



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

U UNIVERSIDAD
Simón Bolívar
SIMÓN BOLÍVAR

Educación, Sociedad y Cultura

Lina Rosa Parra Bernal
Luz Mery Chaverra Rodríguez
Johana Patiño López
(Compiladoras)
Grupo de Investigación ALFA
UCM

EDICIONES
U UNIVERSIDAD
Simón Bolívar
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

UCM | **ce** centro
editorial



PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (q.e.p.d.)

RECTOR
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

VICERRECTORA ACADÉMICA
SONIA FALLA BARRANTES

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

VICERRECTORA FINANCIERA
ANA CONSUEGRA DE BAYUELO

SECRETARIA GENERAL
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

DIRECTORA DE INVESTIGACIONES
YANETH HERAZO BELTRÁN

JEFE DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
CARLOS MIRANDA MEDINA

MIEMBROS DE LA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA
OSWALDO ANTONIO OLAVE AMAYA
MARTHA VIVIANA VIANA MARINO
JOSÉ EUSEBIO CONSUEGRA BOLÍVAR
JORGE REYNOLDS POMBO
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ
ANTONIO CACUA PRADA
JAIME NIÑO DÍEZ
ANA DE BAYUELO
JUAN MANUEL RUISECO
CARLOS CORREDOR PEREIRA
JORGE EMILIO SIERRA MONTOYA
EZEQUIEL ANDER-EGG
JOSÉ IGNACIO CONSUEGRA MANZANO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO
ÁLVARO CASTRO SOCARRÁS
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR



**Universidad[®]
Católica
de Manizales**

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**ce centro
editorial**

SUPERIORA GENERAL - GRAN CANCELLER
HERMANA MARÍA ESCAYOLA CORIS

RECTORA FUNDADORA
HERMANA MATILDE ROBLEDO URIBE (q.e.p.d.)

RECTORA
HERMANA GLORIA DEL CARMEN TORRES BUSTAMANTE

VICERRECTOR ACADÉMICO
CARLOS EDUARDO GARCÍA LÓPEZ

**VICERRECTORA DE BIENESTAR
Y PASTORAL UNIVERSITARIA**
HERMANA ANA BEATRIZ PATIÑO GARCÍA

DIRECTOR FINANCIERO
RUBÉN DARÍO CARDONA

SECRETARIA GENERAL
CATALINA TRIANA NAVAS

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES Y POSGRADOS
GLORIA MARÍA RESTREPO FRANCO

CONSEJO DE RECTORÍA
HERMANA GLORIA DEL CARMEN TORRES BUSTAMANTE
HERMANA BLANCA DEL TRANSITO SEGURA RODRÍGUEZ
HERMANA ANA BEATRIZ PATIÑO GARCÍA
CARLOS EDUARDO GARCÍA LÓPEZ
HERMANA HERMINIA YANIRA CARRILLO FIGUEROA
HERMANA GLORIA ESTELA ROLÓN DÍAZ
HERMANA NUBIA YANETH PALACIO MANRIQUE
CAROLINA OLAYA ALZATE
RUBÉN DARÍO CARDONA
CATALINA TRIANA NAVAS



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

U UNIVERSIDAD
Simón Bolívar
SIMÓN BOLÍVAR

Educación, Sociedad y Cultura

Lina Rosa Parra Bernal
Luz Mery Chaverra Rodríguez
Johana Patiño López
(Compiladoras)
Grupo de Investigación ALFA
UCM

EDICIONES
U UNIVERSIDAD
Simón Bolívar
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

UCM | **ce** centro
editorial

Educación, sociedad y cultura / Martha Liliana Marín Cano ... [et al.] --
Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar; Manizales: Centro Editorial
Universidad Católica de Manizales, 2016.

146 p.; 17 x 24 cm.
ISBN: 978-958-8930-66-4

1. Educación – Investigaciones 2. Investigación científica 3. Sociología de
la educación – Investigaciones 4. Educación – historia 5. Educación – Currículo
6. Planificación curricular – Investigaciones 7. Articulación de la enseñanza
8. Sistemas de enseñanza 9. Innovaciones educativas 10. Educación – Fines
y objetivos I. Parra Bernal, Lina Rosa, comp. II. Chaverra Rodríguez, Luz
Mery, comp. III. Patiño López, Jhoana, comp. IV. Marín Cano, Martha Liliana
V. Fernández Arbeláez, Olga Lucía VI. Orozco Vallejo, Mauricio VII. Granados
López, Edilberto VIII. Peláez Alarcón, Rodrigo IX. Jaramillo Ocampo, Armando
X. Palacio Bernal, Juan Carlos XI. Universidad Católica de Manizales. Grupo de
investigación ALFA UCM XII. Tit.

370.72 E244 2016 SCDD 21 ed.

Universidad Simón Bolívar - Sistema de Bibliotecas

EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA

©Martha Liliana Marín Cano, ©Olga Lucía Fernández Arbeláez

©Mauricio Orozco Vallejo, ©Edilberto Granados López

©Rodrigo Peláez Alarcón, ©Lina Rosa Parra Bernal

©Luz Mery Chaverra Rodríguez, ©Jhoana Patiño López

©Diego Armando Jaramillo Ocampo, ©Juan Carlos Palacio Bernal

Compiladoras:

©Lina Rosa Parra Bernal, ©Luz Mery Chaverra Rodríguez, ©Johana Patiño López

Grupo de Investigación ALFA UCM

ISBN: 978-958-8930-66-4

Noviembre de 2016

Copyright©

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR - UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Editor: Jorge Forero • **Corrección de estilo:** Cárol Castaño Trujillo

Diseño: Juan Andrés Mejía Londoño • **Impresión:** Javegraf

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES Y POSGRADOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MANIZALES, 2016

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

©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60-63

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

centroeditorialucm@ucm.edu.co

Manizales - Caldas

Noviembre de 2016

Barranquilla

Printed and made in Colombia

Contenido

	Pág.
Presentación	7
Prólogo	9
Capítulo I. Trayectos, recorridos y emergencias investigativas en el campo de "Pedagogía y Currículo"	15
Introducción	16
1. Origen y despliegue del campo de investigación "Pedagogía y Currículo"	16
1.1. Antecedentes del campo de "Pedagogía y Currículo"	18
2. Educación y pedagogía: escenarios para personalizar la educación con el Otro	26
2.1. La Pedagogía: de los caminos individualistas a los mares infinitos y personalizados con el Otro	27
2.2. Ser con el Otro y ser para el Otro: una apuesta necesaria desde el ser pedagogo	32
2.3. A manera de apertura	35
3. Sentidos, profesores e investigación: entre la lógica tecnocrática y la innovación pedagógica en el desarrollo del currículo	38
Referencias	48
Capítulo II. Trayectos históricos de las búsquedas investigativas en el campo de "Educación y Democracia"	55
Introducción	56
1. Tránsitos por la historia de la línea de investigación "Educación y Democracia"	57
1.1. Tránsito 1 (1998-2003)	57
<i>1.1.1. Respecto a la problematización sobre la democracia</i>	57
<i>1.1.2. Respecto a la problematización de la relación educación-democracia</i>	58
<i>1.1.3. Respecto a los marcos o referentes teóricos de comprensión</i>	59
<i>1.1.4. Respecto a los intereses y preguntas investigativas</i>	61
<i>1.1.5. Respecto a los objetivos como espacio de formación investigativa y de producción de nuevo conocimiento</i>	61
1.2. Tránsito 2 (2004-2011)	61

2. Trayecto por las obras de conocimiento de la línea de "Educación y Democracia" entre los años 2003-2012	63
3. Desplazamientos, rupturas y emergencias	69
3.1. Pensar las relaciones entre democracia y ciudadanía	70
3.1.1. <i>Nociones tradicionales de ciudadanía</i>	70
3.1.2. <i>Nociones emergentes de ciudadanía</i>	73
3.2. Democracia y Ciudadanía	79
3.2.1. <i>Hacia la articulación radical desde la propuesta de Mouffe</i>	79
3.2.2. <i>La ciudadanía como "vida buena" desde la propuesta de Arendt</i>	85
3.3. Territorio y territorialidad	90
3.3.1. <i>La educación territorial</i>	95
4. Metalectura de la producción investigativa en la línea de "Educación y Democracia"	96
Referencias	101

Capítulo III. Recorridos históricos por el campo de "Educación y Desarrollo"* 105

Introducción	106
1. Tránsitos por la historia del campo de investigación "Educación y Desarrollo"	106
1.1. Respecto a la problematización sobre el desarrollo	112
1.2. Respecto a la problematización de la relación educación-desarrollo	114
1.3. Respecto a los marcos o referentes teóricos de comprensión	115
1.4. Respecto a los intereses y preguntas investigativas	116
1.5. Respecto a los objetivos como espacio de formación investigativa y de producción de nuevo conocimiento	117
2. Trayecto por las obras de conocimiento de la línea de "Educación y Desarrollo" entre los años 2009-2014	118
2.1. Desplazamientos, rupturas y emergencias	123
2.2. De la producción investigativa en el campo de "Educación y Desarrollo"	125
2.2.1. <i>Sobre lo construido y lo por construir</i>	125
2.3. Nuevos desafíos, nuevas itinerantes, viejos modelos	127
3. Cierre apertura de la educación en el marco del desarrollo como concepto itinerante	131
Referencias	133

Capítulo IV. Aprendizajes, preguntas y recomendaciones	137
1. Sobre el campo "Pedagogía y Currículo"	138
2. Sobre el campo de "Educación y Democracia"	139
3. Sobre el campo de "Educación y Desarrollo"	140
4. Retos, articulaciones y posibilidades	141
Referencias	145

Presentación

La tercera versión del libro *Educación, Sociedad y Cultura* es una producción académica colectiva que, desde una perspectiva histórica, asume el reto de situar los procesos de formación y práctica investigativa de una comunidad académica, en el marco del movimiento autorreflexivo de las ciencias sociales, el cual invita a dudar de las certezas establecidas en torno a la producción de conocimientos científicos, para volver la mirada sobre su propio quehacer en función de garantizar lecturas y acciones que articulen teoría y práctica y que rompan con las divisiones teóricas propias de la modernidad.

En tal sentido, la presente obra constituye un espacio y un ejercicio de autoobservación y autoreconocimiento que recupera los trayectos teóricos, las rupturas y las emergencias en los campos de investigación del grupo ALFA: Educación, Democracia, Desarrollo, Pedagogía y Currículo, adscrito al programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

La principal pretensión de la obra es volver sobre la producción investigativa generada en los campos del grupo durante los últimos 15 años, para hacer un análisis documental de tipo descriptivo y prospectivo que permita visibilizar las posiciones, necesidades, tensiones y posibilidades que devienen en investigación emergente, reto académico, demanda social, compromiso ético-político, horizonte epistémico y diálogos interdisciplinarios y multiculturales.

Para tal fin, se utilizó la revisión documental de archivos históricos con un instrumento que permitió situar cuatro niveles de lectura. El primero referido a la ubicación histórica e institucional de la creación de las líneas. El segundo correspondiente a la ubicación de los campos de conocimiento, sus problemas, objetivos, categorías, conceptos o ideas fundantes. El tercero orientado a la ubicación de las investigaciones realizadas. Y un último nivel centrado en la identificación de los desplazamientos,

rupturas y emergencias derivadas de la acción investigativa de cada campo.

En el análisis documental se privilegiaron tres tipos de fuentes: 1. los documentos propios del proceso de conformación del grupo y de los campos de investigación, como son: actas de los consejos de investigaciones e informes de gestión de las líneas; 2. documentos investigativos de cada campo como: proyectos de investigación, informes de investigación y obras de conocimiento; y, 3. las dos ediciones anteriores del libro *Educación Sociedad y Cultura*. Posteriormente, se escribieron y confrontaron los capítulos a partir de un ejercicio de lectura de pares internos y externos.

De acuerdo con lo anterior, el libro está organizado en cuatro capítulos. El primero de ellos dedicado al campo de investigación "Educación, Pedagogía y Currículo". El segundo presenta los tránsitos del campo de investigación "Educación y Democracia". El tercero rastrea los orígenes y desarrollos del campo de investigación "Educación y Desarrollo". Finalmente, el cuarto capítulo muestra las principales preguntas, aprendizajes y sugerencias generadas del ejercicio de autorreflexión que se presenta en la obra.

Las editoras

Prólogo

Consolidar la academia como ejercicio de pensamiento sobre las ciencias y los procesos sociohistóricos y culturales mediante el trabajo de docentes e investigadores provenientes de diversas disciplinas, quienes, unidos por intereses comunes alrededor de campos del saber, se esfuercen por encontrar respuestas y alternativas a las diversas realidades que emergen en la época actual
(UCM, 2007, p.29)

La investigación en educación en la Universidad Católica de Manizales [UCM], históricamente, se ha fortalecido con el advenimiento de la formación avanzada, a partir de la segunda mitad de la década del 80 hasta la actualidad, desde las especializaciones que han privilegiado, entre otras, las siguientes problemáticas: el planeamiento educativo, el desarrollo intelectual, los derechos humanos, la gestión curricular, la docencia universitaria, las innovaciones pedagógicas y curriculares, la educación personalizada, la evaluación, la gerencia educativa; y en el nivel de maestría: la educación y sus relaciones contextuales y epistémicas con la pedagogía, el currículo, la democracia y el desarrollo humano social y cultural.

Por otra parte, también han contribuido a fortalecer la investigación, los programas de formación docente, donde la pedagogía ha tenido un espacio relevante, destacándose los programas de desarrollo profesoral, tendientes a cualificar el desempeño en aspectos tan variados de las disciplinas que se enseñan, los enfoques de la investigación, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación [TIC] en la docencia, la comunicación y las lenguas extranjeras. Además, los diplomados en docencia universitaria e investigación con diferentes énfasis, especialmente con la intencionalidad de reconocer e incorporar el modelo pedagógico institucional desde las ópticas de la personalización liberadora.

Al reconocer categorialmente los intereses dominantes en los

campos de investigación, salta a la vista una de las fortalezas institucionales: la preocupación por la educación integral, tanto desde la mirada del maestro y sus roles en la academia y la sociedad, como también a partir del develamiento de los requerimientos sociales y el concurso de los educandos, atracción vital del proceso; por ello, la formación humana desde la Facultad de Educación, se ve transida de preocupaciones epistémicas en torno a asuntos como el direccionamiento estratégico en el marco de la calidad, lo cual se constituyó en ventaja destacada a partir de la década de los 90, en los horizontes local, regional y nacional, por medio de la creación de modelos de intervención desde la relación cultura-desarrollo en beneficio de los procesos de descentralización, aplicando la herramienta de la planeación estratégica, con miras a fortalecer el liderazgo y la participación al interior de las instituciones educativas.

Esta cultura planificadora de la educación en beneficio de la formación proporcionó directrices diagnósticas que aportaron para el análisis situacional de los diversos contextos de la región y del país, desde los momentos clásicos: explicativo, normativo, estratégico y táctico operativo, con lo cual se contribuyó a los desarrollos de los entes territoriales y las instituciones educativas de la zona de influencia de la UCM, a través de los programas de postgrado (el Eje Cafetero y los departamentos vecinos).

Los desarrollos de la formación avanzada en la UCM permiten que incursionen las preocupaciones por las interacciones en la realidad escolar, todas de variado tipo –cultural, político, pedagógico–, entre los diversos actores e instituciones con interés por formar seres humanos con identidad propia y con expresión singular de los contextos. Así, la democracia se torna un campo investigativo para entender la relación Estado-escuela-comunidad, con el fin de indagar las relaciones que comprometen la convivencia escolar y comunitaria, a través de las premisas de modelos pedagógicos con criterios personalizantes y liberales que favorecen las condiciones de la cultura, para reconocer desde los derechos humanos, particularidades democráticas en cuanto a la autonomía, la comunicación, la libertad, la civilidad, la ciudad educadora, la tolerancia, el conflicto social y el cambio sociocultural.

La reflexión pedagógica se muestra también para dar respuesta a los desafíos del advenimiento de la Ley General de Educación

(Ley 115 de 1994), fortalecer desde la formación avanzada, la construcción de los proyectos educativos institucionales, donde las Escuelas Normales Superiores de la región, bajo la tutela institucional de la UCM, desarrollaron partiendo de sus sellos particulares, los perfiles y el *telos* de la formación misma, sus modelos pedagógicos y de gestión, y sus planes operativos en función del desarrollo cultural y de una construcción de currículo con características socio-céntricas. El currículo se asume de carácter comprensivo para favorecer, por un lado, la integración curricular y, por otro, la de los niveles de preescolar, básica, media, hasta el nivel superior, dadas las pretensiones del momento de la formación complementaria de maestros.

A la par que la pedagogía, la categoría currículo también toma fuerza con esta experiencia de acompañamiento y ambas, pedagogía-curriculo, se entrelazan con la cultura para reconocer las historias de las comunidades, la cultura popular, la naturaleza educanda del ser humano, el liderazgo, los procesos de personalización, las miradas de la etno-educación, los planes sectoriales y la democratización en términos de la cultura. Las relaciones educación y sociedad se tornan importantes desde estos intereses y nuevas construcciones de sentido para reconocer enfoques y modelos tendientes a la mirada etnográfica, hermenéutica y del análisis cultural.

Otro campo de actuación, especialmente desde las innovaciones pedagógicas y curriculares, tiene que ver con los intereses por la pedagogía urbana, aquí se da relieve al concepto de ciudad educadora y se trabaja en Manizales, el Eje Cafetero, algunas localidades del Valle del Cauca como Tuluá, Buga y Palmira, el ambiente antioqueño en la ciudad de Medellín y algunos de sus municipios aledaños. Este fenómeno de la ciudad educadora se hace fuerte cuando se vincula los conceptos de educación y pedagogía con la idea de ciudad para pensar los currículos pertinentes y cómo, desde la institución educativa, se piensan modelos que permitan que los seres humanos ganen en civilidad y en desarrollo sociocultural, creen innovación y, por lo tanto, la ciudad desde el concurso de la escuela también promueva el bienestar social.

Las líneas de investigación históricas de la institución, cuyos campos conceptuales se presentan en este libro, tienen un nivel de síntesis conceptual, epistemológico y metodológico en la Maestría en Educación a partir del año 2000 y más

tarde, una proyección en los desarrollos futuros de la Maestría en Pedagogía. Es así como las relaciones entre pedagogía y formación construyen un territorio educativo que sirve de punto de encuentro para tratar asuntos como la formación del sujeto y su valor cimero: la autonomía; las condiciones de la educabilidad y su relación con la enseñabilidad; los asuntos del currículo y de la evaluación, la didáctica emergente y la humanización.

Por otra parte, las preocupaciones gnoseológicas en las que se muestra el desarrollo cultural en la Maestría en Educación son la comunicación y la identidad, la democracia, la justicia, la ética social, la libertad, la política, el desarrollo local y un nuevo concepto de escuela que se sale de los ámbitos tradicionales de la institucionalidad e irrumpe en las sociedades para hacer de cada comunidad un espacio de autoeducación; en este sentido, son campos socioculturales que, desde la mirada de la formación avanzada, tienen un sello ético y estético que tiende hacia una posible reforma del pensamiento, del conocimiento y de la sensibilidad. La Maestría en Educación (desde la racionalidad abierta, crítica y compleja) asume los procesos investigativos a través de un método constructivo en términos de una metodología particular denominada trayecto hologramático, ya que el interés se inscribe en los motivos de la incertidumbre del *desapoltronamiento* de las categorías clásicas de la formación, ya se relacionen estas con el currículo, estén en consonancia con la democracia o con el desarrollo humano social y cultural.

En síntesis, los intereses intelectuales de la investigación educativa y social en la UCM tienen su expresión en los siguientes campos:

- La relación educación-pedagogía-curriculum, que se centra en la consideración de la naturaleza educanda del ser humano, sus aspiraciones de perfectibilidad y su carácter ascensional, en el marco de sus diversas dimensiones de desarrollo humano, social y cultural.
- El campo de conocimiento de educación y desarrollo que, por su parte, le apuesta a la mirada del ser humano individual y socialmente considerado en su despliegue como tal; este campo supera el concepto de desarrollo en términos de crecimiento y riqueza y lo equipara al de bienestar de la sociedad.
- El campo de la relación educación y democracia que reconoce lo democrático no solo como un estilo de vida, sino como una

manera en que los seres humanos se agrupan en sociedad para ganar en civilidad, justicia y convivencia en medio de la diversidad.

Esta nueva versión de *Educación, Sociedad y Cultura* que el lector tiene en sus manos, se constituye en una metalectura que muestra los tránsitos y emergencias investigativas que en la UCM, los colectivos investigadores han realizado desde la Facultad de Educación, en torno a tres perspectivas contemporáneas del ser humano: sujeto educable, sujeto histórico-cultural y sujeto político. Incursionar en su estudio es entrar en diálogo reflexivo con las urgencias educativas del momento que nos interrogan y desafían por cómo ganar, desde la formación humana, en el encuentro con el otro, la convivencia con los demás y los anhelos de despliegue de humanidad de las nuevas generaciones.

Magíster Gustavo Arias Arteaga

CAPÍTULO I

TRAYECTOS, RECORRIDOS Y EMERGENCIAS INVESTIGATIVAS EN EL CAMPO DE “PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO”*

Diego Armando Jaramillo Ocampo**

Juan Carlos Palacio Bernal***

Martha Liliana Marín Cano****

* El presente capítulo surge como producto del proyecto de investigación “Organizaciones gnoseológicas acerca de la educación y la pedagogía. Una mirada desde la maestría en educación”, adscrito a la línea de “Pedagogía y Currículo” del Grupo de Investigación ALFA, Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales.

** Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Docente de la Maestría en Educación. Coordinador de la línea de investigación “Educación, Pedagogía y Currículo”, Universidad Católica de Manizales. Integrante de los Grupos de Investigación: ALFA, Universidad Católica de Manizales, Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana, Universidad de Caldas. djaramillo@ucm.edu.co

*** Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. doctorando en Cultura y Educación en América Latina, Universidad de Arte y Ciencias Sociales, Chile. Integrante del Grupo de Investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales. jpalacio@ucm.edu.co

**** Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Doctora en Educación, Universidad de Caldas. Integrante Grupo de Investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales. martha.liliana.marin@hotmail.com

"Aquello que otorga sentido a nuestra actuación es siempre algo totalmente desconocido para nosotros"
(Kundera, 2002, p.69)

Introducción

El presente capítulo se inscribe y se *escribe* desde el campo de "Pedagogía y Currículo", como insumo en la construcción y configuración del libro *Educación, Sociedad y Cultura* en su tercera versión, el cual hace visible las temáticas tratadas en el marco de los desarrollos teóricos y académicos al interior del programa de Maestría en Educación de la UCM. En la primera parte del capítulo, a cargo de la profesora Martha Liliana Marín, se muestran los orígenes y nacimientos del campo, con ella, se recupera la historia y se transita por sus despliegues epistemológicos e investigativos al interior del programa; en la segunda parte, el profesor Diego Armando Jaramillo hace una apuesta por una pedagogía que personalice la relación con el otro, es decir, que privilegie la respuesta y la atención humanizada ante las necesidades del otro, con la pretensión de reconocer los procesos pedagógicos como encuentros; en la tercera parte, el profesor Juan Carlos Palacio lanza una apuesta desde la investigación relacionada con el currículo como alternativa para continuar dinamizando los procesos académicos e investigativos en la Maestría en Educación, concretamente en el campo en mención.

1. Origen y despliegue del campo de investigación "Pedagogía y Currículo"

"Comprender el ser particular es aprehenderlo a partir de un lugar iluminado que él no rellena"
(Lévinas, 1977, p.204)

Para identificar las marcas del origen del campo¹ de

1 En el Sistema Institucional para la Gerencia de la Investigación (UCM, 1997), se consideraba la línea de investigación como "un conjunto articulado de investigaciones sobre un problema específico en un campo de conocimiento determinado, como sistema orientado a la producción de conocimiento, vinculado a procesos de desarrollo y desde distintos enfoques, teorías y modelos" (p.6). De igual manera, en el Sistema Institucional de Investigaciones (UCM, 2007), las líneas de investigación "se relacionan con campos del conocimiento de las disciplinas en las que se soporta el desarrollo académico de la UCM. Las líneas de investigación se consolidan desde el trabajo y experiencia docente, investigativo y de extensión

investigación "Pedagogía y Currículo" y comprender sus transformaciones en el tiempo, así como los resultados desde el proceso mismo de su configuración hasta nuestros días, fue necesario acudir a la exploración documental, a través de la cual identificamos preguntas de conocimiento, proyectos de investigación y de desarrollo, reflexiones, análisis, incluso, algunas dificultades que incidieron en su gestión del conocimiento. En la misma dirección, iniciamos el análisis documental desde la década del 90. Para tal efecto, acudimos a la revisión de actas de Consejo de Investigaciones, actas de Consejo de Facultad, boletines informativos de líneas de investigación y la producción de los colectivos de investigación principalmente. Asimismo, analizamos documentos de política institucional, del Programa de Maestría en Educación de la UCM y algunos de política nacional referidos al desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país.

Recuperar la mirada retrospectiva del campo permite traer al presente los desarrollos, posturas y, por supuesto, a los investigadores que gestionaron el conocimiento y generaron procesos de discusión, reflexión, producción y divulgación de sus ideas y apuestas. Adicional a lo anterior, y con una mirada proyectiva del campo, se podrá apreciar a través de los proyectos de investigación, los problemas de conocimiento formulados, las emergencias de categorías, los desarrollos en términos de proyección social, configuración de programas y la consolidación de los campos de investigación² en la Maestría en Educación.

En los siguientes párrafos presentaremos de manera descriptiva, las diversas acciones que confluyeron en la configuración del campo de "Pedagogía y Currículo". De igual manera, esperamos que el documento se convierta en provocación para la reflexión y la gesta de nuevos problemas de conocimiento, que respondan a las tendencias de la pedagogía

que el programa académico, centro o instituto adelantan. Las líneas de investigación no se conciben como campos del conocimiento exclusivos de una disciplina, en la actualidad, el acceso al conocimiento se realiza desde diferentes campos del saber, con la complementariedad y subsidiariedad de principios, teorías y métodos. Fundamento que la UCM potencia en sus currículos y líneas de investigación denominado Interdisciplinariedad" (p.16).

- 2 A decir de Cardona González, Rivera Franco, Morales Parra, Valencia González, Mejía Botero, García García, Díaz Gómez (1998). "Fue el abordaje de la educación a partir de estos tres ejes, desarrollo local, democracia y currículo, lo que permitió fundamentar las líneas y encontrar en la discusión un hilo conductor general, la perspectiva de una educación pensada en y para el desarrollo humano" (párr. 23).

y el currículo en los ámbitos local, nacional, latinoamericano e internacional.

1.1. Antecedentes del campo de "Pedagogía y Currículo"

Su origen se circunscribe a la preocupación que había en el país en materia de la investigación social y educativa. En el año 1983, se incitó a los "integrantes de la comunidad educativa a reflexionar y proponer los lineamientos para el desarrollo de un Programa Nacional de Ciencia y Tecnología específico para el campo" (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias], s.f.). En la misma dirección, en la década del 90 se fortalece la educación como uno de los campos de conocimiento en el contexto colombiano, otorgando prioridad a las investigaciones desde líneas específicas y generando espacios de reflexión y actuación en educación y pedagogía.

En consonancia con lo anterior, los lineamientos de política a partir de la Ley de Ciencia y Tecnología (Ley 29 de 1991), abrieron el espectro de la investigación en la educación superior y llevaron a la configuración de grupos de investigación, creación de centros y líneas de investigación.

Y así, la UCM en el documento "Sistema Institucional para la Gerencia de la Investigación", en la presentación que realiza en el mismo, asume la investigación como "eje del desarrollo. Se orienta entonces el desarrollo desde una estructura que comprende Programas de Investigación, Líneas de Investigación, Proyectos de Investigación y Proyectos de Desarrollo complementarios del sistema" (UCM, 1997, párr. 3).

Aquí hemos de referirnos también, a la sistematización de las experiencias académicas en los programas de especialización en Gestión Curricular y en Innovaciones Pedagógicas y Curriculares, los cuales permitieron una mirada heurística a las discusiones generadas en torno a las categorías de pedagogía y currículo y a la identificación del objeto de estudio, el cual indagaba, según Cardona González *et al.* (1998), por:

Las diferentes lógicas para organizar y reorganizar las relaciones que intervienen en las propuestas educativas [...]. El estudio de los obstáculos epistemológicos o pedagógicos que impiden dar coherencia al CURRÍCULO FORMULADO con el CURRÍCULO REALIZADO en los programas de educación formal, no formal e informal [...].

El estudio de los modos de representación que tienen los diferentes estamentos de la comunidad educativa, en relación con los proyectos educativos y la formación de los niños, jóvenes y adultos (p.216).

El programa de Especialización en Gestión Curricular, en una primera fase, estuvo orientado por la teoría crítica. Los estudiosos del currículo que participaban en el programa profundizaron en las teorías de Stenhouse, Kemmis y Carr, los cuales guiaron las discusiones teóricas y metodológicas a establecer relaciones y comprensiones entre la investigación, el currículo y la participación. Fue así como el programa transitó por caminos reflexivos en perspectiva de comprender la relación teoría-práctica. En esta primera fase, se consolidaron dos vertientes investigativas, por un lado, las investigaciones en currículo y, por otro, las investigaciones en pedagogía. En el campo del currículo se desarrollaron trabajos acerca de: "integración curricular, propuestas curriculares, lineamientos curriculares, evaluación del currículo, currículo y participación, gestión del currículo. En el campo de la pedagogía se consolidaron trabajos en: pedagogía y comunicación, sentido de las prácticas pedagógicas, pedagogía y participación" (Mejía & García, 1998, p.80).

De igual manera, se generaron investigaciones en Manizales, Aguadas, Aránzazu, Medellín, Palmira, Buenaventura y Pereira. En los respectivos estudios, se privilegiaron categorías como: pedagogía y comunicación; prácticas pedagógicas; evaluación; integración curricular; currículo en salud y medioambiente; currículo agropecuario; efectividad; cognición y educación; currículo-cultura-cotidianidad; pedagogía; participación; formación docente; ambientes de aprendizaje; y proyecto educativo institucional. Al mismo tiempo, se configuraron dos macroproyectos de investigación: "Ciudad Educadora" (Palmira, Valle del Cauca) y "Propuesta de un currículo para el municipio de Buenaventura pertinente con el desarrollo humano" (Buenaventura, Valle del Cauca). Como lo manifiestan Mejía & García (1998), "Desde el inicio del programa de Especialización en Gestión Curricular en el año 1994, la investigación se orientó hacia el estudio del currículo en las instituciones de educación formal [...] y en las instituciones de educación no formal" (p.79).

Las discusiones generadas en la primera fase prosiguieron hacia una nueva, en la cual se consideraba el currículo como mediación cultural y pedagógica. En este sentido, el análisis del estado de las investigaciones de los docentes y de los trabajos

de grado en los programas de especialización en Planeamiento Educativo, en Gestión Curricular y en Derechos Humanos, confluyó en la presentación de estados del arte a partir de los desarrollos investigativos finalizados y su relación con referentes teóricos más universales. Desde este ángulo, se focalizaron tres campos: "Educación y Democracia, Educación y Desarrollo Local y Currículo como Mediación Pedagógica y Cultural"³, los cuales, se constituyeron en líneas institucionales de investigación" (Díaz *et al.*, 1998, p.5).

En coherencia con lo anterior, Mejía & García (1998) plantean que "la pedagogía va adquiriendo el carácter de ciencia" (p.43), pero al mismo tiempo, la consideran como disciplina científica que tiene como objeto la formación humana; admiten en sus reflexiones, que la construcción filosófica y científica sobre el quehacer del maestro en su práctica educativa, contribuye a generar el estatuto epistemológico de la pedagogía. Las autoras explicitan como categorías centrales en la discusión vigente: el discurso pedagógico, los dispositivos pedagógicos, el enfoque pedagógico y la teoría pedagógica en la configuración de la pedagogía; también, ubican el currículo "en el plano intermedio entre la teoría y la pura práctica o el puro ejercicio educativo" (p.49).

Adicional a los anteriores ejes de reflexión, el proyecto educativo, el modelo pedagógico personalizante y las prácticas pedagógicas realizadas en contextos socioculturales específicos, centraron la atención con especial relevancia de los investigadores de la época. Así, Mejía y García (1998) presentaron las tendencias que regían la discusiones generadas en torno al currículo "equidad con calidad, descentralización curricular, formación de un sujeto democrático, necesidades básicas de aprendizaje, revolución científico técnica, gestión curricular, participación comunitaria, interdisciplinariedad, tensión entre lo universal y lo local, cultura académica y cultura cotidiana" (p.62). A continuación presentamos diversos problemas de conocimiento que surgieron desde el campo:

3 "La línea de investigación concibe el currículo como un texto mediador que contiene diversas lógicas organizativas y re-organizativas sobre el mundo social, cultural, productivo y científico tecnológico en un momento histórico dado. Plasma además, las representaciones que un grupo humano tiene de la realidad, para comprenderlas, explicarlas o transformarlas y a partir de allí desarrollar propuestas pedagógicas anticipatorias" (Mejía & García, 1998, p.13).

- ¿Cuáles son las dimensiones fundamentales del currículo entendido como mediación cultural y pedagógica?
- ¿Cómo trascender teórica y prácticamente el concepto de currículo y qué se requiere investigar para formular currículos anticipados?
- ¿Cuáles son las dimensiones fundamentales del currículo entendido como mediación cultural y pedagógica?
- ¿Cómo articular el plano de la formulación y el plano de la realización en una propuesta curricular?
- ¿Cómo organizar las demandas sociales de una comunidad dada en un currículo pertinente?
- ¿Cómo organizar y reorganizar la cultura de una comunidad en un currículo, de manera que se concilien cultura universal y cultura local?
- ¿Cómo organizar teórica y prácticamente las demandas productivas de una comunidad en un currículo articulado al desarrollo local, regional o nacional?
- ¿Cómo captar el imaginario colectivo de una comunidad para organizarlo y reorganizarlo en un currículo anticipado?
- ¿Cómo relacionar los modos de representación de una comunidad con el conocimiento universal plasmado en un currículo?
- ¿Qué dimensiones hay que tener en cuenta para darle flexibilidad a un currículo que se adapte a las transformaciones científico-tecnológicas y culturales del momento, y al desarrollo intelectual de los niños, jóvenes o adultos de una comunidad?
- ¿Cuáles son los currículos que deben organizarse para grupos urbanos, rurales, étnicos, de género, de adultos, de trabajadores?
- ¿Cuáles son las dimensiones epistemológicas de un currículo entendido como mediación cultural y pedagógica y las transformaciones en la cultura local y en el sistema educativo que permitan innovar los currículos?
- ¿Qué relaciones se articulan entre un enfoque pedagógico y un enfoque curricular, y cómo plasma el currículo pertinente el enfoque pedagógico?

En contraste con lo expresado hasta aquí, se pueden apreciar los diferentes proyectos de investigación docente⁴ y, a través de

4 Los colectivos de investigación presentaron los avances de sus proyectos de investigación a través de boletines informativos institucionales que reposan en el Centro de Administración Documental. Estos documentos se convirtieron en un aporte fundamental para la primera edición del libro *Educación y Sociedad. Lecturas desde la Universidad Católica de Manizales*.

ellos, los objetos de estudio que contribuyeron a potenciar la investigación en el campo durante los años 1998 y 1999:

- Sulay Rocío Echeverry - "Currículo para la educación en salud, mediado por la comunicación y la cultura".
- Gladys Giraldo, Consuelo Benítez y Liliana Mejía - "Presencia del concepto "tiempo histórico" en estudiantes de octavo grado de colegios oficiales de la ciudad de Manizales".
- Luzmila García - "La lógica de los currículos y la política social como mediación en la innovación de la educación básica para adultos en el departamento de Caldas".
- Luis Hernando Amador - "Currículo regional - subregional y productividad en el departamento de Caldas, realidad interactiva. En una visión prospectiva a 10 años".
- Beatriz Patiño - "Consolidación de la propuesta educativa de Marie Poussepin en la Universidad Católica de Manizales".
- Martha Lucía Peñalosa - "Marco socio-antropológico para la construcción del currículo y su importancia en la enseñanza científico técnica".
- Aracely Gutiérrez - "Carisma y educación personalizada: su incidencia en la transformación de agentes educativos".
- Silvio Cardona - "Formas alternativas de gestión administrativa y académicas: características e impacto en el desarrollo de la autonomía escolar y de la administración participativa en las instituciones educativas de los municipios de Caldas".
- Marina Alzate - "La lógica en la construcción del conocimiento científico en estructuras curriculares de Facultades de Salud de las universidades de la ciudad de Manizales, década del 90".
- Gustavo Arias - "Las dinámicas de la relación sujeto objeto y las mediaciones pedagógicas".
- Luz Amparo Rojas y Consuelo Benítez - "Ambiente y creatividad en el aula de educación superior".
- María Isabel Gutiérrez, Liliana Mejía y Martha Peñalosa - "Caracterización de estilos cognitivos de las regiones socio-culturales caldenses y propuesta de un currículo basado en el desarrollo de pensamiento, las emociones y la sensibilidad para este contexto".
- Liliana Mejía, Consuelo Benítez y María Isabel Ramírez - "La pedagogía conceptual articulada a los currículos de las escuelas del norte de Caldas".
- Luzmila García y Jorge Morales - "Una nueva educación orientada al aprendizaje y a la formación de competencias para el desarrollo humano de los adultos".

Es importante anotar que en la revisión de los registros, las actas de los Consejos de Investigaciones se convirtieron en unidades de análisis para identificar el avance del campo en términos de reflexión y producción. Así, del 2000 al 2004 no logramos identificar mayores avances en las propuestas investigativas, por su marcado énfasis administrativo. Conviene expresar que no encontramos discusiones y reflexiones acerca de los resultados de las investigaciones, sino denominación de los títulos de los proyectos, de los autores de los mismos y de los tiempos que requerían los investigadores para su ejecución. En esta dirección, las discusiones no trascendían el campo de la formulación.

Complementario a lo anterior, la manera como la Maestría en Educación se convirtió en un nicho del campo de investigación en "Pedagogía y Currículo". En palabras de Álvaro Díaz⁵: "las líneas dieron el origen a la maestría⁶". De igual manera, para Amador *et al.* (2004) "la estructuración conceptual, teórica y metodológica marcaron el horizonte de sentido para los procesos de formación e investigación, y como tal, posibilitó sentar las bases de la Maestría en Educación⁷" (párr. 3). Las discusiones epistémicas y epistemológicas que se generaron en el Programa, abrieron un horizonte de posibilidades y de sentido a la línea en perspectiva de comprender sus movibilidades en la tríada educación, sociedad y cultura. Así lo manifiestan Cardona González, Amador y Guarín (2006):

Los proyectos de línea, situados en la dimensión de lo particular, fundan una trama o tejido epistemológico de significaciones a partir de los ejercicios interpretativos y reconstructivos que se producen de una línea a otras

5 Intervención Consejo de Investigaciones (2001), Centro Universitario de Educación Abierta y a Distancia de la UCM.

6 "El Programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, con fundamento en la misión, la visión, los pilares, propósitos de formación, criterios y postulados para la gestión universitaria, explicitados en el Proyecto Educativo Universitario PEU, y en concordancia con las lógicas y racionalidades complejas para la formación, la investigación y la proyección social, consolidará una comunidad académica intra e interdisciplinaria que investigue, produzca y gestione conocimiento de frontera en educación, con significado especial para la transformación de la cultura y la sociedad que requiere la región y el país" (UCM, 2011).

7 "La Maestría en Educación se estructuró y se sustentó en tres líneas de investigación que para este caso, se asocian en campos de conocimiento por su racionalidad abierta, crítica y compleja. Estos campos son: pedagogía y currículo, educación y desarrollo local y educación y democracia" (Espinosa Patiño, 2010).

y viceversa; este nivel de significaciones interlineales compromete a colectivos de participantes y profesores (p.24).

Dentro de este contexto, la Maestría en Educación provee al campo de pedagogía y currículo con los siguientes problemas multidimensionales de conocimiento: educación y porvenir humano; coordenadas estructurales renovadas del educar; el sujeto educable; praxis contemporáneas en la educación; tecnología; ciencia; educación; sociedad; persona; mediaciones culturales y pedagógicas en relación con las organizaciones curriculares; coordenadas *ethopolíticas* de lo educativo; coordenadas multidimensionales de la formación como ideal y como reto de humanidad (Cardona González, Amador & Guarín, 2006).

En este momento conviene presentar, a través del análisis de la información recolectada, la manera en que la denominación de *currículo como mediación pedagógica y cultural* dio un giro hacia *currículo y pedagogía*. En la revisión de la información se halló, a partir de los argumentos presentados por los miembros del Consejo de Investigaciones de la Facultad de Humanidades Ciencias Sociales y Educación (UCM, 2005), que la razón del cambio se debió a "las movilidades del conocimiento de la línea [...] se ha evidenciado un proceso histórico que demanda el cambio de denominación de la misma" (p.46). Es así como el Consejo Extraordinario de Investigación (22 de septiembre, 2010) concluyó:

Institucionalizar las siguientes líneas de investigación como campos de conocimiento de la Facultad de Educación: Personalización Liberadora, Pedagogía y Currículo, Educación y Desarrollo, Educación y Democracia. Línea de investigación Pedagogía y Currículo. Esta línea acoge todas las preguntas de conocimiento que se consolidan por los avances de la didáctica, pedagogía, currículo, formación docente. Aquí estarán enmarcados todos los desarrollos en investigación que tendrán las licenciaturas (p.129).

Es oportuno señalar en tiempo presente, cómo Amador & Arias (2004) focalizaron la reflexión en: historia de la pedagogía; potenciación de lo humano; formación como acontecimiento; formación como un proceso de transformación de sujetos; formación en conocimiento que dé apertura a la inter-trans-multidisciplinariedad; pedagogía como campo de saber de la

educación; educabilidad y enseñabilidad como atributos que están a la base de los procesos perfectibles de lo humano; preocupación por la relación entre formación y pedagogía; relación entre pedagogía y currículo; saber docente y saber pedagógico; práctica educativa y práctica pedagógica. Habría que decir también que:

El asunto de la pedagogía se asume como andadura histórica de 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 sociabilidad (Amador & Arias, 2004, p.63).

El campo de investigación en Pedagogía y Currículo continúa su andadura teórica, conceptual y metodológica a través de proyectos de investigación docente, los cuales avanzan hacia nuevas comprensiones del objeto de estudio. A continuación explicitamos los proyectos adscritos a la línea:

- Gustavo Arias (2013) - "Una mirada crítica a los horizontes formativos de los programas académicos en la Universidad Católica de Manizales". Proyecto en ejecución.
- Sulay Echeverry (2013) - "Servicio de apoyo pedagógico a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales pertenecientes a establecimientos educativos de los municipios no certificados del departamento del Chocó". Proyecto de desarrollo finalizado.
- Martha Liliana Marín, Juan Carlos Palacio y Diego Jaramillo (2013) - "Organizaciones gnoseológicas acerca de la educación y la pedagogía, una mirada desde la Maestría en Educación". Proyecto en la fase de caracterización.

Quisiéramos añadir a lo anterior, la perspectiva de la línea en términos de:

- Configurar y desplegar estrategias para la producción y divulgación del conocimiento.
- Hacer visibles los resultados de las investigaciones de la línea.
- Presentar resultados tangibles y verificables frutos de proyectos.
- Formalizar los proyectos adscritos a la línea.
- Configurar semilleros de investigación que se interesen por los problemas de conocimiento derivados de la línea, o en su defecto, por aquellos que se originen de las problemáticas

cercanas al investigador y contribuyan a la gestión del conocimiento en la línea.

- Consolidar proyectos interlíneas e intergrupos.
- Responder a uno de los propósitos de la Ley 1286 de 2009: “[...] contribuir a la solución de las problemáticas de la sociedad colombiana” (p.1).
- Generar nuevas dinámicas de producción investigativa de la línea en diferentes áreas temáticas de actuación.
- Apropiar el conocimiento a través de la divulgación de los resultados de las investigaciones.
- Visibilizar la línea y los proyectos que surgen en la misma.
- Continuar con las reflexiones acerca de la educación, la pedagogía, la didáctica, el currículo, la formación de maestros.

A manera de cierre y apertura en este trayecto recorrido desde el campo, y pese a que sus desarrollos investigativos en cuanto al *currículo* y la *pedagogía* tienen su nicho en la Facultad de Educación, a través de los programas de licenciatura y de posgrado, no exime a los diversos programas de la Universidad de participar en las discusiones que se generan en el horizonte de la formación humana, en la relación con la educación, la sociedad y la cultura.

Desde estas consideraciones, se dejan ver algunos fragmentos de realidad que muestran cómo el campo se ha movilitado en el marco contextual e histórico en el que se ha ubicado, es decir, cómo los sujetos y actores sociales han matizado sus desarrollos y despliegues a partir de apuestas en común, de preocupaciones socialmente compartidas, validadas y legitimadas por los actores de la época, atendiendo de alguna manera, a los intereses y lineamientos institucionales, pero también, abriendo caminos posibles desde categorías emergentes que se fueron posicionando en el ámbito de lo pedagógico, lo educativo y lo curricular.

2. Educación y pedagogía: escenarios para personalizar la educación con el Otro

*Educar es conmover. Educar es donar.
Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad
sino otras formas posibles de vivir y convivir.
Si ello no ocurriera en las escuelas, probablemente el desierto,
el páramo, la sequía, ocuparían todo el paisaje de los tiempos por venir
(Skliar, 2011).*

La pedagogía en su devenir histórico, ha transitado, navegado

y recorrido múltiples andaduras, mares y caminos, los cuales han hecho de ella una compañera inseparable de la educación, protagonista en los procesos formativos al interior de la Escuela, incluso ha ido silenciosamente traspasando los límites de esta hacia otras fronteras de la vida social. Desde la pedagogía, emerge la preocupación por la formación, la cual va acompañada de un proceso de responsabilidad compartida que integra el ser particular de la educación con ese ser que se lanza al otro, que lo hace también sin intención alguna, buscando la total y radical alteridad en el proceso, por lo que la convierte en posibilidad, ya que "la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro" (Contreras en Skliar & Larrosa, 2009, p.9), en el escenario social tangible o intangible para que se personalice la educación, para que se humanicen los sujetos mediante esta.

2.1. La Pedagogía: de los caminos individualistas a los mares infinitos y personalizados con el Otro

*"Aunque pierda mi nombre y yo no responda ya
a su llamado, volveré siempre al lugar donde
tú lo pronunciabas"*

(Roberto Juarroz, 1997, p.133)

Al realizar una mirada panorámica general en el ámbito educativo y pedagógico, se encuentra que para Durkheim (1994, en Zambrano, 2001, p.39), "Educar es introducir a las nuevas generaciones en los patrones culturales de la sociedad"; esta postura estructuralista de la educación hoy en día tiene vigencia, legitimidad y aplicación en algunos escenarios sociales y educativos; sin embargo, hay también otras posturas abiertas y constructoristas de la educación que la asumen más como una construcción humana que no solo está orientada desde afuera del sujeto, sino que se da con la presencia, pasando de la extrañeza a la complicidad del otro (Mélích, 1994), más allá de las paredes del aula, traspasa esas estructuras fijas y fijadas por la sociedad, a decir de Paz (2001): "es un conjunto de actividades humanas (enseñar, aprender, instruir, demostrar, disciplinar, el tipo de actividades que se encuentra uno en el aula, el hogar, las organizaciones, etc.)" (p.154).

Otra perspectiva que surge y que tiene estrecha relación con la educación personalizada y sobre todo, con personalizar la educación, es la propuesta del pedagogo Brasileño Paulo Freire, quien asume que la educación debe dar paso a la liberación

y “concientización”⁸ de los sujetos, para que estos logren transformar sus realidades. El mismo Freire (2007) considera que “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” (p.92) y en ese sentido, hace una crítica y un análisis a los tradicionales sistemas educativos:

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención (p.93).

En concordancia, las prácticas pedagógicas pueden apuntar a la problematización, a la construcción de la persona y del conocimiento a partir de una participación dialógica y conversacional⁹ entre educador y educando, siendo el común denominador, la formación humana, el reconocimiento del otro, la vida colectiva y el universo simbólico compartido como propósitos centrales de la educación.

Con base en lo anterior, Paz (2001) sostiene que “se ha afirmado que el concepto central de la pedagogía es la formación humana. La educabilidad es un concepto sintético, acuñado por Herbart, que formaliza al referente **formación humana**” (p.158). Esta formación debe centralizar todos sus procesos en la condición humana, la persona, el sujeto como actor principal del acto educativo, en palabras de Zambrano (2001):

8 Este término caracteriza el pensamiento de Freire sobre una toma de conciencia que conjuga dos elementos principales y complementarios en la pedagogía crítica: la reflexión y la acción, es decir, la praxis; los cuales son categorías relevantes en una educación para la concientización. Ver Freire, P. (1972). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.

9 Desde el construccionismo social de John Shotter (2001), sustentado en la perspectiva retórico-respondiente del lenguaje, el sujeto en la medida en que interactúa con el otro y con el mundo, se va sintiendo parte de esa realidad y al mismo tiempo, ayuda a construirla, por lo que la educación que toma al Otro como posibilidad y lo ayuda a potencializar sus dimensiones, capacidades, actitudes y aptitudes, es la que le permite transformarse y lograr desarrollos humanos y sociales contextualizados a las necesidades y problemáticas de los pueblos.

La educación es más que una acción práctica, constituye la simbolización determinante en las conciencias de los humanos. Sus formas expresivas: poder, relación con el otro, relación lingüística, control, etc., son manifestaciones que materializan la forma humana de todo acto de educar (p.38).

La pedagogía entonces, como una relación entre teoría y práctica del educar, se moviliza por personalizar¹⁰ todo acto educativo tomando en cuenta a la persona, al sujeto, al individuo como un ser inacabado, en constante transformación y proyección. Según esta premisa, el mismo Freire (1972) sugiere que "la educación crítica considera a los hombres como seres en devenir, como seres inacabados, incompletos en una realidad igualmente inacabada y juntamente con ella" (p.88).

Desde otra postura, Bernal-Martínez de Soria (2009) asume que

El ser humano necesita que otros le enseñen. La educación es un elemento imprescindible en el proceso de crecimiento humano. Al crecimiento orgánico lo acompaña el desarrollo espiritual e incluso lo supera, porque nunca es suficiente, siempre se puede crecer más en la dimensión espiritual; este otro tipo de desarrollo es por el que decimos que a cada individuo humano le pertenece una biografía. El ser humano puede perfeccionar sus facultades espirituales, por las que conoce y quiere, es libre. A esa perfección se le denomina hábito. Los hábitos se constituyen como cualidades que perfeccionan la capacidad operativa y que se adquieren con el ejercicio en el que consiste el proceso del aprendizaje. Educarse es reforzar la naturaleza humana en sus capacidades (pp.133-134).

10 Abordar la personalización es tener en cuenta la singularidad del sujeto, pero esta singularidad integra las múltiples dimensiones del hombre siempre en relación con el Otro y con el mundo. En este sentido, Mounier (1980) considera que "el individuo humano no es el cruzamiento de varias participaciones en realidades generales (materia, ideas, etc.), sino un todo indisociable cuya unidad supera a la multiplicidad, porque arraiga en lo absoluto" (p.8); la pedagogía, al asumir que el propósito de la educación es la formación humana, debe reconocer que esta formación parte de vivir, soñar, sentir y pensar cada realidad y proyecto de vida como posibilidad de constituir un desarrollo humano contextual y de cara a solucionar problemas sociales y culturales de las sociedades, y ello es posible solo si existe relación con un Otro, incluso con lo otro.

La educación es una actividad inherente a la condición humana, en el sentido que hace parte de todo el proceso de vida de las personas; además, es relevante cómo se acompaña con el crecimiento espiritual de la persona, o sea, cómo en la medida en que vive y habita el mundo, el hombre conoce otras realidades que lo constituyen y que al tiempo constituye no solo por su condición biológica o física como persona, sino desde su complejidad y totalidad que lo integran y caracterizan como hombre, que lo elevan y lo despliegan desde lo que es, hasta lo que puede llegar a ser, lo sitúan en el mundo situándose con los otros.

La pedagogía centrada en el hombre y su condición debe atender no solo algunas dimensiones humanas, sino a la totalidad del sujeto propio y extraño, es decir, a la relación del sí mismo como persona con el Otro y lo otro, en palabras de Zambrano (2001):

La pedagogía, cualquiera que ella sea, si no busca entender las diferencias en el otro, es decir, sus particularismos esenciales, no puede resolver mayor cosa en el individuo, mucho menos, ser un lugar de humanidad trascendental. Igualmente, cuando la pedagogía se apodera de la razón, la convierte en un medio capaz de racionalizar e instrumentalizar todo acto lúdico, toda esperanza de acabamiento en perfectibilidad. Entonces, el pedagogo tiene la responsabilidad de descubrir con el otro la extensión de universos, de construir palabra y sentido desde el otro y volver la mirada sobre sí, para luego caminar sobre otras miradas. He aquí el reto de la pedagogía, acompañar sin amedrentar, pensar sin prevenir, establecer éticas sin reducirlas a fórmulas mágicas que terminan por convertirse en barreras impenetrables, artefactos pesados y lugares limitados, donde toda mirada puede dispersarse y perderse en un infinito sin referencia (p.25).

Una pedagogía sugerida desde la "mirada", es una pedagogía abordada desde el encuentro, el diálogo corporal e intersubjetivo, la presencia del Otro, la construcción de este con la complicidad de alguien más. El pedagogo entonces, ya no solo acompaña el proceso, es responsable del Otro y de él mismo, ya que "toda relación social, como derivada, se remonta a la presentación del Otro al mismo" (Lévinas, 1977, pp.226-227).

Reconocer que la pedagogía está demarcada por la

presentación del Otro al mismo, es valorar la personalización de la educación, asumiendo que el Otro de la educación es persona, sujeto, un ser humano, alguien¹¹; y que la construcción de nuevos caminos con la complicidad del Otro, es humanizar el acto educativo, atender primero a la persona que se educa, emprender con él rumbos inciertos, posibilidades desconocidas, abordar la educación y la pedagogía como escenarios de articulación entre el saber y el hacer, entre la teoría y la práctica, identificando en la pedagogía el trazo sustantivo para llevar a cabo el proceso de formación humana en la escuela.

Así pues, este saber "pedagógico" debe direccionar los procesos y marcar las pautas tanto teóricas como metodológicas, pues es él quien define, o más bien reflexiona, construye y propone alternativas de formación, a decir de Enkvist (2009) "[...] el futuro docente debe estudiar más pedagogía y menos disciplinas científicas" (p.246). Este planteamiento, desde el punto de vista pedagógico, permite pensar en el saber propio del maestro, en la articulación que este debe realizar con el saber disciplinar, el saber propio de su área de conocimiento. El maestro que transversaliza la pedagogía y la eleva a tal punto de reflexionar sobre la formación de lo humano, pero al mismo tiempo, la pone a dialogar con su mundo de vida¹², la pone en contexto y en función del grupo social que requiere de su "saber", de su "filosofía", de su "experiencia"¹³ entre otros elementos, para una formación humana que personalice y libere al sujeto

-
- 11 En el documento "Educación para la vida o para el conocimiento", el profesor Luis Guillermo Jaramillo señala el adagio popular "estudie para que sea alguien en la vida" como anécdota particular que seguramente muchos tendremos en común; y concluye que **somos alguien porque estamos aquí, sintiendo al otro**, somos porque sentimos con el Otro, porque sentimos al Otro y porque sentimos por el Otro, ese "sentimiento" nos mueve como un deseo por estar en relación, en encuentro, eso es justamente lo que la educación y la reflexión pedagógica deben alentar, contagiar, conmover y motivar.
 - 12 El mundo de la vida cotidiana es un mundo de cultura porque es un universo de significaciones para nosotros, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él a decir de Schutz (2008). Adicional a esto, Enkvist (2009) señala: "Significará el mundo intersubjetivo que existía mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por Otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Es el escenario y también el objeto de nuestras acciones e interacciones" (p.41).
 - 13 Para Larrosa (en Skliar & Larrosa, 2009), la experiencia tiene que ver con "*eso que me pasa*", y es eso que me pasa lo que afecta y altera lo que soy y lo que no soy como humano, maestro, estudiante, sujeto del mundo; esa experiencia me pone en cuestión y sobre todo, en relación con el otro, con lo otro; para desde ahí tejer encuentros, realizar acuerdos, recuperar la mirada como punto de diálogo y permitirse conversar con alguien más.

hacia condiciones de posibilidad más humanas y humanizantes, más responsables por el otro.

Si se considera la pedagogía como una fuente desde la cual emerge, nace y brota la preocupación por el Otro, por su *formación*, se tendrá la orientación del tipo de educación, las finalidades y los resultados de un proceso educativo centrado en la persona y en sus potencialidades; se valorará la educación como un acontecimiento ético de acogida y hospitalidad (Bárcena & Mélich, 2000), pues habrá una reflexión a partir de la consideración del ser humano desde su particularidad y la relación con los demás, es decir, se tendrá en cuenta el reconocimiento del Otro, por eso, la educación será un proceso que vincula lo particular y lo social en una misma dirección.

Hablar entonces de la pedagogía como fuente, es internarse, comunicarse y ser cómplice del proceso de formación de sí mismo y del Otro, en palabras del profesor Zambrano (2001) "la pedagogía es abstracción; ciertamente, es una abstracción primera de la otredad" (p.92); por tanto, el maestro en educación que asume la persona no solo desde su organicidad o desde su cognición o simplemente desde la escisión de sus dimensiones, sino que lo asume desde la totalidad, desde la complejidad de ese Otro, transita por la praxis de la pedagogía, por el fantástico y real mundo pedagógico de la formación humana.

2.2. Ser con el Otro y ser para el Otro: una apuesta necesaria desde el ser pedagogo

*"Hay que alcanzar esa mirada
que mira a uno como si fueran dos.
Y después mira a dos
como si fueran uno.
Y luego todavía mira a uno y a dos
como si fueran ninguno"*
(Juarroz, 2014, p.215)

Al realizar un recorrido histórico por algunos planteamientos que se han hecho sobre la pedagogía, llama la atención el formulado por el profesor Luzuriaga (1981), quien reconoce en la pedagogía distintas consideraciones, tal es el caso de asumirla como arte, técnica, teoría, ciencia o como filosofía, para argumentar las concepciones que ha tenido esta polémica y profunda palabra, que es mucho más que eso.

En el primer caso, el pedagogo que se reviste de artista, dibuja su obra para ser vivida por esta, plasma con el pincel y el lápiz lo que será la experiencia del Otro en la cotidianidad del acto educativo, en palabras de Luzuriaga (1981): "la obra de arte está destinada a ser contemplada, y la de la educación a ser vivida" (p.15). Desde esta perspectiva, el maestro es el que "estimula", fomenta, motiva no solo para que el Otro sea obra y semejanza de este, sino para que sea su propio proyecto, pues tradicionalmente dice el profesor antes citado, "el educador trata aquí de formar o modelar una personalidad" (p.14).

El pedagogo que ejerce su arte mediante la personalización con el Otro, es más que un moldeador, más que un "formador" de personas ya hechas, ya "pintadas" del todo. En coherencia con esto, Freire (2007) menciona: "los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (p.19), lo cual sugiere que esa obra de arte denominada educación, es una construcción de iguales, una relación de pares en el marco del reconocimiento del Otro y con su total complicidad, su compañía, su participación en la pintura y en su puesta en escena, tal como lo menciona Luzuriaga (1981) "el artista trabaja, como hemos dicho, con un material inerte: la arcilla, el mármol, los colores; el educador lo hace con un ser vivo, espiritual [...]" (p.14), un ser multidimensional en un mismo ser, en un mismo cuerpo, en una misma persona.

En el segundo caso, el pedagogo como técnico ya no automatiza, no mecaniza, articula la práctica con la teoría para convertirla en un mismo flujo, en una relación con el semejante, ya que "la técnica se refiere ante todo a la práctica, y la pedagogía, además de esta, es una teoría. La técnica es ante todo aplicación, mientras que la educación es sobre todo creación, formación" (Luzuriaga, 1981, p.17). En concordancia, el maestro que personaliza la educación con el Otro y desde el Otro, no es un técnico que delimita la creación del estudiante, del aprendiz, es un posibilitador de experiencias, imaginaciones, expansiones de humanidad mediante la formación de sí mismo y la co-participación en la formación del Otro.

El tercer caso es el pedagogo que considera la teoría como elemento importante en el proceso, que comprende que teoría sin práctica es poco funcional y práctica sin teoría es poco reflexiva, por esto, se propende porque el maestro sea un pedagogo crítico, intelectual, soñador, pero que contextualice sus pensamientos, dinamice las realidades sociales de las que hace parte y ayude a construir y a transformar; un maestro

que contribuya en la solución de problemas reales de sus comunidades asumiendo como apoyo la teoría pedagógica y como extensión la práctica real, pues "la educación es ante todo acción, pero una acción para ser eficiente tiene que ser reflexiva, si no, es puro mecanismo. [...] El educador necesita tanto de la experiencia y la práctica, como de la reflexión y las ideas" (Luzuriaga, 1981, p.18).

En el cuarto caso, el pedagogo se convierte en científico del aula, investigador de su escenario educativo, aquel que tendrá en cuenta las particularidades de los sujetos y de las sociedades; considerará además, que si la pedagogía es una ciencia, ha sido hecha por humanos para los humanos, no es algo ya instituido por seres superiores para someter o desconocer a los otros, es una ciencia al servicio de la humanidad y es alimentada por la relación con otras ciencias, según Luzuriaga (1981), "la pedagogía es una ciencia, una ciencia del espíritu o de la cultura, con carácter autónomo, aunque tenga relación con las demás ciencias y con la filosofía" (p.22).

El pedagogo como filósofo es un pensador de la educación, es quien cuestiona la formación del ser humano en su contexto y proyecta ideales y aspiraciones de este para las sociedades actuales y las por venir; busca la libertad del pueblo mediante el acto educativo, se preocupa por la responsabilidad del Otro en esa actividad humana y humanizante llamada educación.

La educación, preocupada por la formación humana en sus intereses más sublimes, transita también por lo que han sido sus pretensiones y lo que son en la actualidad. En este sentido, el profesor Cajiao (1996) sostiene que

Hay, pues, con el ingreso a la modernidad una transformación profunda de los significados. [...] antes se intentaba formar hombres y mujeres para instaurar una vida terrenal virtuosa que concluyera con la salvación del alma, lo cual implicaba domar el caballo furioso que habitaba el cuerpo de los mortales, a fin de fortalecer y salvaguardar el espíritu. Ahora se intenta formar ciudadanos terrenales capaces de producir dinero, bienes e ideas que ayuden a vivir en este mundo de la mejor forma posible [...] (p.53).

La pedagogía en esta reflexión debería tener mucho que decir al respecto, pues como se ha defendido en líneas anteriores,

opera de múltiples maneras en el acto educativo y es más, trasciende al mundo de la vida de las personas, lo reflexiona y participa en su construcción. Desde la personalización de la educación centrada en la persona y en las relaciones que teje con su semejante, tales distinciones, reducciones y separaciones de la naturaleza compleja, abierta, multidimensional y totalizante de la realidad humana no tendrían cabida, el cuerpo y el alma serían uno solo, estarían impregnados, enmarañados como han estado desde siempre y como solo pueden estar y ser plenos en la vida; cuerpo y alma, alma y cuerpo, unidad indivisible, una inmanencia (Ponty, 2000) irreductible, un sueño hecho realidad y considerado así en las prácticas pedagógicas escolares y extraescolares.

Las prácticas pedagógicas que reconocen la personalización con el otro, promueven la formación y la potencialización de todas las facultades, capacidades, actitudes y aptitudes de las personas en su totalidad; favorecen la aplicación de estrategias y métodos de enseñanza que desequilibren al sujeto de la educación en todas sus dimensiones; facilitan el aprendizaje desde la búsqueda, la indagación permanente, el construir el conocimiento consigo mismo y con el Otro; propende por ambientes, espacios y escenarios para el encuentro, el diálogo y el debate necesarios con el fin de reconstruir los procesos, las miradas, las posibilidades de formación humana.

2.3. A manera de apertura

Lo anterior, permite visibilizar una pedagogía que busca la liberación, argumentos con los que inicia este escrito, pero que no es solamente de las ataduras exógenas al sujeto, o de las estructuras sociales que lo normalizan, es sobre todo una liberación en su toma de conciencia, en su praxis vital, en su actitud frente a la vida, es un cambio para llegar a ser, una mutación para hacerse más humano y humanizar al Otro en el proceso.

Los procesos de humanizar al Otro y humanizarse con el Otro tienen estrecha relación con el mundo cultural, ese mundo simbólico, universo material e inmaterial de las construcciones humanas, de los significados socialmente aceptados y tradicionalmente entendidos por los hombres, todo esto en el marco de la formación como finalidad de todo acto educativo. La cultura como un elemento configurado y configurador de lo educativo, se inserta en los modos de vivir y de habitar el acto

educativo, las relaciones pedagógicas, la vida de la escuela (o los imaginarios sociales¹⁴ que hacen que la escuela tenga vida y la vida sea transformada por ellos), la vida cotidiana, en fin, ese mar de cultura es permeable por las prácticas pedagógicas y estas ayudan a que aquel se constituya.

Lo cultural se puede asumir también desde lo móvil y dinámico de las realidades sociales, pues estas son diversas y contribuyen con la creación de la cultura o con la permanencia de los legados y las tradiciones ya instituidas en las sociedades. Al respecto, la pedagogía tiene por misión trabajar con las posibilidades de realización cultural, de desarrollo de humanidad y de conservación de esos valores que dignifican el ser del hombre, esto es, su condición de humanidad.

En concordancia con lo anterior, Mockus, Hernández, Granés, Charum & Castro (1995) sugieren que

La pedagogía, más que un conocimiento profesional, es un conocimiento socialmente relevante: no solo los docentes, sino también los alumnos, la comunidad local, la sociedad civil y el Estado están obligados a cualificar sus opciones frente a la educación [...], la pedagogía es asunto de todos (p.15).

Y al ser un asunto de todos, la pedagogía es la puesta en común de ese conocimiento socialmente relevante, socialmente compartido y validado por los sujetos en busca de una formación humana que permita vivir en comunidad, crecer como ciudadanos de la república de la vida cotidiana (Schutz, 2008). Al sentirse comprometidos con este conocimiento, la pedagogía es el vehículo para vincular e integrar el conocimiento que circula en el mundo de la vida, pero también el que está dentro de las

14 Sobre este tema, en Colombia el profesor Murcia ha realizado importantes desarrollos teóricos y metodológicos en el reconocimiento de los imaginarios sociales en el campo educativo, incluso ha hecho una propuesta para gestionar el conocimiento educativo a partir de los imaginarios sociales (Murcia, Vargas & Jaramillo, 2011), lo que podría ser una escuela dinámica tomando en consideración los imaginarios sociales (Murcia, 2012). A partir de esto, se puede considerar que es por los imaginarios sociales que las personas y las sociedades logran acuerdos que les permiten existir de una manera y opacar otras posibilidades; es por los imaginarios sociales que comunican un tipo de saber, de cultura, de lenguajes, de símbolos y no otros; son entonces estos imaginarios que somos y que tenemos los que nos van constituyendo como sujetos, como personas, como sociedad y esto se "da" en el contacto con los Otros, en el encuentro con los demás.

instituciones de educación, es decir, es el punto de encuentro entre lo escolarmente validado y lo socialmente realizado.

Así, lo cultural tiene estrecha relación e injerencia sobre lo pedagógico y viceversa, ya que la personalización de la educación con el Otro que asume un sujeto cultural es dinamizadora de los cambios y las transformaciones que se dan en la sociedad en general como espacio de configuración del ser y de construcción propio de la persona.

Justamente, reconsiderar la construcción propia de la persona sustentada en la pedagogía como el escenario que personaliza la educación, debe posibilitar el que el ser retorne a su condición humana¹⁵, esto es, un ser que no solo se piense desde la educación, sino que se sienta, perciba y sueñe desde su formación humana para la humanidad.

En este sentido, el ser humano puede llegar a ser siendo lo que se es, es decir, que con toda su carga simbólica y su potencial humano, puede transitar por lo que aún no es, pero tiene la posibilidad de constituirse y constituir al otro, por lo que Villamil (2010) sostiene que “[...] el hombre, en cuanto ser de relaciones, es hacedor y, al mismo tiempo, hechura de su propio ser: ser hombre es hacerse y dejarse hacer hombre” (p.54).

Es fundamental que el pedagogo se “vuelque” sobre su ser como persona, como sujeto, como ser humano, o sea, retorne sobre su “sí mismo”, articulado hacia el encuentro con los Otros y con lo otro, para que su acción pedagógica en el mundo de la vida tenga aplicación y relevancia, así lo sostiene Filloux (2004): “[...] es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador” (p.57), y esta autoformación como formador de Otros implica reflexión, pensamiento y análisis, pero también, experiencia, praxis con sentido y con intención de transformación en las realidades sociales.

15 En la actualidad, el retorno a la condición humana está estrechamente relacionado con volver a ser persona, volver a nacer, para esto es indispensable la experiencia del encuentro consigo mismo y con los demás. Este retorno implica también una condición de educabilidad, pues el hombre está por hacerse, elegir, decidir y en estas elecciones debe volver a vivir, volver a ser persona. Para profundizar algunos de estos elementos, véase Cañas, J. L. (2010). De la deshumanización a la rehumanización (el reto de volver a ser persona). *Pensamiento y Cultura*, 13(1), 67-79.

La realidad educativa como una realidad social puede ser llamada *educación del acontecimiento*¹⁶ (Skliar, 2007), y lo es en tanto el pedagogo reconozca la imprevisibilidad del encuentro con los otros, las emergencias de los silencios, las novedades en los lenguajes, las sinfonías de los saberes, las voces producto de las miradas, en fin, personalizar la educación con el Otro debe implicar un reconocimiento de sí mismo, quizás un testimonio subjetivo, experiencial (Mélích, 2002), así como una aparición del Otro desde su *radical y excepcional alteridad* (Mélích, 2010).

3. Sentidos, profesores e investigación: entre la lógica tecnocrática y la innovación pedagógica en el desarrollo del currículo

*“Uno no es humano porque sea una buena persona,
sino porque nunca lo es completamente”
(Mélích, 2010, p.15)*

El significado que se le atribuye a la investigación educativa como estrategia de legitimación académica, o estrategia de innovación en los programas de formación de formadores, se ha revisado en el exigente itinerario de apropiarla desde dos ángulos de reflexión necesarios: ya sea como programa de racionalización o racionalidad técnica y, al mismo tiempo, como figura de emancipación. La relación entre ambos se debe a que comparten el interés de asegurar una vinculación más estrecha de la pedagogía con la reproducción de conocimiento y la preocupación por la implicación social de la generación de este, referido principalmente a la formación y desempeño del profesor en sus distintas dimensiones, tanto personales como académicas en el campo educativo.

Ciertamente, ya sea por la caracterización de los estilos de enseñanza de los profesores, la preocupación por su experticia, el nivel de entendimiento de la sistematización y el control (Cohen & Manion, 2002), o por un modo auténtico de producción de conocimiento (Ávila, 2008), la investigación se debate en un

16 Para Skliar (2007), “La idea de acontecimiento, la idea de acontecimiento educativo [...] se trata de una conciencia que, además de producir individualidad –o bien justamente por ello–, se ve permanentemente “afectada”, se encuentra “padeciente” por su experiencia, por lo que siente y piensa de esa afección” (p.41). Esta perspectiva invita a que el encuentro en que se convierte el acontecimiento de la educación, sea algo nuevo, único, singular, tanto para quien lo vive, lo encarna, como para el Otro de ese encuentro, un tránsito hacia un nos-otros.

escenario de disputa de fines que solo tienen como propósito aportar a la creación de sentido referido justamente al campo del currículo, al sujeto de la educación, su cultura, psicología, la época y sus relaciones socioeducativas.

Aquí conviene revisar cómo la tensión entre exigencias y prioridades, la experimentación, la búsqueda de precisión, la aplicación de métodos, la obligación de pensar una correcta administración de las cosas, suponen en gran medida, exponer que la profesionalización del profesorado se ha orientado con lo que la norma dice o prescribe como posibilidad de legitimación para hacer, como diría Sandín (2003, p.15), convertir a cualquier educador en un "pedagogo experimental". En este orden de ideas, la investigación educativa ha requerido ajustarse o plantearse en la medida de estándares razonables, fundamentalmente académicos y de comunidad de ciencia, donde el profesor en su grupo profesional se define por obligaciones, patrones y métodos compartidos (Cajide, Porto & Martínez, 2004), necesarios para la defensa de una investigación con base científica y motivada por la necesidad de superar la creencia de que la investigación del profesorado se concibe de baja calidad, rudimentaria o de poco interés.

Suele suceder que a través de la experiencia investigativa, entendida como técnica de poder y de conocimiento, garantía de la racionalidad dominante¹⁷, se presenten incuestionables ciertos afianzamientos y seguridades en la formación por el acceso ordenado al conocimiento que refleja la investigación que combina experiencia y razonamiento. Esto ha permitido transcribir la tarea pedagógica, incluida la práctica de la educación, en un manifiesto inscrito en la racionalidad técnica o de rituales ideológicos de ciencia y progreso, cuyas exigencias de

17 Uno de los supuestos que caracterizan esta lógica dominante o tecnocrática, es que la teoría educativa debe operar a favor de su propia legitimidad, es decir, sujeta a las leyes e imbricaciones del desarrollo científico basado en las estrategias propias de lo empíricamente comprobable. Por esta razón, la idea de ordenar la diversidad de los esfuerzos educativos o del discurso teórico acerca de la organización educativa, la investigación pasó a entenderse en términos de predictibilidad, consistencia, gestión, o como procesadora del orden en la estructuración del trabajo docente. Luhmann (como se citó en Terrén, 1999) explica que este tipo de experiencias en el sistema educativo se desvían rumbo al rendimiento, dejando el sentido de la realidad unilateralmente a la organización. La pedagogía en este sentido, se entendió como ciencia de la planificación para descomponer a modo de la función tecnológica, los problemas que se presentan en la enseñanza, en una estrategia que sentó las bases para la construcción de teoría de la educación, bajo la figura o ideal de teoría de las organizaciones.

identidad y confianza se orientan por la capacidad de *pedagogizar* los saberes sobre la profesión para un perfeccionamiento controlable, que tiende a preservar su forma y la vigilancia disciplinar, en lugar de aprender, como diría Giroux (1997), a reflexionar sobre la sociología de la enseñanza, la relación de currículo con el mundo externo o los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, en lugar de metodologías que parecen negar la reflexión misma del pensamiento crítico y pedagógico.

En esta visión, cuando podemos referirnos a la capacidad de nuestros argumentos, al aprendizaje como sinónimo de fidelidad a la tradición derivada de los modelos de gestión científica, justificamos cómo de esta lectura que se hace sobre el convencimiento y la experimentación rigurosa de lo educativo, son provocados los desplazamientos de la fuente misma de la pedagogía en el trabajo del profesorado. Es decir, la práctica en el orden del discurso, el concepto sobre el cual se debe conversar como "intermediación cultural, espacio de formación, saber sobre la enseñanza, noción de campo" (Echeverri, 2006, p.73), que es la práctica ética que presta atención a lo que se coloca fuera de la lógica del sistema (Bárcena & Mélich, 2000); es decir, aquella actividad que articula los intereses del profesorado tanto intelectuales como prácticos, y que reafirma la especificidad del campo teórico-práctico de la pedagogía.

Esta práctica puede entenderse también, como un asunto de la capacidad de deconstrucción de la estructura investigativa y de sus raíces teóricas, para identificarla y someterla a crítica, más aún cuando es la pedagogía fundada en la investigación (Mejía & Manjarrés, 2010), la que posibilita la negociación cultural, el diálogo de saberes sobre la realidad, interrogando los posicionamientos que los sujetos logran construir como producto de su participación en la vida social y política, y valoración de su formación académica y escolar.

Se diría pues, que el desarrollo de propuestas pedagógicas asociadas a la experiencia de la investigación pertinente, atraviesan aún el rígido curso de la racionalización, donde la relación con el Otro, la sociología de la enseñanza, la acción pedagógica del profesor, la práctica como componente dialéctico, apelan a la responsabilidad del profesorado para indagar su abordaje en el currículo, ya sea entendido como investigación, conjetura, hipótesis (Stenhouse, 1981), reflexión

o sistematización de experiencias. Estas concepciones, en tanto innovación que dinamiza el acto pedagógico, son interrogadas con fines críticos y emancipatorios cuando el conocimiento producido en este ámbito sobreviene en reciprocidad, responsabilidad, reflexividad o acontecimiento que sobre la formación va más allá de todo contrato o proyecto de razón.

En esta línea de argumentación, la reflexividad en la formación del profesorado es una condición no negociable. Los currículos en los programas de formación de formadores se enriquecen a través de la investigación, más aún cuando son los actores educativos los que favorecen las condiciones para la reflexividad, es decir, la ocurrencia de una determinada forma de problematizar las prácticas pedagógicas¹⁸ como espacios de construcción y transformación de la subjetividad (Larrosa, 1995). En otras palabras, los alcances del discurso pedagógico del aseguramiento científico, el de transformación de lógicas de poder, de sometimiento a factibilidades, verdades medibles y costumbres autoritarias, no desencadenan por sí mismos campos de saber o actos transformativos si no son potenciados por la misma naturaleza pedagógica del preguntar, indagar, explorar, innovar, acoger, enseñar en la acción escolar.

En este contexto, se aprende significativamente sobre las relaciones que el maestro establece consigo mismo y con los demás a través de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, o de sus reflexiones generadas en la acción. Como quiera que sea, los interrogantes que convocan a la misión de formar maestros ofrecen en el papel de la investigación educativa una perspectiva suficiente para apreciar las vicisitudes, las emergencias, las incidencias y posibilidades de su perfeccionamiento, de apertura crítica e innovadora en el currículo cuando se trata de resolver,

18 En opinión de Ávila (2008), por ejemplo, cuando se refiere la Investigación Acción Pedagógica (IAPE), es legítimo conceptualizarla cuando el maestro o la maestra actúan, a la vez, como el sujeto y el objeto de la investigación asociado al concepto de su propia experiencia de vida, o de experiencia cultural, pues, esta no es compatible como una replicación rígida de imitaciones o una simple técnica de cualificación profesional. Por ello, como herramienta metodológica, puede ponerse en escena como una modalidad de investigación sociocultural, un modo auténtico de producción de conocimiento cuando se ubica a la pedagogía en relación con su saber fundamental, esto es, un saber constituyente, recursivo, innovador, a partir de la generación de condiciones para la reflexión sobre la práctica del maestro. En este sentido, Ávila (2008) desplaza la observación de la IAPE como lugar cultural en donde acontece una práctica investigativa, sino más bien es "un lugar cultural en donde acontece una práctica pedagógica" (p.82).

¿Cuál es la historia del maestro y su formación?
¿Cómo surgieron las prácticas de escolarización y qué características ha tenido la inserción del maestro en ellas?
¿Cuáles ha sido las demandas que en cada momento histórico se le han hecho a la escuela y al maestro?
¿Desde qué concepciones se ha vislumbrado el proyecto que se le encomienda? ¿En qué contextos ha tenido que desarrollar su acción? ¿Qué discursos lo constituyen y en cuáles son posible pensar creativamente hacia el futuro?
¿Sobre qué problematizaciones centrar su formación?
¿Propiciador de qué tipo de relaciones con sus alumnos y con la comunidad? ¿Poseedor de qué saberes? ¿Capaz de dar respuesta a todas las necesidades educativas de sus alumnos? ¿Qué condiciones se requieren y cómo podemos efectivamente favorecer la formación de un maestro como idealmente lo hemos propuesto desde hace tiempo? (Díaz, como se citó en Nossa, Ochoa, Londoño, Escobar, Rojas & Quiroga, 2011, p.37).

La situación planteada desde esta lógica, reconoce que del mismo diagnóstico realizado a la tradición orientada hacia el cumplimiento de fines, en el ideal clásico de indagación científica, emergen vertientes de situaciones problema que se manifiestan como desafíos vitales para nuevas exigencias de razonamiento, o para el desafío de poner en circulación los saberes emergentes al servicio de las aspiraciones pedagógicas de la escuela. Precisamente, por el hecho de que las prácticas educativas se desarrollan en el seno de las relaciones entre grupos, aquellas investigaciones en procura de indagar la naturaleza de su innovación pedagógica, requieren aportar los elementos para la construcción del campo dialógico y discursivo de dichos saberes en los proyectos educativos que se viabilizan como práctica social; justamente por ser dirigidos de manera pedagógica, derivados de una reflexión más elaborada desde la experiencia significativa en proyecto de aula, donde se tiene la propiedad de renovar, a la vez, el conocimiento y la práctica de una cierta forma.

Paralelamente, cuando Giroux (1997) se refiere a la manera de repensar la naturaleza del trabajo docente y su reconocimiento profesional como intelectual transformativo, no se refería nada más que a la capacidad de valorar la práctica como un ejercicio intelectual y no como mero ejercicio de aplicación instrumental. En este sentido, lejos de pensar las prácticas de investigación como punto de ligazón metodológica, es necesario entenderlas

como lugar cultural (Ávila, 2008), “ambientes multiculturales y transculturales” (Correa, 2013, p.128), en los que se constituye o se transforma la experiencia de la profesión docente¹⁹. Se trata desde luego, de favorecer la construcción de saberes al identificar las formas como se configuran teleológica y didácticamente las prácticas educativas y pedagógicas, con la atención puesta en ganar en humanidad, en dotar de sentido al currículo desde prácticas plurales y sus dimensiones socioculturales, de lo que se puede concebir como investigación sobre las propias prácticas del ámbito escolar.

Dentro de este contexto, en el curso de una necesaria dialéctica educativa, de confrontación crítica sobre el arraigo de la investigación en el desarrollo del currículo bajo relaciones de saber y de poder, surgen orientaciones ideológicas de la pedagogía como mecanismo de intermediación cultural para la construcción de saber. Es decir, los saberes que se generan bajo la tutela de la propia concepción pedagógica, facilitan comprender el contexto de aplicación o actuación del propio profesorado en la reorientación del currículo según la naturaleza de sus prácticas. De ahí que, como lo propone Correa (2013), esto implica

la presencia del diálogo de saberes en la posibilidad de ampliar gradualmente el puente de la participación activa y democrática de las voces de las disciplinas, [...], orientando las acciones conducentes a la construcción de un tejido cognoscitivo cada vez más transdisciplinar, a partir del cual es posible aprehender las interacciones internas no lineales entre las partes (p.136).

Este tipo de experiencias distan del reduccionismo, del problema clásico de indagación científica o de la enseñanza lineal del paradigma de investigación, lo que permite acercarse a las

19 A este lugar cultural, Ávila (2008) lo denomina dispositivo pedagógico o modalidad de investigación sociocultural que genera a la vez, condiciones de reflexión y de producción de conocimiento. De modo que el dispositivo pedagógico ‘abre el objeto a la mirada y abre a la vez, el ojo (al objeto) que mira’ (Larrosa, 1995, p.298). Dicha perspectiva, configura un encuadramiento o una ecología de la mente, que pre-para al sujeto para mirar y pre-para al objeto para ser mirado. “Produce, entonces, una especie de desdoblamiento de la mente que le permite ser, a la vez, el sujeto y el objeto de la escritura, el sujeto y el objeto de la observación, y el sujeto y el objeto de la conversación. O, para decirlo de otra manera: crea las condiciones necesarias para construir y re-construir la subjetividad de las maestras y los maestros. Y, por ende, su identidad profesional y su comunidad de sentido” (Ávila, 2008, pp.82-83).

experiencias que incluyan al observador, a sus conocimientos y sobre aquellas reflexiones que le resultan útiles para la práctica, en las circunstancias y condiciones de una formación de competencias pensadas desde la aprehensión problemática del ámbito educativo y pedagógico donde se insertan los proyectos de formación del profesor, que asumen la investigación con fines pedagógicos para la producción, resignificación y ampliación de saberes sobre la cultura escolar.

Ahora bien, estos factores contextuales, fundantes, emergentes, vitales o de configuración del conocimiento cultural, le implican al hecho educativo nuevas posibilidades de resignificar la investigación como eje articulador de acciones pedagógicas y educativas en los diferentes eventos y momentos del currículo. Se configura el conocimiento indefectiblemente en la misma dinámica de reproducción cultural de pensar lo crítico, en las formas de abordar el conocimiento práctico, en el currículo comprendido como proyecto político que orienta la vida en común, que produce transformaciones en las formas de comunicación del mundo social y cultural donde se encuentran insertas las instituciones educativas.

Sin embargo, al leer los fenómenos educativos a través de la perspectiva investigativa dominante, todavía se celebra la necesidad de responder a los problemas suscitados o requeridos desde la teoría como asunto o atributo de la formación científica autorregulativa. Ciertamente, cuando los profesores identifican y nombran la realidad, se institucionalizan ciertos modos de conocimiento y organización, cuando se normalizan sus actuaciones bajo el canon o estatuto científico de legitimación. Aquí, la defensa de la base epistemológica de especialización, o la del prestigio científico del profesorado, se asocia con las orientaciones y tradiciones investigadoras de buscar el refuerzo en jerarquías o en el dominio de las disciplinas que siempre han llevado consigo una justificación para salvar su utilidad.

Por consiguiente, las diversas formas de indagar el currículo, o el propósito para explorar el desarrollo curricular en su naturaleza pedagógica, se reconoce cuando "la teoría se abre camino en el campo de la polémica sobre el estatuto científico, pues esta cambia con la práctica, y la práctica se transforma con la reflexión" (Sánchez, 1998, p.81); es decir, es la práctica siempre en su contexto, siempre sociocultural, heterogénea, pluridiversa, transdisciplinar, de circulación de saberes y fuente de contenidos de la capacidad de teorización y emancipación del profesorado.

Como es natural, el solo hecho de investigar facilita la potenciación y aprehensión de la reflexión, que es todo aquello que en la experiencia de un profesor implica equilibrio-desequilibrio en el currículo. O sea, cuando la investigación está ligada a la acción sociocultural y asume como asunto de lo pedagógico al sujeto de la educación, la cultura, la época y las relaciones que se tejen entre los discursos de los actores, fundamenta la aparición de construcciones conceptuales, por esa misma necesidad de conocer como fuente principal de indagación. En este sentido, Mejía & Manjarrés (2010) afirman que

el papel del maestro y su concepción de ciencia ligada a la pedagogía, es primordial en la acción escolar. Esto genera campos de saber y, a su interior, estudiantes y maestros, que actúan como agentes centrales de la reconstitución de la ciencia en el mundo de la educación (p.19).

Es justo decir que la pedagogía asociada a los procesos de investigación y su significación conferida a los hechos educativos, alcanza grados notables de inteligibilidad en la atmósfera íntima de su carácter práctico. Es decir, la pedagogía como conocimiento teórico-práctico se manifiesta a la manera de una tarea eminente y razonablemente pragmática para la investigación y la construcción de saber²⁰; se visibiliza en la maleabilidad formativa de los sujetos, en las figuras de pensamiento pedagógico y a través de la instalación de la crítica como acción reflexiva para signar, innovar, nominar y argumentar el conocimiento que se construye.

La preocupación por la construcción de saber pedagógico y su articulación con las prácticas de investigación en educación debe partir de la necesidad de pensar en el currículo, la propia reflexión que en la experiencia pedagógica se potencia desde la acción. Evidentemente, la acción reivindica para la práctica, el desarrollo de una conciencia emancipadora como estrategia

20 Todo proyecto de formación de formadores está orientado pedagógicamente a sistematizar la apropiación de la experiencia por sus propios sujetos. Su naturaleza distingue las cuestiones pertinentes sobre conocimiento y ciencia, y provee las preguntas para la investigación en el currículo cuando se apunta a reflexionar sobre la naturaleza y los alcances de los saberes propios de las prácticas educativas, como una posibilidad constante de dialogar, de hacer y rehacer, de pensar y repensar permanentemente los saberes que fundamentan la emergencia de saberes pedagógicos que se producen en los propios contextos de aplicación.

de formación, o del propio desarrollo profesional, siendo la más pertinente para inquirir cómo se usa el conocimiento, qué necesidad se tiene de ese conocimiento y en vista de qué el profesor que lo piensa y lo implica, en su responsabilidad de trabajarlo como escuela, pedagogía, relato de formación, memoria histórica, es decir, para todos los sucesos, eventos y acontecimientos que se movilizan allí. Esto, a su vez, posiciona y especifica la naturaleza del trabajo del profesorado como profesionales reflexivos para prever sobre su práctica y su capacidad de teorizar sobre ella (Schön, 1991).

Ahora bien, valdría la pena explorar qué tanta capacidad tenemos para hacernos preguntas sobre la realidad escolar y cómo podemos intervenirla desde la práctica pedagógica, para la generación de nuevo saber. Este tipo de indagación en investigación no consiste en localizar los saberes dentro de un universo de descriptores, sino más bien, en zanjar espacios de pensamiento y de conocimiento pedagógico existentes en la cultura escolar. Es el cambio en la mirada el que nos conduce a indagar a través de ellos, cómo se le hace reaccionar en nuevas narrativas, estéticas, literaturas o imaginarios que se avistan como nuevas exigencias de razonamiento para la aprehensión de eso que denominamos saber pedagógico, ese saber *invisibilizado* por la administración científica de la enseñanza. Al respecto, Quintero y Ruiz (2004) expresan que

investigar implica tener una actitud de apertura, estar siempre en un proceso de búsqueda, significa aprender a formular preguntas y orientar buena parte del trabajo docente por el interés de contestarlas; significa interrogar los ambientes y contextos educativos de los que se hace parte directa o indirectamente (p.97).

Giroux (1997) enfatiza que para decidir qué se ha de hacer, "los docentes deben ser capaces de evaluar los potenciales para la acción que se esconden en las relaciones y prácticas efectivas" (p.182); de investigar sobre lo que significa el oficio de maestro; el generar y usar conocimiento; discurrir por la naturaleza escolar para documentar sobre la práctica pedagógica en esos ejercicios que posibilitan experiencia de formación culturalmente implicados con los sujetos de la educación. Este tipo de prácticas no solo modifican los modos de representar el mundo, sino que son las que constituyen y modifican la subjetividad expresada por el profesor en su narración, en la necesidad de provocar intelectualmente razonamientos

pedagógicos que están por escribirse, configurarse, dinamizarse como espacio de conocimiento autónomo y de contrapoder.

Por esta razón, someter el currículo como objeto de indagación en la labor cotidiana del profesor, es preguntarse qué tan relevante es la investigación en la formación y el quehacer del profesional. En el ámbito educativo, o en el ámbito pedagógico, la cultura escolar y las normalizaciones institucionales necesitan reflexión, ante la necesidad de concebir las prácticas como dispositivos pedagógicos o modos de producción de conocimiento de esa misma reflexión. Es decir, es la fe pedagógica del cuerpo de profesores y la configuración pedagógica de las relaciones útiles, las que requieren desplegar en toda su potencia para favorecer la acción del profesor en el contexto sociocultural de las instituciones educativas, para auxiliar la toma de decisiones en el ámbito escolar.

Los procesos de investigación-acción se definen y caracterizan por los efectos de sus momentos reentrantes, en espirales sucesivas de cambio que permiten hacer ajustes, mejoras en permanente búsqueda de la reflexión y configuración de sentidos de la práctica; es decir, necesariamente asociados con los conceptos de formación y desarrollo profesional. La investigación-acción según Escudero (como se citó en Sandín, 2003),

se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de estar en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de otra manera (p.167).

Siendo así, la investigación se reconoce pedagógicamente en la práctica de lo emergente, lo alternativo y lo diverso, en la dimensión de lo social, de los imaginarios, los interaccionismos simbólicos, lo narrativo, lo autobiográfico, lo creativo, que a su vez, se instituyen como memoria de conocimiento, en tanto lugar para la formación y desarrollo profesional del profesor. Aquí se reconoce la construcción de saber como lógica de composición, de la articulación de realidades, donde la movilización del pensar, lo educativo implicado con el sujeto de formación, se puede razonar críticamente como enriquecimiento del currículo.

Quizá entonces, sea la construcción de una teoría crítica

sobre la enseñanza la que posibilite aproximarnos a ese concepto de práctica transformadora de la subjetividad, como un objetivo preferente para estimular en el profesor la capacidad de considerar sus criterios de emancipación mediante la comprensión de su propia acción, su autonomía y transformación. Por esta razón, según Muñoz, Quintero y Munévar (2001), Carr & Kemis "proponen que los propios profesores construyan una teoría de enseñanza por medio de una reflexión crítica sobre sus propios conocimientos derivados de la práctica" (p.11), de modo que el sentido de la formación del profesorado, entre las tensiones que se suscitan entre la tradición y el presente, se manifiestan como un acto de deconstrucción, de revelación, de incógnita curricular, que es postura que simboliza colocación y actuación en un contexto.

Referencias

- Amador, L.H. & Arias, G. (2004). Pedagogía y currículo. En L.H. Amador et al. (2004), *Educación, sociedad y cultura. Lecturas Abiertas, Críticas y Complejas*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Amador, L.H. et al. (2004). *Educación, sociedad y cultura. Lecturas Abiertas, Críticas y Complejas*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Ávila, R. (2008). La investigación acción pedagógica –IAPE–. ¿Una modalidad de la investigación sociocultural o un dispositivo pedagógico? *Conversaciones Pedagógicas*, (6), 71-84.
- Bárcena, F. & Mélich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bernal-Martínez de Soria, A. (2009). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación y Educadores*, 11(1). Recuperado de <http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/721/1699>
- Cajiao, R.F. (1996). *La piel del alma, cuerpo, educación y cultura*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cajide, J., Porto, A. & Martínez, E. (2004). Metodología en la investigación educativa actual. En L. Buendía, D. González & T. Pozo. (Coords.), *Temas fundamentales en la investigación educativa* (pp.109-140). Madrid: La Muralla.

- Cañas, J.L. (2010). De la deshumanización a la rehumanización (el reto de volver a ser persona). *Pensamiento y Cultura*, 13(1), 67-69.
- Cardona González, S., Rivera Franco, J., Morales Parra, J., Valencia González, G., Mejía Botero, L., García García, L. & Díaz Gómez, A. (1998). *Educación y Sociedad. Lecturas desde la Universidad Católica de Manizales*. Manizales: UCM.
- Cardona González, S., Amador, L.H. & Guarín, G. (2006). *Macroproyecto de investigación. Condiciones de/para la organización compleja del conocimiento en el eje epistémico contemporáneo de sociedad-educación-cultura*. Manizales: UCM.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colombia. Congreso de la República (febrero 27 de 1990). Ley 29. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias. Bogotá.
- Colombia. Congreso de la República (enero 23 de 2009). Ley 1286 de 2009. Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Gobierno Nacional.
- Correa, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja. Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias (s.f.). *Ciencia, Tecnología e Innovación en educación*. Recuperado el 2 de septiembre de 2014, de http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/programa-nacional-de-estudios-cient-ficos-de-la-educaci-n-0
- Díaz, A. et al. (1998). *Estado del arte de la investigación en educación en la Universidad Católica de Manizales*. Manizales: UCM.
- Echeverrú, J. (2006). La pedagogía como experiencia personal. *Conversaciones Pedagógicas*, (1), 69-77.

- Enkvist, I. (2009). La nueva pedagogía y el aprender a ser ciudadano. *Educación y Educadores*, 11(2). Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/743>
- Espinosa Patiño, L. (18 de noviembre, 2010). Líneas de investigación y la manera como se articulan a los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación. Acta Consejo de Investigaciones, Universidad Católica de Manizales. Recuperada de Archivo Central, caja 2850, código serie documental 001, folios 156-158.
- Filloux, J.C. (2004). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Manual Didáctico.
- Freire, P. (1972). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Jaramillo, L.G. (s.f.). *Educación para la vida o para el conocimiento*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_47/nr_526/a_7342/7342.html
- Juarroz, R. (2014). *Poesía vertical*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Juarroz, R. (1997). *Décimo cuarta poesía vertical/fragmentos verticales*. Buenos Aires: Emecé.
- Kundera, M. (2002). *La insoportable levedad del ser*. México: Tusquets Editores.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y la educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-332). Madrid: La Piqueta.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Luzuriaga, L. (1981). *Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.

- Mejía, L. & García, L. (1998). *El currículo como mediación cultural y pedagógica: fundamentos de la línea institucional de investigación*. Colombia: UCM.
- Mejía, M. & Manjarrés, M. (2010). Las pedagogías fundadas en la investigación. Búsquedas en la reconfiguración de la educación. *Magisterio*, (42), 16-24.
- Mélich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mélich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J. & Castro, M. (1995). *Las fronteras de la escuela, articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mounier, E. (1980). *El personalismo* (Trad. Aída Aisensoy y Beatriz Dorriots). Buenos Aires: EUDEBA.
- Muñoz, J., Quintero, J. & Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Magisterio.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6(12), 53-70.
- Murcia, N., Vargas, G.D. & Jaramillo, D.A. (2011). Educación y gestión del conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Revista Pedagogía y saberes*, (35), 99-114.
- Nossa, L., Ochoa, S., Londoño, P., Escobar, S., Rojas, S. & Quiroga, J. (2011). *Formación de formadores y política pública de primera infancia*. Bogotá: ASCOFADE.
- Paz, S.A. (2001). Teorías, metateorías y modelos pedagógicos en el contexto nacional actual. En S. Sandoval Osorio (Comp.), *La formación de educadores en Colombia, geografías e imaginarios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ponty, M.M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. 5 ed. Barcelona: Península.

- Quintero, M. & Ruiz, A. (2004) ¿Qué significa investigar en educación? Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.
- Restrepo, B. (2003). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf
- Sánchez, S. (1998). La investigación como estrategia de innovación educativa. Los abordajes prácticos. En J. Combessie et al. *Investigación educativa e innovación. Memorias* (pp.77-106). Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1991). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Segunda edición. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Primera edición. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Primera edición. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Stenhouse, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.

- Universidad Católica de Manizales [UCM] (1997). *Sistema Institucional para la Gerencia de la Investigación*. Manizales: UCM.
- Universidad Católica de Manizales [UCM]. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación (marzo 14, 2005). Consejo de Investigaciones. Acta 003. Recuperada de Archivo Central, estante 44, entrepaño 1, caja A, código serie documental 200, folios 85-102.
- Universidad Católica de Manizales [UCM] (2007). *Sistema Institucional de Investigaciones: las líneas de investigación*. Manizales: UCM.
- Universidad Católica de Manizales [UCM] (2011). *Programa Académico: Maestría en Educación*. Manizales: UCM.
- Villamil-Pineda, M.Á. (junio, 2010). La corporeidad como apertura del hombre al mundo. *Pensamiento y Cultura*, 13(1) 53-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70115498005>
- Zambrano, A. (2001). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Fundación para la Filosofía en Colombia.

CAPÍTULO II

TRAYECTOS HISTÓRICOS DE LAS BÚSQUEDAS INVESTIGATIVAS EN EL CAMPO DE “EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA”*

Olga Lucía Fernández Arbeláez**

Jhoana Patiño López***

Mauricio Orozco Vallejo****

* El presente capítulo surge como producto del proyecto de investigación “Proyecto de educación y democracia: constitución de nuevas ciudadanía desde las prácticas cotidianas potenciadas por otras educaciones en el Triángulo del Café”, en la línea de investigación “Educación y Democracia”, del Grupo de Investigación ALFA, adscrito a la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

** Psicóloga, Universidad de Manizales. Especialista en Psicoterapia sistémica breve y de emergencia, Fundación Gilberto Brenson. Doctora en Educación, Universidad de Salamanca, España. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Católica de Manizales. Docente investigadora en Educación y Democracia, Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante del Grupo de Investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales.

*** Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad Manizales. Directora Grupo de Investigación ALFA. Profesora investigadora en Educación y Democracia de la Maestría en Educación Universidad Católica de Manizales. jpatino@ucm.edu.co

**** Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Cinde-Universidad Manizales. Coordinador de la línea de investigación en “Educación y Democracia”. Profesor investigador de la Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. maorozco@ucm.edu.co

Introducción

El campo de investigación en “Educación y Democracia” tiene como propósito la problematización del conocimiento en torno a las dinámicas de la organización política y social, desde dos aristas: la concepción del sujeto histórico-político y su ubicación en tiempos presentes y una mirada inter-trans-disciplinaria que brinda una perspectiva temporal al análisis de los cambios, estructuras, relaciones, estrategias, representaciones y comportamientos de la educación y la democracia a través del tiempo, en su relación con el cambio social.

El sustento de estudio de este campo es la constitución del sujeto político y la educación ciudadana como característica pensada para la construcción de una cultura democrática y fundamento de cualificación de la democracia. En esa medida, la educación ciudadana, en todas sus expresiones, es un camino para concretar la cultura democrática como un estilo de vida, al abordar las formas de relación, las maneras en que se resuelven los conflictos y las formas de poder, las creencias, aptitudes, respetos y concepciones expresadas, entre otras formas, en la toma de decisiones y la organización humana de la cotidianidad.

En este sentido, para el campo “Educación y Democracia” no es suficiente resolver el qué y el cómo –hacer–, sino abordar inquietudes que permitan mostrar que son posibles otros caminos alternativos:

- El destino de lo humano: ¿para qué?
- La diferencia cultural: ¿dónde?
- Los sentidos personales: ¿para quién?
- El sentido de lo ético y estético: ¿por qué?

El presente capítulo se divide en cuatro partes: en la primera se abordan los diferentes tránsitos que ha tenido la línea de “Educación y Democracia”, desde su creación al interior de la Maestría. La segunda parte se desarrolla a partir de un estado del arte de las obras de conocimiento que han sido trabajadas en los últimos diez años (2003-2012) en el campo. La tercera, introduce unas posibles aperturas temáticas que pueden ser trabajadas en dicho campo de investigación. Y finalmente, se presenta una visión general, metalectura, de cómo se puede entender la relación entre la educación y la democracia a partir de tres tendencias generales.

1. Tránsitos por la historia de la línea de investigación “Educación y Democracia”

1.1. Tránsito 1 (1998-2003)

1.1.1. Respecto a la problematización sobre la democracia

Para 1998, el campo reconocía que la democracia, por tradición, se había considerado como una forma de gobierno, por lo general asociada al ámbito público y fundamentalmente con dos expresiones: la democracia representativa y la democracia participativa. En este sentido, la propuesta de la línea amplía dicha concepción al considerarla limitada para comprender esas otras formas de convivencia, relación y enunciación que trascienden los espacios institucionales propios de la democracia representativa o de la democracia participativa. Por tanto, su propuesta se centró en concebir la democracia como *un estilo de vida*, en tanto asumía que ella no estaba por fuera de los sujetos, sino que se construía desde ámbitos cercanos, por lo que más que una *cosa*, era una propuesta de vida que se expresa de manera concreta en prácticas intersubjetivas como el ejercicio de los derechos humanos.

Así, la democracia como estilo de vida fue asumida a la manera de construcción de las concepciones de mundo que median las interacciones humanas en ámbitos cotidianos expresados en escenarios macro y en escenarios micro, articulando las dimensiones públicas y privadas de la vida social. De esta forma, el campo tomaba como premisas centrales: el ser humano es un ser social que se hace en relación con otros; la democracia existe como construcción histórica y, por tanto, toma diversos significados, sentidos y prácticas: se aprende en procesos de socialización en los que participan múltiples agencias de socialización (la familia, la iglesia, la escuela, la comunidad, el grupo de pares), los medios de comunicación (agentes socializadores: maestros, sacerdotes, padres de familia, amigos) y los discursos socializadores (los generados por: fe, razón o mercado).

La democracia como estilo de vida es constituida y constituye unas concepciones, discursos y prácticas específicas y diferentes a aquellas que la refieren como forma de gobierno. Para argumentar este planteamiento se propusieron cinco desplazamientos:

- De lo privado a lo público.
- Del Estado y la sociedad civil, la familia, la pareja y el individuo.
- De la racionalidad a la afectividad.
- De la normatividad-ley al acuerdo flexible.
- Del interés técnico al interés relacional.

Estos desplazamientos conceptuales señalan como elementos centrales: el desdibujamiento de las líneas que dividían lo público de lo privado; el debilitamiento de los metadiscursos; la emergencia de nuevos agentes de socialización; el desencanto por las formas tradicionales de democracia; el distanciamiento de la sociedad civil y el Estado; el reconocimiento de la diversidad cultural; la emergencia de subjetividades alternas; la pregunta por el lugar del cuerpo, lo sensible, lo diferente, en la construcción del *nosotros*; la problematización de la regulación mediada por normas verticales; y la aparición del diálogo como elemento fundante en la construcción de acuerdos.

1.1.2. Respecto a la problematización de la relación educación-democracia

En este primer tránsito se muestra que el campo de investigación parte del reconocimiento de la educación como un proceso continuo de humanización que va más allá de las funciones de la escuela. En tal sentido, asume que la escuela es una de las instancias de educación del ser, no la única, ni la más importante. También, reconoce que la educación como construcción humana de condiciones de humanidad, se realiza a partir de las interacciones de diversos actores, escenarios y procesos, de ahí que sus sentidos y prácticas son siempre diversos y complejos. Por otra parte, este primer tránsito muestra que el campo identificaba al proceso educativo en asocio con al menos tres asuntos:

1. La educación ligada a la escuela como principal educadora.
2. La educación integrada a la productividad.
3. La educación como proceso con múltiples entradas y salidas.

De otra parte, se precisa en dicho tránsito que, si bien la educación es un proceso, un espacio y una estrategia favorable para construir sentidos y prácticas democráticas, no significa que sea la única responsable de dicha construcción. Al respecto, el campo consideró que para garantizar la democracia es necesario que se efectúe el desarrollo de la vida humana con los estándares planetarios de productividad y competitividad

social, económica y científica. De este modo, el campo propone que el énfasis en los procesos educativos debe estar más en las personas que en los objetos o el desarrollo del capital y que el escenario por excelencia de la educación, es el hombre mismo como asiento de su libertad hacia el desarrollo de su poder personal. Esto significa que los procesos educativos que la línea considera propicios para la construcción de prácticas democráticas en el ámbito cotidiano, tienden a ser foros para la discusión, el encuentro, el reconocimiento, la conjugación, la producción y la reproducción, esto es, espacios para generar procesos de negociación cultural en los cuales los individuos y grupos pueden:

- Seguir aprendiendo desde un sentido de significatividad.
- Cualificar y compartir sus saberes y experiencias a partir del diálogo y la reflexividad.
- Actuar para construir la propia historia.
- Reconocer otras habilidades lingüísticas y lógicas.
- Organizar, representar, expresar y reconfigurar el mundo de diversas formas.

1.1.3. Respecto a los marcos o referentes teóricos de comprensión

Como marcos generales de comprensión de la relación educación-democracia-cotidianidad, el campo centró su atención en las propuestas teóricas de Emile Durkheim con el inicio del estudio de los fenómenos específicamente sociales, Dewey con la propuesta de que solo se puede alcanzar la democracia a través de la educación, Heller con los estudios de la vida cotidiana y la vida social, y Berger y Luckman con *La construcción social de la realidad* (1966).

La educación según Durkheim, es un proceso de socialización a partir del cual una sociedad introduce a sus integrantes al colectivo introyectándole los valores y costumbres propias de la sociedad en la cual ha nacido y en la cual ejercerá sus derechos como ciudadano, y en este sentido, se ubica fundamentalmente a la educación como responsable de este proceso.

Desde Dewey, se asumía que la educación es un proceso de acomodación del futuro al pasado, o puede ser también una utilización del pasado como recurso para desarrollar el futuro, dado que la educación es una continua reconstrucción de la experiencia, no una preparación para el futuro o para la madurez, sino un continuo crecimiento de la mente y una

constante iluminación de la vida. Por ello desde este autor, el campo considera que la educación hace posible la existencia de la democracia.

Respecto a la cotidianidad, el campo trabajó la propuesta de Heller para problematizar la noción de linealidad, reproducción y a-historicidad usualmente atribuida a corrientes marxistas como las de Cosí, en la cuales se asumía la cotidianidad como un espacio de ideologización y reproducción. En tal sentido, la cotidianidad en el campo es pensada como una construcción humana e histórica, un espacio de acción del ser humano, en el cual la subjetividad se inscribe en lo social-común-propio. Por tanto, la cotidianidad da cuenta del entrelazamiento de los procesos de objetivación y subjetivación del mundo. En la cotidianidad se cruzan también, el tiempo del sujeto y el tiempo del colectivo. Y en ella se generan los procesos de socialización política.

En cuanto al concepto de socialización política, se reconocía desde Berger y Luckman en *La construcción social de la realidad*, que los procesos de socialización del ser humano se dan de forma simultánea y compleja, por cuanto no son de progresión lineal de incorporación de imaginarios, relaciones sociales y acciones materiales, sino que se construyen a partir de la interacción de múltiples elementos históricos, culturales, económicos y políticos. De acuerdo con esto, se asume que la socialización política no se limita al desarrollo de actitudes frente a las macrorrelaciones Estado-ciudadanos, sino que incluye además, las relaciones políticas individuales intra e intergrupales en el ámbito de la cotidianidad.

Por tanto, para dicho momento, el campo se aleja de los modelos teóricos de la psicología evolutiva que suponían que el desarrollo de la cognición es la base fundamental del desarrollo de lo político en los individuos. De esta forma, aunque reconoció los planteamientos clásicos del desarrollo moral propuestos por Piaget y Kohlberg en la educación moral, según los cuales la socialización política implica el desarrollo secuencial de etapas que cognitiva y moralmente habilitan a los individuos para desarrollar operaciones formales como las relaciones entre ideas y eventos, y la evaluación consciente respecto a los significados éticos de los eventos políticos, procuró incluir consideraciones psicológicas como las de Vigostsky, con la teoría del aprendizaje y desarrollo, Martín Baró, con *Del opio a la fe liberadora*, para comprender la socialización política como una

construcción mediada por el contexto sociocultural, el lenguaje y la intersubjetividad.

1.1.4. Respecto a los intereses y preguntas investigativas

En este aspecto, el campo privilegió una perspectiva cualitativa, en tanto centra su atención en la comprensión de los siguientes intereses práticos:

- Cómo se dirimen los conflictos en la cotidianidad.
- Cómo se construyen las relaciones de poder en la cotidianidad.
- Cómo se construye el sujeto político.
- Cómo se construye ciudadanía.
- Cómo la educación no formal se constituye en camino para concretar la experiencia de la democracia.

1.1.5. Respecto a los objetivos como espacio de formación investigativa y de producción de nuevo conocimiento

Se privilegió una perspectiva de comprensión en procesos de socialización política, educativos y en establecer vínculos conceptuales como se especifica a continuación:

- Comprender las concepciones y concreciones de los procesos de socialización política y la democracia en relación con los procesos educativos.
- Identificar, analizar y establecer los procesos educativos que orientan las transformaciones de las prácticas democráticas a nivel institucional, local y regional.
- Integrar experiencias prácticas y establecer vínculos conceptuales entre los tipos de educación formal, no formal e informal y la estructuración de ciudadanía en los grupos participantes.

1.2. Tránsito 2 (2004-2011)

En su segundo momento, el campo de investigación sostiene la problematización sobre la mirada tradicional de la democracia, por lo cual, sigue apostando por su comprensión como un *estilo de vida* que se construye y se aprende. Durante este periodo, la línea incorpora a sus marcos de comprensión la perspectiva histórica y amplía sus preguntas y reflexiones sobre la relación educación-democracia, a partir del reconocimiento de conceptos como conciencia histórica, sujeto, ciudadanía y política. Durante este periodo se privilegian, además de las ya señaladas en

el tránsito uno, las contribuciones de autores como Vattimo –desde la corriente hermenéutica de la filosofía–, Derrida –con la deconstrucción– y Hugo Zemelman –con conocimiento y sujeto social–.

El 2004 se marca como un segundo tránsito, porque a nivel investigativo y de cara a los movimientos de los sujetos y de los contextos, van emergiendo otros problemas de conocimiento al interior de la línea. Dichos problemas buscaban comprender la incertidumbre de la democracia, sus promesas, crisis y desencantos. Algunos de ellos son:

- Las políticas de la amistad: organización política y coexistencia humana.
- Comprensiones contemporáneas sobre lo político: ethopolítica, antropolítica, política de la civilización y política del hombre.
- Ciudadanía: sus condiciones, actualidad urgente, vivencia, norma, responsabilidad.
- Marcos de acción colectiva.
- Entramados culturales de la educación y la democracia: el cuidado de sí mismo, otredad, alteridad, intersubjetividad, resistencia.
- Los derechos humanos, los movimientos sociales y la resistencia política en América Latina.
- Globalización, terrorismo y políticas de guerra y políticas de barbarie.
- Políticas de civilización y política de humanidad.

A la luz de estos intereses investigativos, también surgieron nuevas preguntas de investigación:

- ¿Qué tensiones, rupturas y movilizaciones se producen entre ciudadanía-participación-política?
- ¿Qué comprensiones históricas se tienen hoy sobre educación y democracia?
- ¿Qué aproximaciones pueden darse a un pensamiento político y a una democracia resistente y en resistencia política en América Latina?
- ¿Es la democracia la mejor forma de gobierno?
- ¿Qué importancia tienen los valores tradicionales como mediadores pedagógicos en sociedades contemporáneas?
- ¿Qué aprehensiones problemáticas y complejas pueden capturarse en la relación democracia-política y sujeto?

Durante este periodo, la línea asume los mismos objetivos que en el tránsito uno.

2. Trayecto por las obras de conocimiento de la línea de "Educación y Democracia" entre los años 2003-2012

En este apartado se hace un recorrido por los desarrollos investigativos del campo de investigación en "Educación y Democracia", a partir de la revisión documental de las 33 obras de conocimiento elaboradas entre el año 2003 y 2012. Tiene como principal objetivo reconocer cómo han estado configurados los problemas de investigación que han alimentado las reflexiones sobre educación y democracia. Para ello, se evidencian las principales categorías o tópicos de indagación, las preguntas y las vías de orientación.

Tabla 1. Obras de conocimiento desarrolladas entre 2003-2012

Año	Título de la obra de conocimiento
2012	Del complejo trasegar de la diáspora humana a lo incierto de la patria mundo
	El sujeto sociopolítico en la construcción de democracia desde la transmodernidad
	Hermenéutica de violencia y derecho a la vida en Colombia
	La corresponsabilidad del maestro de hoy frente a los paradigmas emergentes para la reconfiguración del tejido social
	La escuela como constructora de ciudadanía
2011	La escuela como fuente de vida: una razón para educar en, desde y con la diversidad
	La formación política en reconocimiento del género: de la invisibilidad al levantamiento subjetivo de la mujer
	Movilizaciones en las jóvenes en torno al sentido de vida y humanización a partir de la lectura de las experiencias vitales, la cotidianidad y las políticas de formación de la ciudadanía educativa La Presentación
	Condiciones y emergencias para la configuración del sujeto existencial democrático
	Potenciación de comunidades democráticas desde la recuperación de la voz-grito en el sujeto educable
	La democracia: trayecto por recorrer en la escuela
	Reflexiones biopolíticas para jóvenes en el siglo XXI
	"Un solo palo no llama monte": una minga por la construcción de la ciudadanía

2010	Inclusión en educación para tiempos de incertidumbre en ausencia de futuro. De la invisibilización a la visibilización
	Emergencia del sujeto rural como potencia generadora de desarrollo en nuevas comprensiones epistémicas de Estado
	El aula como territorio vital: pertinencia de las lógicas de la formación contemporánea para la emergencia del sujeto político
	El cine: una apuesta por la civilidad en interdisciplinariedad
	El currículo: una posibilidad de potenciación de un sujeto ético-político-ecológico en perspectiva de lo local
	Política de formación y organización de conocimiento ecosistémico para los estudiantes de Enfermería
	El desarrollo humano: garantía para hacer de la participación una realidad en los procesos educativos
	Emergencia de la educación o ¿La educación en la emergencia? Mirada a la educación como aporte en la edificación de ciudadanías emergentes en momentos de globalización
	Exclusión e inclusión en interculturalidad
2009	El bio-ciudadano como sujeto etho-político para la configuración del territorio y geoidentidad
	Potenciación de procesos autopoiesicos en los sujetos de las nuevas ruralidades
	La familia-escuela: dinamizadoras de las relaciones en humanidad
	Ecos de tambores: la educación como política de las afecciones
	Las afroetnoeducaciones: posibilidad emergente para la formación de sujetos éticos, estéticos, políticos y ecológicos en la construcción de una sociedad intercultural
	El sujeto político maciceño: trasegando caminos de humanidad: encuentros y desencuentros en la emergencia de las nuevas geo-pedagogías
2008	Configuración de espacios eco-educativos para la con-formación de sujetos implicados en la construcción de ciudad en ámbitos de civilidad
	La formación del sujeto político para la resignificación de la democracia
	Jóvenes en espacios políticos multisimbólicos: de lo plástico a lo líquido
	Nuevas subjetivaciones del derecho en vocación de justicia

Según estos registros de obras de conocimiento, se presenta un mayor nivel de interés de los maestrantes en investigar en el campo de conocimiento de "Educación y Democracia" hacia el año 2010, con 9 obras de conocimiento, en el año 2012, se desarrollaron 8, se registran 6 en el año 2009 y 5 en el 2011. El año en que se presentó el más bajo nivel de registro de obras

de conocimiento en este línea fue el 2008, con 4. No se tienen registros de producción de obras de conocimiento de los años 2003, 2004 y 2007.

La situación/pregunta radical¹ de cada una de las obras de conocimiento se asocia con tres tópicos de indagación, los cuales están presentes en la primera fase del trayecto hologramático² de la ruta epistemológica:

1. Las políticas de humanidad: en este tópico de indagación, se ubican inquietudes alrededor de las emergencias; las condiciones de posibilidad; la potencia; las construcciones y las constituciones en temas como las políticas humanizadoras; los sujetos políticos; la escuela y el sujeto existencial democrático; el sujeto político en el aula; las redes políticas juveniles; los sujetos políticos juveniles; las redes; los espacios desterritorializados; las profesiones ecosistémicas; el formar-se como sujetos para-en el mundo; la transformación y la re-significación de la democracia y de la participación democrática juvenil; los sentidos y significados de los sujetos en la transmodernidad; la alteridad; el papel del docente en contextos de complejidad y globalización; y la democracia en lo político.
2. Las reformas del pensamiento y de la educación: las preguntas en este tópico de indagación se orientan hacia la corresponsabilidad del maestro de hoy frente a los paradigmas emergentes en la reconfiguración del tejido social; la generación de cambios comprensivos e interpretativos; la construcción de un ambiente social democrático; la emergencia de las etno-educaciones en el marco de la formación en una sociedad intercultural y la configuración de espacios eco-educativos; las mediaciones de los lenguajes estéticos; y la contextualización de los currículos para la potenciación de sujetos éticos-políticos-ambientales.
3. Las reformas de la sociedad y de vida: las inquietudes en este tópico de indagación giran alrededor de la escuela como escenario potenciador del desarrollo local en la construcción

1 Encauza la ruta ampliada de indagación y sostiene el nacimiento de una *episteme* que reúne estrategia, comunicación y articulación. La esencia de este movimiento es la enunciación (operación lingüístico-lógico-sintáctica) de un quid problemático.

2 Decurso en el espacio-tiempo vital y creador de los investigadores que va ocurriendo y consolidándose a través de cinco dimensiones o territorios de complejización y solidificación de la ruta: tematización, problema crucial, fundamentación epistemológica compleja, dialogicidad compleja y organización creadora del conocimiento.

de ciudadanía; las formaciones ciudadanas emergentes; la transformación de la educación en territorios rurales y el papel de los maestros rurales en dichos territorios; la cotidianidad y las políticas de formación juveniles; las apuestas pedagógico-formativas en las mujeres como sujetos de autorreconocimiento; la participación en los procesos educativos; lo ancestral en la educación; y la posibilidad de las redes socioculturales en la reconfiguración de la familia-comunidad-sociedad.

Tabla 2. Subtópicos de las obras

Las políticas de humanidad	Reformas del pensamiento y de la educación	Reformas de la sociedad y reformas de vida
Regeneración del pensamiento político	Reformas del pensamiento	Agricultura y mundo rural
Política de la humanidad	Reforma de la educación	Ciudad y hábitat
Política de civilización	Democracia cognitiva y comunicacional	La familia
La cuestión democrática		La condición femenina
La vía ecológica		La vía de la reforma de vida
Desigualdades y pobrezas		

Los subtópicos de las obras son las particularidades que se derivan de los tópicos de indagación y permiten comprender las diferentes problematizaciones de las mismas. Para el presente documento se han agrupado así:

• **Políticas de humanidad**

- a. *Regeneración del pensamiento político*: plantea aspectos referentes al origen artístico de la política, dada su capacidad de enfrentar la ecología de la acción, su objetivo es alcanzar un ideal humano de libertad, igualdad y fraternidad. Es una mirada a la educación como aporte en la edificación de ciudadanías emergentes en momentos de globalización.
- b. *Política de humanidad*: refiere aspectos como la comunidad de destino de la especie humana frente a problemas vitales y mortales comunes; el respeto hacia los conocimientos; las técnicas; el arte de vivir de las diversas culturas, incluidas las orales; el servicio cívico planetario que sustituya los servicios militares para ayudar a poblaciones necesitadas; y las normas complementarias antagonistas de globalización/

desglobalización, crecimiento/decrecimiento, desarrollo/involución, transformación/conservación.

- c. *Política de civilización*: incluye temas como el interés en los efectos negativos del desarrollo de nuestra civilización occidental, potenciando, a la vez, sus efectos positivos, al igual que en todas las regiones occidentalizadas del mundo; la reducción de los servicios gratuitos y de dones como la amistad y la solidaridad, debido a la monetarización; la esencia comunitaria de la ciudad que está siendo eliminada del pensamiento y la sensibilidad humanas; la necesidad de hallar conciliación y armonía entre el ser psíquico, el ser afectivo y el ser físico.
- d. *La cuestión democrática*: se resaltan vías de orientación como la profundización asociada con fenómenos de crisis democráticas; el respeto a los derechos individuales; la protección de las minorías ideológicas o de origen; la democracia participativa a escala local; proyectos públicos y consejos periódicos de barrio y de ciudad; la democracia participativa, pensada para recuperar la vitalidad ciudadana, revitalizar el espíritu de comunidad, solidaridad y responsabilidad, y regenerar el civismo de base, allí donde fermentan tantas buenas voluntades infrautilizadas.
- e. *Vía ecológica*: creación de un mundo en equilibrio con el orden natural, en el cual el hombre se concientice de su participación dentro de él como parte estructural, mas no como amo y señor, un ser humano que trascienda los valores antropocéntricos a los ecológicos.
- f. *Desigualdad y pobreza*: temas como la diversidad social, cultural, sexual y económica; el revestimiento del carácter territorial de las desigualdades; los modos de vida y la extrema desigualdad entre los que gozan de los avances de la técnica, la medicina, y los que no; las nuevas naciones donde las instituciones que están gangrenadas por la corrupción muestran una formidable desigualdad en la administración de la justicia.

• Reformas del pensamiento y la educación

- g. *Crisis del pensamiento*: vías de orientación como las crisis del conocimiento. Las dificultades de contextualización, organización y comprensión debido a la sobreabundancia de información; la fragmentación y la compartimentación del conocimiento en disciplinas que no se comunican, impidiéndonos percibir y concebir los problemas fundamentales y globales. La propuesta es concebir un

pensamiento capaz de relacionar los conocimientos entre sí, las partes con el todo y el todo con las partes, un pensamiento que pueda concebir la relación de lo global con lo local, de lo local con lo global.

- h. *Reforma de la educación*: procura espacios posibles para la necesidad de una reforma del conocimiento, debido al reduccionismo de la educación a términos cuantitativos: créditos, enseñantes, informática, etc., enmascarando la dificultad esencial que está en el origen del fracaso de todas las reformas sucesivas de la enseñanza. Propone rescatar la sensibilidad, lo estético, lo poético del interior de cada uno, permitiendo ver el mundo de otra manera, valorando más la vida y la opinión del otro.
- i. *Democracia cognitiva y comunicacional*: aspectos cognitivos como consecuencia del desarrollo de la "tecnociencia", relacionando la ciencia con la técnica, maquinaria ambivalente que produce conocimiento y elucidación, pero también origina ignorancia y ceguera. Se observan, entre otros, los inconvenientes de la super-especialización, la compartimentación y la fragmentación del saber.

• Reformas de la sociedad y de vida

- j. *Agricultura y mundo rural*: en este subtópico, el desarrollo en la producción, la productividad y la irrigación en la agricultura que discurren paralelo a la dependencia alimentaria creciente de millones de seres humanos; los problemas del agua y su disponibilidad; la «revolución verde», como primera forma de racionalización de la agricultura para aumentar su rendimiento; la ampliación de la agricultura y la ganadería industrializadas, que conducen a la desaparición de los campesinos; la urbanización creciente y la degradación general de los suelos y de la calidad de los productos; el desplazamiento forzado de las sociedades rurales por efectos de la violencia, lo cual agrava la pobreza, la inseguridad alimentaria, los riesgos de conflictos sociales y étnicos y la crisis agrícola que afecta, especialmente, a los campesinos desarraigados y a los urbanitas del sur, como la consecuencia de una mundialización que tiene tres caras: globalización, desarrollo y occidentalización, y de la invasión descontrolada de la economía capitalista, con la extensión de la agricultura industrializada y todo lo que esta comporta.
- k. *Ciudad y hábitat*: se tratan temas como los procesos de urbanización acelerada; el crecimiento acelerado de la pobreza; el desarrollo a toda velocidad de la economía

informal; la afluencia de poblaciones pobres procedentes de las migraciones rurales hacia la ciudad; la marginalidad, la insalubridad, las violencias urbanas, la criminalidad, los problemas de salud y de tráfico de drogas; la contaminación del medioambiente por el desproporcionado crecimiento de las ciudades; los modos de vida individualizados; la descentralización que refuerza el nivel local y debilita a los poderes centrales; el espacio de la intimidad, la libertad personal y familiar; el hábitat como espacio de la "buena vida", que, además de abarcar el bienestar material, comporta una dimensión psicológica y moral.

- l. *La familia*: vías de orientación como la autoridad patriarcal; la red de solidaridad y ayuda mutua entre integrantes de una familia; la familia como microsociedad con funciones económicas, protectoras, solidarias, educativas e incluso, religiosas; la crisis familiar por emancipación femenina; la democratización de la organización familiar; en conclusión, el paso del modelo autoritario al modelo igualitario hombre/mujer y, en la relación padres/hijos, del modelo de la obediencia al modelo de la tolerancia.
- m. *La condición femenina/masculina*: asume aspectos como las diferenciaciones de género en aspectos físicos, psicológicos y sociales; la bioclase masculina y la bioclase femenina; la monogamia vs. la poligamia; la seducción y la voluptuosidad como estrategia de sometimiento del sexo contrario; la sacralización de la mujer dominada; los movimientos feministas y neofeministas; y la profesionalización según el género.
- n. *Vía de la reforma de vida*: cuestiona la realidad de la civilización humana, dadas las tendencias evidentes hacia la barbarie del egoísmo, la envidia, el resentimiento, el desprecio, la cólera y el odio; la incomprensión de lo lejano y de lo próximo; el dinero y el afán de lucro; la sed de posesión y consumo como adicción para calmar la angustia existencial; la obsesión por el éxito, los resultados, el rendimiento y la eficacia, hipertrofiando el carácter egocéntrico de los individuos; y el anonimato de las grandes ciudades.

3. Desplazamientos, rupturas y emergencias

El recorrido que se ha presentado hasta el momento, da cuenta de la dinámica del campo "Educación y Democracia", evidenciando unos desplazamientos académicos a partir de los sujetos que han habitado y coadyuvado a construir esta línea. A continuación se presentan unas posibles aperturas temáticas

de la línea para promover la discusión y aportar al proceso de constitución y relación de la educación y la democracia. Es así como se propone repensar y resignificar las relaciones entre democracia y ciudadanía, partiendo del reconocimiento de las tradiciones teóricas que han abordado el estudio de la ciudadanía para evidenciar las nuevas nociones que se han venido construyendo. Además, se introduce la noción de territorio y territorialidad como una característica de todos los escenarios sociales, incluyendo los educativos, permitiendo abordar y comprender el contexto en el cual viven los sujetos políticos y la forma como son constituidos por los entornos territoriales y también, la forma como constituyen y recrean esos mismos entornos.

3.1. Pensar las relaciones entre democracia y ciudadanía

En el marco del campo de investigación "Educación y Democracia", consideramos la ciudadanía desde una triple condición: como categoría teórica, asumimos que es una noción construida con intenciones adscritas a las condiciones y a las formas de organización sociopolítica y económica prevalecientes en los diferentes momentos históricos de las comunidades; como estatus, implica una relación intersubjetiva en la cual los individuos adquieren roles, derechos y deberes, y ocupan posiciones jerárquicas dentro de los sistemas sociales y políticos propios de una determinada comunidad; y como práctica social, a partir de la cual los individuos y grupos construyen y enseñan sentidos y formas de ser, nombrar y estar en el mundo.

Se aborda en primer lugar, un breve recorrido por las corrientes teóricas tradicionales que tratan la ciudadanía. En segundo lugar, se revisan las emergencias conceptuales en torno a la categoría "nuevas ciudadanías", no con la pretensión de desarrollarlas en su amplitud, sino de reconocerlas e identificar sus ideas fundantes. Y en tercer lugar, el documento presenta algunas reflexiones sobre la relación democracia-ciudadanía a partir de la propuesta "radical" de Mouffe y la propuesta de la "buena vida" de Arendt.

3.1.1. Nociones tradicionales de ciudadanía

La conceptualización teórica de la noción de ciudadanía históricamente ha estado dividida en dos tradiciones: la republicana y la liberal.

La noción de ciudadanía en la corriente republicana se remonta a la antigua Atenas en los siglos V y IV a.C. Desde esta perspectiva, los griegos comprendieron la ciudadanía como la relación entre el ciudadano y la comunidad política; el ciudadano era aquel que se interesaba y participaba activamente en las cuestiones públicas a través de la deliberación en el ágora. De esta manera, el buen ciudadano aportaba a la construcción de una buena *polis*, *por tanto*, asumía como prioridad el bien común. El ciudadano republicano era libre de ejercer participación, noción que excluía a las mujeres, los jóvenes, los esclavos y los extranjeros; razón por la que se entiende que la ciudadanía no era el medio para ser libre, sino el modo de serlo.

En palabras de Horrach (2009), la ciudadanía republicana se caracteriza por sus ideas de: a) libertad: en la cual cobra más importancia que en el caso del liberalismo, el vínculo del individuo con la comunidad. Esta idea de libertad implica que el individuo puede desarrollar sus fines propios siempre y cuando no entren en clara oposición con el principio de lo público. Se da una consideración positiva de la participación ciudadana en cuestiones políticas, precisándose un desarrollo de la libertad entendida como "positiva" (Berlin, 1958). También se hace hincapié en la educación del ciudadano en las virtudes públicas. Las normas y valores se adoptan por medio de una deliberación permanente; b) Igualdad: el republicanismo no se conforma con un tipo jurídico-formal de igualdad, sino que exige una más profunda que permita corregir todas las desigualdades posibles. En ocasiones, hace más hincapié en la igualdad que en la libertad, porque se considera que la primera es requisito indispensable para la segunda, y no a la inversa; c) Justicia: enfoca la justicia hacia el ciudadano de una manera en la que priman los derechos de este en lugar de los del hombre; d) Ciudadanía deliberativa y activa: se incentiva en este modelo la vertiente deliberativa de la discusión pública. El objetivo es que la ciudadanía pueda participar en estos procesos de interacción dialéctica o, en su defecto, que se mantenga bien informada del contenido de los mismos. Se pretende una participación general en la dinámica política (idea de deber cívico), pues a ello se vincula una posibilidad de realización de los individuos; e) La educación del ciudadano: la idea principal es que el ciudadano-demócrata no nace, sino que "se hace", y por ello es preciso una educación formativa en este sentido. Se trata de que el ciudadano se instruya en lo que hace referencia a sus deberes cívicos y políticos, y que mantenga una referencia al ideal cívico.

Estos ideales permiten analizar que la ciudadanía republicana está sustentada en

Amor a la Patria, vivido como pasión, no como fría lealtad racional. Ese amor se traduce en servicio al bien común, a la res pública y al culto a la patria. Patria que a su vez es vista como ordenamiento político y como cultura, ya que sus miembros comparten: leyes, libertad, enemigos, libertad, memoria, esperanza (Ortiz Jiménez, 2010, p.62).

La noción liberal tiene sus orígenes en el periodo premoderno de la Roma del siglo III a.C. hasta el siglo I de nuestra era. La ciudadanía fue concebida por los romanos como un estatuto legal por pertenecer al gran Imperio Romano, que por su gran extensión, en la práctica no podía generar amplios espacios de participación en los asuntos públicos. Así, se dio protección legal a los abarcados en el territorio que Roma iba expandiendo con sus conquistas, estatus que identificaba al ciudadano con una comunidad. La ciudadanía era un estatuto para reclamar cierta clase de derechos, la participación era usada más como mecanismo para generar lealtades y jerarquías de clases sociales; el carácter jurídico y legal también fue usado como mecanismo para la normalización cultural a lo largo de la expansión imperial.

El modelo liberal de ciudadanía, hegemónico durante décadas, se caracteriza por defender: a) la libertad entendida como la no interferencia del Estado (no dominación) con respecto a la voluntad soberana del individuo. A este tipo de libertad se la conoce como libertad negativa (Berlin, 1958); b) Uso instrumental de la moral pública, porque esta se reserva para el ámbito privado, quedando reducida la moral pública a la esfera que establece la legalidad. Según este esquema, todo se basaría en una racionalidad estratégica que separaría claramente lo público de lo privado; c) El individualismo, en el que por lo general, el bien individual queda por encima del bien común; d) Participación política al considerar la relación del individuo con la política a partir de la lógica del beneficio particular. Solo el individuo es el que puede defender sus intereses; e) Neutralidad del Estado, ya que este debe quedar al margen de las morales comprensivas y de las concepciones particulares del bien, y por tanto, no debe posicionarse o intervenir abiertamente en cuestiones éticas. Se distingue claramente entre lo público y lo privado, quedando en el ámbito de lo particular lo que tiene que ver con la multiplicidad sociocultural (Horrach, 2009).

Al respecto, Ortiz Jiménez (2010) considera que

Ser ciudadano es dejar de ser súbdito. Es obedecer a las leyes que nos hemos dado desde nuestra función de colegisladores, hecho que armoniza algo fundamental en la ciudadanía, el ser a la vez gobernantes –nos damos las leyes–, elegimos a nuestros representantes –y gobernados– obedecemos leyes y políticas públicas. [...] la participación pública está subordinada a los intereses privados. Lo que cuenta antes que nada son los derechos individuales a la vida, a las libertades y a la propiedad, y los planes personales que legítimamente pueden hacerse en la vida privada; la participación pública y los posibles deberes hacia el Estado están estrictamente orientados hacia la protección de los derechos civiles individuales. El Estado por su parte, deberá limitarse a esas políticas de protección manteniéndose neutro respecto a todo proyecto de vida buena que puedan proponerse sus ciudadanos (p.63).

Desde esta concepción, los ciudadanos y ciudadanas, considerados libres e iguales, deben defender y emplear sus derechos para promover su interés y bienestar propio dentro de ciertos límites impuestos por los principios de justicia, los cuales actúan como marco para la regulación social y exigen el respeto a los derechos de los demás (Mouffe, 1999). El papel del Estado es el de ser garante de estos derechos y asegurar que cada cual sea tratado como miembro pleno de una sociedad de iguales.

A medida que la historia de la ciudadanía fue tomando forma en sentidos y prácticas que notablemente ampliaban su dimensión jurídica, y cuando se notó que ninguna de las dos corrientes tradicionales lograba dar cuenta de las emergencias que acontecían en las formas de ser y estar como ciudadanos, fueron apareciendo nuevas propuestas que intentan ampliar las posibilidades de comprensión de la ciudadanía, incluyendo aspectos que usualmente fueron olvidados en las definiciones formales de corte republicano y liberal.

3.1.2. Nociones emergentes de ciudadanía

La ciudadanía social

Según Ortiz Jiménez (2010), la ciudadanía social emerge desde los postulados de Marshall, quien la propuso como un

conjunto de derechos sociales, civiles y políticos que podían ser disfrutados en forma igualitaria por todos los miembros de la comunidad. Este autor retoma los planteamientos de Marshall para afirmar que los derechos civiles están compuestos por los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de expresión, de pensamiento y vida religiosa; derecho a la propiedad privada y a la conclusión de contratos; y el derecho a la justicia. En este sentido, la ciudadanía social está centrada en los derechos y su postulado central se refiere a que la ciudadanía se define a partir del derecho a la igualdad de oportunidades.

Portanto, aunque el valor fundante sigue siendo la autonomía individual, esta perspectiva considera que no es suficiente afirmar legalmente la existencia universal de la autonomía, sino que se requiere la construcción de condiciones objetivas que posibiliten el acceso a los bienes y recursos básicos; así, la ciudadanía social enfatiza la necesidad de equiparar el acceso real a los derechos no solo civiles y políticos, sino también a los derechos económicos, sociales y ambientales. De acuerdo con lo anterior, el Estado juega una doble función de garantizar, por un lado y a través de la formulación eficiente de políticas de intervención, que todos sus ciudadanos disfruten de los derechos que les corresponden, y por otro, que los ciudadanos tengan la suficiente libertad para agenciar sus proyectos de vida más allá de las regulaciones y controles del propio Estado.

Ciudadanía cultural

Autores como Rosaldo (1994) y Flores & Benmayor (1997), consideran que la noción de ciudadanía cultural surge como una reflexión teórica de corte antropológico que, partiendo del análisis de la realidad de comunidades latinas subordinadas en países como Estados Unidos, busca construir nuevas posibilidades de comprensión de los procesos sociales en los cuales están inmersos, así como de los contextos más amplios que condicionan y afectan la plena acción.

Así mismo, la ciudadanía cultural es una propuesta de análisis que centra su atención en la dimensión cultural de la ciudadanía y por tanto, se ocupa de evidenciar que las nociones tradicionales y los usos, sentidos y prácticas que de ellas se derivan, han generado notables exclusiones a amplios grupos humanos. Esta propuesta teórica pretende dar cuenta de los procesos y prácticas a partir de los cuales las comunidades construyen nuevas identidades y estrategias para reclamar y ejercer derechos públicos y privados.

Por lo anterior, la propuesta de la ciudadanía cultural reconoce que los ciudadanos se autoasignan, se auto-inscriben en identidades, comunidades, vínculos y relaciones que les permiten definir sus propios intereses y limitaciones. Lo cual abre la posibilidad de indeterminación y la capacidad de creación de los individuos y grupos. En tal sentido, la ciudadanía cultural es una apuesta por el reconocimiento de la diversidad de raza, género, orientación sexual, clase, religión, y por la construcción de condiciones de equidad en medio de la diversidad. Sobre esto, Ortiz Jiménez (2010) postula que el punto central de la propuesta es que asume la ciudadanía como el derecho de ser diferente con respecto a las normas de la comunidad nacional dominante, sin que ello comprometa el derecho propio de participar en el proceso democrático más amplio enmarcado en el Estado-Nación, siendo así una propuesta que lucha por la expansión de los derechos y el aumento de las capacidades para reclamarlos.

Ciudadanía multicultural

Desde la propuesta de Kimlycka (1996), se entiende que la ciudadanía multicultural busca propiciar que las democracias de los estados multinacionales, multiculturales y poliétnicos, construyan como fundamento constitucional, el reconocimiento y apoyo a la identidad cultural de los grupos étnicos y minorías nacionales para garantizar una justicia basada en la igualdad al acceso de bienes, recursos y servicios que se traducen en oportunidades para el despliegue de las capacidades y en atención a las necesidades diferenciadas de los sujetos, posibilitando para los colectivos expresiones de pluralidad. Esta propuesta está sustentada en el reconocimiento de la diversidad cultural y legitimidad de sus sentidos, prácticas y discursos, necesidades, intereses y aspiraciones. En palabras de Kymlicka (1996): "resulta vital que las minorías dispongan de procedimientos justos para que se escuche su voz en el proceso político, parece obvio que las propuestas orientadas a lograr la representación de grupo les proporcionan tales procedimientos" (p.209).

En desarrollo de sus planteamientos, Kymlicka (1996) propone que:

La salud y la estabilidad de las democracias modernas no solo dependen de la justicia de sus instituciones básicas, sino también en gran medida de las cualidades y actitudes

de sus ciudadanos; es decir, de su sentimiento de identidad y de cómo consideran a otras formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa; de su capacidad de reconocer y de trabajar con personas distintas a ellos; de su deseo de participar en el proceso político para promover el bien público y de apoyar a las autoridades políticas responsables; de su sentido de justicia y su compromiso con una distribución equitativa de los recursos, y de su capacidad para asumir responsabilidad personal en las elecciones que afecten la salud y el entorno (p.241).

De la misma manera, esta propuesta considera que es indispensable asumir una justicia compartida que una a las sociedades modernas, "el acuerdo público en cuestiones de justicia política y social mantiene los lazos de la amistad pública y asegura los vínculos de asociación" (Rawls, citado en Kymlicka 1996, p.56). Otro aspecto relevante es la construcción de una **identidad** compartida, la cual procede del reconocimiento de una historia común, de una lengua, de unos símbolos, sentidos, valores y prácticas, que van creando vínculos objetivos y subjetivos con la identidad entendida como la pertenencia a un grupo social y cultural que se distingue de otros, por tanto, como aquello que genera arraigo y compromiso con diversos que a su vez son reconocidos como iguales.

Ciudadanía intercultural

De acuerdo con Sánchez (2006), la ciudadanía intercultural busca propiciar el diálogo entre culturas distintas, pero también promueve el despertar del juicio crítico respecto a los fenómenos de exclusión e injusticia social que aquejan tanto a los grupos étnicos y culturales distintos, como a la población en situación de vulnerabilidad socioeconómica, exclusión e invisibilización política y cultural. Esta forma de entender la ciudadanía busca el empoderamiento de los ciudadanos mediante el desarrollo de su conciencia histórica para lograr su participación en las transformaciones de aquellas situaciones de vida que obstaculizan el desarrollo individual y colectivo, vulneran la dignidad humana y ocultan las dinámicas instituyentes de la vida en común. La ciudadanía intercultural se preocupa por el ser humano en sus dimensiones subjetivas, objetivas, individuales y colectivas, y apuesta por la construcción de proyectos políticos que permitan mejorar la calidad de vida en el marco de la equidad socioeconómica, la justicia, la inclusión y el ejercicio pleno de los derechos y obligaciones.

Este tipo de ciudadanía busca que los individuos participen deliberativamente en la construcción de las decisiones que afectarán su historia presente y futura a partir del reconocimiento y negociación de aquellos argumentos, necesidades, intereses y expectativas que se juegan en la tensión permanente entre los diversos; en este enfoque se considera fundamental, garantizar el principio de participación de los sujetos, con la puesta en común de las propuestas, proyectos e iniciativas que los involucren. Estos argumentos están fundamentados en la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987), al plantear que no puede existir democracia política ni ciudadanía efectiva sin garantizar a todos y cada uno de los ciudadanos la legitimación de sus derechos sociales, políticos y civiles a partir de la libertad de acción, la libre asociación, la oportunidad de participar en los procesos de formación de opiniones y voluntades, la protección de los derechos individuales y la garantía de las condiciones de vida materiales para el ejercicio de los derechos señalados.

Avanzar en la construcción de esta forma emergente de entender, agenciar y significar la ciudadanía, implica maximizar los procesos de autorregulación que lleven a superar los prejuicios y estereotipos de etnia, sexo, género, generación y clase, para superar la discriminación que impide acercamientos a lo diverso con el único fin de comprender lo que otros piensan y sienten, y así, aprender de sus experiencias. Desde la propuesta de Cortina (1998a),

La ciudadanía intercultural es la iniciativa concertada entre el Estado, los grupos y pueblos que lo integran, para propiciar su mutuo reconocimiento y facilitar la comprensión de las diferentes culturas, sus problemáticas a nivel legal, político y económico, así como sus diferentes luchas y reivindicaciones (pp.199-201).

Una de las estrategias propuestas por Cortina (1998a) para concretar la ciudadanía intercultural es el diálogo intercultural, que no se concibe solo como un asunto de los líderes o de representaciones formalizadas en el plano institucional, las cuales no logran trascender a la vida cotidiana de los ciudadanos, sino que deben darse en las escuelas, barrios, lugares de trabajo, grupos de pares en los que se construyen las relaciones y vínculos entre los sujetos. Mientras la vida esté organizada en guetos ensimismados en su cultura, en la vida cotidiana seguirá existiendo un abismo entre ellas, un autismo selectivo que impedirá la deconstrucción de aquellas situaciones que se han

naturalizado en nuestros esquemas de pensamiento, emoción y acción. Hacer intercultural la vida cotidiana es asegurar que cada cultura tendrá un espacio de acción propio, un lugar de enunciación y significación legítimo desde el cual podrá interactuar y construir con otras culturas el mundo de la vida.

En sociedades como la nuestra, constituidas multiculturales, pero con prácticas y políticas homogenizantes que niegan la existencia de una pluralidad de formas de habitar y significar el mundo, es imperativo propiciar y mantener escenarios públicos y privados que permitan la interlocución en igualdad de condiciones para los diferentes grupos étnicos y culturales. El Estado aquí se convierte en garante para que estos diálogos amplios y abiertos se puedan desarrollar; así, cada uno de los grupos participantes aprenderá a reconocerse, valorar los aportes de los otros y se establecerá un intercambio positivo y de enriquecimiento mutuo. De acuerdo con Sánchez (2006): "esto es sin duda uno de los propósitos más radicales de la interculturalidad al buscar ampliar los sentidos, espacios y prácticas desde los cuales los hombres y mujeres históricamente situados concretan su condición ciudadana de múltiples maneras" (p.119).

Una de las críticas más fuertes a los planteamientos de la ciudadanía intercultural es que no solo basta con desarrollar una ciudadanía que reconozca, valore e intercambie los bienes y valores culturales en el espacio común que comparten grupos poblacionales, sino que se necesita, además, un proyecto de sociedad donde prevalezca la participación de las personas y grupos de las diferentes culturas de cara a luchar contra la exclusión; es fundamental que los Estados y la sociedad civil creen las condiciones políticas y económicas para facilitar las relaciones equitativas entre las culturas. De esta forma, es posible considerar que, mientras no se modifiquen las inequidades estructurales y se eliminen las limitaciones políticas y económicas que hacen posible la explotación, la colonización, el individualismo, el despotismo cultural y la apatía subjetiva, la ciudadanía intercultural se quedará en el espacio de lo ideal.

Ciudadanía democrática

Desde los planteamientos de Urzúa y De Puelles (1996), la ciudadanía democrática es el resultado de una construcción progresiva a partir del reconocimiento de la historia y la cultura de cada Nación y la identificación de unos valores universales que son legitimados en las grandes orientaciones culturales de

los países. Esos valores universales en los que se cimienta la consolidación de una democracia participativa giran en torno a tres grandes ejes: 1. los valores relativos a la tolerancia, la autonomía y los derechos humanos; 2. los relacionados con la práctica de la deliberación conjunta, la solución pacífica de los conflictos y la responsabilidad por las decisiones; y, 3. los relacionados con la solidaridad.

Considerando esta perspectiva de la ciudadanía, para asumir estos valores y desarrollarlos en la práctica cotidiana de las relaciones sociales, es necesario tomar en cuenta la realidad multicultural que se da al interior de nuestras sociedades nacionales y develar la naturalización de la situación de silenciamiento al que se ha sometido a las culturas consideradas inferiores, con el fin de poner en la escena de lo público el debate social y político respecto a la necesidad de validar sus visiones sobre el mundo y sus voces de enunciación en la construcción de la vida en común. No basta con agenciar la formación de valores en los ciudadanos, es además impostergable la creación de escenarios públicos de denuncia, vigilancia ética y creación colectiva de otras formas de relación entre las culturas; en este sentido, es fundamental que la ciudadanía democrática esté sustentada en el empoderamiento en todos los niveles, en la comprensión y apropiación de la realidad histórica.

En esta misma línea de pensamiento, se expresa el concepto de ciudadanía democrática de Mayor (2003). En sus planteamientos se puede comprender que tiene como escenario la vida, donde todos y cada una de los escenarios humanos como: la familia, los vecinos, las organizaciones y asociaciones, la escuela y el Estado, hagan parte decisoria de las condiciones de democracia.

Una de las críticas que se hace a esta perspectiva tiene que ver con el convencimiento de que los individuos pertenecientes a diversos grupos raciales, de clase social o de género, comparten una igualdad natural y una condición humana común, y además, que el proceso de concientización propuesto se fundamenta en unas supuestas neutralidad y universalidad, a las que no afectan las diferencias y exclusiones de significativos grupos humanos.

3.2. Democracia y Ciudadanía

3.2.1. Hacia la articulación radical desde la propuesta de Mouffe

Una de las propuestas encaminadas a pensar la construcción de una democracia radical y plural, la hace Chantal Mouffe (1999),

quien desde su perspectiva encuentra aportes significativos en las tradiciones liberal y del republicanismo cívico. Lo que hace la autora es poner en diálogo ambas tradiciones para acoger de ellas lo más valioso en pro de una construcción de democracia a la que llama radical y plural; y lo que ella distingue es que el punto álgido para esto se encuentra en la concepción de ciudadanía que tiene cada una.

Aunque las propuestas desde el republicanismo cívico han tenido un espíritu comunitario, que contempla el inmenso valor en el sentido solidario y social de las personas al convivir en una sociedad, no se puede desconocer el valor agregado que la tradición liberal, tan criticada por esta postura republicana, ha tenido; como bien lo expresa Mouffe (1999): "a defensa del pluralismo, la idea de la libertad individual, la separación de la Iglesia y el Estado, el desarrollo de la sociedad civil, todo esto constituye la política democrática moderna" (p.91).

Así, para aprovechar las contribuciones de estas dos tradiciones, se hace indispensable entender sus aciertos y desaciertos, entre los que tenemos que en la visión liberal se reconoció la idea de ciudadanía donde todos son libres e iguales por nacimiento, aunque se disminuyó la concepción ciudadana a un estatus legal que muestra un marco de derechos del individuo frente al Estado, añadiendo a esto que se deja de lado la esfera de lo público, la actividad cívica y la participación política. Reconoce la autora que el republicanismo cívico da valor a la participación política y la inserción en este terreno, pero lo ve incompatible con la democracia moderna y el pluralismo liberal.

Se requiere del diálogo entre la democracia moderna y la comunidad política. Comparte esta autora que la democracia moderna se caracteriza por la ausencia del bien común sustancial, el que resulta imposible en la medida en que son indeterminados el poder, la ley y el conocimiento, ya que estos no están en la cabeza de una sola persona o asociados a una instancia trascendental. Los comunitarios dicen que la forma como las personas podemos adquirir un sentido del derecho es a través de la participación en comunidad, donde todos definimos el bien y la justicia de una cierta manera.

Por lo anterior, para los comunitarios se requiere del regreso a una comunidad organizada alrededor de valores morales compartidos y una idea sustancial del bien común. Una crítica que es absolutamente importante, dado que alumbra el terreno

en el que la tradición liberal se ha encargado de dejar en la moral individual privada los aspectos que competen a la norma, provocando con ello que los componentes éticos se dejen al margen del terreno político. Además, aunque el liberalismo se ha preocupado por los derechos de los individuos, no ha dado orientación para el ejercicio de esos derechos, que han llevado a la pérdida de valor de la acción cívica y la preocupación común, haciendo con ello que se disminuya la cohesión social. "En este diálogo es necesario reevaluar la conexión perdida entre la ética y la política sin desconocer las conquistas de la revolución democrática como afirma" (Mouffe, 1999, p.95).

Desde la tradición liberal se supone que un ciudadano es aquel que reconoce la autoridad en los principios políticos de libertad y, por supuesto, las reglas en las que se encarna dicho principio. Mouffe (1999) dice:

Estar asociados en función del reconocimiento de principios democráticos liberales: este es el significado de ciudadanía que yo quisiera proponer. El mismo implica no considerar la ciudadanía como estatus legal, sino como forma de identificación, un tipo de identidad política: algo a construir, no dado empíricamente (p.96).

De acuerdo con esta búsqueda y al diálogo anterior, la autora quiere mostrar una manera de articular lo que atañe a lo público y lo privado, así como la moral y la política que para ella han sido contribuciones del liberalismo a la democracia moderna, todo esto sin renunciar a la naturaleza ética de la asociación política.

El retomar a la República es buscar un lenguaje común de intercambio civil que evidencie pertenencia a la comunidad política, para lo anterior se requiere elegir normas de conducta que permitan una regulación dentro de la identidad política.

Pero esta propuesta no está asumida por la idea sustancial del bien común, más bien por un vínculo común y una preocupación pública. Esto más que mostrar una única comunidad definida, muestra una comunidad en continuo cambio, replanteándose lo que necesita replantear. Mientras la política pretenda construir una comunidad política, creando unidad, no se podrá realizar una comunidad política que sea del todo inclusiva, ni una unidad final; ya que siempre existirá un "exterior constitutivo", otro externo a la comunidad y que además

la hace posible; siempre existirán las fuerzas contrarias, ya que como en la vida el conflicto es inherente a la política (Mouffe, 1999, pp.100-101).

Si desde la propuesta de Mouffe se entiende la ciudadanía como una identidad política que se crea a partir de la identificación con la República, se hace posible un nuevo concepto de ciudadano. Aquí se resalta, en primera instancia, una identificación que trasciende el estatus legal, por tanto, es más fuerte la identificación que ser un receptor pasivo de derechos, es una identidad que permite a las personas comprometerse en diferentes empresas, con diferentes concepciones del bien y que, al buscar sus satisfacciones y en la promoción de sus acciones, aceptan el sometimiento a las reglas que prescribe la República. Por tanto,

Lo que los mantiene unidos es su reconocimiento común de un conjunto de valores ético-políticos. En este caso, la ciudadanía no es solo una identidad entre otras, como en el liberalismo, ni la identidad dominante que se impone a todas las otras, como en el republicanismo cívico. Es un principio de articulación que afecta a las diferentes posiciones subjetivas del agente social, aunque reconociendo una pluralidad de lealtades específicas y el respeto a la libertad individual (Mouffe, 1999, p.101).

Aquí la propuesta de democracia radical muestra claramente que para aplicar los principios de libertad e igualdad, se han de tener en cuenta los múltiples contextos en los que se dan las relaciones de dominación, esto les permitiría a diversos grupos que luchan por la extensión y radicalización de la democracia, al tener ese interés común, regirse por ciertas reglas de conducta que se identifican con su ser democrático radical. Lo anterior significa que si hay una interpretación clara de democracia radical para los diferentes grupos con los principios de libertad e igualdad, será más sencillo para las personas construir un *nosotros* que permita equivalencia entre sus demandas y las de un sistema democrático.

La autora pone en el plano de los debates sobre la posmodernidad y las críticas al racionalismo y el universalismo, la nueva concepción de ciudadanía, esa que entendió que el sentido de lo que era un ciudadano en la época moderna de la revolución democrática, hoy día ha cambiado y, que en mucho, se ha convertido en obstáculo. La conclusión a la que llega es:

Cualquier intento de producir una armonía perfecta, de realizar una democracia “verdadera”, solo puede conducir a su destrucción. Esta es la razón por la cual un proyecto de democracia radical y plural reconoce la imposibilidad de la realización completa de la democracia y la consecución final de la comunidad política. Su objetivo es utilizar los recursos simbólicos de la tradición democrática liberal para luchar por la profundización de la revolución democrática, a sabiendas de que es un proceso interminable (Mouffe, 1999, p.105).

La mediación de la concepción ciudadana como una potencia de construcción de democracia en un terreno móvil que siempre implicará replantearse algunos aspectos, brinda la posibilidad de abrir horizontes, que se escriben así en plural, porque aquí la enseñanza más importante es reconocer que son múltiples caminos los que coexisten en la construcción de la vivencia ciudadana, de acuerdo con las diferentes necesidades que surgen en las voces de los actores sociales.

Abordaremos ahora otro autor que muestra cambios contundentes de los tiempos presentes en cuanto a la democracia, visibilizados en las movilizaciones que se ejercen desde la voluntad ciudadana. Isidoro Cheresky (2011) hace alusión a la mutación democrática que vivimos en tiempos presentes, acentuando esta cualidad en América Latina, donde la democracia representativa comenzó a vivirse a lo largo de toda la región, pero esto no significó que el régimen político correspondiera a lo que se planteaba inicialmente. Cheresky no solo atribuye la mutación a características deficitarias en las prácticas institucionales del sistema representativo y al poco alcance del Estado de Derecho en la región; también, se refiere a la fuerza que ha empezado a tener la voluntad ciudadana en su derecho a elegir sus representantes, que no solo corresponde a la conocida elección de gobernantes, pues esto se extiende a la vida asociativa que tiene el poder de debilitar las prácticas burocráticas o autoritarias.

Lo anterior da otro lugar a la llamada ciudadanía, porque se ha dado un real desplazamiento a la vida política y pública que mantiene un estado de alerta y vigilancia por sus representantes elegidos. Los partidos políticos, así como los congresos, ya llevan un largo tiempo de descrédito, continúan anclados a las pequeñas élites que reproducen las mismas prácticas para seguir en el poder. El invocar la ciudadanía, a diferencia de hacerlo con

el pueblo, replantea un poco esta figura como un *a priori* que no tiene lugar desde alguna voluntad política. Esto le da un lugar potencial a la ciudadanía, que requiere del vínculo que tendrá presentes el conflicto y la deliberación constante.

Cheresky (2011) expresa que la ciudadanía está constituida también por la "movilización o protesta popular", que no solo incluye a los movimientos sociales tradicionales, sino también aquellos emergentes que son tributarios de la revolución de las tecnologías de la comunicación. A través de la conformación de redes sociales virtuales, las personas pueden movilizar significativamente la vida política y pasar de la virtualidad a la congregación presente de personas que hacen masiva su protesta. Así mismo, este autor ve la centralidad de la ciudadanía en la expansión y mutación del régimen político democrático, dado que es en esta esfera de lo ciudadano donde las personas reclaman sus derechos y se encuentran atentos a que sus gobernantes hagan legítimo su voto.

Se ha ampliado la democracia promoviendo cada día más voces que reclaman o proclaman la igualdad y participación constante, son más notorias las elecciones libres y las libertades civiles; esto último no quiere decir que no haya reclamos por la justicia, pero estas se han llevado a la esfera de la sociedad democrática a diferencia del pasado, cuando estas reclamaciones eran tratadas en un orden alternativo. En todo esto, Cheresky ve la centralidad de la ciudadanía, entendida como

Un espacio de individuos dotados de derechos o que los reclaman y que constituyen vínculos asociativos e identitarios cambiantes. La experiencia de su vida pública y sus opciones presentes prevalece por sobre lo que en este ámbito han heredado y la desinstitucionalización o quizás los cambios institucionales a los que asistimos son el resultado de esa actividad ciudadana, que es la fuente de sentido de la vida pública (2011, p.144).

Una de las características de llamar a la actual democracia dentro de su cualidad de mutación, es que los gobernantes o representantes elegidos en las urnas están siendo constantemente sometidos a que se legitime cada una de las decisiones significativas que estas tienen; esto muestra la desconfianza y la fluctuación de la ciudadanía que permite dar a este régimen político la característica de democracia continua. De allí que Cheresky (2011) afirme:

La vida ciudadana es, en ese sentido, la esencia de la política democrática; esta vida no podría transcurrir sin un dispositivo institucional, pero ella no se desenvuelve en "su interior" y, en consecuencia, ese dispositivo no es definitivo ni universal sino que está sujeto a las mutaciones propias que requieren los principios democráticos (pp.146-147).

La nominación de "pueblo" ha sido reemplazada por la de "ciudadanía" y es allí donde Cheresky (2011) dice: "Esta, concebida no como otro sujeto distinto, sino como el espacio conformado por individuos y grupos en el cual se disputa la constitución de identidades políticas o procuran afirmarse liderazgos de pretensión instituyente" (p.149). Se puede notar que el ciudadano de este tiempo no tiene identidades políticas, además, como afirma el autor, hasta carece de pertenencias sociales permanentes; el ciudadano de este tiempo tiene influencia en la representación formal; y es a través de lo que se produce en el espacio público, que los gobernantes realizan el sondeo de las actitudes de sus votantes.

3.2.2. La ciudadanía como "vida buena" desde la propuesta de Arendt

Otra de las propuestas para pensar la ciudadanía la hace Arendt, quien aporta elementos filosóficos y políticos significativos para ampliar la noción de ciudadanía hacia la acción y la transformación. En el pensamiento de esta autora, la vida humana alude al trabajo y labor, mientras que la condición humana se refiere propiamente a la acción como anticipación de futuro, posibilidad y novedad instituyente, y a la presencia de los otros en aquello que solo ocurre en medio de la pluralidad de visiones del mundo compartido, en tanto,

El mundo en el que hemos nacido no existiría sin la actividad humana que lo produjo [...] ninguna clase de vida humana, ni siquiera la del ermitaño en la agreste naturaleza, resulta posible sin un mundo que directa o indirectamente testifica la presencia de los otros (Arendt, 1997, p.37).

En este sentido, dicha condición de humanidad no se agota en el reconocimiento de las necesidades de subsistencia y en su adecuada satisfacción, por el contrario, esta sobrepasa los condicionamientos biológicos que obligan al hombre a vivir

en comunidad como una forma de supervivencia básica; ni el trabajo, ni la labor requieren de la presencia de los otros, ni son exclusivas de la vida humana. Según Arendt, "solo la acción es prerrogativa exclusiva del hombre, ni una bestia ni un dios son capaces de ella y solo esta depende por entero de la constante presencia de los demás" (1998, p.38).

En su propuesta política para comprender la condición humana, Arendt plantea una clara distinción entre el espacio privado (*oikos*) y el espacio público (*polis*); cabe resaltar que en su pensamiento, la existencia de la *polis* significaba la preexistencia del *oikos*, esto señala que ambos espacios eran interdependientes y que gozaban de igual importancia en la constitución de la condición humana.

No obstante, según el pensamiento griego, la capacidad del hombre para la organización política no es diferente, sino que se halla en directa oposición a la asociación natural cuyo centro es el hogar y por ello, solo dos de todas las actividades humanas se consideraban políticas y aptas para constituir lo que Aristóteles llamó el *bios politikos*, acción (*praxis*) y discurso (*lexis*) de los que surge la esfera de los asuntos humanos, en donde todo lo necesario o útil queda excluido de manera absoluta (Arendt, 1998, p.39).

El discurso y la acción coexisten y representan la misma relevancia para la constitución del mundo común y su importancia política no radica en que expresen pensamientos elevados, sino en que ambos representan la posibilidad humana de creación del mundo y de revelación de la diferencia. Por ello,

El pensamiento era secundario al discurso, lo que originalmente significa no solo que la mayor parte de la acción política, hasta donde permanece al margen de la violencia, se realiza con palabras, sino algo más fundamental, o sea, que encontrar las palabras oportunas, en el momento oportuno, es acción (Arendt, 1998, p.40).

Parfraseando a Arendt, podemos considerar que Aristóteles no definía al hombre en general, ni indicaba la más elevada actitud humana, que para él no era el *Logos*, es decir, la razón, sino el *nous*, esto es, la capacidad de contemplación, cuya principal característica es que su contenido no puede traducirse en discurso. Desde este punto de vista, el ser político solo puede conformarse a través de las palabras y del debate con aquellos

que son distintos, no iguales y mediante la contemplación que permite la des-objetivación del mundo dando apertura a otras formas, sentidos y posibilidades sobre aquello que se considera terminado.

La finalidad de las palabras en la esfera pública no es el consenso como simplificación de la diversidad, como eliminación del espacio común que a la vez separa y une a los hombres, sino más bien, la instauración y legitimación de múltiples perspectivas sobre los intereses comunes y la persuasión como capacidad de construir condiciones de vida que puedan albergar y potenciar la distinción de cada ser.

Desde esta autora, podemos considerar que no puede existir una vida en común, un espacio público respaldado por la acción libre de quienes se saben y reconocen diferentes a los otros, de quienes aparecen y dicen frente a otros que tienen ideas y experiencias diferentes y son capaces de generar procesos móviles en el tiempo y espacio, superando las limitaciones de la vida mortal, si no existe un espacio propio en el cual el sujeto pueda satisfacer todas aquellas necesidades ligadas a su condición biológica a su igualdad y mortalidad.

La esfera privada se organiza y se vive alrededor de la necesidad humana, a partir de la dependencia y la incapacidad de discurso y acción; la permanencia en dicha esfera significa la inexistencia como ser político, en tanto, solo aquellos que aparecen frente a los otros distintos, son completamente humanos-ciudadanos, mientras quienes permanecen limitados por la obediencia que les obliga su igualdad natural, se ven restringidos siempre a la vida de la labor, el trabajo y el consumo.

En este sentido, la vida privada como satisfacción de necesidades es una experiencia pre-política, pero no menos importante, en la medida que no puede crearse un cuerpo político sin los espacios en los cuales los sujetos dan cumplimiento a aquellas necesidades de la vida. El rasgo distintivo de la esfera doméstica era que los hombres vivían juntos llevados por sus necesidades y exigencias, la fuerza que los unía era la propia vida que para su mantenimiento individual y supervivencia de la especie necesitaba la compañía de los demás. La labor del varón y la de la hembra de dar a luz, estaban sometidas al mismo apremio de la vida: "Así pues, la comunidad natural de la familia nació de las necesidades, y esta rigió todas las actividades desempeñadas en su seno" (Arendt, 1998, p.43).

Mientras que la esfera pública, la buena vida, la ciudadanía plena, eran completamente contrarias a la vida de la necesidad y el sometimiento, para Arendt, la esfera pública significa dos fenómenos interdependientes:

En primer lugar, significa que todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más alta publicidad posible. En segundo lugar, significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él (Arendt, 1998, p.44).

Este mundo común no es idéntico a la tierra o la naturaleza, como el limitado espacio para el movimiento de los hombres y la condición general de la vida orgánica, está más ligado a los objetos fabricados por las manos del hombre y a los asuntos de quienes habitan juntos el mundo hecho por el hombre, aquel que solo es posible a partir de la *pluri-dimensionalidad* de la existencia. La vida buena, la vida ciudadana, implica la capacidad y posibilidad de estar con otros para traer a la presencia aquello que aún no existe, como crear y agregar algo nuevo y propio al mundo que nos es heredado.

En virtud de ello, la vida buena del ciudadano que es capaz de crear y de transformar, se despliega en la esfera pública, la cual se caracteriza en primer lugar, porque depende por entero de *la permanencia*. En tanto, el hombre entra al espacio público porque le interesa que algo superior a su corporal existencia perdure y se mantenga.

Si el mundo humano ha de incluir un espacio público no puede pensarse y hacerse solo para una generación y para los vivos, sino que debe superar el tiempo vital de los hombres mortales [...] Sin esta trascendencia en una potencial inmortalidad terrena, estrictamente hablando, ningún mundo común, ni espera pública resultan posibles (Arendt, 1998, p.64).

En segundo lugar, lo público como espacio propicio de la vida buena, se caracteriza porque bajo las condiciones de *un mundo común*, la realidad no está garantizada principalmente por la naturaleza común de todos los hombres que la constituyen, sino más bien, por el hecho de que, a pesar de las diferencias de posición y la resultante variedad de perspectivas, todos están interesados por el mismo objeto, "por ello, el mundo común

se destruye cuando se ve solo bajo un aspecto y se le permite presentarse únicamente bajo una perspectiva” (Arendt, 1998, p.67).

En tercer lugar, la vida buena requiere siempre de la presencia de los otros que ven lo que vemos y que oyen lo que oímos para asegurar la realidad del mundo y de nosotros mismos. Solo el sujeto público comparte un mundo común con los otros, por tanto, solo el sujeto público es libre y puede encargarse de los asuntos que construyen el mundo de la permanencia.

En cuarto lugar, la vida buena como ciudadanía está anclada a *la libertad*, rasgo constitutivo del espacio común-público en el que se construye el “nosotros”. Esta libertad está ligada a la capacidad de discurso y acción, la posibilidad de creación de nuevas formas de vida, y a la libre expresión y obligada distinción entre los sujetos. Por tanto, representa para el hombre la facultad de aparecer como es. Así, son necesarias dos condiciones para la libertad: 1. la existencia de la esfera privada, ya que si “existía una relación entre estas dos esferas, resultaba lógico que el dominio de las necesidades vitales en la familia fuera la condición para la libertad en la *polis*” (Arendt, 1998, p.43); y, 2. el hombre libre tenía que estar alejado de cualquier forma de gobierno, en tanto, gobernar y ser gobernado, estar sometido y someter, eran condiciones propias del mundo de las necesidades, del mundo de la desigualdad, por ello, la libertad dependía de la capacidad de aparecer frente a los otros y de ser oído por otros iguales, “Así dentro de la esfera doméstica la libertad no existía, ya que el cabeza de familia solo se le consideraba libre en cuanto que tenía la facultad de abandonar el hogar y entrar en la esfera política” (Arendt, 1998, p.44).

Finalmente, se ubica *la pluralidad* como característica de la vida buena, puesto que no puede haber un mundo común sin que exista una pluralidad de visiones sobre aquello que comparte el hombre, lo común de la condición humana es propiamente la capacidad de discurso y acción para la creación, la posibilidad de anticipar el futuro y de separarse de la necesidad biológica para permanecer mediante aquello que solo se puede construir con otros; por ello, la pluralidad es el alimento de lo público y no tiene que ver con la protección de aquello que ya existe, sino con la visibilización de lo oculto.

Lo público era lo común para Arendt; desde la distinción que hace entre la vida y la buena vida, la primera se queda atada a

las limitaciones de la vida mortal mediante la satisfacción de necesidades a partir del trabajo y labor, una vida invisible porque no existen otros iguales, porque no hay posibilidad de discurso y acción. En cambio, la buena vida, no es que esté libre de las necesidades, por el contrario, solo es posible cuando estas están correctamente satisfechas, pero se opone a aquella que solo parte de la condición biológica y estipula la existencia como una línea establecida más allá de la indeterminación humana.

La buena vida, esto es, la vida en común, o la vida pública del ciudadano, permite que los hombres se construyan y construyan la realidad en la cual viven.

Según Aristóteles, la buena vida, la del ciudadano, no era simplemente mejor, más libre de cuidados o más noble que la ordinaria, sino de una calidad diferente por completo. Era buena, en el grado en que habiendo las necesidades de la pura vida, liberándose de trabajo y labor, y venciendo el innato apremio de todas las criaturas vivas por su propia supervivencia, ya no estaba ligada al proceso biológico vital (Arendt, 1998, p.47).

3.3. Territorio y territorialidad

En las pasadas dos décadas, la academia en muchos campos de estudio (geografía, antropología, economía política, comunicaciones, etc.) ha tendido a restarle importancia al lugar y, por el contrario, ha resaltado el movimiento, el desplazamiento, el viaje, la diáspora, la migración, etc. Así, existe una necesidad por una teoría que neutralice este borramiento del lugar, la asimetría que surge por darle mayor importancia a lo "global" y la menor importancia al "lugar"
(Escobar, 2010, p.26)

Abordar el tema del territorio es abordar la cuestión del lugar donde se desarrollan todas las relaciones sociales, aquellas que están transversalizadas por las diferentes miradas que se tienen del territorio y sus distintas dinámicas de apropiación (territorialidad).

Para empezar, se plantea que la palabra territorio viene del latín *terra*, que hace referencia a:

[...] cualquier extensión de la superficie terrestre que es habitada por grupos humanos y delimitados en diferentes escalas: local, municipal, regional, nacional o internacional.

Es decir, el territorio es un espacio estructurado y objetivo que ha sido estudiado a lo largo de la historia por la geografía y la cartografía, entre otras ciencias (Perdomo, 2011, p.56).

El territorio ha sido entendido de manera moderna, a partir de sus dimensiones físicas como un asunto de manejo y control por parte del Estado-Nación, el cual dentro de sus características fundamentales tiene el aseguramiento y delimitación de sus fronteras con base en un territorio reconocido.

Por regla general, en lo que respecta a Europa de donde esta figura geopolítica es originaria (peores repartos se han hecho en África y otros sitios desde el siglo XIX), ello fue decidido por los gobernantes que según el Tratado de Westfalia dieron término a la guerra de los Treinta Años en 1648. Sus decisiones tuvieron repercusión universal por virtud de las políticas coloniales e imperiales de entonces, ya que el modelo de Estado-Nación fue reproducido sin discusión seria en el resto del mundo (Fals Borda, 2000, p.28).

Otra definición abarca una perspectiva diferente sobre el territorio, al vincularlo con las relaciones y tensiones de poder que se presentan en las interacciones de conflicto o cooperación dentro de un espacio determinado, y en esa medida, se concibe el territorio como un espacio sobre el que un grupo de individuos ejercen cierto poder y cierta gestión. "Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado" (Montañez & Delgado, 1998, p.3).

El proceso de territorialidad se da cuando los sujetos se apropian de su espacio construyendo su sentido de identidad y pertenencia, vinculándolo al espacio que habitan y con una manera particular de organizar la convivencia y las actividades de las personas a su interior. Como cada sujeto puede apropiarse su espacio de manera distinta, es imprescindible el diálogo entre las diferentes formas de apropiación para construir acuerdos sostenibles que beneficien a todos sus miembros, esto con el objetivo de no seguir replicando los modelos autoritarios que imponen sus visiones y enfoques en un territorio determinado.

A este respecto, cabe mencionar que en el caso de las

comunidades negras y los pueblos indígenas en Colombia, se les ha reconocido a algunas de ellas la titulación de la propiedad colectiva sobre el territorio, para que desarrollen su visión propia de territorialidad, la cual es influenciada por sus costumbres, tradiciones y saberes ancestrales. Para el caso de las comunidades negras, la figura político-administrativa que se adoptó es el Consejo Comunitario y para los pueblos indígenas los Cabildos Indígenas.

Montañez & Delgado (1998) afirman que el territorio es un constructo social resultado de la interacción espacial de unos individuos, creando relaciones de espacio/poder/saber, siendo estos quienes finalmente crean unos vínculos de sentido que implican el conocimiento de su proceso de producción. En ese sentido, Perdomo (2011) sostiene que:

El territorio constituye la esencia de la espacialidad de la vida social y es una categoría básica, en la medida que constituye el espacio donde la gente establece relaciones sociales, así como vínculos de arraigo, usos y costumbres que les permite además identificar sus necesidades y construir sueños e imaginarios (p.27).

Perdomo manifiesta tener en cuenta que el territorio "define también las características de un pueblo a través de la memoria colectiva, la identidad y la cultura" (p.27). De esta manera, el concepto de territorio se ha tratado de definir desde diferentes perspectivas que permiten describir aspectos económicos, políticos, ecológicos, entre otros. Y cabe resaltar que el concepto de territorio se circunscribe geopolíticamente, "el territorio es considerado un lugar de refugio y al mismo tiempo, un medio de subsistencia" (p.27), y administrativamente, que se "relaciona con la idea de que el territorio es considerado como una fuente de productos y recursos económicos que permiten la subsistencia de los pueblos" (p.27).

Cada territorio, al estar constituido por múltiples dimensiones, las cuales se relacionan entre sí y se afectan mutuamente, se va configurando como un escenario particular, es por esto que el territorio debe ser abordado desde una perspectiva multidimensional. Es así que los territorios son espacios únicos, ya que han tenido una construcción histórica, política, económica, ecológica, social y cultural particular, ya que sus actores le imprimen un carácter propio e irrepetible a las interrelaciones e influencias cotidianas.

Perdomo (2011) asegura que:

Debido a las diferentes formas de apropiación, percepción y valoración que el individuo tiene sobre el territorio, existen también diversas formas de territorialidad, las cuales, a su vez, se asocian con el concepto de regionalismo [...] la territorialidad se basa en una geografía del poder, pues tiene que ver con el grado de control que una persona, un grupo social, un Estado, etc., ejerce sobre un determinado espacio geográfico. El concepto también es asociado con la identidad, la apropiación y el arraigo espacial; en la medida que en un territorio existe una mezcla de situaciones objetivas y afectivas, así como un conjunto de prácticas y expresiones materiales y simbólicas que garantizan la permanencia de un grupo social (p.27).

Esta misma autora asume que la territorialidad y el regionalismo van de la mano, debido a que en ambos se presentan relaciones de poder y que además, agrupan tres conceptos básicos para la construcción de país:

Espacio, territorio y región; los cuales a su vez controlan la presencia y la ausencia, la inclusión y la exclusión de los ciudadanos. Entonces, se puede argumentar que la territorialidad regionaliza el territorio; es decir, lo delimita en divisiones espacio-temporales de actividad y de relación denominadas 'regiones', las cuales deben considerarse como espacios geográficos que además de pertenecer a la Nación, tienen un contenido cultural e histórico muy valioso (Perdomo, 2011, p.78).

Por otro lado, ya no existen territorios vírgenes, estos han sido objetivados por las culturas de los individuos que los habitan e interactúan; en ese sentido, según Giménez (1996), se convierten en un "espacio de inscripción de la cultura". El autor, además, afirma que "las áreas ecológicas, los paisajes rurales, urbanos y pueblerinos, los sitios pintorescos, las peculiaridades del hábitat, los monumentos, la red de caminos y brechas, los canales de riego y, en general, cualquier elemento de la naturaleza antropizada" (p.8), se consideran como parte de los "bienes culturales", resultando ser una forma de objetivación del hombre sobre el territorio.

Desde otro punto de vista, el territorio se puede concebir como un espacio o lugar en el que diferentes

instituciones y organizaciones se distribuyen, generando unos procesos y prácticas culturales particulares que se localizan espacialmente, sin que estén intrínsecamente vinculadas con un espacio determinado. Se trata, entonces, de las costumbres, fiestas culturales, formas de comportamientos y vestimentas, entre otros aspectos, particulares de un grupo de individuos que resultan de la objetivación de un espacio determinado (Giménez, 1996, p.9).

En una tercera dimensión, el territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo, y sobre todo, como símbolo de pertenencia socio-territorial.

En este caso, los sujetos (individuales o colectivos) interiorizan el espacio integrándolo a su propio sistema cultural. Con esto hemos pasado de una realidad territorial "externa" culturalmente marcada a una realidad territorial "interna" e invisible, resultante de la "filtración" subjetiva de la primera, con la cual coexiste (Giménez, 1996, p.9).

Se destaca que este mismo autor plantea que la dicotomía, producto de diferentes formas de apropiación objetivadas y subjetivadas de la cultura, explica por qué la "desterritorialización" física no necesariamente implica una "desterritorialización" simbólica y subjetiva. Por ello, es posible "abandonar físicamente un territorio, sin perder la referencia simbólica y subjetiva al mismo a través de la comunicación a distancia, la memoria, el recuerdo y la nostalgia. Cuando se emigra a tierras lejanas, frecuentemente se lleva 'la patria adentro'" (Giménez, 1996, p.9). Entendiéndose la desterritorialización como los "procesos de pérdida del territorio derivados de la dinámica territorial y de los conflictos de poder entre los distintos agentes territoriales" (Montañez & Delgado, 1998, p.6).

Al vincular el territorio con las relaciones y tensiones de poder que se presentan en las interacciones de conflicto o cooperación dentro de un espacio determinado, se amplía la definición de este término como una porción de tierra. Y en esa medida, se concibe el territorio como un espacio sobre el cual un grupo de individuos ejercen cierto poder y cierta gestión.

Desde otro punto de vista, el territorio se puede concebir como un espacio o lugar en el cual diferentes instituciones y

organizaciones se distribuyen, generando unos procesos y prácticas culturales particulares que se localizan espacialmente, sin que estén intrínsecamente vinculadas con un espacio determinado. Se trata de las costumbres, fiestas culturales, formas de comportamientos y vestimentas, entre otros aspectos, particulares de un grupo de individuos que resultan de la objetivación de un espacio determinado.

En una tercera dimensión, el territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego afectivo, y sobre todo como símbolo de pertenencia socio-territorial. En este caso los sujetos (individuales o colectivos) interiorizan el espacio integrándolo a su propio sistema cultural. Con esto hemos pasado de una realidad territorial "externa" culturalmente marcada a una realidad territorial "interna" e invisible, resultante de la "filtración" subjetiva de la primera, con la cual coexiste (Giménez, 1996, p.9).

3.3.1. La educación territorial

La relación entre la educación y el territorio es dinámica y mutuamente influyente, para la primera, es fundamental comprender las dinámicas territoriales de su comunidad educativa, reconocer sus transformaciones, sus apuestas y orientaciones por parte de los diversos actores que lo habitan. Los modelos educativos que se quedan como simples construcciones mentales y que no se ajustan a la dinámica territorial, quedan obsoletos, atrapan la realidad en esquemas, en jaulas, llevan a que la educación permanezca de espaldas a las realidades concretas y locales. Las orientaciones generales de la educación son necesarias, pero contextualizándolas de acuerdo con las particularidades territoriales de una localidad o institución, para desescolarizar la escuela; en palabras de Calvo (2008), "La educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas" (p.17). Si la educación no dialoga con la realidad, con el contexto de un determinado territorio, puede caer en simular la realidad de la misma manera que un mapa abstrae las particularidades de un territorio y vuelve fijas algunas de sus realidades, a la vez que desconoce otras que no puede expresar ni representar.

Tratar de reconocer las características de un territorio es un movimiento de ida y vuelta, de un bucle, porque por mucho

esfuerzo que se haga, no llegaremos a conocer a cabalidad las características de la realidad, pero sí podremos acercarnos a ellas reconociendo su naturaleza cambiante, contingente, impredecible y compleja.

4. Metalectura de la producción investigativa en la línea de "Educación y Democracia"

En la investigación generada a partir de las obras de conocimiento en el campo de investigación "Educación y Democracia" (2003-2012), se presentaron tres tendencias que pueden ser consideradas bajo las siguientes posibilidades.

Introducir la reflexión sobre la constitución del sujeto político como reconocimiento de la pluralidad constitutiva de la vida humana, que implica la construcción de una vida en común, a partir de acuerdos éticos derivados de un ejercicio permanente de diálogo y deliberación colectiva. "Nadie puede llegar a ser autónomo más que –siendo con– otros, puesto que la norma ética sale del diálogo" (Camps, 1999, p.38); o "Yo es Otro" en el poema de Rimbaud. *Yo soy más en la medida que soy con el otro.*

Según Arendt (1997), la política nace en el "entre los hombres", por lo tanto, completamente "fuera del hombre", de ahí que no haya ninguna substancia propiamente política. En lenguaje de Arendt, la constitución del sujeto político se da en la mediación del "entre" y el establecimiento de las relaciones que deriva. En este sentido, el sujeto es en potencia un sujeto político que tiene la capacidad de decidir y con ello, de autogobernarse y de ampliar su libertad, expresión directa del desarrollo humano, tanto desde su dimensión subjetiva como desde su ser social.

La política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres (Arendt, 1997). Con esta premisa se puede entender que la política se realiza bajo la comprensión de que todos los sujetos que construyen la sociedad tienen diversas formas de ver y significar el mundo y el contexto en el cual se desenvuelven; por lo tanto, es necesario respetar esas diferentes concepciones y posiciones que asumen los hombres y mujeres de una sociedad democrática. Se derivan reflexiones necesarias y pertinentes para las exigencias de la sociedad actual. De una parte, es necesario pensar que la política de hoy se ejercita en un escenario complejo de relaciones humanas, desde donde se construye el acuerdo colectivo que permite establecer las normas y límites de la convivencia social y el ejercicio de lo

público. En este sentido, el ejercicio político implica el esfuerzo por establecer consensos solo a partir de los acuerdos o lo que Cortina (1998a) ha denominado "los mínimos éticos"; así, la política se construye en un espacio de encuentro entre unos y otros, donde tiene lugar la diversidad, lo cual permite y potencia la posibilidad de construir un mundo incluyente y democrático.

La segunda posición encontrada es la del desarrollo del hombre como sujeto educable en contexto de democracia y ciudadanía, donde los autores procuran integrar la naturaleza del mismo hombre con las bases de una educación fundada en procesos de carácter ético, artístico, poético y *poiético*, asumiendo, de igual manera, el conocimiento y la vida del hombre como un todo integrado. En algunos momentos establece la diferenciación de que hay una parte del hombre que es biológica y hay otra parte no-biológica, la cual es de orden netamente cultural.

Arendt orienta una ruptura del pensamiento político tradicional, para desarrollar una concepción ampliada de racionalidad, es decir, parte del reconocimiento en la vida humana, de la contingencia y la pluralidad, que se expresan en un escenario público de formación y confrontación de opiniones; a partir de estos conflictos, se puede llegar a consensos en los que primen los fines colectivos de una sociedad, esencia de lo político, donde tiene lugar la esfera pública, entendida como el espacio de aparición de la ciudadanía. Desde este punto de vista, la esfera pública *per se* no facilita la constitución y socialización de la ciudadanía, se requiere que la palabra pueda ser dirigida libremente al *Otro*, creándose el verdadero espacio público de discusión y deliberación democrática, diferente a la exclusión y el silencio de las personas.

Adela Cortina abrió el debate sobre los conceptos de ciudadanía política y ciudadanía social, en los que los ciudadanos, como protagonistas, constituyen el eje central. Desde esta perspectiva, no es solo ciudadano aquel que tiene una cédula de identidad o un pasaporte, sino el que participa en las deliberaciones y decisiones que se toman en torno a las cuestiones públicas. *Sujeto político y ciudadano* es aquel que toma parte activa en lo público, en aquello que a todos afecta, a la comunidad, al colectivo. Desde este punto de vista, la ciudadanía exige a los ciudadanos asumir la responsabilidad y protagonismo en la construcción de una sociedad de justicia y esta es imposible sin la participación activa de la sociedad civil: "Si rehusamos ser los protagonistas de nuestra historia

podremos tener la certeza de que nadie la hará por nosotros, porque nadie puede hacerla” (Cortina, 1998b, p.28). Este tipo de ciudadanía puede surgir en el ámbito democrático participativo, donde

Se respeta y fomenta el carácter autolegislator de los individuos, potencia en ellos el sentido de la justicia, al considerarles capaces de orientarse por intereses generalizables, y no solo por los individuales y grupales, y es por ello fuente de autorrealización (Cortina, 2001, p.93).

Estos aspectos hacen parte de la intersubjetividad, en la que se juega la construcción de un sentido que oriente las acciones; es decir, siempre aparecerá la mediación simbólica como una función que permite a los sujetos interpretar el mundo y a la vez, transformarlo. Pero esta transformación implica la existencia de un sujeto con poder; a diferencia del poder de la violencia, o el poder económico, es el “poder explícito” según Castoriadis (1995), sobre lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, en un colectivo social.

Una tercera posición es la conjunción de las dos posiciones anteriores que concibe al hombre como un todo integral, en la cual se pone en cuestión la posibilidad del ser humano para controlar y dominar su naturaleza; por tanto, se ponen en consideración la influencia de diversas situaciones intrínsecas y extrínsecas al mismo hombre que influyen en su formación y crecimiento como ser que hace y vive la democracia. Esta condición hace responsable al sujeto de sí mismo y de sus formas de interactuar y de construir su propia realidad. Con esto, la condición de humanidad que le es constitutiva al sujeto político, lo obliga a responsabilizarse del mundo que habita, con la oportunidad de decidir sobre su transformación.

Se pueden evidenciar propuestas educativas para la enseñanza y formación de los sujetos en democracia y ciudadanía y la adecuación de esta enseñanza a las necesidades y demandas de la sociedad, el mejoramiento o reestructuración de currículos relacionados con la experiencia social, política y democrática. En esta medida, se trata de proponer estrategias que permitan anticiparse a la manifestación de los problemas tan comunes del medio educativo regional y nacional y que provean soluciones de la realidad de la enseñanza en otros contextos culturales. A nivel nacional se viven otras realidades

sociales, políticas, democráticas y ciudadanas que esperan por sus re-significaciones a partir de los nuevos saberes, los nuevos trayectos y los nuevos criterios nacidos de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

La aplicación de las bases, principios y metodologías de la complejidad y su producción de enseñanza, educabilidad, aprendibilidad e investigación, implican un cambio cultural en la adopción de nuevos pensamientos y saberes, introyección de la trascendencia educativa de lo inter-disciplinario a lo trans-disciplinario, con el objetivo de lograr en última instancia, la satisfactoria experiencia de una nueva democracia, un nuevo sujeto político y una nueva ciudadanía.

Desde la perspectiva y visión de cada uno de los investigadores de las distintas obras de conocimiento, se orienta el proceso hacia el trieje epistémico de Educación-Sociedad-Cultura y la base epistémico-metodológica de la complejidad. Los nuevos investigadores se hacen conscientes de la necesidad de una nueva forma de pensamiento que re-interprete y re-signifique la realidad social, ética, estética, política de la educación y la democracia.

Finalmente, estas reflexiones llevan a pensar que en la esfera pública, el sujeto político reflexiona y se responsabiliza por su bienestar y el de los demás, al mismo tiempo que busca y emplea mecanismos para transformar su propia realidad, en tanto esta no se presenta como un absoluto impuesto desde afuera, sino que es construcción de los sujetos mismos en sus interrelaciones, en la intersubjetividad, en el conflicto, en la asimilación individual y la aceptación del grupo, pero también, en la tolerancia frente a las expresiones pluralistas, dispersas y divididas que deparan los tiempos postmodernos. Transformar la realidad implica cohesión y para que ello ocurra, es necesario que los individuos libres y fragmentados de las sociedades democráticas actuales, reconozcan la importancia del *nosotros* para instituir la nueva política y con ella, asegurar edificación permanente y la convivencia pacífica. La convivencia, citada en las obras, habla de la dificultad de los ciudadanos para vivir en convivencia, dadas las tensiones ejercidas por los prejuicios, la discriminación, la segregación y el desconocimiento de la equidad en los campos culturales, políticos, ideológicos, étnicos y de género.

Otros alcances de conocimiento hallados fueron las relaciones

económicas y la defensa de los derechos humanos, representados siempre en la intención de legalización de estructuras jurídicas, como base misma de la democracia nacional. Ahora bien, se pudieron observar relatos de realidades en distintos contextos culturales, étnicos y territoriales del país, en los cuales las obras de conocimiento se presentan como acciones de demanda respecto de las injusticias que en ellas se perpetúan.

El énfasis en educación de las obras de conocimiento refiere a conceptos, procesos, nuevas teorías y alcances metodológicos, críticos, pedagógicos y formativos en política y democracia en perspectiva abierta, crítica y compleja; orientan sus metodologías en el ámbito de la educación, el aula y la escuela; citan sistemas pedagógicos en los cuales se contextualiza el concepto de escuela, aula, aprendibilidad, educabilidad, enseñabilidad y currículo para la formación ciudadana, y su relación con la familia, la sociedad, la etno-educación, la geo-pedagogía y la eco-educación.

La nueva visión del maestrante en Educación se ubica en integrar y facilitar los procesos educativos y formativos en alternancia y construcción permanente, no con diferencias de carácter intra-personal, sino con aquellas diferencias externas establecidas por realidades de carácter social, cultural, político y medio-ambiental. Así, la labor del maestrante investigador parte de la confianza en la capacidad de aprendibilidad y aprendizaje del sujeto educable, dando alta importancia a la capacidad de adquirir y formar conductas y competencias conducentes a integrarlo con su realidad socio-política y con su cultura democrática. Así mismo, este proceso de investigar en el campo de conocimiento es viaje permanente a través de las nuevas creaciones y posibilidades de expresión tanto teórica, como metodológica y artística. Cada una de esas obras de conocimiento se convirtió en un elemento que identificó las particularidades y las individualidades de cada autor.

En consideración con lo anterior, el campo de "Educación y Democracia", a partir de la reflexión, se planteó preguntas que problematizan los desarrollos de conocimiento construidos en la línea; así mismo, se interrogó sobre aquellos vacíos investigativos derivados de las relaciones de interés por avanzar en el conocimiento de la temática y la necesidad de comprensión y abordaje de la praxis social y sus complejos elementos relacionales. Queda el desafío de plantear, como lo insinúa Emilio Roger Ciurana (2008), la necesidad de estudiar el bucle

Educación-Sociedad-Cultura-Democracia-Individuo-Sujeto, para comprender las transversalidades dentro del concepto de educación, no como formación para la sociedad, sino para el desarrollo de los individuos en un espacio institucional democrático. El filósofo español insiste en el desarrollo de los individuos en función de un extrañamiento menor entre la vida pública y las particularidades individuales, debido a las posibilidades que ofrece la complejidad social en la que todos se sientan mejor, en una sociedad libre y con más oportunidades para lograr la cohesión social.

La educación para la democracia es el fundamento como cometido central de las preocupaciones políticas como un proceso político-educativo de una *paideia* que ejercite y desarrolle las capacidades de cada miembro de la comunidad. Este asunto conlleva a una reflexión en términos del reconocimiento que los maestrantes en educación demuestran en las competencias, probabilidades y posibilidades ilimitadas en la educación y en la escuela, como recursos y herramientas de carácter constructivo y formativo en democracia y ciudadanía, asegurando un desarrollo igualmente ilimitado e incalculado en aras del logro de una sociedad mejor.

Los autores revisados observan que en el ámbito educativo, los conceptos de democracia y ciudadanía están muy alejados a los que los mismos modelos educativos y pedagógicos han pretendido transmitir y muy distintos al criterio de la población común de la Nación. Estos conceptos vienen a convertirse en simbolizaciones que marchan a ritmos completamente diferentes y sus historias respectivas posiblemente no coinciden, llegando aún a negar la historia como un hecho colectivo.

Referencias

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la Política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Behabib, S. (2005). *Los derechos de los otros*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. London: Penguin Random House.
- Berlin, I. (1958). *Dos conceptos de libertad*. Oxford: Clarendon Press.

- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena, Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- Camps, V. (1999). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- Castoriadis, C. (2001). *Sobre el Político de Platón*. Bogotá: Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo.
- Castoriadis, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. *Leviatán*, (62). Madrid, España.
- Cortina, A. (1998a). *Democracia participativa y sociedad civil. Una ética empresarial*. Bogotá: Fundación Social y Siglo del Hombre Editores.
- Cortina, A. (1998b). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2001). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cheresky, I. (2011). *Ciudadanía y legitimidad democrática en América Latina*. Argentina: Prometeo Libros Clacso.
- Dewey, J. (1916). *Education and Democracy*. Free Press.
- Durkheim, E. (1979). *Educación y Sociología*. Bogotá: Editorial Linotipo.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán, Colombia: Envion Editores.
- Fals Borda, O. (2000). El territorio como construcción social. *Revista Foro*, (38), 45-51.
- Fernández, O. (2012). *Educación no formal y juventud*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Flores, W. & Benmayor, R. (1997). *Claiming Identity*. Boston: Beacon Press.
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Giménez, G. (diciembre, 1996). Territorio y Cultura. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, II(4). Recuperado el

15 de marzo de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31600402.pdf>

- Habermas (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus: Madrid.
- Heller, A. (1981). *Para cambiar la vida*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Heller, A. (1991). *Historia y futuro: ¿sobrevivirá la modernidad?* Barcelona: Editorial Península.
- Heller, A. (1996). *Una revisión de la teoría de las necesidades*. Barcelona: Paidós.
- Horrach, J.A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía, historia y modelos. *Revista Factótum*, 6, 1-22.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Mayor, F. (2003). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. En F. Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Minujin, A. (1998). Vulnerabilidad y exclusión en América latina. En E. Bustelo & A. Minujin (Eds.), *Todos entran: propuesta para sociedades incluyentes*. Unicef/Santillana.
- Montañez, G. & Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, VII(1-2), 120-134. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 15 de marzo de 2012, de http://www.geolatinam.com/files/Montanez_y_Delgado_1998.pdf.
- Morin, E. (1997). *Una política de civilización*. París: ARLEA.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo*. México: Paidós.
- Nussbaum, M. & Sen, A. (Comp.) (1999). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ortiz Jiménez, W. (2010). *Ciudadanía alternativa. Nueva forma de manifestación constitucional*. Medellín: Unaula.
- Perdomo, E. (2011). Estrategias de comunicación para el desarrollo y la transformación ciudadana. Dos estudios de caso en Colombia. Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos, Instituto de Iberoamérica, Universidad de Salamanca, España.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Roger Ciurana, E. (2008). *Introducción a la Filosofía de las Ciencias Sociales y Humanas*. Manizales: Centro Editorial UCM.
- Rosaldo, R. (1994). Cultural Citizenship and Educational Democracy. *Cultural Anthropology*, 9(3), 402-11.
- Rousseau, J. (1978). *El contrato social*. Medellín: Bedout.
- Sánchez, I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. Tesis para optar al título de Doctor en Educación, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona, España. Recuperado el 15 de junio de 2013, de: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0307107-084832/index.html>
- Sen, A. (1998). *El nivel de vida*. Madrid: Editorial Complutense.
- Sen, A. (2000a). *Libertad y desarrollo*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2000b). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2001). *La desigualdad económica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Urzúa, R. & De Puelles, M. (1996). *Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos*. Documento de consulta presentado en la VI Conferencia Iberoamericana de Educación y que fue utilizado como base para la elaboración de la "Declaración de Concepción". Recuperado el 12 de junio de 2010, de: <http://www.oei.es/viciedoc.htm>

CAPÍTULO III

RECORRIDOS HISTÓRICOS POR EL CAMPO DE “EDUCACIÓN Y DESARROLLO”*

Hedilberto Granados López**

Rodrigo Peláez Alarcón***

* El presente capítulo surge como producto del proyecto de investigación “Educación para el desarrollo humano en contextos de aplicación regional”, en la línea de “Educación y Desarrollo”, del Grupo de Investigación ALFA, adscrito a la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales.

** Licenciado en Filosofía, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Profesor Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Coordinador de la línea de investigación “Educación y Desarrollo”, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.
egranados@ucm.edu.co.

*** Licenciado en Biología y Química, Universidad de Caldas. Especialista en Microbiología, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Doctorando en Pensamiento Complejo, Universidad Multiversidad Real, México. Profesor Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Investigador de la línea “Educación y Desarrollo”, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.
rpelaez@ucm.edu.co.

Introducción

El campo de investigación de “Educación y Desarrollo” tiene por objeto de estudio las relaciones entre la educación y el desarrollo, con la pretensión de los tránsitos investigativos por su recursividad; y como propósito, la movilidad del pensamiento en relación con la comprensión histórica del desarrollo, el sujeto histórico social y la educación, desde una mirada complejizadora, abierta y crítica del conocimiento.

La relación entre estas tres dimensiones sociales es compleja en la medida que vincula simbióticamente hechos, objetos multidimensionales, multirreferenciales, interactivos y retroactivos, acontecidos en la interacción de los conceptos educación y desarrollo, como campos cuya interacción genera emergencias que no pueden reducirse a ninguno de los dos.

En consecuencia, la articulación de los objetivos de ambos conceptos es uno de los factores que históricamente permiten identificar la dinámica de una sociedad, es decir, la educación y el desarrollo son la representación a escala del proyecto social de una nación, de ahí que de su claridad y coherencia se desprendan las prácticas educativas, económicas y políticas fijadas en los objetivos y propósitos previstos para cualquier modelo social.

1. Tránsitos por la historia del campo de investigación “Educación y Desarrollo”

La génesis del campo de investigación “Educación y Desarrollo” está asociada a unos programas académicos de pregrado que en el siglo pasado, década del 80, ofrecía la Universidad Católica de Manizales; escenarios académicos donde se preguntaba con fuerza acerca de las miradas de la educación en ámbitos locales, en torno a las metodologías educativas y sus vínculos con la participación comunitaria en general y particularizando en el trazado de entramados educativos con la inserción de programas de evangelización en contextos muy próximos.

De igual manera, las migraciones desde currículos en los Programas de Educación no formal fueron afán de uno de los programas académicos de pregrado, como también la planificación educativa en los municipios del centro del departamento de Caldas, especialmente lo concerniente a los

núcleos de desarrollo educativo al amparo de la Ley 115 de 1994 y de las consideradas necesidades básicas y calidad de vida en los municipios caldenses. Todos estos abordajes se asumen en el programa de especialización en Planeamiento Educativo con profesores que la cursaban y que tenían formación en las dimensiones teóricas de la educación y el desarrollo.

Estos despliegues tenían como contextos las veredas, corregimientos, barrios, comunas, el municipio y el centro del departamento de Caldas, y desembocó en la construcción de un macroproyecto de investigación en torno a Manizales como ciudad educadora, que mostró que el ámbito de la educación habría de ser revitalizado hacia la gesta de una formación de alta calidad integral para atraer jóvenes de otras latitudes, generando residencias y tránsitos por las universidades, motivados desde lo ambiental, sanitario, social y cultural de la ciudad para el despliegue de posibilidades de estudios de pregrado y posgrado en la ciudad.

Desde el inicio, el campo de "Educación y Desarrollo" ha estado en la perspectiva de la reflexión del desarrollo en un contexto de aplicación en la dinámica social, con una visión sobre las alternativas pragmáticas direccionadas a la planificación participativa y la gesta de ambientes, donde se posibilite la mejor calidad de vida del ciudadano, en torno a la educación y al trabajo, y al papel de la transformación de sus actitudes culturales.

Una mirada que se privilegió fue la modernización administrativa vista desde el dictado de la descentralización que, como organización del Estado-Nación, ofreció como posibilidad la Constitución Nacional de 1991, con un detenimiento en la modernización de la sociedad, entendida aquella como la modificación sustancial de los aparatos administrativos del Estado y del andamiaje institucional político en la consecuente transformación de los niveles inferiores a la organización central.

A mediados de la década de los 90, el campo organiza sus proyectos inspirada en unos vínculos indisolubles entre la educación y el desarrollo, en horizonte de contribución a la formación de ciudadanos críticos y capaces de examinar la naturaleza de la ciencia y la tecnología como actividades humanas encaminadas al desarrollo individual y colectivo.



Figura 1. Desde el inicio, la línea estimó la educación como eje del desarrollo en múltiples dimensiones, siendo identificable su acción en los ejes señalados en la figura

La Figura 1 muestra la dimensión humana que contempla lo físico, axiológico, político, social y cultural; mientras que la dimensión económica se asocia con la competitividad y productividad en ámbitos de la localidad. El desarrollo sociopolítico está visto desde una orientación al fortalecimiento de la democracia, mediante el ejercicio de la participación plena y consciente hacia la conquista del bienestar individual y colectivo; y la educación como eje del desarrollo cultural, resignifica el cúmulo de relaciones, escenarios y prácticas que son apuesta al cambio social.

Los investigadores que navegaban en este archipiélago de la línea trazaron como objeto de estudio las relaciones entre la educación y el desarrollo, el cual se fundamentó temáticamente en la formación democrática, el mejoramiento de la calidad de la educación, la modernización administrativa de la educación y la mutación en las actitudes y prácticas culturales del ciudadano.

Aunque se hace énfasis en el sentido de la relación entre el desarrollo y la educación, la dimensión "desarrollo" pasa a tener el calificativo de local, definida como un fenómeno en relación con personas que trabajan sinérgicamente hacia un crecimiento integral, en procura de beneficios y mejoras en la calidad de vida de una comunidad cercana por su territorialidad, la cual es dimensionada siempre con respecto a un *topos* mayor.

Finalizando el siglo XX, en 1999, se construye un proyecto que tiene como temática la propuesta de un currículo pertinente

con la cultura, el desarrollo productivo y la ecología para el municipio de Buenaventura en el Valle del Cauca; proyecto que se une a otro denominado "*Palmira, ciudad educadora*", que pretendía diseñar los fundamentos para un sistema educativo local respondiente a la identidad cultural, las necesidades y expectativas de la ciudad Palmira, Valle del Cauca, y garante de una adecuada administración de la educación, hacia la consolidación de una ciudad educadora.

De forma simultánea con los proyectos citados, se avanza en el estudio de la formulación del objeto de estudio de la línea de investigación, la cual evidencia cuatro temáticas que se visibilizan en todos los proyectos y en el macroproyecto (Figura 2).



Figura 2. Temáticas abundantes en el proyecto y macroproyecto

Estas temáticas se despliegan en ámbitos de localidad desde concepciones que ofrecen una ciudad educadora, un municipio saludable y un municipio verde, dimensiones estas que se nutren epistémicamente de categorías como la *intersectorialidad*, la *interdisciplinariedad* y la *articulación metódica de formas de educación*—formal, informal y no formal—, con lo que se trasciende el ámbito puramente escolar.

El siglo XXI encuentra una línea de investigación que aborda la educación y el desarrollo local desde vínculos simbióticos establecidos por sus interrelaciones, tratando prioritariamente las relaciones de conocimiento entre concepciones, enfoques y prácticas educativas en los procesos de formación humana y social para el desarrollo local, cuyo principal interés gnoseológico

está en explicar, comprender, interpretar y transformar las relaciones de conocimiento que se dan entre las concepciones, enfoques y prácticas que determinan los procesos de formación humana.

Es de anotar que este proyecto se asocia al macroproyecto de investigación del programa de Maestría en Educación de la UCM, estimado como una estrategia mediante la cual todos los participantes producen conocimiento, a través de un proceso investigativo que tiene una temática que les es común y que lo hace macro a la dimensión geográfica y la dimensión temática.

En el primer lustro del siglo XXI, estimando un tiempo histórico que deviene en líneas institucionales de investigación configuradas desde la tradición investigativa de programas de pregrado señalados en la primera parte de este recorrido por el pretérito, se aprecia la necesidad de ver las líneas conectadas con campos que se denominan de la misma forma y en cuyo amplio mirar investigativo se da cabida expresa a diferentes áreas o saberes disciplinares y a distintos contextos socioculturales, de donde emergen elementos *bucleicos* signados, como *educación/sociedad/cultura*; *desarrollo/territorialidad/territorios*; *localidad/globalidad/territorialidad*; *política/democracia/educación*; y *formación/territorios educativos/humanidad expandida*; con los que se pretendía demostrar la recursividad entre estas dimensiones y los vínculos entre las grandes categorías de Educación, Sociedad y Cultura, entendidas estas como campo de conocimiento problémico, epistémico, epistemológico y cultural.

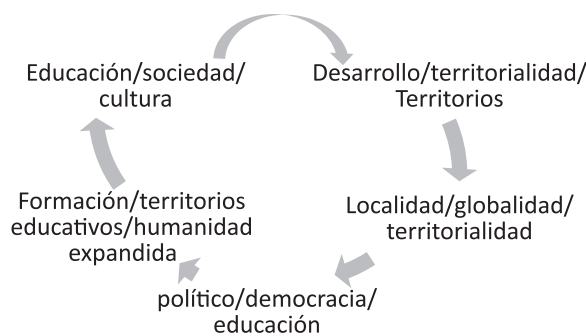


Figura 3. Tópicos de indagación propuestos para lo que se configura como campo de investigación en un ejercicio epistémico de trascendencia de la línea de investigación

Nutrida la línea y reconfigurada/ampliada como campo de investigación, se migra por un método estructurado

como trayecto hologramático, camino que se piensa entre la incertidumbre y las fugas en una superación del reduccionismo. Aquí, cada línea es una parte que interactúa con un todo, así se inspira la emergencia de los campos de conocimiento complejo configurados en el macroproyecto de investigación.

Así, el plano de fundación epistémica implica la diversidad desde lo inter/transdisciplinar, apreciando en contextos diferentes la educación y el desarrollo local desde la multidimensionalidad: epistemológico, filosófico, científico, ético, político, cultural, ecológico, estético y educativo y queda abierto para otras relaciones.

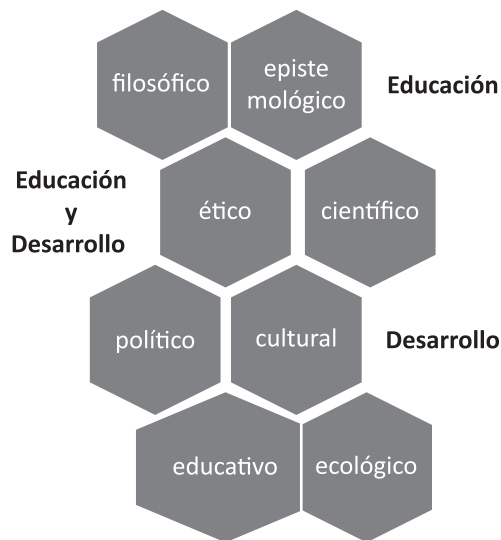


Figura 4. Dimensiones iluminadoras del desarrollo local en vínculos simbióticos con el conocimiento y el pensamiento

Iniciando el tercer lustro del siglo XXI, se migra del concepto de línea al de campo de investigación, a partir de un proyecto de modernización administrativa de la educación con una mirada amplia desde la descentralización educativa, inspirada en mandato constitucional. Este proyecto aglutina un equipo de dos profesores y 12 maestrantes, quienes hacen sus despliegues investigativos en municipios certificados de los departamentos Valle del Cauca y Antioquia, con resultados que muestran en estos contextos, la descentralización como una estrategia cuyo espíritu es aportar a una investigación en horizonte de tres objetivos vinculantes: 1. la racionalización del gasto público social; 2. el alcance de mejores índices de eficiencia

y eficacia del Estado colombiano en la gestión educativa, mediante la transformación de las estructuras administrativas, transfiriéndoles la lógica y los esquemas del gobierno central; y, 3. el traslado al ámbito regional y local de los conflictos entre las comunidades y el Estado central hacia una mejor participación en clave de satisfacción territorial/local de las demandas.

Hacia el 2013, un acto administrativo emanado del Consejo Académico de la Universidad Católica de Manizales, y tras su migración administrativa por otros entes internos, expide el Acuerdo 001, que avala el programa institucional de Investigación en Educación y Desarrollo Regional, nacido del liderazgo en ámbitos del campo, en la Facultad de Educación y en la Universidad, de los doctores Silvio Cardona González y Samuel Patiño.

En el 2014, los profesores adscritos al campo de investigación adelantan unos despliegues desde el proyecto "*Educación para el desarrollo humano en contextos de aplicación regional*", cuyo propósito es explicar y comprender la diversidad de discursos teórico-conceptuales en el área de la educación, que apoyen procesos de innovación educativa para el desarrollo humano en contextos de aplicación regional; ello implica analizar conceptualmente teorías pedagógicas y discursos de la educación, identificando además, algunos nichos conceptuales sobre la categoría "innovación educativa", que puedan ser abordados desde el campo de conocimiento en "Educación y Desarrollo Humano".

1.1. Respecto a la problematización sobre el desarrollo

El desarrollo aparece como un *complexus* itinerante en el que convergen lo humano, cultural, científico, social y educativo; en un territorio global o planetario que debe ser entendido como una estrategia que busca, a partir de la planificación, una intervención oportuna y sistemática de la realidad, hacia el anhelado desarrollo social y cultural.

En consecuencia para el campo, las preguntas que se han venido haciendo tienden a enfocarse desde la perspectiva de la planeación y el desarrollo a partir de tres principios:

1. Una planificación en la que se integren todos los actores que directamente tienen intereses en el territorio. Aspecto que permite hablar de una planificación participativa y ajustada a la realidad.

2. Una planificación para la satisfacción de todos aquellos que intervienen en el diseño del instrumento. Planeación concertada.
3. Una planificación planteada de acuerdo con las necesidades y con fijación en metas claras de corto, mediano y largo alcance; es decir, una planeación de carácter proyectiva y prospectiva.

De acuerdo con las investigaciones iniciales del campo, se pudo establecer que para que estos principios fueran fundantes de bienestar social, debería existir una condición necesaria que se abordó desde la categoría "responsabilidad en interacción", que involucraba a los agentes externos y a los actores sociales de una comunidad en perspectiva de cinco elementos básicos así:

1. Identificar las necesidades, intereses y potencialidades de cada contraparte.
2. Jerarquizar las necesidades, intereses, problemas y potencialidades para la búsqueda de soluciones.
3. Identificar recursos y factibilidad de las propuestas encaminadas a ofrecer una posible solución.
4. Formular objetivos claros de acuerdo con las necesidades de la comunidad y los intereses de los agentes externos.
5. Determinar las acciones necesarias para el logro de los objetivos en pro del bienestar social de la comunidad.

Bajo esta perspectiva de responsabilidad en interacción, en el campo se estipularon dos categorías que abonaron la comprensión de la planificación en el ámbito regional del desarrollo: "Región-sujeto" y "La Región".

Región-sujeto: invita a pensar el territorio como un concepto cultural, un espacio humano de interacción socialmente significado y apropiado por sujetos conscientes de su rol transformador.

La Región: entendida por la línea como el lugar construido por los sujetos a partir de una voluntad política contribuyente a configurar, construir y gestionar proyectos de desarrollo común.

El concepto "desarrollo" a partir de estas dos categorías trabajadas en la línea de investigación, obedece a características en las que se involucra de manera permanente la sociedad civil y el Estado, pues estos como actores sociales, son los que determinan las condiciones para que el desarrollo se enfoque

hacia las personas con un criterio base: el mejoramiento de la calidad de vida.

1.2. Respeto a la problematización de la relación educación-desarrollo

Históricamente, el análisis de las relaciones entre educación y desarrollo data de la década de los 50, en la cual se establece el vínculo entre educación y desarrollo económico a partir del discurso de posicionamiento del presidente norteamericano Harry Truman, como una estrategia para comprender un cambio en los factores tradicionales de producción a partir del denominado efecto residual (tierra, capital físico y trabajo). De acuerdo con Schulz (1961), en su ensayo *Inversión en capital humano*, el efecto residual estaba en cierto cambio del patrón de producción, vías de una nueva tecnología en la que ineludiblemente, la educación jugaba un papel fundamental.

Con ello, la educación como concepto pasaría a ser parte del amplio conjunto de redefiniciones por las que pasaría la sociedad y el Estado para dar vía libre a las estrategias del desarrollo, a partir de la transformación del currículo de acuerdo con los significados, los objetivos y los procedimientos esperados de la estrategia en términos de una producción que pudiera impactar de manera significativa el factor económico, y que llevaría a la escuela a desbordar la tarea de constructora de Nación.

La escuela como parte de la estrategia del desarrollo, pasaría a ser elemento de un proceso de mundialización y estandarización de sus objetivos y necesidades (Martínez Boom, 1992), a la manera de dispositivo para el desarrollo, lo cual se vería evidenciado en la "expansión acelerada y vertiginosa de los sistemas educativos [...] en los procesos de modernización, en la aparición de nuevas teorías educativas, en el auge de la ciencia y la tecnología entre otros factores" (Martínez Boom, 1994, p.156), por lo que sería preciso advertir que:

El proceso de mundialización de la educación actuó, entonces, en una doble vía: a la vez que colocaba a la educación como instrumento indispensable para obtener mayores niveles de productividad (la educación como factor de producción), instauraba aquella en el horizonte de las necesidades de la población, como factor esencial de movilidad social (Martínez Boom, 1992, p.45).

En esta misma tónica, en los principios para el planeamiento del desarrollo como estrategia de evolución social ofrecidos por la UNESCO en 1962 (citado por Martínez Boom, 1994b), se refiere la educación como el lugar común tanto para la producción, como para el consumo:

En primer lugar, la educación es tanto un artículo de consumo como un factor de producción [...] una segunda característica de la educación es que produce un margen muy elevado de ganancias indirectas [...] un tercer rasgo de la educación es la gran diversidad de sus gastos y de su rendimiento según el nivel general de educación económica y social de un país.

Actualmente, esta lógica sigue siendo uno de los lugares comunes para concebir la función social de la educación, aspecto que lleva a que lo educativo, con todo su andamiaje administrativo, sea pensado como parte de un dispositivo o estrategia para el modelamiento social a partir de las necesidades del sistema en contravía, de lo que se esperaría de su función en el desarrollo de la persona humana y gestora de patrones culturales tendientes a una formación más allá del utilitarismo técnico de los aprendizajes.

1.3. Respeto a los marcos o referentes teóricos de comprensión

En los marcos generales de comprensión de la relación entre educación y desarrollo, la línea ha seguido las investigaciones de Thomas Popkewitz, desde sus estudios sociológicos de las políticas públicas en educación y su apuesta por la idea de un anti desarrollo. De la misma manera, en la obra *Los herederos*, de los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2005), para quienes la función social de la escuela radica en cierta forma de reproducción de capital cultural que legitima ciertas formas de pensamiento sobre las clases y los roles de los individuos en la sociedad, a partir de lo que definen como estructuras estructurantes y estructuradas.

De esta obra, el campo ha sacado la categoría de lo educativo como dispositivo de modelamiento social. La obra de Stephen Ball (1998), repensar la escuela representa otros de los referentes que han ayudado a pensar las promesas supuestas de la educación, y lo que esta como institución realmente permite. Finalmente, en la parte contextual e histórica, la línea se ha

alimentado de los trabajos del antropólogo colombiano Arturo Escobar y del ingeniero ambiental Alberto Martínez Boom, académicos que han estudiado de manera amplia y detallada los conceptos de desarrollo y educación, y el vínculo entre ambos.

1.4. Respeto a los intereses y preguntas investigativas

Los intereses del campo de investigación han estado direccionados a identificar las estrategias conducentes a que la educación sea eje del desarrollo en la multidimensionalidad humana, más allá de la estrategia del desarrollo economicista, a través de la formación de una comunidad académica regional como apuesta epistémica a partir de la relación educación-desarrollo; y con ello, procurar el diseño de iniciativas de intervención de los problemas pertinentes en entornos locales y regionales, preferiblemente, gestando una red de información que permita el enriquecimiento epistémico mediante el intercambio de experiencias.

De acuerdo con estos intereses de investigación y en atención a la alta complejidad de los problemas y la importancia de plantearlos colectivamente, se proponen preguntas que quedan implícitas y que concitan soluciones a través de un método que se piensa a partir de cuestiones centrales, tales como:

- ¿Cuál es la pertinencia de lo local en la construcción de vínculos entre lo local, lo regional, lo nacional, lo internacional, dentro del contexto de crisis de la educación colombiana?
- ¿Qué diferencia en lo sectorial y en lo intersectorial en ámbitos de lo regional, lo territorial y lo local en la definición y operación de las políticas públicas que vinculen al desarrollo y a la educación como eje de aquel?
- ¿Cuáles son los límites, las posibilidades y los encuentros en lo multidimensional de la educación como eje de desarrollo?
- ¿Cuál es la calidad de la educación en los sistemas educativos locales?
- ¿Cuál es el tipo de propuestas alternativas de desarrollo local con la educación como eje?
- ¿Con cuáles estrategias educativas se satisfacen las necesidades de participación ciudadana hacia la autogestión?
- ¿Con cuáles estrategias educativas se fortalecen las organizaciones comunitarias de la ciudad?

Desde estos interrogantes que subyacen a los despliegues del campo, las aproximaciones teóricas al desarrollo en vínculo simbiótico con la educación como su eje, podrían configurarse

desde varias perspectivas: las políticas públicas y lo local; la tradición educativa de la ciudad; y la descentralización administrativa en Colombia.

Estas migraciones interrogativas parten de lo local del desarrollo como una interrogación para la educación, las políticas públicas y la acción de las comunidades en clave de bienestar desde tres categorías a ser indagadas de manera crítica, de acuerdo con sus lógicas e impacto en la sociedad local, así:

Científica	Educativa	Social
Una forma de racionalidad económica, científica y tecnológica, la cual propende por una regulación del desarrollo material a partir de indicadores como la eficacia, exactitud y utilidad.	Formación para la vida, la educación y la práctica pedagógica y pragmática a partir de indicadores, tales como: eficiencia social utilitarista, educación útil para la sociedad tecnocrática, científica-formadora para la vida práctica.	Racionalidad social planificada e instrumentalizada, t eco-burocrática. Indicadores que le asisten: eficiencia social, hedonismo material, humanismo del progreso y del bienestar instrumental, de una utopía trivial.

1.5. Respecto a los objetivos como espacio de formación investigativa y de producción de nuevo conocimiento

Siendo que el desarrollo es una construcción permanente, los objetivos de conocimiento se dirigen en horizonte de formación hacia el sentido y las funciones de la educación en todas las dimensiones del desarrollo, a través de una evaluación de las experiencias educativas que direccionen el fortalecimiento del desarrollo local; experiencias desde donde se construye conocimiento; mientras de manera simultánea, se evalúan los impactos de los enfoques y las políticas de desarrollo en ámbitos municipales y se exploran nuevas técnicas investigativas para mayores comprensiones de la cultura, la educación y el desarrollo local, a la vez que se sistematizan proyectos orientados al fortalecimiento del desarrollo local.

En el ámbito local, los objetivos descritos tienen la pretensión integral de gestar conocimiento a través de la búsqueda permanente de construir un espacio de mediación entre la educación y el desarrollo, con una puesta en coherencia con las múltiples estrategias de red de sectores que se podrían vincular y que existen alrededor de la ciudad como educadora y como municipio verde, para así regular una totalidad social en un espacio geográficamente limitado; la consecuente creación de conocimiento que determina la percepción del problema por

parte de los miembros de la línea de investigación, ofrecerá un cúmulo de soluciones apropiadas por medio de un marco de interpretación del mundo de la educación y del desarrollo local.

2. Trayecto por las obras de conocimiento de la línea de “Educación y Desarrollo” entre los años 2009-2014

El siguiente apartado busca indagar los intereses investigativos del campo educación y desarrollo, trabajado por los maestrantes desde una perspectiva general y a partir de una ventana de observación de los últimos cinco años. De acuerdo con la revisión documental realizada, fue factible identificar en 13 obras de conocimiento, temáticas, preguntas y problemas que versan sobre problemáticas que, si bien tocan el desarrollo como concepto, hacen más relación a sus impactos y concepciones en el plano educativo particular, que a un intento de análisis del concepto en sí.

Tabla 1. Intereses investigativos inscritos en la línea de “Educación y Desarrollo” de acuerdo con una ventana de observación de los últimos cinco años: 2009-2014.

Título de la obra	Pregunta(s) de investigación	Interés central o categoría
(De)construcción de espacios y posibilidades –escenarios educativos de identidad y transformación–	<p>¿Para qué pensar en una reforma educativa que solo concentra su interés expectante en atender las teorías de los arquetipos pedagógicos tradicionales y se olvida del papel trascendental que juega el espacio educativo como escenario vital de transformación, que refleje los imaginarios y los valores simbólicos de la sociedad?</p> <p>¿Qué hacer para que los espacios físico-educativos comprendan y den respuesta como determinantes de diseño al paisaje de humanidad, natural, cultural, social y perceptual del territorio?</p> <p>¿Por qué la escuela como institución social se estigmatiza como una estructura cerrada, hermética, enmarcada en cuatro paredes y no como un escenario libre, abierto, de interrelaciones con otros espacios e inmersa en el medio que la rodea?</p>	Se indaga principalmente por la escuela como espacio físico y se problematiza su naturaleza coartadora y se repara en una modificación de la misma, con el interés hacia la generación de mejores condiciones para el desarrollo integral de los estudiantes.

Título de la obra	Pregunta(s) de investigación	Interés central o categoría
Retorno del desarrollo humano al acto de recrear; emergencia a la trascendencia del ser educable	<p>¿Por qué despertar a la lucidez espiritual del retorno del desarrollo humano al acto de recrear?</p> <p>¿Qué dimensiones en la trascendencia del ser remiten a las prácticas en humanidad para acercarse a lo lúdico?</p>	Se propone el rescate de la dimensión espiritual del ser humano como posibilidad para generar otra mirada sobre el desarrollo humano.
Cartografía femenina en espacios rizomáticos, críticos, abiertos y complejos	<p>¿Por qué la mujer se ha convertido en objeto de placer en la sociedad?</p> <p>¿Es posible crear una cartografía femenina en espacios rizomáticos, críticos, abiertos y complejos?</p>	La palabra cartografía usualmente se refiere al estudio y elaboración de mapas, pero dicho concepto se trabaja como categoría para significar las múltiples y diversas posibilidades que tiene la mujer para hacer emergencias y resurgir como ser en potencia que busca caminos y rutas que le permitan hacerse fértil y desplegarse con conciencia crítica frente a la vida y el entorno.
Los medios tecnológicos como escenario de transformación	¿Qué posibilidades surgen de los medios tecnológicos, para que en la educación se logre un proceso de concientización, humanización y se constituya en escenario de transformación?	El interés central de la investigación se centra en dar un giro al concepto de desarrollo humano, desde un análisis crítico de las teorías educativas mercantilistas. Se propone la racionalidad tecnológica en detrimento de la técnica como alternativa para el desarrollo humano y social.
Territorios de conocimiento en tiempos presentes potenciados en el joven rural	¿Será posible recuperar el interés del joven rural por la praxis educativa?	Se indaga por las posibilidades y potencialidades que tiene la escuela como lugar para transformar la subjetividad del estudiante rural. Se apuesta por una educación basada en las necesidades locales de la comunidad rural denominada "territorios de interés vital para el desarrollo".

Título de la obra	Pregunta(s) de investigación	Interés central o categoría
Posibilidades de una formación desde el ámbito de lo humano: pensamiento y autonomía	<p>¿Por qué la escuela no es un sitio para la emergencia del pensamiento de sujetos potentes, autónomos, solidarios y fraternales?</p> <p>¿Son los maestros sujetos libres, pensadores o innovadores? ¿O son repetidores de los discursos dichos por otros?</p> <p>¿Son los maestros intelectuales, capaces de propiciar profundos cambios en la sociedad desde las aulas?</p>	Se propone investigar la escuela como un dispositivo de reproducción social y homogenizante de las subjetividades, contraponiendo a manera de propuesta, la categoría de "maestro intelectual" para escapar a la tentativa de reproducción social desde la escuela.
Emergencias discursivas de persona en escucha activa en realidades vitales de formación humana	¿Qué emergencias discursivas de persona en escucha activa consolidan migraciones de reconocimiento sensible en otredad en realidades vitales de formación humana?	Se propone investigar la escuela como un lugar de encuentro con el otro a partir de prácticas de reconocimiento y no solo de reproducción de contenidos curriculares.
Educomunicación y pensamiento estético ambiental, emergencias en las globalizaciones, creando armonías-melodías desde la complejidad	¿Qué posibilidades emergen de la relación desde el pensamiento estético ambiental y la edu/comunicación en la construcción de un sujeto eco/sistémico?	Se apuesta por un enfoque ecosistémico para dar salida a la crisis del desarrollo sostenible. Se propone como categoría central "edu/comunicación" desde la perspectiva sistémica y ecológica.
Transformación del sujeto educable y biosocial en ámbitos locales	<p>¿Cómo interiorizar en el sujeto una enseñanza para la comprensión del medio interno y externo a él, que acorde con su ser biológico lo haga sensible y lo lleve a ser auto-transformado y transformador?</p> <p>¿Cuáles son las condiciones biológicas-sociales que posibilitan la transformación de sujetos educables en ámbitos locales?</p>	Se propone la revisión de la escuela como un espacio en el que no se privilegia un desarrollo integral del estudiante. Se apuesta por la redefinición de la escuela en virtud de una auto-transformación como categoría principal para redimensionar la ya tantas veces utilizada, categoría de "sujeto educable".

Título de la obra	Pregunta(s) de investigación	Interés central o categoría
El desarrollo local como puente entre el adolescente y su interior	¿Cómo y desde dónde orientar una propuesta de educabilidad que permita la construcción de un adolescente con conocimientos en la esperanza, la ilusión y la estabilidad?	Se apuesta por hacer una reforma del concepto de educabilidad que permita ver el desarrollo desde una perspectiva local como un ejercicio esperanzador y transformador de las condiciones vitales de los estudiantes.
Hacia la preservación del patrimonio cultural indígena del pueblo Pijao: una emergencia en la pervivencia multicultural	¿Cuáles nucleamientos de lo colectivo permiten la cohesión social y la pervivencia del pueblo Pijao en ámbitos de transculturalidad?	La investigación se centra en la conservación de la memoria histórica del pueblo de Pijao desde la movilidad social como alternativa identitaria. Se propone la categoría de "cohesión social" como mecanismo de intervención.
Título de la obra	Pregunta(s) de investigación	Interés central o categoría
Desafíos emergentes desde la incorporación de las TIC en ambientes donde se evidencien procesos de formación de los sujetos educables	¿Qué desafíos emergen desde la incorporación de las TICs que posibiliten a los sujetos educables para que puedan dominar el enorme poder de la marea digital en beneficio del desarrollo bio-psico-atropo-social?	Se propone una revisión crítica del concepto tecnológico aplicado al contexto educativo. Se apuesta por una redimensión de la tecnología como mediación pedagógica hacia la generación del desarrollo integral de los estudiantes.
Interculturalidad: posibilidad de autonomía en el devenir del ser	¿Por qué la interculturalidad desde lo particular como posibilitadora de la construcción de pensamiento, en ámbitos singulares/universales, promueve la autonomía y la esencia del ser?	Indaga por las posibilidades que tiene el concepto de interculturalidad en un contexto local como alternativa al desarrollo de la persona humana desde una perspectiva de pensamiento local.

De acuerdo con los registros de la ventana de observación de los últimos cinco años y con el registro histórico por el que

atravesaba el campo de investigación para este periodo, se hace evidente un reiterado interés por investigar la escuela como un concepto desprendido desde la perspectiva de una política del desarrollo económico que debería ser repensada en términos ya no de sus políticas y lineamientos institucionales, sino a partir de los sujetos que la constituyen permanente.

De igual manera, surge el interés por llevar el concepto de desarrollo humano a partir de investigaciones situadas, desde una perspectiva amplia y que pueda incluir en su definición el concepto espiritual, moral y de reconocimiento, tanto de la diferencia como de la otredad, más allá de lo planteado en la propuesta de desarrollo humano en la perspectiva economicista.

Así mismo, se indaga por los nuevos agentes educativos, entre los que se encuentra la inclusión de los medios de comunicación al contexto educativo, y se proponen investigaciones que indaguen por lo tecnológico como una posibilidad de apertura y potenciación de lo humano. Finalmente, para este periodo, la preocupación por el desarrollo desde una perspectiva local enfocado en las zonas rurales, representa otro de los temas de más privilegio.

En síntesis, se podría decir que de acuerdo con la ventana de observación 2009-2014, se proponen cuatro temas que dan cuenta de los intereses investigativos tanto del campo educación y desarrollo, como de los trabajos de los maestrantes de la época, así:

1. **Las políticas del desarrollo en el espacio escolar:** en este tópico recurrente en casi todas las obras de conocimiento, se advierte cierta tendencia a identificar gran parte de la crisis educativa a partir de la implementación de una mirada técnica y económica del espacio y la función de la escuela. Surgen cuestionamientos alrededor de lo público mediado por el desarrollo económico; el papel de la escuela como mediadora de la empresa; la pregunta por el discente como posibilidad para ir más allá del sistema educativo como elipse de reproducción de patrones; la pregunta por el maestro como algo más que un simple administrador de saberes.
2. **El desarrollo humano más allá de los requerimientos del sistema social:** este tópico intenta dar cuenta de una concepción del desarrollo humano desde la persona alejada de la idea de los aprendizajes básicos y del mismo concepto de administración y gestión del capital humano,

como necesidades del sistema social inserto en las lógicas del mercado. Se habla de un concepto de desarrollo más amplio y aplicado a aspectos del ser humano en cuanto a su desarrollo moral, espiritual; al desarrollo de ciertas facultades y capacidades que debería privilegiar la escuela como potenciadora del sentido humano y social, y no solo como reproductora de patrones de modelamiento cultural a la luz de una política economicista.

3. **Las TIC como nuevos agentes de mediación pedagógica y de formación integral:** con este tópico se intenta mostrar cómo las TIC resultan en una alternativa de mediación pedagógica hacia la potenciación de la persona humana; se propone la idea de la emergencia de un nuevo tipo de racionalidad ignorada por el *modus operandi* de la escuela, en la que los individuos hablan, se comportan y representan la realidad desde otros referentes de alteridad virtual, aspectos que deben ser aprovechados por la escuela para convertirlos en formas de mediación estratégica que versen en pro del desarrollo integral de la persona humana y de su bienestar tanto individual como social.
4. **De la gubernamentalidad en la educación:** este tópico busca indagar por las prácticas de conducción escolar a partir de la llamada profesionalización del sistema educativo. Se preguntan aspectos relacionados por el poder en el cambio del enfoque pedagógico al técnico; el cambio hacia los currículos estandarizados; la legitimación de una cultura material del aula, las técnicas y aprendizajes presentes en ella a manera de mecanismos de control y gobernanza de la subjetividad de los individuos que la habitan, además de los fines sociales y de grupo asignados a la educación.

2.1. Desplazamientos, rupturas y emergencias

Una de las consecuencias inmediatas del discurso del desarrollo en el espacio educativo se hace evidente en la exagerada normatividad que acompaña los procesos de ordenamiento y direccionamiento de las políticas educativas encaminadas a solventar los vacíos y necesidades sociales; normativización que posterga otras voces sobre lo educativo, haciendo de la inaplicabilidad positiva de la norma un factor común.

En este sentido, el reconocimiento de otras formas para pensar lo educativo se convierte en un imperativo que da vía al posible reconocimiento y construcción de otros imaginarios

sobre la escuela, que emergen en el día a día a través de la acción específica de sus actores, que si bien operan bajo el marco normativo, también es cierto que parte de su acción pedagógica específica tiende a privilegiar la necesidad sobre lo normativo, necesidad que al parecer aún no ha sido reconocida o, en su defecto, se ha estimado como parte de una estandarización que la reduce a los enunciados que sobre ella se formulan desde la política educativa como una de las estrategias del desarrollo.

Así pues, este imperativo de ver en la educación algo más que un vehículo del desarrollo bajo una lógica de reproducción de patrones económicos de organización social, con el que se pretende dar respuesta a las necesidades sectoriales del país, podría dar lugar a pensar la "educación en términos de productividad viable no solo para la sostenibilidad del país, sino también, para construir una mejor relación entre desarrollo social y transformación cultural" (Granados, 2010, p.58), a través de una tendencia que supera las dimensiones científicas, tecnológicas y desarrollistas de la realidad social, para instaurarse también en las humanas y culturales. Pues bien, no se trata de negar de tajo el vínculo entre educación y desarrollo capitalista, pero tampoco de reducir lo educativo solo a ese rol, que si bien es importante y necesario, no contribuye al análisis contextual de las necesidades de orden social y cultural por las que atraviesa el país desde sus localidades y diversidades.

Localidades y diversidades que poseen sus formas particulares de necesidades, alejadas muchas veces de la desenfrenada evolución tecnológica y de los intrincados entramados humanos, así como de sus relaciones, que podrían definirse en virtud de una reproducción en masa del capital cognitivo, que al decir de Granados (2010), "ha terminado contribuyendo a la desintegración de la subjetividad y al sentido mismo de las relaciones personales" (p.61), que antes se situaban en la escuela como lugar común para su formación y desarrollo.

De acuerdo con esto, ¿en qué sentido se podría pensar una educación para el desarrollo humano, si la educación misma es un dispositivo creado por el desarrollo economicista? ¿Qué lugar queda para lo humano en lo educativo como estrategia del desarrollo? Son estas cuestiones que abren otra mirada no solo sobre el concepto de desarrollo, sino también sobre lo educativo como espacio de convergencia de gran parte de la masa crítica que conforma la población que alimentará el sistema social en unos años, y que constituye la actualidad de los problemas y reflexiones de la línea de investigación en educación y desarrollo.

2.2. De la producción investigativa en el campo de "Educación y Desarrollo"

"Un límite no es aquello en que algo se detiene, sino, como reconocieron los griegos, el límite es aquello en que algo comienza"
(Heidegger, 1951)

2.2.1. Sobre lo construido y lo por construir

En el año 2000 se llevó a cabo una cumbre de las Naciones Unidas, llamada por sus metas y ambiciones, "Cumbre del Milenio"; en esta, 189 dirigentes de diversos países y lugares del mundo se dieron lugar para acordar una dinámica para la erradicación de la pobreza e intentar solventar de una vez así, la brecha norte-sur. Este proyecto se estimó como un plan a 15 años en el que los propósitos, reformas e intervenciones deberían ser medidas en virtud de tres categorías básicas: metas, indicadores de esas metas y plazos para llevarlas a cabo. Dicha planificación daría lugar a los "objetivos del milenio" [ODM], así mismo, se estimó el papel de liderazgo que debían tener los Estados para el cumplimiento de estas metas, por lo menos dentro de lo que cabría esperar de un Estado Social de Derecho.

Así pues, y dentro de esta lógica que tiene por herencia todos los planes de desarrollo del segundo quincuagésimo del siglo XX, se volvió de nuevo la mirada sobre la academia como uno de los factores fundamentales para llevar acabo las metas u objetivos del milenio. Si bien la cumbre tuvo como objetivo raíz la erradicación de la pobreza en la dinámica de solventar las diferencias norte-sur, cabe anotar que dentro de la misma, la academia y su papel modelador desde la educación y el contacto directo con el pueblo como objetivo específico, jugó un papel primordial para el cumplimiento de las metas por lo menos, desde la mirada que se le dio a la cumbre sobre los ODM.

En el año 2004, el MEN elaboró el documento "El Desarrollo de la Educación en el siglo XXI. Informe Nacional de Colombia", en el cual se realizó un balance sobre los alcances, necesidades y desafíos a los que se tenía que enfrentar el país en materia educativa. De acuerdo con este informe, se reitera que la educación, basándose en la Carta Constitucional, es tanto un derecho como un servicio del cual deben velar la familia, la sociedad y el Estado mismo, a partir de las garantías constitucionales que representa para la población ser reconocida

como un derecho, pero también como un servicio protegido por la ley, aspecto que se reitera en la Ley 715 del 2001 para la organización de los servicios de educación y salud, y en la Ley 115 de 1994.

No obstante y pese al gran número de comisiones, informes y reuniones de agencias internacionales sobre el tema del mejoramiento de la educación, no se ha logrado un impacto claro, como se hace evidente en el *Informe Nacional de Competitividad 2012-2013* entregado por el Consejo Privado de Competitividad [CPC], en el cual reitera el papel que lo educativo juega en la conformación de un piso sólido para mejorar las condiciones económicas y sostenibles del país hacia la consolidación del denominado bienestar social.

Todo esto lleva a pensar que las políticas han sido mal enfocadas, o que la realidad educativa presenta una directriz que en ningún sentido se ha comprometido con sus actores al cumplimiento de las políticas reformistas en educación.

Aunque sería más conveniente pensar en un enfoque en el que los actores educativos no se han comprometido con las políticas públicas en educación, cabría preguntarse si este vacío no estaría mediado por cierta desazón ante la inoperatividad de la política en sus contextos inmediatos, así como de las realidades a las que desea impactar.

Pese a la sospecha que emerge de pensar lo educativo como un instrumento del desarrollo, al volver sobre una mirada retrospectiva sobre lo expuesto, bien se puede darle al lector una idea general sobre el vínculo entre educación y desarrollo, que ha sido una directriz del sistema económico mundial a partir de mediados del siglo XX, no obstante, y si bien se diseñaron planes estratégicos por los que ha travesado la educación, además de las múltiples reformas, políticas, leyes etc., hay un lugar común que deja por fuera siempre la posibilidad de que dichas reformas políticas y demás tengan asidero en lo educativo, y es el hecho que gran parte de las políticas públicas en educación han sido pensadas como formas de un modelo del deber ser enmarcado en una dinámica económica, que niega la existencia de otras formas, voces y realidades educativas latinoamericanas, que pese haber sido orientadas por las vías del desarrollo, presentan otras dinámicas de desarrollo a nivel endógeno, que precisan otras miradas y formas de aproximación si lo que se desea es un impacto real de lo educativo en lo social y de allí derivar un

efecto positivo en la prosperidad económica de los países del cono sur en aras del bienestar social.

2.3. Nuevos desafíos, nuevas itinerantes, viejos modelos

La prosperidad económica de la que se habla en el apartado anterior, no será posible en tanto no se reconozca la realidad de la construcción social y cultural latinoamericana como un proceso que inició siendo una estrategia para reactivar la economía de las naciones subdesarrolladas, y terminó transformándose en la única manera de pensar lo social, lo educativo y el bienestar, es decir, terminó convirtiéndose en un patrón cultural.

Dicha transformación constituye en la actualidad, el objeto de estudio de la línea de investigación en "Educación y Desarrollo", y se ha categorizado de acuerdo con sus investigaciones actuales, como una forma de desarrollo que opera a la manera de herramienta cultural, capaz de incidir significativamente sobre la forma en que piensan las personas, conciben su realidad y sus necesidades.

Este patrón cultural denominado en el campo como desarrollo a manera de herramienta cultural, representa hoy uno de los mayores desafíos de la línea, pues de acuerdo con la investigación "Educación para el desarrollo humano en contextos de aplicación regional"¹, más del 70 % de la población académica, por lo menos en los municipios del departamento de Caldas, estima que una de las funciones primordiales de la educación radica en suplir una demanda laboral. Por lo que se advierte que una de las bases clásicas del modelo del desarrollo económico de mediados del siglo XX, aún pervive como un paradigma en la educación. Así pues, una de las bases de la llamada estrategia del desarrollo del siglo XX se materializó en el argumento: si la población estaba educada en unos mínimos, sus niveles de bienestar subirían y por causa seguida, aumentaría la rentabilidad y el crecimiento económico per cápita. De ahí que el desarrollo como herramienta cultural representa la consecuencia de años de estandarización y reproducción subjetiva de la población, al punto de ver la función natural educativa como un fin laboral ajustado a los planes y políticas de calidad, planificación y medición de producción de conocimientos útiles.

1 Proyecto de investigación actualmente en desarrollo, financiado por la UCM y liderado por el profesor Edilberto Granados López.

Esta función natural de ver en lo educativo una simple herramienta de conocimiento para el trabajo, hace parte de la serie de enunciados y reformas que desde las políticas desarrollistas se han hecho sobre lo educativo dentro del modelamiento social, que sugiere a quien indaga por lo educativo, hacer una distinción necesaria entre lo que significa la educación como instrumento de mediación para el trabajo y la práctica que la acompaña.

Esta distinción resulta fundamental para comprender a lo educativo como norma, y a lo educativo como acción humana en el que la política si bien cabe, resulta asumida bajo otras lógicas y necesidades; es decir, termina transformada a través de un patrón cultural endógeno ajeno a la estandarización, y es acá donde surge de nuevo la esperanza de ver en lo educativo un escape, primero a la naturaleza asignada como parte de una función social productiva, y segundo, como posibilidad de apertura y fuga de los individuos que habitan la sociedad y la comunidad.

Ahora bien, esta reductibilidad del discurso a la acción en la que se considera quedan atrapadas las prácticas de lo educativo, es lo que resulta necesario distinguir, pues uno de los lugares comunes en el análisis de los estudios sobre educación, a partir de un modelo educativo, en vía emparentada con el modelo de desarrollo, es lo que ha creado una especie de malestar general sobre los procesos y formas de aproximación a los mismos discursos sobre educación, y a las semánticas que sobre la misma se derivan. Así, por ejemplo, es posible encontrar nociones sobre lo educativo que rebasan el factor común del modelo desarrollista como lo exponen Orozco Tabares y Martínez Boom (2009)

la educación [...] no es un saber, puede ser un objeto de un saber; fácilmente se vuelve institución; es susceptible de transformarse en plan; algunos dirán que es un servicio público; otros que se trata de un derecho; le sienta bien el traje de la sectorización social; es una estrategia del desarrollo; opera como lenguaje internacional para plantear problemas, crisis y desafíos; fácilmente deviene sistema; parece transmutable a educabilidad; en fin, el campo de la educación abarca una discursividad que ha proliferado como política pública, teoría social y que en una y otra dirección da cuenta de subjetividades y objetividades que es contingente problematizar (p.2).

En consonancia, el concepto de educación parecería poseer ciertos visos plurisemánticos que escapan a la imposición de un modelo único, y que pese a que en la lógica del desarrollo, a partir de su uso homogéneo del discurso, se le ha pretendido dar una voz desde una estrategia o dispositivo para la transformación social, su poca viabilidad queda evidenciada en los continuos informes que vuelven sobre el camino de lo educativo para referir su fracaso constante.

Por ejemplo, al proclamar lo educativo como una estrategia para las "necesidades emergentes del desarrollo y derivar de allí la idea de transformación de las estructuras sociales" (Granados, 2010, p.59), "economía que se hace política en la administración [...] bajo formas básicas de proteccionismo de la figura de bienestar social" (Pipitone, citado por Granados, 2010, p.60); queda en evidencia no solo la reiteración de querer reducir lo educativo a lo económico, sino también que queda expreso su continuo fracaso.

Así pues, la educación como dispositivo y estrategia de transformación y construcción de un nuevo imaginario social² instituyente (Castoriadis, 1997) en el plano económico, debe ser pensada más allá de la idea del conocimiento como un factor explotable en sentido económico y parte de ese factor residual (Schultz, 1963); pero el mejoramiento y fortalecimiento de las condiciones sociales y culturales no necesariamente se deben a la escasez de conocimiento como una de las explicaciones fundamentales del atraso de los países periféricos, el atraso en todo caso de ser asumido, debería pensarse como parte o consecuencia de la implementación de las políticas del desarrollo, cuya ejecución, casi siempre, demanda la formulación de políticas de reparación para incluir dentro de su dinámica el factor social y humano a partir de una política social de bienestar, como si en el fondo, las políticas del desarrollo no buscaran precisamente el bienestar social. Sin embargo, al parecer es la condición de las políticas del desarrollo la que ha dejado de lado ciertos aspectos de la realidad, la que ha generado el atraso a partir de la imposición ingenua de un modelo de desarrollo y no a las condiciones y variables con las que han sido medidas la ignorancia y la pobreza.

2 La idea del imaginario social instituyente parece difícil de aceptar, y esto es comprensible. La misma situación se presenta cada vez que hablamos de una "potencialidad", "facultad", "potencia", porque nunca conocemos más que manifestaciones, efectos, productos –no aquello que son las manifestaciones– (Castoriadis, 1997).

La intención no es decir que estas variables no inciden en las dinámicas del desarrollo de un determinado país, por el contrario, lo que se desea hacer notar es que ha sido el desmesurado enfoque economicista el que ha terminado haciendo fracasar al modelo economicista mismo en lo educativo, pues si bien lo educativo terminó sumido como un producto más del consumo, el cual debe ser producido en virtud de las necesidades, estas necesidades no han abonado en casi nada a cambiar las condiciones de pobreza e ignorancia del país, siendo una de las consecuencias de pensar solo en el bajo nivel educativo por habitante como uno de los factores para el desarrollo económico, lo que no ha terminado abonando nada al proceso mismo de desarrollo, ya que al pasar el conocimiento a formar parte del capital económico de un país, se empieza a desconocer otros factores de orden social y cultural que comportan el mismo conocimiento como un capital que está constituido más allá del modelo educativo, y que pese a que casi todos los países del globo deban rendir cuentas de acuerdo con las políticas mundiales para el desarrollo de ese vínculo entre educación y desarrollo, no será posible una estrategia que abarque el carácter mismo de construcción cultural del conocimiento de seguir pensando este vínculo desde una sola perspectiva de producción e incremento de los indicadores de productividad y rentabilidad económica.

No resulta pues extraño, que al hablar de desarrollo en la actualidad se haga alusión a un intangible en el cual se encuentra un discurso fuertemente arraigado en los patrones culturales, como una forma específica de producción de conocimiento a partir de un aparato ideológico con el que se ejerce poder y dominio simbólico, como lo denomina Berstein y Díaz (1985) y Bernstein (1993), sobre el concepto de tercer mundo o países en vías de desarrollo (Escobar, 2007). Así pues, las representaciones occidentales sobre el sur han creado significados, conocimientos e identidades articulados entre sí en los que el tercer mundo aparece como un espacio geopolítico, una serie de geografías imaginarias³ a través de las cuales el norte ejerce su poder y pone a prueba sus modelos de desarrollo e innovación.

3 El término "geografías imaginarias" fue utilizado por primera vez por el profesor de literatura norteamericano Edward W. Said en su libro *Orientalismo* en 1978. En el cual, siguiendo las ideas del pensador francés Michel Foucault, analiza las relaciones entre el poder y el conocimiento en la universidad y la opinión pública, en particular en las visiones europeas del mundo islámico. A través de la revisión comparativa e histórica de los trabajos universitarios y literarios orientalistas, analiza las relaciones de poder entre colonizados y colonizadores. Concluye que "Oriente" y "Occidente" operan como términos opuestos, construyéndose el concepto "Oriente" como una inversión negativa de la cultura occidental. Estas ideas han tenido gran repercusión en la perspectiva denominada tercermundista, y las obras del profesor Edward Said están entre los textos fundacionales de los estudios postcoloniales.

No obstante, es precisamente a partir de la afirmación y reconocimiento de lo educativo dentro de un marco reformista económico y de las condiciones históricas que la han configurado, que es posible advertir otras formas de construcción de lo educativo, que no se encuentran en el margen de lo enunciable y visible en la política desarrollista, sino que hacen parte de lo visible en las prácticas docentes, en aquellas construcciones que los docentes como actores directos de la educación median y generan como parte de una especie de innovación, adaptación y muchas veces reformulación discursiva, de las políticas que sobre lo educativo se han promulgado a través de sus acciones específicas y locales.

Este aspecto de lo visible puede ser advertido como parte de una dinámica en la que el docente lleva a cabo su práctica pedagógica como parte de su acción discursiva y adaptación del saber propio de manera endógena tanto de su disciplina, como de su manera de hacer tangible y transmisible el conocimiento que dicho saber disciplinar y humano encierra, por lo que cabría pensar que lo educativo no solo se reduce al reconocimiento de lo político que en ella habita, sino en cierta forma de comprenderla dentro de un marco o campo de acción más amplio y complejo que la vincula directamente como parte de un orden social complejo y en continua interacción y re-construcción de sus sentidos de operatividad con la que los distintos grupos sociales y educativos generan sus lógicas y referentes de sentido para dar forma a lo que por ellos es nombrado como saber, necesidad y realidad social.

3. Cierre apertura de la educación en el marco del desarrollo como concepto itinerante

En consecuencia, es la educación como un hecho del orden social lo que lleva a pensarla lejos de la perspectiva clásica del desarrollo, como una necesidad del orden de la civilidad, necesidad emergente en la que cada época va desarrollando en el marco de su evolución social y cultural sus dinámicas de representación y apropiación perceptual de la realidad más allá de una comprensión e implementación del desarrollo como herramienta cultural condicionante.

Sin embargo, el gran reto que representa pensar el problema educativo, como un problema de frontera en el marco de las políticas del desarrollo, no es el hecho de reconocerla como parte de una estrategia del desarrollo cuyo impacto sea anuncia

cultural, sino de saberla inmersa en una mirada del mismo, que ya no es operante para la realidad misma en el que la propia noción de desarrollo se encuentra.

Desde una perspectiva amplia, se podría reconocer fácilmente que las dinámicas que se centran alrededor de la idea de una educación como un dispositivo o estrategia del desarrollo, se encuentran aún en una hibridación entre el paradigma liberal y marxista que requiere dejar entrar en su mirada otras formas emergentes del desarrollo, para hacer positiva su política de transformación social y humana.

Fíjese el lector por ejemplo, a la luz de lo expuesto a lo largo del presente documento, a qué problemas o necesidades del desarrollo intenta apuntar el modelo educativo y con seguridad se caerá en una idea según la cual se intenta hacer operar la educación como un dispositivo paliativo de las necesidades materiales de la población, de ahí que cada vez que se indague por los imaginarios sobre lo educativo, los individuos terminan asumiendo una posición cercana a agentes del desarrollo, pues ya en sus nociones de lo educativo se encuentra inscrito la noción de trabajo, productividad y competencia económica, esto a la luz de una mirada relacional sobre los paradigmas de origen del desarrollo permite identificar, que dicha noción se ubica en un determinado paradigma o teoría del desarrollo que en la actualidad lleva el nombre de neoliberalismo.

Considérese también, que dentro de los actores relevantes que se vinculan como accionantes del modelo educativo en las tendencias actuales de los planes sobre educación se encuentra el Estado, las instituciones de orden económico y por último, los individuos como factor o capital. Actores que dentro de una mirada del desarrollo, operan como premisas fundantes de un paradigma neoliberal al que sería posible anteponerle un discurso de resistencia desde las nociones de clases o movimientos sociales y lucha por un Estado democrático propios del paradigma marxista.

En la misma tónica de lo anterior, piénsese en los criterios que se buscan en los planes de gestión y competitividad educativa, en los cuales el bienestar lleva implícito la premisa originaria del progreso visto este como un crecimiento sumado a la posibilidad de una distribución en la que la transformación no solo debe operar a partir de las relaciones sociales, a través de las fuerzas de producción de orden técnico y tecnológico,

sino que se propende por seguir arguyendo la necesidad de una conciencia de clase. Aspecto que mirado al espejo de los paradigmas clásicos sobre el desarrollo, opera dentro del marco liberal/marxista del desarrollo.

De ahí que lo que llama la atención y surge como una conclusión anticipada a lo que se viene desarrollando, es el hecho según el cual el modelo educativo impuesto por las políticas del desarrollo y de acuerdo con el análisis de los planes de gestión sobre competitividad educativa y los ODM, operan bajo modelos clásicos del desarrollo en los que aún se estima una dinámica material de las relaciones sociales y las fuerzas que la pueden llevar a su transformación que con el tiempo ha devenido en una forma de patrón cultural ampliamente aceptado y naturalizado por su continua práctica y justificación.

Así pues, lo que interesa hacer evidente en el presente documento sobre educación en el marco de la reflexión sobre el desarrollo, es la necesidad de poder reconocer desde la acción puesta en escena de la práctica pedagógica, cómo los productores de conocimiento en el plano local, a partir de sus adaptaciones y formas propias de interpretación de la política educativa, resisten, adaptan y subvierten el conocimiento impuesto por las políticas educativas y públicas, y generan en su lugar, un nuevo escenario para la comprensión no solo de una forma particular de conocimiento, sino de transformación de sus nichos de realidad y poder derivar de ello, como posibilidad, la fuerza necesaria para pensar no solo otras formas de organización social en términos no materialistas, sino también para pensar en una forma distinta de nominar las necesidades humanas o lo que podría bien llamarse un mejor vivir en el marco común de lo humano más allá de este paradigma liberal/marxista en el que se encuentra atrapado el discurso del desarrollo y las políticas que se desprenden del mismo como formas naturales del acontecer cultural, social y educativo.

Referencias

- Ball, S. (1998). Educational studies, policy entrepreneurship and social theory. In T. Slee & G. Weiner (Eds.), *School effectiveness for whom?* (pp.28-64). London: Falmer.
- Berstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic et Girot.

- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 107-1052.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2005). *Los herederos*. México: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Revista Zona Erógena*, (35). Recuperado el 28 de octubre de 2013, de www.educ.ar
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2001). *Informe Nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia*. Bogotá: MEN.
- Colombia. MEN (2001). *Ley 0715 de diciembre 21 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud, entre otros*. Recuperado el 3 de marzo de 2014, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86098.html>
- Consejo Privado de Competitividad (2013). *Informe Nacional de Competitividad*. Bogotá: CPC.
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Granados, L.H. (2010). La educación tras la globalización, una mirada al desarrollo desde lo humano. *Revista Filosófica y Literaria*, 6(6), 54-66.
- Martínez Boom, A. (1992a). ¿Educación básica o educación mínima? *Revista Arte y conocimiento*, (14-15), 47-53. INPI.
- Martínez Boom, A. (1992b). Principios y fines de la educación en Colombia. *Revista Panorama Universitario*, 15, 176-189. Universidad del Tolima.
- Martínez Boom, A. (1994a). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Santafé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia - Tercer Milenio.

- Martínez Boom, A. (1994b). Las reformas educativas en América Latina: historia y perspectivas. *Revista Humanidades y Ciencias Sociales*, 9(15), 153-160. Universidad del Tolima.
- Martínez Boom, A. (1994c). *La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas*. Recuperado de: file:///D:/nuevo/Downloads/articulo%201994.pdf
- Orozco Tabares, H. & Martínez Boom, A. (2009). Pensamiento pedagógico latinoamericano. ¿Qué pueden decirnos los pedagogos? *Revista de Filosofía, Política, Arte y Cultura de la Universidad del Tolima*, 8(16), 207-217.
- Schutz, A. (1963). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Schultz, T.W. (1961). La inversión en capital humano. *The American Economic Review*, 51.1(1961), 1-17.

CAPÍTULO IV APRENDIZAJES, PREGUNTAS Y RECOMENDACIONES

La educación humaniza y personaliza al hombre cuando logra que este desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad, haciéndolo fructificar en hábitos de comprensión y de comunión con la totalidad del orden real por los cuales el mismo hombre humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y construye la historia
(Documento de Puebla, 1979)

El ejercicio de reflexión en los procesos de formación y prácticas académicas e investigativas del grupo ALFA y del programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, que se refleja en esta producción, ha permitido reconocer los trayectos vitales recorridos por los campos de conocimiento "Educación y Desarrollo", "Educación y Democracia" y "Pedagogía y Currículo". Este ejercicio, que a la vez ha sido recorrido histórico, se constituye en pretexto para identificar el abanico de posibilidades de despliegue en estos campos para los investigadores en el área de la educación, teniendo en cuenta que es necesario que sean conscientes del compromiso social y la responsabilidad del quehacer educativo en las dinámicas de transformación de la sociedad.

1. Sobre el campo "Pedagogía y Currículo"

El primer movimiento del texto invita al reconocimiento de la historia y de los despliegues del campo de "Pedagogía y Currículo", los cuales permiten identificar como tránsitos históricos iniciales, las preocupaciones institucionales en torno al currículo como mediación pedagógica y cultural. Esta mirada convoca las lógicas para organizar y reorganizar las relaciones existentes en las propuestas curriculares, intentando develar sus formas de organización a partir de investigaciones que buscaban establecer y configurar las relaciones entre los diferentes enfoques pedagógicos y los currículos situados en contextos específicos y la coherencia entre el currículo formulado y el currículo realizado.

De igual manera, se reconoce como ejercicio vital de este movimiento histórico, la mirada anticipada del currículo como producto de las creencias, expectativas y relaciones de quienes estuviesen inmersos en el proceso educativo, lo que demuestra que las discusiones y reflexiones académicas del campo se centraban alrededor de la pedagogía como posibilidad para la creación de significaciones y resignificaciones, a partir de las interrelaciones del sujeto en formación con los diferentes

campos del saber, como un tejido que permite hilvanar el quehacer de la práctica pedagógica.

Esta mirada del currículo como objeto de estudio, estimuló los vínculos y relaciones de la Universidad con las instituciones educativas de sus zonas de influencia, incidiendo en la construcción de los proyectos educativos institucionales – PEI, en perspectiva de los requerimientos de la Ley General de Educación.

Se plantea la relación de la pedagogía y el currículo no solo desde la dimensión política, sino también desde la dimensión epistémica que, abordada desde una racionalidad abierta, crítica y compleja, permite situar al sujeto como centro del proceso formativo, configurando el discurso pedagógico desde la relación sujeto-sujeto. De esta manera, la pedagogía personaliza la relación con el otro y se abre a las posibilidades de interacción, diálogo y construcción conjunta.

La mirada introspectiva al campo de investigación permite leer el concepto de Pedagogía desde la comprensión del hombre en estrecha relación con la educación, la sociedad y la cultura, triaje de investigación privilegiado en la Maestría en Educación y a través del cual se invita a generar procesos de construcción y renovación del quehacer pedagógico.

2. Sobre el campo de "Educación y Democracia"

El campo de "Educación y Democracia" se ha problematizado acerca de las estructuras democráticas, la comprensión de la democracia, la ciudadanía y la constitución de un sujeto político y planteado como premisa que la democracia "se aprende", por lo tanto, la democracia es una gesta de cultura de experiencia y de vida. De ahí que se indague por las comprensiones que se tienen sobre la educación y la democracia; las aproximaciones hacia un pensamiento político; la importancia que tienen los valores tradicionales como mediadores pedagógicos en las sociedades contemporáneas; y las aprehensiones problemáticas que pueden capturarse en la relación: democracia-política y sujeto

Las reflexiones del campo "Educación y Democracia" han girado en torno a la mirada de un sistema de gobierno, a su conexión con los planes de desarrollo y con la estructura política del país. Los nuevos movimientos conceptuales del campo

proponen comprender la Democracia más que como forma de gobierno, como un estilo de vida y, en este sentido, se reconoce la Educación desde y para la Democracia como un proceso continuo de humanización del sujeto, a partir de la formación en valores como la civilidad, la participación, la tolerancia, el reconocimiento del otro, la diversidad cultural, el respeto y la preocupación por los derechos humanos.

El campo ha considerado que los procesos educativos deben ser propicios para la construcción de prácticas democráticas en el ámbito cotidiano, a partir de ejercicios de discusión como foros y espacios de negociación política y cultural.

Los tránsitos del campo permiten conocer las problematizaciones con respecto a la mirada tradicional de la Democracia y fortalece su apuesta por la comprensión de la misma como estilo de vida, susceptible de construcción y aprendizaje continuo. En este proceso se propician diálogos y discusiones académicas en torno a los conceptos: conciencia histórica, ciudadanía, política, sujeto y libertad, entendiendo esta como el desarrollo del poder personal para el devenir del sujeto político.

De igual manera, se reconoce en el campo la problematización del conocimiento en torno a la organización política y social desde la concepción de un sujeto histórico-político en relación con la etho-política, la antropología, la política de civilización y la política del hombre.

3. Sobre el campo de "Educación y Desarrollo"

Los movimientos del campo "Educación y Desarrollo" han permitido comprender que la educación desempeña un papel decisivo en la sociedad y se constituye en eje fundamental del desarrollo de la misma, en cuanto promueve la formación de los sujetos para que estos, de manera comprometida y responsable, apuesten por el mejoramiento de las condiciones de vida; la consolidación de sociedades que privilegien dinámicas orientadas por principios de participación solidaria; sociedades en las que, desde los principios fundantes de la equidad, todas y todos puedan gozar en equidad y armonía, de bienestar individual y social. En este sentido, desde el campo se ha asumido la Educación como vía a través de la cual, los pueblos pueden alcanzar niveles y condiciones de vida favorables para todas y todos.

La reflexión crítica del campo se ha preguntado por el tránsito de lo moderno hacia las rupturas epistemológicas, frente las concepciones de desarrollo, sociedad, cultura y educación; indaga por las comprensiones alrededor de las nociones de territorio, desarrollo y localidad, y de esta manera, apuesta por la construcción de un sujeto social potenciador de territorios educativos y de formas emergentes de desarrollo.

Conscientes de que la Educación es eje del Desarrollo y por lo tanto, escenario propicio para la resignificación del cúmulo de relaciones y prácticas que son apuestas por el cambio social, desde el campo, los investigadores se han propuesto la generación de nuevas situaciones de conocimiento que trascienden la dimensión social, económica y productiva del Desarrollo, hacia el reconocimiento del sujeto como ser implicado y actor principal en estas dinámicas. Desde esta perspectiva, el campo ha privilegiado la reflexión y la apuesta por el despliegue del sujeto como ser implicado en los procesos de Desarrollo.

Por esta razón, cuando se piensa en el recorrido o los tránsitos del desarrollo humano, social o económico de los pueblos en el contexto local, regional o nacional, proyectado hacia ámbitos planetarios, necesariamente, se dirige la mirada hacia las prácticas y entramados de la Educación y la forma como esta se ha decidido de manera fehaciente, por el compromiso de incidir de manera activa y contundente en la consolidación de procesos que apuesten por la creación de capacidades, aptitudes y competencias en los individuos, de manera que estos se impliquen activamente en las dinámicas que movilizan las comunidades hacia niveles de condiciones cada vez más favorables para el despliegue de la vida en todas sus manifestaciones.

4. Retos, articulaciones y posibilidades

Las dinámicas de la educación para este siglo deben reconocer la heterogeneidad del escenario social caracterizado por la explosión de conocimientos, por nuevas y diversas formas culturales; en este sentido, se propende por una educación que piense y reflexione las posturas y prácticas pedagógicas instituidas por años. La educación debe preguntarse por el sujeto, por las particularidades de las sociedades de las cuales emerge y debe reconocer que detrás de cada sujeto que llega, hay algo más; un algo más que deriva en una familia, una cultura,

una sociedad, que reclama por develar su rostro. Teniendo de base que cada sujeto aprendiente posee de manera natural una información gracias a la conexión con el universo, los procesos educativos deben propiciar espacios de interacción que les permita a quienes entran en escena, reconocer esa sabiduría natural que en el diálogo y la dinámica del colectivo se enriquece.

Se hace esencial pensar en una educación en la que se identifiquen diversas maneras de comprender y aprender en el mundo, y se generen prácticas pedagógicas en las que se reconozcan a los sujetos aprendientes, sus potencialidades y sus posibilidades de aprendizaje, además de las vivencias que les han permitido la adquisición de nuevos saberes, en despliegue de su interacción social y su encuentro con el mundo de la vida. La educación se encuentra ante el desafío de recuperar la vivencia de los valores, "Si conservamos creencias y valores obsoletos, una conciencia fragmentada y un espíritu egocéntrico, nuestras metas y comportamientos también se mantendrán arcaicos" (Laszlo, 2004, p.227). Desde esta perspectiva, los diferentes campos de conocimiento del programa de Maestría en Educación, apuestan por una educación que fomente la construcción colectiva de valores e incentive en los sujetos una visión de futuro desde la proyección de sus ideales, como lo plantea, Gutiérrez (2006, p.5) "la pasión, la emoción, el sentir, porque sin sentir no puede darse la búsqueda de sentido", lo que se configura desde una creación individual y colectiva, y establece como premisa el aprendizaje colectivo, sin embargo es importante reconocer que el sentido individual se configura desde la capacidad para autoconfigurarnos y establecer relaciones, se busca la organización del todo, más allá de amalgamar las partes.

Pensar en los nuevos tránsitos de los campos implica conocer y reconocer los caminos inciertos y de posibilidad hacia la creación de nuevos escenarios pedagógicos, en los cuales se hace esencial reconocer la *aprehendancia* que, en palabras de Assman (2002), convoca la unidad entre los procesos vitales y los cognitivos, perspectiva bajo la cual el aprendizaje es abierto para enfrentar los retos que hoy nos demanda la sociedad, una sociedad en continuo movimiento y que requiere nuevas formas de aprender, superar la mirada de los contenidos y movilizarlos hacia aprendizajes de la vida en mirada sensible y solidaria. Una mirada que reconozca los procesos autoorganizativos de la vida; aprender será sinónimo de ser vivo y de estar vivos, se aprende

todo lo que se vive y se ve; se hace necesario superar los determinismos y navegar en mares de incertidumbres. En este sentido, para aprender no se requiere solo asistir a la escuela, se aprende también a partir de los sentidos, las emociones, las relaciones y la interacción con el entorno. El aprendizaje es de la vida y para la vida.

En mirada prospectiva, se plantea como emergencia conceptual el aprendizaje no como producto o cúmulo de conocimientos, sino como una experiencia vital que busca reconocer el cerebro desde una dinámica autoorganizativa, la cual invita a pensar la educación en relación con la sociedad, y superar la mirada tradicional del trabajo en soledad hacia la construcción colectiva, como una unidad viva en la cual la pedagogía asume como compromiso esencial el reconocimiento del otro. Lo anterior sitúa como reto para la enseñanza el descubrir las condiciones necesarias para que los sujetos aprendan y la pedagogía pueda convertirse en un entramado de relaciones dialógicas.

La mirada de lo educativo desde una racionalidad abierta, crítica y compleja, invita a una reorganización del pensamiento en relación a las movibilidades que desde las disciplinas se generan hacia nuevas problematizaciones, emergencias del conocimiento y los movimientos contemporáneos acerca del desarrollo científico articulado al desarrollo humano, social, cultural y educativo desde una comprensión de los fenómenos y del mundo de manera reflexiva, crítica y compleja.

Este siglo está dotado de contrastes, de una parte se unifican ideales y pensamientos a la luz de factores consumistas, de otra parte se abre un marco de posibilidades y ofertas de evolución a partir de los desarrollos tecnológicos, los cuales tienen profundas implicaciones económicas y sociales, sin embargo todo esto se presenta en aparentemente contraposición hacia una postura que busca trascender lo espiritual. Estos cambios vertiginosos que vive nuestra sociedad hoy, establecen la necesidad de formación y actualización continua de los sujetos, en virtud de las transformaciones diarias en los ámbitos de la ciencia y en los conocimientos de las disciplinas particulares, asunto que se facilita si tenemos en cuenta que "nuestro cerebro y nuestra mente pueden acceder a una banda ancha de información, yendo mucho más allá de la información que nos transmiten nuestros ojos y oídos" (Laszlo, 2004, p.195), lo que nos hace vincular a nuestra

vida los avances propios de este tiempo. Todo este flujo de saber disciplinar, científico, tecnológico e informático, desembocan en un reclamo social frente a la libertad de conciencia de los sujetos en la construcción de su propia identidad; en este sentido, "El maestro no podía convertirse en un regulador o en alguien que controla la vida de los demás" (Maturana, 1992, p.7).

Estamos ante la época de lo instantáneo y lo desechable, prácticas tan comunes como el consumismo voraz, unido al desecho permanente de las relaciones humanas, a las que les restamos importancia, sin contar con nuestra pésima relación con el entorno, el olvido por el cuidado de sí mismo, el cuidado del otro y el cuidado del medioambiente, al que descuidamos sin compasión, olvidándonos, como lo afirma Maturana (1992), "que el mundo que uno vive siempre se configura con otros; que uno siempre es generador del mundo que uno vive" (p.29), en contraposición a las relaciones actuales con los otros y las otras, que ya no están dadas por lo afectivo, sino por su posición social y económica, dando como resultado relaciones basadas en el utilitarismo.

Esta visión invita a la configuración de una nueva educación que enfoque sus esfuerzos en la recuperación de lo humano y la conexión íntima de nosotros con el universo, lo que en palabras de Roger (2004), "Se trata de pensar en una historia hecha de múltiples historias, de múltiples vías que convergen en una humanidad; en la que la diversidad y la relacionalidad podría primar sobre la homogeneidad" (p.15). Se trata de educar de manera que nunca se reduzca al sujeto a ser un simple repetidor. Es vital educar para la diversidad y la pluralidad, donde el conocimiento emerja de las dinámicas sociales, imprevistas e imprecisas como la vida misma, haciendo que se supere la dispersión de lo educativo. Se busca una educación que contribuya al desarrollo de todas las dimensiones del sujeto desde su realidad, que privilegie la formación integral del ser humano. Como lo expresaría Maturana, una transformación en la convivencia que trastoque todos los aspectos de nuestra vida familiar, profesional y relacional; lo que a decir de Gutiérrez (2006), se trata de la ruptura de muchas prácticas sin sentido hacia prácticas ricas en significado, lo que implica el cambio en los modelos mentales tradicionales del quehacer educativo.

Desde el enfoque personalizante y liberador por el que apuesta la Universidad Católica de Manizales; desde su quehacer educativo; desde su preocupación por la formación integral de las

personas; y desde la perspectiva del pensamiento complejo, los campos de investigación de la Maestría en Educación visualizan la Educación y sus relaciones con la Democracia, la Pedagogía y el Desarrollo como ejercicio consciente y responsable para que los sujetos en formación asuman una nueva manera de ser y estar en el mundo, como lo plantea Morin (2011), "la reforma de vida" (p.251), que invita a ser conscientes de la necesidad de una nueva visión de mundo que indudablemente generará procesos de transformación en su contexto.

La Educación desde su relación con la Pedagogía, la Democracia y el Desarrollo implica la formación de profesionales con conciencia crítica, apertura a las transformaciones sociales y conciencia de la realidad que habitan, por lo tanto, se apuesta por una Educación que contemple en sus procesos "todas las vías reformadoras para preparar el advenimiento de la vía, que impedirá que la humanidad sea esclavizada o destruida por la hipertrofia de los poderes que ella misma haya engendrado y no sea ya capaz de controlar" (Morin, 2011, p.273), es decir, un sujeto en condición de posibilidad hacia la generación de procesos de cambio que permitan pensar en nuevos modos para enseñar y aprender.

Referencias

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2004). *La modernidad líquida*. Tercera reimpresión. Argentina: Fondo de Cultura Económica S.A.
- Gutiérrez, F. (2006). *En busca de sentido*. San José de Costa Rica: Universidad de La Salle.
- Laszlo, E. (2004). *La ciencia y el campo akásico. Una teoría integral del todo. Leonardo Da Vinci*. Colombia: Editorial Norma.
- Maturana, H. (1992) *El sentido de lo humano*. Chile.
- Maturana, H. (2007). *Transformación en la convivencia*. España: Dolmen Ediciones.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Prieto, D. (s.f.). La mediación pedagógica en el espacio de la educación universitaria. *Revista electrónica Tecnología y comunicación educativas*. Tyce/tyce25. <http://investigacion.ilce.edu.mx/>

Roger, E. (2004) *Transdisciplinarietà y transformación*. Recuperado de: www.ufrn.br/grecom/ideias1.htm 2004. Roger

Sheldrake, R. (1994). *El renacimiento de la naturaleza: La nueva imagen de la ciencia y de Dios*. Barcelona: Editorial Paidós.

Tercera Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. (1979). *Documento de Puebla*. Edición digital de José Luis Gómez-Martínez (Febrero de 2004). México.

Copyright 2016 © UNIVERSIDAD CATÓLICA DE
MANIZALES

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información, ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales • Dirección de Investigaciones y Posgrados: Unidad de Publicaciones Científicas • Carrera 23 N° 60-63 • PBX: +57 (6) 8933050 • FAX: +57 (6) 8782937 • www.ucm.edu.co

