



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SECCIONAL CALI

Tra yec tos

Compiladora:
Claudia Mallarino Flórez

Trayectos



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SECCIONAL CALI**

Trayectos

Compiladora:

Claudia Mallarino Flórez

Autores:

Orfa Garzón Rayo

Julián Humberto Arias Carmen

Carlos Alberto Molina Gómez

Patricia Pérez Morales

Olga Román Muñoz

Norbella Miranda

Ángela Echeverry

2010

Editorial Bonaventuriana
Universidad de San Buenaventura, seccional Cali

Título: *Trayectos*

Compiladora: *Claudia Mallarino Flórez*

ISBN: 978-958-8436-42-5

Rector
Fray Álvaro Cepeda van Houten, OFM

Secretario
Fray Hernando Arias Rodríguez, OFM

Vicerrector Académico
Juan Carlos Flórez Buriticá

Vicerrector Administrativo y Financiero
Félix Remigio Rodríguez Ballesteros

Directora de Investigaciones
Angela Rocío Orozco Zárate
e-mail: investigaciones@usbcali.edu.co

Director Proyección Social
Ricardo Antonio Bastidas

Coordinador de la Editorial Bonaventuriana
Claudio Valencia Estrada
e-mail: clave@usbcali.edu.co

Diseño y diagramación: Diego Alejandro Soto C.

© Universidad de San Buenaventura Cali

Universidad de San Buenaventura Cali
La Umbría, carretera a Pance
A.A. 25162
PBX: (572)318 22 00 – (572)488 22 22
Fax: (572)488 22 31/92
www.usbcali.edu.co • e-mail: editor@usbcali.edu.co
Cali - Colombia, Sur América

Este libro no puede ser reproducido total o parcialmente por ningún medio
sin autorización escrita de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

Cali, Colombia
Diciembre de 2010

Contenido

Presentación.....	9
Capítulo I	
<i>De las líneas de investigación</i>	
Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Campo de indagación: currículo Orfa Garzón Rayo.....	15
¿Partir de ser iguales, llegar a ser iguales? Una pregunta por el derecho a ser humanos Acerca del campo de indagación <i>Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación</i> , en la Maestría en Educación: Desarrollo Humano Claudia Mallarino Flórez	29
Pensar sin historia Julián Humberto Arias Carmen	63
<i>De los grupos de investigación</i>	
Alta dirección, humanidades y el educar-se Índole del indagar en la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos Carlos Alberto Molina Gómez	81
Educación y cultura: Un contexto para su creación Patricia Pérez Morales.....	97
Grupo de investigación. Educación y desarrollo Orfa Garzón Rayo.....	117

Capítulo II

Maestros del programa

La episteme como membrana
Julián Humberto Arias Carmen 133

Desarrollo y evaluación de procesos inteligentes
Proyecto de investigación – convocatoria USB / 2010
Claudia Mallarino Flórez 149

Cavilaciones para iniciar el debate en torno a la figura
del management desde la filosofía política.
Sinopsis del proyecto de investigación: incidencia del oikos-nomos
de las polis griegas en la figura actual del management
Carlos Alberto Molina Gómez 163

Maestros invitados

La episteme de la indagación: Obra de vida, obra de conocimiento
Olga Román Muñoz..... 177

La enseñanza y el aprendizaje del inglés como área de investigación
en la maestría en Educación Desarrollo Humano de la Universidad
de San Buenaventura, seccional Cali: El camino
transitado y una propuesta
para una agenda
Norbella Miranda y Ángela Echeverry 195

Presentación

MG. Orfa Garzón Rayo.¹

*”...A veces en las tardes una cara nos mira desde el fondo de un espejo;
el arte debe ser como ese espejo que nos revela nuestra propia cara.
También es como el río interminable que pasa y queda y es cristal de un
mismo Heráclito inconstante, que es el mismo y es otro,
como el río interminable”...*

Jorge Luis Borges. Arte poética

De la mano de los meandros que se van configurando a partir de las búsquedas en comunidad académica, con el propósito de atender a las necesidades de formación post gradual en tiempo presente, los docentes de la maestría² colocan en escena, desde la esperanza en humanidad de nuevo tipo, diversas formas de organización de los procesos investigativos que como nichos de problemas de conocimiento permiten el despliegue de las comprensiones y abordajes de lo educativo y el desarrollo humano.

Esta puesta en escena recupera la ruta que a modo de fractal hace visible las apuestas epistémicas y sus posibilidades de comprensión sobre problemas nodales de lo educativo y el desarrollo humano desde cada campo de tensiones

-
1. Directora de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, programa adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali.
 2. Maestría en Educación: Desarrollo Humano, Programa de formación post gradual ofrecido por la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali desde el año 2001 y que en la actualidad cuenta con diez cohortes en la ciudad de Cali y una en convenio con la Universidad la Gran Colombia en Armenia.

posibles. Rutas a veces de la mano de abordajes tradicionales que han venido empoderándose en tiempo presente, rutas emergentes, alternativas que en diálogo intelectual con aportes desde la literatura, la filosofía, la sociología van configurando una manera propia de, en devenir magíster, elaborar-se como sujeto comprometido con el asunto educativo y elaborar-nos como apuesta formativa en la región.

Son diversas las aristas para converger en la búsqueda de sentido: desde preguntas típicas y bastante repetitivas, sin sentido, vacías y colgadas del afán de mantenerse vigentes, pasando por aulas ampliadas y asuntos de humanidad hasta llegar a campos de indagación, grupos de investigación auto regulados y procesos contundentes de auto-eco-organización de la comunidad académica.

Estos elementos permiten reconocer al desarrollo humano como campo interesado en reconocer características del propósito humano del educar, del sentido dado en tiempos recientes a la formación y de la manera como esto se traduce en desafíos a la educación; este enfoque suscita un llamamiento a pensar las posibilidades mismas para la humanidad en rasgos planetarios; algo que supone trabajo intelectual que permita pensar lo educativo como acto de humanidad movilizado desde tres matices particulares: la ética de la existencia, la ética de la culturalidad y la ética de la civilidad.

Así mismo, el campo de indagación *Didáctica y tecnologías de la información y la comunicación* decide consolidar una propuesta de alianzas estratégicas y de lógicas multimodales que validen la multivocalidad, la incertidumbre y la creación de futuros posibles –futuribles–, en el contexto de la demanda social contemporánea de asunción del conocimiento y de la inteligencia como prioridad en la formación humana a todo nivel; asume a la didáctica como campo de conocimiento en construcción, propiciando múltiples reflexiones para consolidar sus principios y saberes a fin de ganar reconocimiento disciplinar; y, advierte que la metodología ha ganado terreno en el imaginario educativo como la simplicidad de fórmulas para aliviar la incertidumbre de encontrarse con el otro, la intencionalidad de “transponer” el conocimiento como excusa para esconder la postura política que vislumbra nuevas historicidades y el discurso en desuso, maquillado y atractivo como perpetuador cultural de lo desfigurado en el juego del lenguaje.

Este asunto, emerge como principio fundante de la necesidad de privilegiar el rescate del sujeto, de la subjetividad y la configuración del conocimiento a partir de la interacción, el lenguaje y lo incierto del acontecimiento creador en torno a la constitución de otros modos sociales de aula. Así mismo, en la potenciación

de las subjetividades, reconocer el lugar de la metodología, la herramienta y la tecnología como dispositivos y oportunidades para recobrar la vitalidad del pensamiento y la restitución del sí y del otro. De hecho, el campo de indagación convoca a la reflexión de la didáctica y la tecnología de la información y la comunicación desde seis ángulos de problematización y horizontes: pedagógico, ético - político, social - cultural, método, tecnológico y paradigmático, los cuales a la vez que dan profundidad y sentido al campo en mención, permiten una intercomunicación dialógica con los campos de currículo y desarrollo humano.

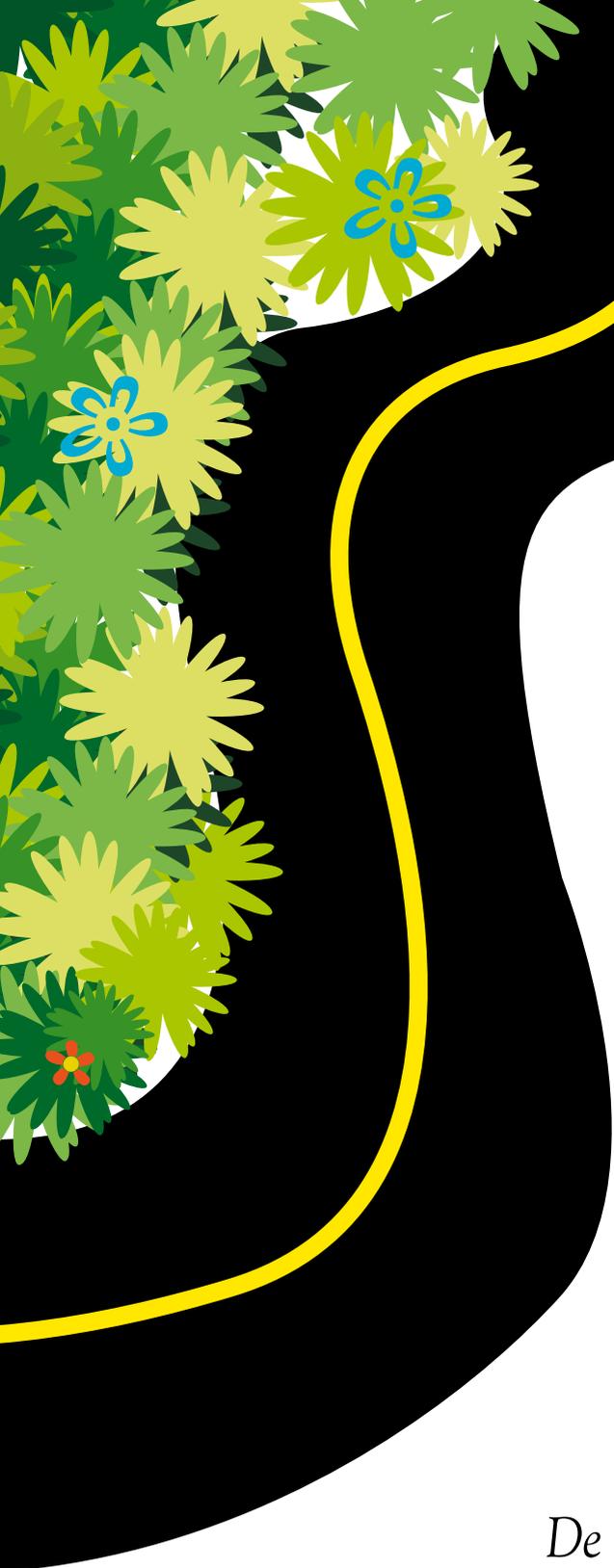
Y, el campo de indagación en currículo avanza decididamente hacia la comprensión del currículo como opción cultural que responde a contextos específicos e irreductibles, es desde aquí que se transita desde la noción y gramática clásica y hegemónica del “currículo” hacia la indagación de la singularidad para dar cuenta de la multiplicidad de singularidades que se ponen en evidencia cuando de este asunto se trata, por lo que el campo curricular no se limita a reproducir la teoría que sobre el currículo se reproduce, le apuesta a la redefinición de las relaciones entre quienes se encuentran comprometidos en su configuración; de la misma manera se definen y redefinen permanentemente los límites del campo y sus relaciones con otros campos.

En este sentido, el campo de indagación en currículo dimensiona su trabajo a partir de tensiones como: epistemes del presente y saberes locales, sus usos contextuales y localizados; colonialidad y contemporaneidad del saber; y nuevas ciudadanías, globalismo e identidades híbridas. El lugar del otro, de la política y la justicia.

Por los asuntos a que atienden, el campo curricular y el campo de la didáctica han ido configurando un gran campo de indagación en educación.

Les invitamos a dialogar con la apuesta epistémica del colectivo docente que desde las comprensiones particulares va permitiendo la configuración de una red comprensiva de las problematizaciones en educación y desarrollo humano, visibles en los proyectos de indagación docentes y en las obras de conocimiento culminadas o en curso de los estudiantes de las diez cohortes del programa.

Cali, noviembre 2010



Capítulo
I

De las líneas de investigación

Maestría en Educación: Desarrollo Humano

Campo de indagación: currículo

Orfa Garzón Rayo

La Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, en 1999 a partir de su experiencia en ofrecer escenarios para formar docentes –especialmente para el suroccidente y el eje cafetero colombiano–, propone al Ministerio de Educación Nacional la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, en diálogo con la investigación que la facultad tenía en su devenir como elemento sustancial de las propuestas de formación en pregrados y posgrados¹, atendiendo a las demandas en educación posgradual de sus egresados y de la comunidad en general.

Los procesos de sistematización² permitieron reconocer elementos convergentes y divergentes de diversos eventos; esta sistematización se llevó a cabo a partir del reconocimiento de los campos de conocimiento en los cuales se ubicaban las investigaciones realizadas por los estudiantes de las maestrías en educación especial y de adultos, que ofreció la facultad y de las licenciaturas en educación preescolar, en educación básica primaria y en los programas nacientes, en su

1. Maestría en Educación de Adultos y Maestría en Educación Especial

2. Realizados por el equipo de docentes de la Facultad de Educación que se desempeñaba en las cátedras de investigación de los pregrados.

momento como la licenciatura en educación con énfasis en comercio y contaduría y la licenciatura en educación con énfasis en tecnología e informática.

Se identificaron investigaciones vinculadas especialmente a escenarios educativos de básica primaria y secundaria, algunas en preescolar y en educación para adultos, solo una de ellas en educación superior. En el mismo sentido, se encuentran investigaciones fundamentalmente en el campo didáctico, lo que permitió reconocerlo como escenario que convocaba lo curricular y lo pedagógico.

Así mismo, las discusiones, artículos, revistas e investigaciones del Departamento de Formación Humana³ de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, coincidían con un interés que transversaba las discusiones pedagógicas, centrado en preguntarse por el sentido, lugar y posibilidades del desarrollo humano y de la formación humana; de hecho, se identifican investigaciones realizadas por estudiantes y docentes en didáctica, currículo y desarrollo humano. Estas tendencias permitieron el inicio de la configuración de líneas de investigación y dieron lugar al grupo de investigación *Educación y desarrollo humano*⁴, que en unión de los grupos de investigación⁵ *Educación y cultura* y *Alta dirección, humanidad y el educar*; generan ambientes de investigación propicios para los programas ofrecidos por la Facultad de Educación, en tiempo presente.

Las discusiones iniciales en currículo⁶ centran su visión para “consolidar una tendencia investigativa que problematiza el campo curricular desde las complejas relaciones enmarcadas en los procesos educativos, lo cual genera reflexión crítica sobre teoría y práctica curriculares”⁷, lo que problematiza los procesos curriculares que se agencian desde los distintos niveles de la educación colombiana, buscando elaborarse reflexivamente para llegar a dar cuenta de un pensamiento propio sobre lo curricular.

Es así como el eje de discusión teórico conceptual en su momento se centró en abordar el problema de la teoría y su práctica curricular, al igual que las tensiones al interior de la relación educación-sociedad, soportándose especialmente en la “necesidad” de clarificar lo que se entiende por currículo. En este sentido se centra la revisión documental y elaboración teórico conceptual a partir de

3. Hoy CIDEH.

4. Registrado en Colciencias en el año 2000.

5. Registrados en Colciencias en el año 2010.

6. Periodo comprendido entre el año 2000 y el 2004.

7. Como aparece en el documento de trabajo No. 1 de 2001.

que la literatura sobre el currículo, que siendo tan amplia y compleja, permita considerar el currículo, en tiempo presente, como un gran campo de estudio con sus propios enfoques, centrados unos en los aspectos técnicos (Bobbit, 1918; Tyler, 1949; Taba, 1962; Tanners, 1975), y otros, en aspectos teóricos y metodológicos fundamentados en enfoques desde diversas disciplinas.

De hecho, son numerosos los autores centrados en la orientación técnica que sigue siendo dominante en muchas instituciones educativas y que, en términos de Donald Schön, se inscribe dentro del modelo de racionalidad técnica. Algunos autores han relacionado esta orientación con la denominada era del *curriculum development* (desarrollo curricular) que según los expertos (Pinar, et al. 1996) tuvo su hegemonía entre 1918 y 1969. Un ejemplo de esta orientación es la definición de Bobbit (1918) en su famoso texto *The curriculum*, aún vigente en muchas instituciones educativas:

“1. It is the entire range of experiences, both undirected and directed, concerned in unfolding the abilities of the individual. 2. it is the series of consciously directed training experiences that the school use for completing and perfecting the unfoldment”.

Los enfoques diferentes de esta orientación trascienden el repertorio de medios y técnicas relacionadas con un conjunto de objetivos y fines que estructuran las experiencias de aprendizaje, y contribuyen a una redefinición y reconceptualización del campo desde diferentes discursos y prácticas, en un amplio sentido lleno de posiciones y oposiciones entre perspectivas. Es así como el campo del currículo se ha vuelto más complejo, permitiendo tanto el planteamiento de nuevos problemas (De Alba, 1998), lenguajes, prácticas, instituciones y productos, que incluyen desde el surgimiento de nuevos procedimientos para el reparto institucional del saber y del poder legítimo⁸ hasta discursos y prácticas mediadas por la asunción de posiciones teóricas críticas y radicales que ven el currículo como el producto social de fuerzas en contienda (Apple, 1988; Bernstein, 1998; Wexler, 1987, y otros).

Esta reconceptualización no es gratuita ni original del campo. La cada vez más volátil y compleja geografía del conocimiento y de las prácticas ha multiplicado

8. Estas versiones no se apartan mucho de las definidas por la orientación técnica que hacen del desarrollo curricular y del diseño curricular su fuente de acción y que se centran en la estructura superficial de las instituciones, sin considerar los principios regulativos subyacentes, las voces y, sobre todo, las implicaciones de los diseños y desarrollos.

los campos del saber y dado origen a nuevas relaciones para su producción y reproducción. En este último caso, el currículo conecta –crítica o acriticamente– los modos de reproducción del conocimiento con los modos de producción de diferencias y estratificaciones sociales y culturales, por la vía de nuevos lenguajes y de nuevas expresiones de lo social, de la identidad, del valor del conocimiento y, recientemente, de la competencia.

Las diferentes nociones y los diferentes lenguajes construidos sobre el currículo, por lo general se caracterizan por su debilidad descriptiva y explicativa. En la mayoría de los casos se asume el currículo como una totalidad de eventos, acciones, procesos y recursos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. No es posible definir, en este caso, ningún principio que garantice una selectividad y jerarquía de los elementos estructurales constitutivos de la noción de currículo.

Todo currículo se formula en términos de selección y combinación. Esto significa que los contenidos educativos se seleccionan como unidades o dominios separados y que una vez seleccionados se combinan. El principio de selección es un requisito fundamental para el reconocimiento de todo currículo. Sin este principio, el currículo sería un universo indefinido, un *continuum* indiferenciado de conocimientos y experiencias. Sin embargo, la selección es profundamente arbitraria.

Entendido así, el currículo establece relaciones con la cultura de diversas maneras, entre ellas, aquellas mediadas por las relaciones de poder que subyacen a la selección de los contenidos, las cuales se ocultan y diluyen en las múltiples justificaciones que se realizan para legitimar una u otra selección de contenidos, justificaciones van desde lo epistemológico hasta lo pedagógico pasando por lo social, lo psicológico, lo histórico, entre otros.

Como lo plantea Shirley Grundy (1998, p. 20), el currículo es, en consecuencia, una “forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” y desde un enfoque conceptual tendría que ver con lo que “es”, con lo que se ha dado por llamar currículo; sin embargo, si se enfoca desde una perspectiva cultural, se refiere a las vivencias de las personas que han permitido “configurar” el currículo, y no exclusivamente a los diversos elementos que lo conforman.

A partir de este presupuesto, Gimeno Sacristán ha persistido en señalar cómo por contenidos se entiende algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber formalizado, y en consecuencia han emergido diversas tendencias que reconocen el currículo como una “selección

de la cultura”, en primera instancia y como una “construcción cultural”, en la medida que los grupos humanos construyen y reconstruyen sus comprensiones sobre el mundo, entrando en relación explícita con los contenidos de la enseñanza, con las fuentes de dichos contenidos, a sus fuentes y con la función que se otorgue a la institución escolar y al currículo.

Como construcción cultural, el currículo da cuenta del significado de las prácticas curriculares que desarrollan personas pertenecientes a una sociedad, y dicho significado se encuentra transversado por el conocimiento que se tenga del contexto social en el que se encuentra la escuela; en consecuencia, se asume el currículo como una construcción cultural en dos sentidos: De un lado, un currículo contextualizado y en diálogo con la cultura institucional, a partir del reconocimiento del contexto político, social y cultural que atraviesa la enseñanza institucionalizada; y de otro lado, un currículo que se gestiona mediante la articulación de acciones que dan vida a la intención de una institución educativa para cumplir con su propósito fundamental, representado en el aprendizaje de sus estudiantes.

Muy relacionado con lo que se acaba de exponer se encuentra la controversia sobre dónde están las fuentes originarias de los contenidos escolares, asunto que le interesó a los docentes que constituían la línea de currículo en su momento; al respecto, se evidencian dos posturas: una que, desde análisis epistemológicos, acentúa la trascendencia de las disciplinas; y otra que, sin obviarlas, defiende que este primer punto de referencia ha de estar ocupado por la cultura.

Aún admitiendo la importancia que tienen las disciplinas como fuente de conocimiento para entender el mundo circundante, lo cierto es que numerosos especialistas apuestan a favor de que el contenido del currículo se seleccione prestando también atención a consideraciones distintas de las relacionadas con la dimensión epistemológica del conocimiento; con lo que, de modo explícito, se pone de relieve que las disciplinas no pueden agotar la totalidad del marco referencial que es necesario considerar a la hora de seleccionar los contenidos del currículo.

Desde la perspectiva disciplinar se considera al conocimiento como algo dado, y a la escuela como una institución transmisora del modo mediante el que la ciencia lo produce; y desde la perspectiva sociológica, el contenido del currículo se analiza como producto social, es decir, ha de entenderse como una construcción socio-histórica, cultural y, por tanto, negociable, en transformación permanente, en construcción permanente. De hecho, se pueden considerar

complementarios estos dos enfoques, atendiendo a que teniendo el mismo objeto, los contenidos curriculares impactan los procesos de enseñanza-aprendizaje mediadores de dichos contenidos curriculares, considerados producto de una selección históricamente determinada y transmitidos mediante las disciplinas⁹.

Como puede reconocerse, las discusiones sobre el currículo, tradicionalmente venían centradas en las estructuras, las categorías tradicionales y las visiones validadas socialmente, asuntos que abordados particularmente desde la perspectiva hermenéutica, han permitido indagar por la construcción de sentido de las prácticas curriculares y las relaciones que se pueden establecer entre estas y las posibilidades de resignificación de las lógicas de conocimiento.

En todos los casos la propuesta metodológica, se alimenta del análisis desde el pensar teórico y la consolidación de pensar epistémico; propone pensar la teoría curricular y su vinculación con las prácticas y con los escenarios de actuación¹⁰, dando lugar a preguntas sobre:

- **Teoría curricular.** Sociedad, ser humano, conocimiento, saberes, disciplinas, campos de actuación. Nuevos y posibles contextos, conceptos y teorías. Asuntos abordados de la interdisciplinariedad, los procesos culturales, su relación, incidencia y determinación en decisiones curriculares. Sentido y significado de procesos curriculares. Sentido y significado de la Universidad. Preguntas por el ser humano, por la humanidad. El currículo como ideología. El currículo como mediador de cultura.
- **Práctica curricular.** Vínculos epistémicos entre prácticas pedagógicas y prácticas curriculares. Co-implicación de los actores de la práctica pedagógica. Subjetividad y currículo
- **Evaluación.** Indagación, específicamente en educación superior, alrededor de los procesos, efectos y dudas del proceso de evaluación externa desde los Ecaes. Preguntas sobre su pertinencia, aportes y relación con evaluación de los aprendizajes.

9. Este primer momento se ha extractado del documento de trabajo elaborado por los docentes investigadores que conformaban el campo curricular en el periodo referido y el cual se encuentra en el archivo documental del programa de Maestría en Educación: Desarrollo Humano

10. Desde la perspectiva de Hugo Zemmelman, tomado de la conferencia dictada ante los alumnos de postgrado en *Pensamiento y cultura en América Latina*, de la Universidad de la ciudad de México, en noviembre de 2001.

A partir de estas preocupaciones al interior de la línea de investigación en currículo, se reconocieron en su momento, tres tendencias de investigación en el campo: *currículo y formación investigativa*; *currículo y flexibilidad*; y *currículo e interculturalidad*, asuntos que fueron centrándose fundamentalmente en currículo y formación investigativa, entendiendo que esta última permite pensar en comunidades de sentido que construyen saber en y desde la reflexión de las propias prácticas, desde la investigación en diversos escenarios que conforman la sociedad del conocimiento, sociedad con capacidad para generar y utilizar conocimiento que permita construir futuro, ubicándolo como elemento importante de los posibles cambios sociales que movilice.

Se reconoce entonces a la investigación como proceso académico, en la medida en que se constituye en un recurso pedagógico y un proceso de aprendizaje para el estudiante, y como proceso investigativo porque puede dar lugar a resultados específicos y a nuevo conocimiento. Desde estas preocupaciones se genera el macroproyecto: “Articulación curricular de la formación investigativa”¹¹ que se mantiene como tendencia investigativa.

Respecto a la tendencia investigativa *currículo y flexibilidad* permite centrar la discusión desde un discurso alternativo, crítico, ligado a la de-construcción de los límites rígidos que reproducen las jerarquías, los poderes y controles socio-culturales y políticos, y promueve nuevas formas de organización y relación que conduzcan tanto al fomento de la autonomía responsable, como al desarrollo de la equidad. Este punto de vista reelabora de manera crítica las nuevas formas organizativas y de relación social de otros campos –como el de la economía– y los fundamenta en voces que se oponen y resisten la reproducción y legitimación de principios y poderes culturales y económicos dominantes.

El estudio sobre la flexibilidad que aquí se realiza –y que se inscribe en el punto de vista precedente– puede entenderse como una apertura y una exploración de nuevas formas de mirar la educación superior, sus límites, sus posibilidades y sus efectos en la conciencia de los agentes que en ella se reproducen. En este sentido, se llevaron a cabo algunas investigaciones como trabajos de grado de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, explorando proceso de flexibilidad en instituciones educativas de educación superior en el sur occidente colombiano.

11. Este macroproyecto se ha ido desarrollando desde trabajos de investigación docente, de estudiantes de Maestría, de Especialización y de licenciatura en Educación para la primera Infancia.

La tendencia investigativa *currículo e interculturalidad*, entiende a la cultura como un concepto semiótico, como un entramado de significaciones, como un documento activo, como acción simbólica y como tejido, que se nos presenta como estructuras de significaciones complejas, entrelazadas, superpuestas, irregulares, no explícitas¹², constituidas con el mismo sujeto, desde el mismo sujeto.

El fuerte vínculo de la cultura con las situaciones experienciales de la vida de los seres humanos, permite las diversas realizaciones de los sujetos, desde los retos permanentes a la creatividad, y en el mismo sentido, aparece en el escenario la pregunta por la interculturalidad, entendida como el horizonte de sentido en la configuración de relaciones dialógicas dentro de la construcción de un proyecto de nación¹³. De esta manera la interculturalidad apunta al establecimiento de un conjunto de relaciones y encuentros entre las culturas de los grupos humanos que integran una nación, a fin de construir un entramado dinámico que favorezca la existencia de sentimientos, de pertenencia y de encuentro.

La interculturalidad se inscribe en los conceptos de convivencia, ciudadanía y democracia; y en su forma más simple se entiende como las relaciones entre culturas: intercambios entre dos o más culturas, apropiaciones de algunos elementos de una cultura por parte de otra, las adaptaciones o adecuaciones que hacen los grupos humanos de otras culturas y la aculturación, que es la adopción de la cultura dominante por medio de la imposición. De hecho, esta perspectiva permite entenderla como una categoría que circula al interior de todos los procesos investigativos del campo curricular.

Estos interrogantes circularon en diversos proyectos pero no se lograron configurar como una tendencia reflejada en núcleos de discusión específicos, hasta en el año 2009, en el cual nace el grupo de investigación *Educación y cultura*, que retoma dicha discusión y se encuentra trabajando en ello.

En la vía de estas preocupaciones, se consolida el tránsito de línea a campo, entendido este como un espacio pluridimensional, cuya estructura representa el estado de las relaciones que generan los agentes participantes por conservar o modificar su posición dentro del campo, estos agentes tienen en común ciertos intereses fundamentales, ligados, desde luego a la existencia del campo,

12. Según Clifford Geertz en "la interpretación de las culturas".

13. Este concepto es el que encontramos en el documento de acreditación de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, 2006.

así como están, además, dotados de formas de representarse su propia historia, la que traducen en prácticas, siendo posible reconocer la vinculación de estas prácticas con las diversas condiciones en que existen los sujetos.

En consecuencia, el campo curricular no es estático y permanentemente está redefiniendo las relaciones entre quienes se encuentran comprometidos en su configuración; de la misma manera se definen y redefinen permanentemente los límites del campo y sus relaciones con los demás campos.

“Cada campo goza de una autonomía relativa que está en relación con la complejidad y el grado de desarrollo del mismo. Supone entonces considerar y definir intereses específicos que se constituyen en principios de estructuración de las prácticas de los diversos agentes comprometidos en la lucha y por lo mismo en principios de comprensión y explicación de las prácticas sociales. El grado de autonomía de cada campo está en relación con su peso específico en ese contexto de interdependencia. Por eso decimos que las leyes de funcionamiento propias del campo actúan mediatizando la influencia de los demás campos” (Bourdieu y Waquant, 1995, p. 66).

En el campo curricular siempre hay un algo en juego que representa la posición que se quiere obtener en el campo, por lo que las prácticas a su interior pueden ser reconocidas por lo menos en dos vías: aquellas que buscan conservar, perpetuar y defender ortodoxias fundantes, y de otro lado, las prácticas que pueden reconocerse como “subversivas” interesadas en redefinir la estructura y dinámica del campo, situación que se traduce en la generación de tensiones que permiten medir las fuerzas de los diversos vectores que entran en juego.

Es en este momento que la comunidad del campo curricular se plantea: ¿Cómo vincular en consecuencia, dichas pretensiones educativas, a las discusiones actuales que buscan la ruptura del determinismo epistémico y la emergencia de alternativas de comprensión y de presencia en el contexto universitario colombiano?

Tal vez, la primera apuesta del colectivo del campo curricular es por el reconocimiento de los sujetos que ingresan a la escuela y se opta metodológicamente por tres tensiones, que como categorías iniciales permiten abordar el contexto epistémico del campo curricular, en tiempo presente; una de ellas, la colonialidad y contemporaneidad del saber asume en su interior la discusión sobre la ilusión que la modernidad le creó al ser humano, centrada en que “el conocimiento es

des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta “subir a la epistemología de la modernidad” (Mignolo, 2002 p.17), asunto que ha enfrentado a la humanidad consigo misma en el afán de desbordar la naturaleza del conocimiento y forzarlo a registrarse con un modelo que en su momento se consideró pertinente, pero que a la luz de las condiciones actuales de contexto, multidimensionalidad, globalidad y complejidad¹⁴ exige ser actualizado, ser revitalizado y ser vivido de otra manera.

Resulta altamente conflictivo asumir posturas diversas a las validadas socialmente a través del tiempo, especialmente en aquellas circunstancias en que se asume que no existe otra manera de pensar-se y pensar-nos como partícipes activos de la sociedad global; conflictos que están representados en díadas como: desarraigo - apropiación, y convencionalidad - formas alternativas.

Tomar como punto de partida que es posible pensar-se y pensar-nos de manera diversa, convoca a la recuperación decidida y potente de la esperanza como plantea Latour¹⁵, esperanza que aun entendiendo que “el modelo tecnológico actual, la sociedad de mercado y la meta de crecimiento sin límite puede ser una apuesta por un futuro imposible” (Lander, 2000 p.p. 53-72), se convierte en emergencia como un acto de fe, como aventura estimulante pero también como camino a ciegas, en el cual los errores y las ilusiones del conocimiento necesitan ser identificados, reconocidos en sus orígenes y explotados (Morin, 2001).

Desde esta perspectiva, la educación como proceso de construcción que se interesa “por las relaciones que los sujetos construyen y pretende que respondan a imágenes prediseñadas de sociedad; o, se interesa porque los nuevos miembros aprendan y asuman las configuraciones y prescripciones adultas; o, por generar condiciones de potencial desarrollo y utilidad para la vida en sentido de futuro; o, porque se acceda a los conocimientos académicos que tienen los diversos grupos; o finalmente, por generar condiciones externas de avance y progresión en sentido de desarrollo”¹⁶, es un fenómeno social y político, que vincula diversas perspectivas y comprensiones sobre las realidades vigentes: género, exclusión, poder, visibilidades, invisibilidades, producciones, reproducciones, dispositivos

14. Como las plantea Edgar Morin al reflexionar sobre la pertinencia del conocimiento en el momento presente.

15. Bruno Latour es sociólogo francés de la ciencia, más conocido por sus libros *Nunca hemos sido modernos*, *La vida del laboratorio*, y *Ciencia en la acción*. Aunque sus estudios de la práctica científica contemporáneamente fueron asociados al construccionismo social, se acercan a la sociología de la ciencia, Latour ha divergido perceptiblemente de tales acercamientos.

16. Como aparece en el documento de la tesis central de maestría. Última versión. Agosto 2005.

simbólicos, entre otros, y, todos en diálogo permanente con la pretensión de desarrollo humano, búsqueda incansable de todo proceso educativo.

La segunda tensión, epistemes del presente y saberes locales¹⁷, plantea su discusión en el reconocimiento de los saberes de todos y de otros como parte del conocimiento de la humanidad, así como la representatividad que pueden tener discursos, narrativas y conocimientos en tiempo presente, los cuales, sin desconocer el recorrido epistémico de otros momentos históricos, pujan por ser visibilizados desde la alternatividad del conocimiento, y desde la opción de reconocer en los paradigmas tradicionales no “la” forma de conocer sino, “una” de las múltiples formas de conocer.

Esta tensión rescata de un lado la mirada histórica de la apuesta por los saberes situados y la pregunta “por el origen y el rastro de las narrativas”; y de otro lado, en vínculo dialógico la apuesta por el currículo que se constituye desde la triada “conocimiento/cognición/inteligencia”; atendiendo a que siendo el currículo un asunto pedagógico, histórico, social y cultural, implica al desarrollo humano y de hecho a las epistemes simbólicas y semióticas, paradigmas, matrices gnoseológicas, que permiten comprender, humanizar y naturalizar lo curricular.¹⁸

Así mismo, cuando se considera que las decisiones curriculares pasan no solo por las discusiones epistemológicas sobre el conocer, su lugar en los tiempos escolares, sino, y de manera esencial por su vínculo con las urgencias y necesidades humanas, es que se reconoce la tercera tensión denominada *nuevas ciudadanías, globalismo e identidades híbridas*. El lugar del otro, de la política y de la justicia¹⁹, planteamiento que permite pensar los procesos de identidad, de política y justicia como implicados en el escenario curricular, constituyéndose en un escenario en el cual se pueden visibilizar o invisibilizar a los otros.

De hecho, los procedimientos homogeneizadores de la escuela han vendido la idea de “una identidad nacional”, de “una identidad humana”, perspectiva que

17. Todas las referencias, información en comillas y otros insumos de esta tensión son tomados del documento del campo curricular, atendiendo a elaboraciones de la Mg. Claudia Mallarino Flórez que en su momento aportó a la configuración del campo y ahora se encuentra coordinando el campo de didáctica.

18. De hecho “un concepto sin contenido es vacío, las intuiciones sin conceptos son ciegas”, como planteaba Kant.

19. Todas las referencias, información en comillas y otros insumos de esta tensión son tomados del documento del campo curricular, atendiendo a elaboraciones del MG. Carlos Alberto Molina que en su momento aportó a la configuración del campo y ahora se encuentra dirigiendo el grupo de investigación *Alta Dirección, Humanidad y el Educar*.

con el velo de la equidad ha permitido desconocer las individualidades potentes de quienes la conforman. Posibilitar la emergencia de las identidades individuales “híbridas”, también es un asunto curricular, personal e intransferible, ya Maaluf (2004) reivindicaba la identidad como algo totalmente personal y que no se puede subdividir en sus componentes²⁰, haciendo alusión a que la identidad es personal, híbrida, cambiante, no es de aquí ni de allá, no se tiene a pedazos, se tiene toda –tal vez hecha a pedazos–.

Quienes participan de la investigación en el campo curricular desde el grupo de investigación *Educación y Desarrollo Humano* asumen que estas discusiones son posibles en la medida en que el currículo se reconoce como recorrido de formación de sujetos, elaborándose, implicándose desde sus propias identidades encontrándose permeada por la cultura²¹, asunto que coloca a la escuela de la estandarización, de la homogenización, de los totalitarismos, de la exclusión en urgencia de transformación, por la puja de las dinámicas sociales y humanas, que evidencias la búsqueda de un espacio de reconocimiento de lo distinto, de lo singular social y de lo interdiverso; la escuela, con sus directivos y docentes, ya no puede ser ajena a estos actores y sus dinámicas, la con-figura-acción de la escuela y las diversas actuaciones de los maestros y maestras entonces “el currículo” también tiene que mutar, ya no puede seguir siendo lo que fue, no se puede seguir hablando de currículo de manera totalitaria pues desconoce las actuales lógicas de la escuela como espacio social.

20. En su libro *Identidades asesinas* plantea “Las tradiciones sólo merecen ser respetadas en la medida en que son respetables, es decir, en la medida exacta en que respetan los derechos fundamentales de los hombres y las mujeres. Respetar “tradiciones” o leyes discriminatorias es desprestigiar a sus víctimas”.

21. De alto contexto o de bajo contexto como aparece en los aportes realizados para la comprensión de esta tensión por parte del Mg. Carlos Alberto Molina quien en su momento perteneció al campo curricular y en la actualidad dirige el Grupo de investigación Se dice que una cultura es de alto contexto cuando culturalmente asume que cada uno de sus miembros conoce las reglas culturales y las expectativas no tienen que ser especificadas. Alto contexto significa que “la mayoría de la información se encuentra en el contexto físico o en la persona, mientras que muy poco se encuentra en el código transmitido, explícitamente, como parte de un mensaje.” (Hall, 1976, p. 79). El Medio Oriente, Asia, África, y América del Sur son ejemplos de culturas de alto contexto; y de bajo contexto es una cultura que comunica las expectativas sociales mediante palabras, opuesta a la interpretación o al contexto. Comunicación de bajo contexto significa que “la mayoría de la información esta concedida en el código explícito” (Hall, 1976, p. 70). Los miembros de todas las referencias, información en comillas y otros insumos de esta tensión son tomados del documento del campo curricular, atendiendo a elaboraciones del MG. Carlos Alberto Molina que en su momento aportó a la configuración del campo y ahora se encuentra dirigiendo el grupo de investigación *Alta Dirección, Humanidad y el Educar*.

Por lo que hablar del reconocimiento de diferentes culturas, de diferentes actores, diferentes voces y diferentes opciones singulares sociales que en diálogo construyen rutas educativas y sociales es dar la oportunidad de la intercurricularidad, proceso mediante el cual “el currículo” emerge de la realidad concreta que, por naturaleza, es intercultural y heterogénea: no podemos homogenizar lo que por naturaleza es heterogéneo, la intercurricularidad es en síntesis un proceso de interculturalizar “el currículo” en contextos específicos, esta es la apuesta con que está comprometido, a mediano y a largo plazo el colectivo que investiga en currículo.

Bibliografía

- BERNSTEIN, Basil (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BORDIEU, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1996). *La reproducción, elementos para una teoría de la enseñanza*. México: Ed. Fontaner.
- GARZON, O. (2007). Documento de trabajo, campo curricular. Universidad de San Buenaventura Cali.
- GRUNDY, Shirley (1998). *Producto o praxis del currículo*. Tercera edición. Madrid: Editorial Morata.
- KEMMIS, Stephen (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Editorial Morata.
- LANDER, Edgardo (2000). *¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos*. Revista venezolana de Economía y Ciencias sociales, Vol. 6 No.2 (mayo-agosto), pp. 53 – 72.
- MAGENDZO, Abraham (1995). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Programa interdisciplinario de investigaciones en Educación. PIIIE.
- MALLARINO, C. (2007). Documento de trabajo, campo curricular. Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.
- MIGNOLO, Walter (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*, editado por C. Walsh, F. Schiw y S. Castro-Gómez. Quito; UASB/Abya Yala, en prensa.
- MOLINA C. (2007). Documento de trabajo, campo curricular. Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

- MORIN, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios*.
- SACRISTÁN, Gimeno (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- SCHÖN (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, Lawrence (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Cuarta edición. Madrid: Editorial Morata.
- TORRES, Santome Jurjo (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- TOURAINE, Alan (1999). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior*. París.

¿Partir de ser iguales, llegar a ser iguales?

Una pregunta por el derecho a ser humanos

Acerca del campo de indagación didáctica y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la Maestría en Educación: Desarrollo Humano

Claudia Mallarino Flórez
Coordinadora campo

“Al menos en la parte ‘desarrollada’ del planeta se han dado, o están dándose ahora, una serie de novedades no carentes de consecuencias y estrechamente interrelacionadas, que crean un escenario nuevo y sin precedentes para las elecciones individuales, y que presentan una serie de retos antes nunca vistos.

En primer lugar, el paso de la fase ‘sólida’ de la modernidad a la líquida: es decir, a una condición en la que las formas sociales (... las instituciones que salvaguardan la continuidad de los hábitos...) ya no pueden (ni se espera que puedan) mantener su forma por más tiempo, porque se descomponen y se derriten antes de que se cuente con el tiempo necesario para asumirlas...”

Zigmunt Bauman – *Tiempos líquidos*

La didáctica, un concepto polifónico y polimorfo, generoso en significantes y significados, escudriñado de manera diversa en múltiples contextos y desde múltiples perspectivas, referido como medio, dispositivo, conjunto de parámetros, de índole parametral, saber no parametrizado, inserta en las lógicas de transposición, saber formal, mediación y horizonte, recurso, estrategia formativa, en fin, de modo tan variado y de tal suerte plural, que se desdibuja de pura abundancia semántica en su evidente incapacidad de auto-referenciarse. Lo que sí tenemos por probable, al menos por el momento, es la convergencia que emerge en *la pregunta por el conocimiento, por el sujeto que conoce y por las razones y circunstancias que hacen posible tal experiencia.*

Históricamente, en el ejercicio formal / institucionalizado / curricularizado, de atender estos asuntos, hemos incluido / excluido al sujeto –aunque parezca paradójico– de muchas maneras: considerando su presencia racional, sensorial, mental y/o cognitiva en el acto de conocer, asignándole mayor o menor importancia al derecho a decidir sus procesos, admitiendo la implicación o no de su totalidad / parcialidad e ignorando, en la mayoría de los casos, las potencias / impotencias que lo habitan.

Atendiendo a lo anterior, parece atrevido pero posible, proponer lo didáctico desde la articulación inteligente –que entiende / entiende y comunica– de tres contextos co-implicados y co-determinados:

El contexto de fundamentación ontológica - horizonte ético/estético - Ethos /Thelos: da cuenta del discurso sobre los propósitos, los hechos y las prácticas educativas, las problematiza/justifica y las sitúa antropológica, política, ética, cultural y socialmente.

Se pregunta por la naturaleza y la tarea social del conocimiento, construye un imaginario de hombre y de desarrollo humano y traza la perspectiva educativa del crono/topos. El maestro, que comprende la complejidad del hombre y del conocimiento, la multifactorialidad que se juega un proyecto educativo como proyecto de desarrollo humano, cuando pone en sus manos la vida y el futuro de los sujetos, está en capacidad de tomar decisiones y construir entornos vinculantes, democráticos y polivalentes que le garanticen a todos aquellos que se educan, la posibilidad futura de construir cultura y país. Definir el horizonte de sentido de la práctica educativa y asignarle una tarea pertinente y coherente como saber, significa para el maestro entenderse como gestor educativo.

El contexto de fundamentación discursiva –horizonte político/jurídico–episteme educar/pragma: fundamentalmente un contexto de reflexión y de elaboración de la postura del maestro frente a las tensiones, disonancias y consonancias que surgen del diálogo entre su saber profesional como educador, maestro, instructor (el saber pedagógico y el saber didáctico: *¿cómo enseña lo que enseña / aprende el que aprende?, ¿por qué enseña lo que enseña / aprende el que aprende?, ¿para qué enseña lo que enseña / aprende el que aprende?, ¿dónde enseña lo que enseña / aprende el que aprende?* aquello que enseña) y su saber disciplinar (el saber matemático, histórico, artístico: *¿qué enseña cuando enseña / qué aprende el que aprende?*), en donde deviene productor de oportunidades y pretextos de formación, gestor de conocimiento que no transmisor de información, se elabora teóricamente y se cultiva para diseñar ambientes, entramados, redes, prospectivas y futuribles.

Es la instancia en la cual el docente humaniza los saberes, la ciencia y el conocimiento porque son del hombre y para el hombre y están al servicio de su libertad y de su felicidad, y entiende que su tarea se territorializa en los lugares de la autonomía cognitiva. El conocimiento de la multidimensionalidad del pensamiento humano en la posibilidad de conocer y de acceder a la información, de las maneras diversas de fundar el mundo y de interpretar la realidad, de las posibilidades infinitas de la palabra, el sonido, la forma, la metáfora, el juego y la creatividad, sitúan al maestro en desafío y oportunidad privilegiados para tomar decisiones acerca del hacer y del saber que ponen en juego, el futuro de aquellos que comparten sus espacios y del mundo mismo.

El contexto de fundamentación práxica –horizonte de la acción/actividad/actuación– logos/gnosis/pragma: caracteriza a los sujetos de conocimiento, estilos cognitivos, dimensión intelectual, representaciones mentales, relación sujeto-contexto-conocimiento como unidad de resonancia gnoseológica, epistemológica y epistémica, espacios, tiempos y sujetos mediadores, procesos metacognitivos y metaevaluativos, formas de enseñanza, estrategias y recursos, métodos y metodologías, saberes y contenidos pertinentes, procesos de conocimiento implicados en la relación pedagógica, etc.

Los diferentes enfoques de estudio del pensamiento y del desarrollo humano indagan en la posibilidad de entender la naturaleza del proceso enseñar / aprender / conocer / enseñar a aprender / aprender a enseñar, desde la perspectiva de la naturaleza cognitiva del sujeto que aprende (analítico, inferencial, práctico, visual, narrativo, intuitivo...), desde la particularidad del saber que se pone en escena (lógico, lingüístico, cinético, abstracto, gráfico, valorativo...), desde

las relaciones que establece el sujeto con la realidad (empíricas, pragmáticas, racionales, sensibles, inductivas, verbales y no verbales...) y desde las decisiones de acceso a la comprensión del fenómeno del conocimiento (estrategias, recursos, mediaciones, facilitación, agenciamientos, metodologías, métodos...), entre otras muchas circunstancias, situaciones, relaciones, lógicas e intenciones¹.

¿Cómo mediar, entonces, la convivencia de lo didáctico –tan encarnado– y lo tecnológico, aparentemente–tan sistematizado?

¿Se impone una didáctica de la tecnología que humanice la naturaleza del dispositivo científico?

¿Se impone una tecnología de la didáctica que digitalice la esencia humana?

Esta complejidad, inherente a lo humano, ha sido motivo de pregunta desde el nacimiento mismo del homo especie. Se es humano porque se tiene la capacidad y la disposición natural para preguntar y es al inquirir –preguntar, preguntándose– qué hemos podido describir, explicar, comprender, analizar y nombrar lo que sabemos de nosotros y de lo que existe, para configurar mundo, para referirnos a nosotros, a lo otro y a los otros y, entre otras cosas, a los saberes mismos, que van tomando su nombre de la índole de sus preguntas así, la pregunta por el ser da origen a la onto-logía, aquella por el conocimiento funda la epistemo-logía, el amor por el saber / sabiduría y sus misterios da voz a la filo-sofía y la pregunta por el ser que conoce, a la gnoseo-logía.

Lo que sigue, entonces, es una pregunta por la pregunta... ¿Cuál es la pregunta por la didáctica? y ¿Qué se pregunta la didáctica?

Este documento pretende dar cuenta de lo que ha sido el campo de la didáctica en la Maestría en Educación: Desarrollo Humano en las diferentes épocas y desde las diferentes voces, de sus propuestas en el desafío de preguntar-se-nos-le, y de atreverse a responder o a volver a preguntar cuándo ha sido el caso, que generalmente ha sido, por lo menos, frecuente.

1. Tomado del documento *Lo que va del territorio al mapa* (con algunas modificaciones para esta publicación), entregado como insumo para el seminario “El lugar epistemológico del educar”, en el ciclo II de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, dentro del desarrollo de las epistemes del educar y referido específicamente al lugar de lo didáctico en la reflexión sobre el conocimiento y el sujeto que conoce.

Lógicas de marco del campo didáctica y nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Las elaboraciones conceptuales que registran las dinámicas, los procesos, la implementación y la fundamentación de las señales que han ido configurando epistémica y epistemológicamente el campo, y asimismo ofreciendo insumo para el ejercicio de indagación, se pueden rastrear inicialmente en los documentos base del campo, elaborados con la coordinación de las profesoras María Eugenia Salinas (Momento I: 2000-2004) y Bibiana Vélez Medina (Momento II: 2006-2007) y actualmente de Claudia Mallarino (Momento III: 2008-hoy). Otros documentos que registran avances elaborados por el colectivo docente en el ámbito de la indagación y que alimentan la discusión en términos de lógicas de marco del campo, son los entregados como insumo para los seminarios en la maestría, registrados en las agendas correspondientes.²

La producción de los estudiantes en el contexto de su ejercicio investigativo y de indagación / obra de conocimiento, en el campo de didáctica, se registra en una cartografía anexa a este documento. El colectivo docente, en cada momento histórico del campo, ha desarrollado una propuesta inicial de interpretación y comprensión de su encargo epistémico/intelectual que se registra a partir de tres momentos, desde lo que cada colectivo intelectual ha venido entendiendo como señales clave de lectura para sus lógicas de marco. Se presentan a continuación las lógicas de marco de los tres momentos de habitancia del campo y posteriormente se ofrece una cartografía para los momentos I y II que recoge la propuesta de escritura del documento base, seguida de las publicaciones del colectivo docente y de la comunidad de estudiantes, así como de los proyectos de investigación desarrollados en cada época.

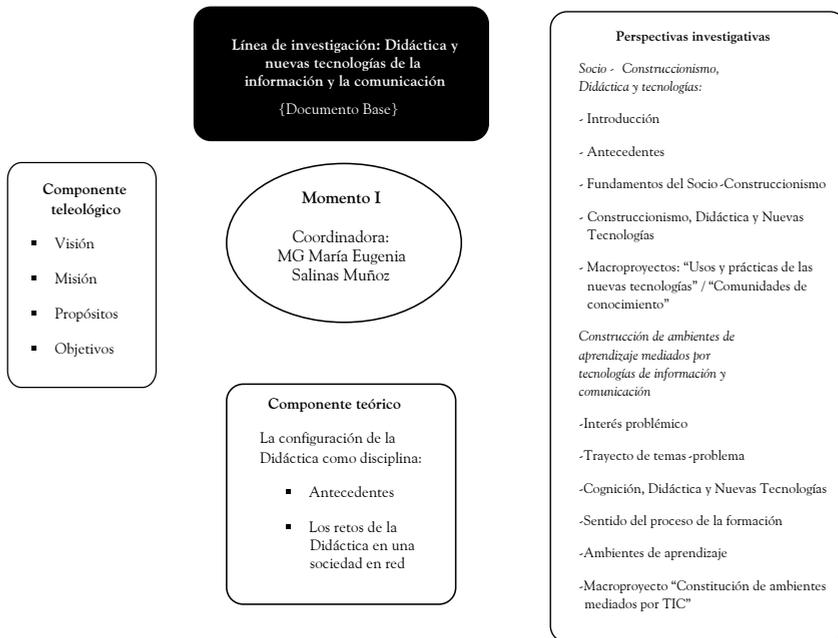
El momento actual se desarrolla en el capítulo: “¿Partir de ser iguales... llegar a ser iguales?”

2. Estos documentos y los documentos base están a disposición de la comunidad de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano y/o de quienes estén interesados en hacer lectura de ellos dentro de las instalaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

Lógicas de marco: Antecedentes / presente / prospectiva

Momentos de desarrollo del campo	Claves de lectura
<p>Momento I Coordinación: Profesora María Eugenia Salinas Muñoz³</p> <p>Profesores: Freddy Wilson Londoño Londoño José Fernando Sánchez Salcedo</p>	<p>“La línea empezó reconociendo la historia de la didáctica con Juan Amos Comenio, el papel del docente y el sentido de la enseñanza; luego se avanzó a pensar el papel del docente hoy, las nuevas mediaciones y el sentido de los mismos en los procesos de formación” (Salinas, 2009).</p>
<p>Momento II Coordinadora: Bibiana Vélez Medina</p> <p>Profesores: Beatriz Lorena Buitrago Gustavo Aragón Holguín Guillermo Peñuela Fernández</p>	<ul style="list-style-type: none"> – De la línea de investigación al campo de problematización – La didáctica como acontecimiento – El aula expandida – Del campo de problematización a la cuenca de indagación – Los ángulos de problematización <ul style="list-style-type: none"> –Ético-político / Social-cultural –Pedagógico / Tecnológico –Método / Paradigmático
<p>Momento actual – 2009/2010</p> <p>Coordinadora: Claudia Mallarino Flórez</p> <p>Profesores: Beatriz Lorena Buitrago Gustavo Aragón Holguín</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Percepción concurrente / Alianzas Estratégicas / Futuribles. – Integración de recursos / posibilidades / tecnologías / mediaciones que promueven lógicas multimodales. – Siglo XXI: el siglo del producto creativo.

3. No se registra la coordinación de la profesora Esperanza Valero como momento en el devenir del campo de didáctica del programa de maestría, pues no se tiene evidencia textual, o de otra índole, que dé cuenta de las elaboraciones durante su permanencia en la coordinación.



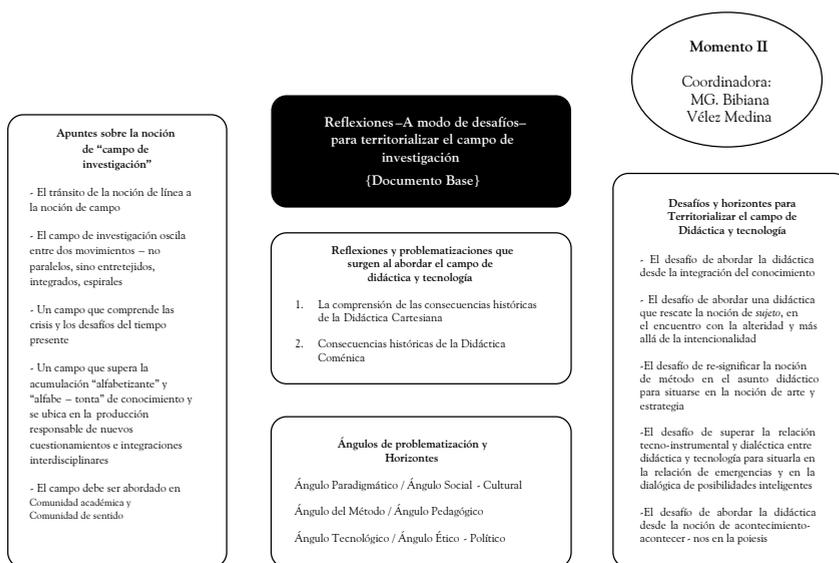
Documentos de la línea de investigación didáctica y nuevas tecnologías de la información y la comunicación – Momento I

- Primer documento de la línea: Ponencia: Pedagogía y didáctica: Un tránsito de la instrucción a la comprensión en pos de la formación humana: I Encuentro Iberoamericano de Formación Docente, 2002, Bogotá: UPN.
- El sentido y los alcances de la didáctica como saber y como práctica de la enseñanza en América Latina. *Revista Ciencias Humanas USB*, v. 2, n. 7, 2000.
- Segundo documento de la línea (noviembre de 2005 - Elaborado por José Fernando Sánchez Salcedo, Freddy Wilson Londoño Londoño y María Eugenia Salinas Muñoz).

Proyectos que se formularon

1. Representaciones sociales sobre las TIC en docentes universitarios de la ciudad de Cali, – Grupo de investigación: Educación y Desarrollo Humano – 2004/2005.

2. Configuración del docente universitario colombiano en su proceso de inserción inicial durante la década 1993 – 2003, María Eugenia Salinas Muñoz, Orfa Garzón Rayo, Juan Eneas León Pinto - Grupo de investigación: Educación y Desarrollo Humano – 2004.
3. Proyectos de grado / Obra de conocimiento de los estudiantes inscritos en el campo: se registran en el anexo a este documento.



Documentos de campo didáctica y nuevas tecnologías de la información y la comunicación – Momento II

- Documento de campo: *Reflexiones –a modo de desafíos– para territorializar el campo de investigación didáctica y tecnología* - Bibiana Vélez Medina, 2007.
- *La didáctica como campo de indagación del saber pedagógico*, Beatriz Lorena Buitrago Echeverry, 2007.
- *Ángulos de problematización y horizontes de campo –ángulo social– cultural*, Guillermo Peñuela Fernández, 2007.
- *Aportes para pensar el ángulo tecnológico*, Gustavo Aragón Holguín, 2007.

- Documentos de trabajo elaborados por estudiantes y docentes durante el desarrollo de los seminarios de campo y como textos de apoyo para los mismos (no se registra autor): Ángulo del método: entre la estrategia y la travesía. Travesía significa ir de un lugar a otro. Hilo conductor del ángulo del método.
- Documentos elaborados por maestros y estudiantes en el desarrollo del campo de indagación – mesas de trabajo.
- Proyectos de grado / obra de conocimiento de los estudiantes inscritos en el campo: se registran en el anexo a este documento.

¿Partir de ser iguales... llegar a ser iguales?

“Es urgente entender el conocimiento en su naturaleza polifónica: universal, particular, sistémico, desestabilizado y potente, capaz de incluir, de vincular, tolerante y accesible a las mentes lógicas y a las intuitivas, a las inteligencias generales y a las especializadas, al sujeto racional y al pragmático, al verbal, al no verbal y al multimedia, al gráfico y al cinético, al analítico, al autoritario y al democrático, en fin, a todos aquellos ‘futuribles’ de quienes nos es dado aún, colgar los sueños”

(Mallarino, 2007)

“Movimiento inteligente y corporalidad son la apuesta y el desafío de los futuribles –futuros posibles– y ya no dependen de lo dado sino de lo humanado, de lo por inventar, de aquellos que se atreven a concebir el conocimiento y sus modos de producción en el espectro de lo efímero y no de la certeza, pero que se saben capaces de hacerlo posible. Mente, movimiento, conocimiento, densidades culturales, tejidos de hombre, conjunción compleja entre naturaleza y cultura, corporalidad, se refieren pues, a la capacidad de estar encarnado en profundidad y atravesar consciente y reflexivo el acto existencial para devenir sujeto / cultura / sociedad / época, que se materializa en construcción de sentidos para la vida futura, actuación eficiente que da a luz un lugar posible para todos porque todas las formas de conocer son incluidas y conciencia historizada de la posibilidad infinita de ser humano y del ser humano” (Mallarino, 2009).

En el encuentro *Human nature and its alterability. Past, present, and future of human becoming*, en Berlín, los científicos han puesto de presente el enorme riesgo de

aumentar las capacidades cognitivas, vía intervención tecnológica, so pena de crear dos especies humanas distintas: aquella que va a tener acceso al avance científico y a la manipulación genética, incrementando su capacidad cerebral hasta límites hoy inalcanzables, y aquella que no lo va a experimentar. El cerebro humano, y esto parece seguro, evolucionará con tecnología o sin ella...

¿Y no dependerá de nosotros afectar su fisonomía futura?

“Si profundizar en el humanismo es conocer con mayor profundidad al hombre, el nuevo humanismo debe estar fundado en el conocimiento del cerebro” (Francisco Mora, *Una cultura basada en el cerebro*, en Javier Monserrat, Neurociencias, Tendencias 21, web site).

Recojo de nuevo las preguntas que introduje al iniciar el texto:

¿Cuál es la pregunta por la didáctica?

¿Qué se pregunta la didáctica? / ¿Qué se debe preguntar hoy la didáctica?

¿Qué le interesa a esta generación de campo preguntarse?

Se presentan ideas gruesas de trabajo que recogen, por un lado, los planteamientos que ha venido formulándose desde siempre el campo alrededor del asunto del conocimiento y de sus modos, prácticas, dispositivos, políticas y jurídicas, y por otro lado, elabora dicha formulación a través de gramáticas y analíticas que obedecen a la interpretación de los desafíos del momento presente y de sus lenguajes. El reto intelectual del campo se va encarnando en la actuación de quienes lo habitan de diversa manera: a través del desarrollo de los proyectos de investigación/indagación aprobados, de las elaboraciones de los estudiantes y maestros del programa de maestría y de pregrado circunscritos en el ámbito que referimos y de la publicación de sus propuestas ante comunidades de sentido que convergen en sus intereses.

El horizonte de campo está conjugado en *tiempo futuro* y en *modo verbal*, la pregunta es por las acciones [el carácter vivo de lo humano], las actividades [la acción intencionada, prospectiva] y las actuaciones [la acción intencionada en contexto], los futuribles (futuros posibles)

Esta realidad invita a generar *estrategias complejas* –a todo nivel y para todos / itinerantes y situadas– para el desarrollo de *procesos inteligentes* –intencionados, sistemáticos, emergentes y productivos– en escenarios de *habitancia humana co-*

determinada - actuación asertiva, pertinente, contextualizada, dinámica y auto/inter/trans regulada - inmersos en un mundo *alternativo / alterativo* - ambivalente, cambiante, inestable, diverso y vinculante -.

Las intenciones / los contextos / las actuaciones

Las intenciones: proponer formas alternativas/alterativas de relación sujeto mundo. No solamente formas otras, pues las que se mantienen no parecen ofrecer opciones de solución suficientes a la problemática de co-habitancia y de acceso y aprovechamiento democrático de los recursos, sino alterativas: planteadas en lógicas y marcos que alteren lo establecido.

Los contextos de actuación corporalidad – programa de enriquecimiento estratégico cognitivo, sistema nacional de formación para el trabajo – SNFT– y ángulos de problematización.

- **Corporalidad:** se intuye como manifestación / expresión del sujeto, como conjunción compleja y profunda de naturaleza y cultura, a través de la articulación asertiva y pertinente de cuatro ámbitos de actuación: Mismidad (sujeto consigo mismo) / Otredad (el sujeto con el otro, lo otro) / Corporatividad (el sujeto colectivo) / Enactividad (el sujeto creativo/productivo) – la apuesta por el ciudadano terrestre.
- **Programa:** (bitácoras, rutas, cartas de navegación / sistema de evaluación / regulación que permita hacer visibles las modificaciones / transformaciones: ser/hacer/saber de los sujetos – uso y función del conocimiento – relaciones sujeto mundo) **de enriquecimiento** (escenarios de actuación de sujetos enriquecidos: propositivos / productivos / creativos) **estratégico** (microsistemas articulados de elementos que se producen y se afectan de manera recíproca) **cognitivo** (producto: el conocimiento / procesos inteligentes) – la apuesta por la isonomía, el derecho a empezar por ser iguales, posible solamente si partimos de un haber común como especie: la capacidad de pensar / la mente.
- **Formación para el trabajo y el desarrollo humano:** el SNFT es una oportunidad para certificar y validar saberes fundamentales para el desarrollo de la infraestructura productiva del Estado que hoy no hacen parte de la élite epistemológica que valida la tradición logocéntrica - la apuesta por los procesos de educación democráticos que le dan existencia a los sujetos que ejecutan el país, sujetos que por no acceder a la educación formal no aparecen en el panorama laboral.

- **Ángulos de problematización:** serán perspectivas de trabajo y antecedentes de interpretación de los asuntos del campo [lo ético-político / lo social-cultural / lo paradigmático / lo tecnológico / lo pedagógico y el asunto del método], en cuanto señalan derroteros transversales de asunción de las preguntas sobre el conocimiento y el sujeto que conoce.

Las actuaciones

- Percepción concurrente / alianzas estratégicas / futuribles.
- Integración de recursos / posibilidades / tecnologías / mediaciones que promueven lógicas multimodales.
- Siglo XXI: el siglo del producto creativo.

La propuesta de *alianzas estratégicas* [usar las fortalezas de muchos en un esfuerzo común], *percepción concurrente* [mirar desde muchas partes al mismo lugar para abarcar de manera compleja y completa las demandas del contexto] y *lógicas multimodales* [validación de la multivocalidad] permite validar procesos de integración de recursos, posibilidades, tecnologías y mediaciones, con miras a consolidar corporatividad {corporalidad colectiva}, necesaria en el contexto de la demanda social contemporánea de asunción del conocimiento y de la inteligencia como prioridad en la formación humana a todo nivel y para todos.

En consecuencia, el campo ha estado trabajando proyectos al lado de la unidad que en la USB puede ofrecer maneras alterativas, no convencionales, de hacer este vínculo: El Parque Tecnológico de La Umbría, que se ha vuelto un aliado del campo en la voz y la actuación de su director Juan Carlos Campo. Son productos visibles de este esfuerzo los siguientes proyectos:

Pedagogía líquida: Desarrollo inteligente –Comfenalco Valle del Cauca– “Configuración de una tendencia pedagógica para la institución”, doctora Martha Lucía Bernal Marulanda, gerente área de educación y cultura, Comfenalco; Claudia Guzmán, Aida Luz Ocampo, Lilián Aydeé Rincón (colectivo investigación USB), Juan Carlos Campo (director administrativo proyecto), Claudia Mallarino Flórez (directora académica proyecto) - 2009 / 2010 – en ejecución 2ª fase.

Desarrollo y evaluación de procesos inteligentes: Programa de enriquecimiento estratégico cognitivo: *Educación / Medio Ambiente / Sociedad y Familia / Empresa* – Claudia Mallarino Flórez (Investigadora principal), José Alonso

González Solano (Co-investigador), Juan Carlos Campo (Asesor). Proyecto aprobado en la convocatoria 2009, USB, en ejecución.

En la comprensión de la necesidad de leer la propuesta educativa de país que hace el MEN a través del encargo al SENA, el campo considera necesario conocer y manejar estrategias de diseño, implementación y evaluación de procesos inscritos en el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo. En este sentido se están tendiendo puentes con el SENA para proponer actuaciones en esta vía a partir de convenios o alianzas estratégicas que permitan vincular a la USB en esta prospectiva, ya que consideramos, será encargo obligado para la institución formal en un futuro cercano, en respuesta a la demanda de formación a corto plazo y de manera continua que plantea una sociedad concebida en *modo verbal* y circunscrita en lógicas inestables, difusas y caóticas.

En el marco de la Cumbre Regional de América Latina y el Caribe, en convenio con la Alianza Mundial para la Educación Artística –WAAE– en el contexto de la mesa de trabajo “Pensadores en la cumbre”, integrada por maestros y artistas colombianos y chilenos, surge la necesidad de trabajar, de manera seria y responsable, los asuntos que conciernen al cuerpo y a la corporalidad desde ámbitos diversos de expresión.

En consecuencia se hace manifiesta la voluntad de formular un proyecto que intente responder a necesidades específicas de mujeres y hombres desde perspectivas referidas a comprensiones contemporáneas acerca de quién es el sujeto que conoce y cómo lo hace... “Uno de los más importantes avances en la ciencia en los últimos años es la convicción de que no podemos tener nada que se asemeje a una mente o a una capacidad mental sin que esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente, envuelta en el mundo. Surge como una evidencia inmediata, inextricablemente ligada a un cuerpo que es activo, que se mueve y que interactúa con el mundo” (Varela, 2000) y de que esta es una discusión que se ha esbozado tímidamente pero que necesita hoy ambiente propicio para asumirse con la seriedad que requiere.

El proyecto que se enuncia está apenas elaborándose en preámbulo de posibilidad, pero en esperanza de fragua:

Proyecto corporalidad: Ser cuerpo / Tener cuerpo - Convenio: Universidad del Pacífico – Artes Visuales [Dulima Hernández Pinzón]; Universidad de San Buenaventura – Maestría en Educación: Desarrollo Humano [Claudia Mallarino Flórez]; Fundación Ekolectivo, Arte Público, Cali [Adriana Mendoza Acuña];

“Remendar para conversar” [Rosalba Cano Yepes] - Medellín; Poliversidad Cognitiva [Carlos Villamar Tulcanaza]; Universidad Distrital – Facultad de Artes – Programa Arte Danzario [María Teresa García / Martha Ospina].

Queda, como se dijo, esbozada una semblanza de la memoria y devenir del campo y una intención de futuro en apertura a otras voces.

Cuento del violinista en el metro

Una historia sobre la percepción de la belleza

Un hombre se sentó en una estación del metro en Washington y comenzó a tocar el violín en una fría mañana de enero. Durante los siguientes 45 minutos interpretó seis obras de Bach. En este intervalo se calcula que pasaron por esa estación algo más de mil personas, casi todas camino de sus trabajos.

Transcurrieron tres minutos hasta que alguien se detuvo ante el músico. Un hombre de mediana edad alteró por un segundo su paso y advirtió que había una persona tocando música.

Un minuto más tarde el violinista recibió su primera donación: una mujer arrojó un dólar en la lata y continuó su marcha. Algunos minutos más tarde alguien se apoyó contra la pared a escuchar, pero en seguida miró el reloj y retomó su camino.

Quien más atención prestó fue un niño de 3 años. Su madre lo tiraba del brazo, apurada, pero el niño se plantó ante el músico. Cuando su madre logró arrancarlo del lugar, el niño continuó volteando su cabeza para mirar al artista. Esto se repitió con otros niños. Todos los padres, sin excepción, los forzaron a seguir la marcha.

En los tres cuartos de hora que el músico tocó, sólo siete personas se detuvieron y otras veinte dieron dinero sin interrumpir su camino. El violinista recaudó 32 dólares. Cuando terminó de tocar y se hizo silencio, nadie pareció advertirlo. No hubo aplausos ni reconocimientos.

Nadie lo sabía, pero ese violinista era Joshua Bell, uno de los mejores músicos del mundo, que había interpretado algunas de las obras más complejas que se escribieron alguna vez, tocando con un violín tasado en 3,5 millones de dólares. Dos días antes

de su actuación en el metro, Bell colmó un teatro en Boston, con localidades que promediaban los cien dólares.

Ésta es una historia real. La actuación de Joshua Bell de incógnito en el metro fue organizada por el diario *The Washington Post* como parte de un experimento social sobre la percepción, el gusto y las prioridades de las personas. La consigna era: en un ambiente banal y a una hora inconveniente, ¿percibimos la belleza? ¿Nos detenemos a apreciarla? ¿Reconocemos el talento en un contexto inesperado?

Tomado de la página www.la.paz.es.possible.es / Por una cultura de la paz.

Documentos de campo didáctica y nuevas tecnologías de la información y la comunicación – Momento III

Publicaciones / libros

- *De viajes y cíclopes*, Gustavo Aragón Holguín – Universidad del Valle.
- *Los juegos de rol como una estrategia para propiciar la escritura de textos narrativos en el aula*, Gustavo Aragón Holguín, Universidad del Valle.
- *La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva: una propuesta renovada para la Educación del Movimiento*, Claudia Mallarino Flórez, Universidad de San Buenaventura – 2010.

Publicaciones / artículos / ponencias

- *El erotismo en la lírica de Chico Buarque*, Gustavo Aragón Holguín, Editorial Cuny.
- “La poética y las poéticas. Aportes para una didáctica de la teoría y la literatura clásica” – Gustavo Aragón Holguín – Universidad del Valle.
- “La Contextualización del Currículo: Cognición y No Verbalidad” – *Revista Científica Guillermo de Ockham* – Artículo - Claudia Mallarino Flórez, 2007.
- “La danza contemporánea en el transmilenio: tendencias y técnicas” - *Revista Científica Guillermo de Ockham* – Artículo - Claudia Mallarino Flórez, 2008.

- *Articulación de la dimensión motora y cognitiva en la primera infancia y con personas mayores*, VII Congreso de Geriátría y Gerontología Universidad del Valle, Claudia Mallarino Flórez, 2008.
- *La política del libro*, Maestría en Educación: Desarrollo humano, Episteme lenguaje, Seminario, Gustavo Aragón Holguín.
- *El lugar ontológico del educar / El lugar epistemológico del educar / El lugar gnoseológico del educar*, Maestría en Educación: Desarrollo humano, Episteme educación, Seminario, Claudia Mallarino Flórez, 2008/2009/2010.
- *Corporalidad: Ser cuerpo / Tener cuerpo - Representaciones de ciudad cuerpo - espacio*, Bellas Artes entidad universitaria, Simposio Nacional, 2009.

Bibliografía

- ARAGÓN HOLGUÍN, Gustavo (2007). *Asesor del campo de didáctica y tecnología*. Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Universidad de San Buenaventura Cali.
- BUITRAGO ECHEVERRI, Beatriz Lorena (2007). *Docente del campo de Didáctica y Tecnología*. Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Universidad de San Buenaventura Cali.
- De ZUBIRIA, Ramón. *Técnica, arte, ciencia y cultura*, ASCUN, 1989, p. 8.
- MALLARINO, Claudia y otros (2004). *Propuesta de actualización de docentes - innovación en diseño curricular*, UPN, Bogotá.
- ----- (2009). *Pedagogía inteligente*. Comfenalco – Valle del Cauca. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- ----- (2010). *La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva: una propuesta renovada para la educación del movimiento*. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- MORÍN, Edgar, et al. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.
- MORÍN, Edgar (1999). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra Teorema.
- ----- (2000). *El método IV: Las ideas*. Madrid: Cátedra colección Teorema.

- ----- (2003). *El método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. 1ª ed. Madrid: Cátedra Teorema.
- ----- (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- ----- (2001). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma – Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral, S.A.
- VARELA, Francisco (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Chile: Dolmen Ediciones.
- VÉLEZ MEDINA, Bibiana (2007). Comunidades de sentido y de indagación Sostenida. En: *Módulo educación y sociedad: el lugar del desarrollo humano, el compromiso civil poético de la educación. Maestría en Educación: Desarrollo Humano*. Universidad de San Buenaventura Cali.

Anexo

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor	Par lector	Par lector
III	1032726. Xiomara Iveth Campo	Medios virtuales, inter-subjetivación y configuración de sujetos políticos. Didáctica	Didáctica	Febrero 2009 – Junio 2009			
III	1032739. Boris Adrián López Castrillón	Nuevas tecnologías. Didáctica	Didáctica	Febrero 2009 – Junio 2009			
III	1032732. Esnel González Hernández	Discursos del deporte en la escuela: Análisis de los discursos oficiales e institucionales del deporte en relación con los usos y sentidos de las prácticas deportivas de las instituciones educativas en la ciudad de Cali. Didáctica	Didáctica	Febrero 2009 – Junio 2009			
III	1033237. Fabio César Castaño González	Factores relacionados con el rendimiento académico que inciden en el proceso educativo de estudiantes universitarios de la ciudad de Cali. Didáctica	Didáctica	Febrero 2009 – Junio 2009			
III	Miriam Amparo Guayupe y Nelly Marina Guayupe	Prácticas y pautas de crianza de los padres de estudiantes de preescolar y su implicación en la norma escolar	Didáctica		Constanza Moncada	María Elena Díaz	Claudia Vélez

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor	Par lector	Par lector
V	1055848. Enid Esperanza Garzón Manquillo	Habitancia consciente de contexto. Didáctica	Didáctica	Febrero 2009 – Junio 2009			
V	1055887. Nidia Patricia Ocampo Upegui	Narrativas juveniles y exigencias formativas de los jóvenes en la U. Desarrollo Humano- Didáctica	Didáctica	Febrero 2009 – Junio 2009			
V	1055855. Carlos Fernando Vega Barona	La U., sujeto político y acontecimiento desde el modelo de ABP Didáctica	Didáctica	Febrero 2009 – Junio 2009	Beatriz Lorena Buitrago	Olga Lucía Bejarano	Juan Carlos Cruz
V	1055870. Yohanna Alarcón Valdés	Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Junio 2009			
V	1055871. Paulo César Alegría Peña	Las expresiones artísticas y la motricidad humana en la Licenciatura en Básica con énfasis en Educación Física Recreación y Deporte de la Universidad del Cauca. Didáctica	Didáctica	Febrero 2009 – Junio 2009	Claudia Mallarino	Luis Guillermo Jaramillo	María Eugenia Trigo

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor	Par lector	Par lector
II	Silvio Escobar Naranjo y Consuelo Ruiz Ordóñez	¿Qué efectos produce la integración de los NTIC en el desarrollo de las competencias, comunicación y solución de problemas en los estudiantes de las IES?	Didáctica		Orfa Garzón Rayo	Luz Miriam Rada	Laura María Pineda V.

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor	Par lector	Par lector
IV	Henry Ibargüen Murillo	La inteligencia Cinesesicocorporal: una mirada ampliada en educación física del trabajo con el movimiento	Didáctica		Claudia Mallarino	Luis Guillermo Jaramillo	
IV	Laura Elvira Piedrahíta	Concepciones educactivas sobre el entorno virtual en los estudiantes del programa de enfermería de la Universidad del Valle	Didáctica		Julián Humberto Arias	Carlos Eduardo Valderrama	Rosalba Mera
IV	Francy Lorena García Cobo	Estrategias de aprendizaje de inglés de los estudiantes de la Universidad del Cauca	Didáctica		Beatriz Lorena Buitrago	Ricardo Romero	Norbella Miranda
IV	Iván Darío Duque Montoya	Creación en la formación estética con la obra plástica: La comunidad de los mansitos escasos	Didáctica		Julián Humberto Arias	Ketty Bernal	Pedro Posada
IV	Mónica Marión Cataño	Escuelas, prácticas de enseñanza y usos de la televisión	Didáctica		José Fdo. Sánchez	Fernando Calero	Carlos Eduardo Valderrama
IV	Diana Milena Aristizábal	La educación sexual enredada: la internet como espacio para el diálogo de saberes sobre sexualidad en los jóvenes universitarios	Didáctica		José Fdo. Sánchez	Carlos Eduardo Valderrama	Alfredo Mejía
IV	Luz Adriana Osorio y Ricardo Antonio Nández Zúñiga	La influencia del rol en la visión de estudiantes y docentes frente al conflicto en universidades de Cali	Didáctica		Julián Humberto Arias	Gloria del Carmen Tobón	Constanza Moncada

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor
V	1055901. Esther Julia Castaño González	Las condiciones de calidad del docente ethopolítico. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Junio 2009	
V	1055883. Elizabeth Echeverry Laverde y	Las voces de los niños ante la violencia sexual infantil. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Junio 2009	
	1055913. Ángela Patricia Rivera Díaz				
V	1055848. Enid Esperanza Garzón Manquillo	Habitancia consciente de contexto. Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2009	
VI	1065888. Andrés Rincón Cabal	Didáctica y aula. Didáctica		Febrero 2009 – Noviembre 2009	
VI	1065892. Nora Marina Váquiro	Sujeto/documento. Didáctica		Febrero de 2009 – Noviembre de 2009	
VII	1076076. Paola Andrea Saotomé	Actos de habla. Didáctica		Febrero 2009 - Junio 2010	
VI	Carlos Arturo Calderón Correa	Sena /trabajo. Currículo		Febrero 2009 – Noviembre 2009	
VI	1065850. Guiovanny Lasso Marmolejo y	Salsa y expresiones urbanas. Currículo		Febrero 2009 – Noviembre 2009	
	1065939. Jaime Villafañe Padilla				
VI Palmira	1070237. Marco Aurelio Diago Velez,	Tecnologías/ educación superior /empresa. Currículo		Febrero de 2009 – Noviembre de 2009	
	1070754. Fernando Díaz Gutiérrez y				
	1070232. Nancy Teresa Paredes				
VI Palmira	1070223. Lyda Constanza Velasco Holguín	Cuerpo/subjetividad. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Noviembre 2009	
VI	1065904. Martha Lucía Moncayo Quijano	Cuerpo/subjetividad en la modernidad. Sujetos educadores. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Noviembre 2009	
VI	1065855. Harold Edmundo Mora Campo	Formación humanística. Desarrollo Humano		Febrero de 2009 – Noviembre de 2009	
VI	1065864. Elizabeth Rodríguez Cuervo	Educación superior. Paradigmas. Desarrollo Humano		Febrero de 2009 – Noviembre de 2009	
VI	1065867. Gloria Mercedes Sánchez Cifuentes y 1065871. María del Pilar Vergel Castilla	Cuerpo /estética. Desarrollo Humano		Febrero de 2009 – Noviembre de 2009	

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor
V	1055860. María Consuelo Bedoya Arango	Ejercicio de la ciudadanía de los enfermos terminales frente a las diversas formas de exclusión. Desarrollo Humano		Febrero de 2009 – Junio 2009	
VI Palmira	1070223. Lyda Constanza Velasco Holguín	Cuerpo/subjetividad. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Noviembre 2009	
VI	1065843. Ana María Aragón Holguín y	Condiciones para auscultar la validez ético/política – Humano/ educativa de una política pública de infancia. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Noviembre 2009	
	1065853. Ana Milena Marulanda Navia				
VI Palmira	1070224. Helder Solarte Arce	Afrocolombianidad. Sujetos y lenguajes humanos. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Noviembre 2009	
III	1032726. Xiomara Iveth Campo	Medios virtuales, inter-subjetivación y configuración de sujetos políticos. Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2009	
IV	1041899. Laura Elvira Piedrahíta	Caracterización de las concepciones educativas presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje a través del entorno virtual. Programa de enfermería de Univalle. Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2009	
IV	104239. Rubiela Molina	Discapacidad como una representación social. Alteridad. Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2009	
V	1055887. Nidia Patricia Ocampo Upegui	Narrativas juveniles y exigencias formativas de los jóvenes en la U. Desarrollo Humano-Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2009	
V	1055855. Carlos Fernando Vega Barona	La U., sujeto político y acontecimiento desde el modelo de ABP. Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2009	
VII	1076064. Sandra Liliana Burbano López	Pensamiento ecosófico y cuestión de humanidad. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Junio 2010	
VII	1055851. Carlos Alberto Hurtado y	Discapacidad. Inclusión escolar. Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2010	
	1076072. Julio C. Manzano Parra				

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor
VII	1076235. Oscar Ignacio Moreno Vega	Bienestar universitario. Educación- Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Junio 2010	
VII	1076078. Yasnaia Sanclemente Salcedo	El pensamiento del sujeto y la cuestión de la vida y del tiempo. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Junio 2010	
II	1023571. Consuelo Ruiz Ordóñez y	Integración de NTICS en el desarrollo de competencias, comunicación y solución de problemas en los estudiantes de las IES. Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2009	
	1023289. Silvio Escobar Naranjo				
III	1032739. Boris Adrián Lopez Castrillón	Nuevas tecnologías. Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2009	
IV	1042144. Amanda del Pilar Lucero Vallejo	Desarrollo humano y Currículo		Febrero 2009 – Junio 2009	
IV	1042535. Patricia Liliana Rueda	Desarrollo humano		Febrero 2009 – Junio 2009	
V	1055870. Yohanna Alarcón Valdés	Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Junio 2009	
V	1055892. Mauricio Arrechea Rodríguez	Interculturalidad. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Junio 2009	
VI Palmira	1070233. María Fernanda González y	Interculturalidad. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Diciembre de 2009	
	1070713. Alba Nelly Valero				
VI Palmira	1070236. Nancy Rosales G. y	Conciencia histórica de ser mujer. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Diciembre de 2009	
	1070235. Liliana Bertilde Sepúlveda Báez				
VII	1076065. Justina Caicedo Salcedo	Esperanza /Mujeres afro colombianas. Desarrollo Humano.		Febrero 2009 – Diciembre de 2009	
VII	1076075. Ana Patricia Paz Gutiérrez	Autogénesis en la subjetivación de lo femenino. Desarrollo Humano.		Febrero 2009 – Diciembre de 2009	
III	1032735. Clara Elena Quintero Bautista y	Pertinencia curricular- educación rural. Currículo		Febrero 2009 – Junio 2009	
	1032584, Ruby Duque				

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor
III	1032732. Esnel González Hernández	Discursos del deporte en la escuela: Análisis de los discursos oficiales e institucionales del deporte en relación con los usos y sentidos de las prácticas deportivas de las instituciones educativas en la ciudad de Cali. Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2009	
III	1033237. Fabio César Castaño González	Factores relacionados con el rendimiento académico que inciden en el proceso educativo de estudiantes universitarios de la ciudad de Cali. Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2009	
IV	1041904. Henry Ibargüen Murillo	Prácticas Edufísica: inteligencia cinestésica corporal en tres instituciones de educación básica de Cali con escolares de grados 7 y 8. Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2009	
V	1055871. Paulo César Alegría Peña	Las expresiones artísticas y la motricidad humana en la Licenciatura en Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad del Cauca. Didáctica		Febrero 2009 – Junio 2009	
V	1033059. Zuleima Varón Sandoval	La educación como medio para la construcción de identidad y el desarrollo humano. Currículo		Febrero 2009 – Junio de 2009	
VI	1065911. Sara Pérez Mera,	La didáctica en los procesos formativos de Programas de Licenciatura en Música en la Universidad del Valle, Cauca y Nariño. Didáctica		Febrero 2009 – Diciembre de 2009	
	1065912. Franco Ramiro Vela Martínez, y				
	1076538. Diana carolina Martínez Silva				

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor
VI	1076540. Mauricio Elías González Yacub,	Convivencia escolar. Currículo		Febrero 2009 – Diciembre 2009	
	1076533. Fray Óscar H. Velásquez Roa, y				
	1076532. Fray Humberto León Franco Llano				
VI	1076537. Rossemary Sánchez	Didáctica-Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Diciembre de 2009	
VII	1076130. Dora Inés Restrepo y	Arte/cuerpo. Didáctica- Currículo		Febrero 2009 – Junio de 2010	
	1076103. Pedro Mario López				
III	1033040. Aura Elizabeth Grijalba Ramírez	Competencias del docente en la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Desarrollo Humano – Currículo		Febrero 2009 – Junio 2009	
III	1032719. Mireya Valencia Idrobo	Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Junio 2009	
IV	1042140. Cardona Jacqueline; 1041978. Martín Emilio Martínez; 1041961 Alexander Méndez Castrillón, y	Desarrollo Humano- NTICS.		Febrero 2009 – Junio 2009	
		Pares lectores			
IV	1042429. Ricardo Antonio Nájuez Zúñiga; y	Desarrollo Humano. Pares lectores		Febrero 2009 – Junio 2009	
	1041931. Osorio Luz Adriana				
IV	1042121. Iván Duque	Arte vinculado a la necesidad de comprender la propia vida humana como una obra de vida educable y como una obra de arte abierta. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Junio 2009	
V	1055867. Hernán Castillo Rubio; y 1055888. Lisdaris Sandoval	Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Junio 2009	

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor
VI	1065856. Paola Andrea Mina Gómez; y	Mujer / Madre. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Diciembre 2009	
	1065869. Irma Betty Silva				
VI	1065864. Olga Herminda Román Muñoz	Sujetos. Desarrollo humano, cotidianidad. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Diciembre 2009	
VI Palmira	1070230. Hermán Belalcázar ; y	Nuevas formas de conducta y actuación juvenil. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Diciembre 2009	
	1070226. Arnoldo José Calero .				
VI Palmira	1070724. Carlos Arturo Benítez	Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Diciembre 2009	
VI Palmira	1070221. Clara Lida Castro	Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Diciembre 2009	
VI Palmira	1065860. Melquis Muñoz Oliveros;	Sujeto y sociedad de consumo. Desarrollo humano -Currículo		Febrero 2009 – Diciembre de 2009	
	1070234. Luz Omaira Reyes Martínez; e				
	1070729 Iván Darío Salazar Hernández				
VII	1076067. Adriana Dávila Gómez	Universidad/ Bienestar Universitario. Desarrollo Humano		Febrero 2009 –Junio 2010	
VII	1065851. Patricia Lasso Toro	El Sentido Político del Autobiografiarse, como un énfasis en el rescate del sujeto. Desarrollo Humano		Febrero 2009 –Junio 2010	
III	1032771. Henry Narváez	Pertinencia curricular / ingeniería comercial. Currículo		Febrero 2009 – Junio 2009	
IV	1042141. Luz Giovanna Munar Casas	Gestión del conocimiento. Currículo		Febrero 2009 – Diciembre 2009	
IV	1042364 Martha Inés Marín Sánchez ; y	Identidad guambiana. Transculturalidad. Currículo		Febrero 2009 – Junio 2009	
	1042363 Luz Mary Ocampo Flórez				
V	1055863. Miguel Atehortúa Marmolejo	Consejo directivo en instituciones de educación básica y media y su relación con el sector productivo		Febrero 2009 – Junio 2009	
V	1055865. Francisco Alfredo Materón Vélez	Trabajo. Currículo		Febrero 2009 – Junio 2009	

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor
VI Palmira	1070227. Luz Ángela Reyes Londoño;	Subjetividad política. Desarrollo humano		Febrero 2009 – Diciembre de 2009	
	1070229. Ilse Soto Franco; y				
	1070228. Luz Dary Arroyo				
VI Palmira	1070225. Humberto Gutiérrez Sosa	El diálogo y la creación de proejimidad.		Febrero 2009 – Diciembre 2009	
VI Palmira y VI Cali	1065890. Juan Carlos Sánchez Muñoz, y	Educación endouniversitaria. Currículo		Febrero 2009 – Diciembre de 2009	
	1065887. Carlos Alberto Martínez Bonilla.				
VI	1076534. Fray Federico Fernández; y	Convivencia. Desarrollo humano - Currículo		Febrero 2009 – Diciembre de 2009	
	1076536. Arturo Herreño				
VI	1076535. Fray Manuel Antonio Muñoz Girón.	San Francisco de Asís hoy en el campo educativo. Currículo.		Febrero 2009 – Diciembre de 2009	
VII	1076078. Juan Vianey Tovar Mosquera;	Currículo		Febrero de 2009 – Junio 2010	
	1076094. Mwangi Munyiri Venanzio,				
	1076093. Muchoki Murigi Venanzio				
VII	1076225. Sandra María Antonio y Néstor José Cobo;	Currículo - Desarrollo Humano		Febrero de 2009 – Junio 2010	
	1076187. Néstor José Cobo Vásquez				
VII	1076074. Héctor Fabio Ospina Parra	Blues como expresión contracultural negra en América. Currículo		Febrero de 2009 – Junio 2010	
VII	1076125. Carlos Hugo Ayala	Riqueza / cultura / academia. Desarrollo Humano		Febrero 2009 – Junio 2010	
Maestría en adultos	Rosita Solís	Mujer negra - etnoeducación		Febrero de 2009 – Junio 2010	
IV	1041908. Alexander Pareja; y	Formación investigativa en Ingeniería electrónica. Currículo		Febrero 2009 – Diciembre 2009	
	1041934. Hugo Alberto González.				
V	1055853. Raúl Darío Céspedes Loaiza	Formación- retos educativos actuales. Currículo		Febrero 2009 – Diciembre 2009	

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor	Par lector	Par lector
VI	1065888. Andrés Rincón Cabal	Didáctica y aula. Didáctica	Didáctica	Febrero 2009 – Noviembre 2009			
VI	1065892. Nora Marina Váquiro	Sujeto/ documento. Didáctica	Didáctica	Febrero de 2009 – Noviembre de 2009	Gustavo Adolfo Aragón	Gonzalo Mallarino	Gilberto Rangel
VI	Carlos Arturo Calderón Correa	Sena /trabajo. Currículo.	Currículo	Febrero 2009 – Noviembre 2009			
VI	1065850. Guio-vanny Lasso Marmolejo y	Salsa y expresiones urbanas. Currículo	Currículo	Febrero 2009 – Noviembre 2009	Julio César Rubio	Harold Viáfara	Olver Quijano
	1065939. Jaime Villafañe Padilla						
VI	1065904. Martha Lucía Moncayo Quijano	Cuerpo/subjetividad en la modernidad. Sujetos educadores. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Noviembre 2009			
VI	1065855. Harold Edmundo Mora Campo	Formación humanística. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero de 2009 – Noviembre de 2009	Federico González	Silvio Cardona	Giraldo Javier Gómez
VI	1065864. Elizabeth Rodríguez Cuervo	Educación superior. Paradigmas. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero de 2009 – Noviembre de 2009	Federico González	Beatriz Lorena Buitrago	Giraldo Javier Gómez
VI	1065867. Gloria Mercedes Sánchez Cifuentes y 1065871. María del Pilar Vergel Castilla	Cuerpo /estética. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero de 2009 – Noviembre de 2009			
VI	1065843. Ana María Aragón Holguin y Ana Milena Marulanda	Condiciones para auscultar la validez ético/política – Humano/ educativa de una política pública de Infancia. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Noviembre 2009	Julián Humberto Arias	Silvio Cardona	Antonio José Vélez
	1065853. Ana Milena Marulanda Navia						

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor	Par lector	Par lector
VI	1065911. Sara Pérez Mera,	La didáctica en los procesos formativos de Programas de Licenciatura en Música en la Universidad del Valle, Cauca y Nariño. Didáctica	Didáctica	Febrero 2009 – Diciembre de 2009			
	1065912. Franco Ramiro Vela Martínez, y						
	1076538. Diana Carolina Martínez Silva						
VI	1076540. Mauricio Elías González Yacub,	Convivencia escolar. Currículo	Currículo	Febrero 2009 – Diciembre 2009			
	1076533. Fray Óscar H. Velásquez Roa, y						
	1076532. Fray Humberto León Franco Llano						
VI	1076537. Rossemery Sánchez	Didáctica-Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Diciembre de 2009			
VI	1065856. Paola Andrea Mina Gómez; y	Mujer / Madre. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Diciembre 2009	Julián Humberto Arias	Federico González	Bibiana Magaly Mejía
	1065869. Irma Betty Silva						
VI	1065864. Olga Herminda Román Muñoz	Sujetos. Desarrollo humano, cotidianidad. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Diciembre 2009	Julián Humberto Arias	Viviana Banguero	Federico González
VI	1076534. Fray Federico Fernández; y	Convivencia. Desarrollo humano - Currículo	Currículo	Febrero 2009 – Diciembre de 2009	Carlos Alberto Molina	Carlos Eduardo Valderrama	Claudia Vélez
	1076536. Arturo Herreño						
VI	1076535. Fray Manuel Antonio Muñoz Girón.	San Francisco de Asís hoy en el campo educativo. Currículo.	Currículo	Febrero 2009 – Diciembre de 2009			

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor	Par lector	Par lector
VI	Ana Isabel Andrade y Zulima caicedo	Reflexión en propendus interno sobre la práctica docente que nos habita a partir de la experiencia en alteridad des-haciendo para hacer y volver a des-hacer	Desarrollo Humano		Federico González	Bibiana Vélez	Germán Guarín
VI	Alberto Martínez B. y Juan Carlos Sánchez	Lo superior de la universidad como educación superior	Desarrollo Humano		Carlos Alberto Molina	Hernán Buitrago	Claudia Vélez

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor	Par lector	Par lector
VI Palmira	1070237. Marco Aurelio Diago Velez , 1070754 Fernando Díaz G, y1070232 Nancy Teresa Paredes	Tecnologías/ educación superior /empresa. Currículo	Currículo	Febrero de 2009 – Noviembre de 2009	Julio César Rubio	Carlos Eduardo Valderrama	Florencio Candelo
VI Palmira	1070223. Lyda Constanza Velasco Holguín	Cuerpo/subjetividad. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Noviembre 2009			
VI Palmira	1070224. Helder Solarte Arce	Afrocolombianidad. Sujetos y lenguajes humanos. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Noviembre 2009			
VI Palmira	1070233. María Fernanda González y 1070713 Alba Nelly Valero	Interculturalidad. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Diciembre de 2009			

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor	Par lector	Par lector
VI Palmira	1070236. Nancy Rosales G. y 1070235 Liliana Bertilde Sepúlveda	Conciencia histórica de ser mujer. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Diciembre de 2009			
VI Palmira	1070230. Hernán Belalcázar ; y 1070226 Arnoldo José Calero	Nuevas formas de conducta y actuación juvenil. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Diciembre 2009	Julián Humberto Arias	Harold Viáfara	Hernán Buitrago
VI Palmira	1070724. Carlos Arturo Benítez	Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Diciembre 2009			
VI Palmira	1070221. Clara Lida Castro	Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Diciembre 2009	Julián Humberto Arias	Federico González	Bibiana Vélez
VI Palmira	1065860. Melquis Muñoz Oliveros, 1070234 Luz Omaira Reyes, 1070729 Iván Darío Salazar	Sujeto y sociedad de consumo. Desarrollo humano -Currículo	Currículo	Febrero 2009 – Diciembre de 2009	Julián Humberto Arias	Luz Marina Hoyos	Jhonny Orejuela
VI Palmira	1070227. Luz Angela Reyes Londoño; 1070229 Ilse Soto, y 1070228 Luz Dary Arroyo	Subjetividad política. Desarrollo humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 – Diciembre de 2009	Carlos Alberto Molina	Hernán Buitrago	Santiago Castro
VI Palmira	1070225. Humberto Gutiérrez Sosa	El diálogo y la creación de proji-midad.		Febrero 2009 – Diciembre 2009			

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor	Par lector	Par lector
VII	1076076. Paola Andrea Saotomé	Actos de habla. Didáctica	Didáctica	Febrero 2009 - Junio 2010	Gustavo Adolfo Aragón	Gonzalo Mallarino	Federico González
VII	1076064. Sandra Liliana Burbano López	Pensamiento ecosófico y cuestión de humanidad. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 - Junio 2010			
VII	1055851. Carlos Alberto Hurtado y 1076072 Julio César Manzano	Discapacidad. Inclusión escolar. Didáctica	Didáctica	Febrero 2009 - Junio 2010			
VII	1076235. Óscar Ignacio Moreno Vega	Bienestar universitario. Educación-Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 - Junio 2010			
VII	1076078. Yasnaia Sanclemente Salcedo	El pensamiento del sujeto y la cuestión de la vida y del tiempo. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 - Junio 2010			
VII	1076065. Justina Caicedo Salcedo	Esperanza / Mujeres afrocolombianas. Desarrollo Humano.	Desarrollo Humano	Febrero 2009 - Diciembre de 2009			
VII	1076075. Ana Patricia Paz Gutiérrez	Autogénesis en la subjetivación de lo femenino. Desarrollo Humano.	Desarrollo Humano	Febrero 2009 - Diciembre de 2009			
VII	1076130. Dora Inés Restrepo y	Arte/cuerpo. Didáctica-Currículo	Currículo	Febrero 2009 - Junio de 2010			
	1076103. Pedro Mario López						
VII	1076067. Adriana Dávila Gómez	Universidad/ Bienestar Universitario. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 -Junio 2010			

Promoción	Estudiantes	Tema/Campo de indagación	Campo de indagación	Período de asesoría	Asesor	Par lector	Par lector
VII	1065851. Patricia Lasso Toro	El Sentido Político del Autobiografiarse, como un énfasis en el rescate del sujeto. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 -Junio 2010			
VII	1076078. Juan Vianey Tovar Mosquera; 1076094 Mwangi Munyiri, 1076093 Mu- choki Murigi Venanzio	Currículo	Currículo	Febrero de 2009 – Junio 2010	Carlos Alberto Molina	Rafael Díaz	Mario Diego Romero
VII	1076225. Sandra María Antonio y 1076187 Néstor José Cobo;	Currículo - Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero de 2009 – Junio 2010			
VII	1076074. Héctor Fabio Ospina Parra	Blues como expresión contracultural negra en América. Currículo	Currículo	Febrero de 2009 – Junio 2010	Julián Humberto Arias	Claudia Vélez	
VII	1076125. Carlos Hugo Ayala	Riqueza / cultura / academia. Desarrollo Humano	Desarrollo Humano	Febrero 2009 -Junio 2010			

Pensar sin historia

Julián Humberto Arias Carmen*

La deconstrucción del sujeto

Pensar el acto educativo en términos de desafío es un hecho de presente que surge pese a las críticas y a las elaboraciones discursivas que proponen en ello una dimensión de crisis. Ahora bien, pensar el acto educativo como desafío cobra vigencia en términos de presente, tanto en el orden institucional como en el concierto de estrategias para implementar políticas públicas en torno a nuevas formas de civilidad.

Al reconocer esos señalamientos referidos en las compresiones sobre crisis del acto educativo, en su carácter de lectura de realidad se evidencia la crisis como una expresión necesaria para pensar los problemas asociados al educar, considerando la potencia contenida tras los señalamientos, que bien pueden servir para significar históricamente dimensiones posibles para el desarrollo humano. Importante considerarlas porque tradicionalmente la crítica sitúa sus preocupaciones en torno a lo educativo en sus rasgos institucionales, en correspondencia con correlatos de la época y con otros dispositivos contingentes de lo social, por aquello del señalamiento hecho a la escuela como espacio de agenciamiento de rasgos de subjetividad, en correspondencia con las estructuras de la época que ejercen prácticas de poder. Referido esto último al rasgo civilizatorio del

* Mg. en Educación. Docente tiempo completo Maestría en Educación: Desarrollo Humano, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. 2010.

régimen disciplinario que señala Foucault¹ (1994); según éste porque permite territorializar el cuerpo, al tiempo que individualiza lo humano respecto a dinámicas que incluyen funcionalmente al individuo en lo social como estructura.

La pregunta por el lugar del educar, en términos de desafío de presente histórico, invita a testimoniar la historicidad misma de la condición de individualidad y sistema desde rasgos de mundo² en formas de cartografías de la época y del presente, una forma posible de aprender la realidad social. Enfatizando en ello cierto carácter de reconfiguración de contexto que al centrar el interés en rasgos epistémicos, logra problematizar asuntos transversales y vitales para la humanidad en presente, relacionando por tanto rasgos comprensivos sobre la expresión de humanidad que se tensionan mutuamente; es el caso de la condición de humanidad en el plano del *socius*, o en micro-territorios, como es el caso del aula como experiencia; que enfrenta la escuela y lo educativo; o la visión de lo público y la convivencia. Asuntos que a su vez están inmersos en otros órdenes de relaciones *etho-políticas* e históricas complejas.

Al mantener la preocupación por situar y pensar las lógicas del presente, destacando la posición de centrarse, no en lo que pasa, sino en explorar posibilidades de sentido, se convoca el pensar en cierta forma de revisión histórica, por ser esta fundamentalmente una configuración que impone formas de subjetividad³; como gesto que permite testimoniar la propia percepción de realidad sin quedar atrapado en la pragmática del presente desde y en las posibilidades de escritura, pensar horizontes de sentido otros y hacer de ellos mismos ya problemas de conocimiento, pensados desde las dinámicas de la globalidad, al tiempo que responden a tensiones de retroactividad y recursividad entre lo global y lo parcial.

Cierta forma de complejidad fundamentalmente epistemológica que atañe a todos los niveles de lo real: en ámbito socio-político antes que sobre las expresiones del presente en sus múltiples formas de realidad socio-histórica. En otras palabras, no se queda en señalar, ni en hacer formas de crítica a los enunciados u otras formas noológicas mas elaboradas. Esta perspectiva que invita a pensar

-
1. Describe Foucault en *La Hermenéutica del sujeto*, el régimen disciplinario como la postura que adopta el hombre funcional en el sistema mundo, asumir el régimen disciplinario le permite incluirse en las lógicas del poder.
 2. Rasgos de mundo como plano existencial.
 3. La lección de Nietzsche en su propuesta de genealogía que adquiere otras comprensiones contemporáneamente en la escuela francesa, en la ruta del biopoder (Foucault) a la biopolítica (Lazzarato).

el desarrollo humano, supone considerar como rasgo de presente particular, la gramática de enunciación⁴ por dar cuenta del sentido de mundo, como ámbito de representación interpretando formas de co-implicación de la subjetividad al configurar los problemas del presente como asuntos de conocimiento.

La discusión contemporánea sobre el pensamiento y las perspectivas de humanidad, incorpora a las preocupaciones en torno al educar lo trascendente que tienen las dinámicas de configuración de subjetividad, no sólo desde la manera tradicional como se viene haciendo desde planos filosóficos que significan y fundan en sentido de jurídica del pensar, que hace posible el paso cualitativo de palabra al concepto⁵, sino por universos simbólicos por contener estos la posibilidad de redefinir el lugar para la emergencia de sentido.

A pesar de los múltiples procesos de circulación de información, el educar, la escuela y el aula, desde relaciones de autoridad y de sentido, se constituyen en dispositivos que además de agrupar siguen comunicando al sistema orden, sin ver en ello la forma monstruosa y renovada del panóptico que denunciara Foucault; no obstante, la postura de pensamiento en Lipovsky (2006) acerca más a la posibilidad de pensar el educar saliendo de esa forma de expresión hedonista de la sociedad de consumo, que hace del sistema mismo la manera aparente de superar el peso de la historia, en el intento de sacudir los cimientos mismos del orden autoritario, disciplinario y moralista que denunciara Foucault (2002).

Resulta sugerente pensar que tras esta postura resuena el llamado del nihilismo a pensar otros esquemas interpretativos, respecto a los heredados, como las formas históricas de significar la vida y el mundo sistema, lo que enmarca el régimen de la institucionalidad del siglo XX, pero que entra en conflicto con la realidad de presente, porque se justifica desde sus propios esquemas de organización; pero sobre todo por pretender configurar de manera exclusiva el entorno formativo, en esa institucionalidad. De allí que ese gesto hedonista coetáneo sea una forma de significar la alegoría del vacío, un rasgo de presente, en contraposición a la imagen de panóptico en la pretensión totalitaria del sistema respecto al control moral, como mecanismo de regulación histórica de lo social⁶.

4. Se trata de interrogar el lugar de enunciación, ese gesto enigmático occidental por medio del cual se construye, no solo el discurso, sino las formas de verdad, pero sobre todo por las formas como se le confiere poder.

5. Migración que involucra tránsitos no solo por las expresiones sociales de lo humano.

6. Señalamiento hecho por Foucault en su texto vigilar y castigar.

Cabe destacar en Lipovsky el aporte en rasgo epistémico, de aquella imagen alegórica de vacío, que alude formas posibles de pensar sin el peso de la historia, como la clave para el desarrollo humano; atisbo que se traduce en un llamado a evitar la tentación de hacer del desarrollo humano otro discurso. Fundando la posibilidad histórica de elaborar pensamiento desde otra mirada, es posible centrar los intereses de conocimiento en asuntos de humanidad desde rasgos de presente histórico, sin querer afirmar que la postura de Lipovsky (2006) resuelve el problema del desarrollo humano en su crítica al consumo, pues este sigue siendo una posibilidad objetiva que ofrece el desarrollo tecnológico y las dinámicas mismas de sociedad en época, algo que por sí no se traduce en espacios de interpretación en los que el sujeto se realice como individuo.

Esta imagen explora posibilidades de sentido en la relación pensamiento e historia como contexto formativo. Lo importante de esa imagen alegórica de vacío, es su potencia respecto a los esquemas interpretativos, esta expresado en la alegoría del abandono, la mirada como gesto, no en términos de algo que debe ser mirado, de hecho lo mirado permite reconocer otro valor histórico del pensar; algo aparentemente elemental pero que llega a ser asunto de conocimiento para la fenomenología y es definitivo en las comprensiones elaboradas del sujeto político como formas de objetivación, adicionalmente esta la propuesta de Arendt (1998); que lleva el sentido de libertad desde rasgos metafísicos a rasgos políticos;⁷ proponiendo que el pensar esta mas al lado de las determinaciones por estar contenido en el ámbito representacional y refiere parámetros teóricos y/o maneras otras de expresión en lo cultural, lo que da sentido a la advertencia hecha por el pensamiento contemporáneo a un mundo saturado de rasgos de civilidad.

Advertencia hecha, posiblemente en resonancia con el pensar en rasgos no tanto discursivos, más bien metodológicos; postura de finales de siglo XX que recoge la experiencia del colectivo de pensamiento recordado como Escuela de Frankfurt. En este caso particular al señalar los esfuerzos de Arendt (1998) por proponer la necesidad histórica de hacer otras comprensiones sobre la individualidad a partir del giro antropológico a político para significar y representar de otra forma la semántica de humanidad.

7. Giro epistémico que posibilita entender la manera de pensar y aquello que es susceptible de ser pensado no son particularmente propios del pensar

Plano de realidad que explica la preocupación y el valor del nihilismo que desde el momento mismo de la efervescencia de la sociedad del bienestar⁸ advierte sobre las pretensiones del sistema mundo en sus formas elaboradas de agenciamiento social como expresión totalitaria de los sistemas de representación, de allí su importancia epistémica al proponer como asunto de pensamiento las gramáticas. Postura que retoma la escuela francesa en el siglo XX, al hacer posible pensar en términos de problemas de conocimiento las lógicas de orden y los criterios constitutivos de la institucionalidad acontecimiento clave para dar cuenta de la discusión contemporánea sobre la subjetividad; postura importante porque desborda las comprensiones sobre la condición histórica del sujeto que caracteriza la civilidad en el siglo XX; algo que en esa discusión es presentado como el síntoma de la época por expresar lo problemático en las representaciones de las relaciones de subjetividad y su tensión con el sentido heterónomo del subjetivismo contemporáneo.

Reducir las visiones posibles de lo educativo a crisis o a crítica equivale a centrar el análisis en una dimensión histórica, que prioriza la preocupación en el interés por comprender los mecanismos de la institucionalidad, la visión de Foucault tan importante por sugerir la necesidad histórica de explorar otras comprensiones sobre la manera como opera la institucionalidad en términos de actuación pero también de código, velocidad e intensidades que se acercan más a la lógica de campo social que a la estructura.

La posibilidad potente del educar

Lo emergente al pensar el desarrollo humano es la posibilidad que la razón histórica se revele y permita pensar en otros sentidos como sugiere Zemelman, “Hemos tardado siglos en descubrir que la civilización contiene en sí misma la barbarie como posibilidad humana, Por eso la importancia de plantear la potencialidad de la capacidad de pensar del sujeto concreto” (2006), sin que esto implique la negación misma de la existencia de humanidad solo se trata de reconocernos como seres sensibles, inmersos en el acto de interpretarnos, pero ante todo, en la posibilidad histórica de hacer de la existencia, nuestra gran oportunidad de permitir que la vida se contraponga a la sociedad-factoría⁹ que nos habita algo que sugiere pensar a manera de captura teniendo presente el

8. Weber habla en su obra sobre el concepto de la Sociedad del Bienestar.

9. Término Empleado por Anibal Quijano, en su texto colonialidad del poder y clasificación social, 2000.

contexto global, en nuestro caso expresado en las dinámicas de la sociedad del conocimiento, que se apoya en dispositivos tecnológico-informáticos; asuntos sobre los que llama la atención Lipovsky (2006), por sugerir antes que crítica otros regímenes en torno al educar a partir de articular la técnica mediática y otras dimensiones estratégicas de la hibridación cultural que se expresan en ecosistemas comunicativos por ser espacios que agencian rasgos socializantes, incluso con capacidad de modificar los campos de experiencia humana al tiempo que configuran nuevas expresiones de sensibilidad, otros modos de percibir y de sentir; a la postre formas de relacionarse con el tiempo y el espacio por ser también formas de reconocerse en términos de época reflejada en estas formas, las maneras de producir lazos sociales. Estando presente en este tipo de nuevo agenciamiento, cierta forma de apertura desde esa condición historizada de ser que permite vislumbrar otras formas posibles de reconocer realidades dentro de la realidad en rasgos humanos que configuran y contienen la potencia para transformar la condición misma de subjetividad, el lugar para el desarrollo humano.

Consideración importante al pensar el sentido de esta categoría como territorio vital o como proceso de territorialidad que humaniza sin agotarse en la concepción social, material, económica, cultural, política del mismo. No siendo posible olvidar que en términos de socius cuenta el legado de la historia por afectar lo que incluye como rasgos sociales, por eso ese carácter constituyente, en términos de constreñir y o potencializa la subjetividad; en tanto que el sujeto exista, un territorio en tal sentido, pues él en sí mismo es un territorio que se concibe, se establece y se potencia, de allí el llamado para asumir en rasgo civil planetario, la responsabilidad bajo la forma de necesidad histórica (Bauman, 2005, p. 45).

Es necesario hacer rupturas con las visiones de lo humano legadas en formas de historicismo que si bien corresponden a paisajes de humanidad, comúnmente no son pensados desde su función política, no es suficiente con abandonar la idea de la supremacía humana para sentir que pensamos el desarrollo humano en la dimensión histórica por ser paisajes humanizados desde dispositivos ideológicos globales, de allí que pensar sea un reto mismo a la conciencia, por el peso de las sobredeterminaciones, reto que implica resolver la historización de lo inmediatamente dado al sujeto, en las comprensiones de lo social, de esa manera, es obligatorio distinguir entre lo moldeado por el curso de la historia y lo que es posible concebir utópicamente, en términos de considerar posible transformar lo social como ámbito y forma de vivir la experiencias humana, a partir de razonar la realidad que nos circunda de otros modos (Zemelman, 2006). Siendo este el papel de la Utopía como necesidad ante ese rasgo de presente que hace de la historia una carga por esas expresiones de desazón de nuestro

tiempo, significadas en la figura que elabora Sartre al referir la forma histórica del presente como lo que se resuelve en forma de aplazamiento de la libertad.

Ahora bien, lo anterior supone en una perspectiva crítica al reconocer las visiones de crisis y crítica como comprensiones que dan cuenta de las tensiones entre la acepción clásica de la civilidad y cierto sentido planetario emergente de la condición ética como alternativa a las formas de impostura de la democracia liberal por haber terminado, literalmente, enfocada en comprensiones sobre el sujeto social en el intento por objetivar la singularidad de ser.

De esta manera pensar el desarrollo humano supone considerar la lógica de pensamiento que nos habita como época y desde la cual significamos la vida misma, entendiendo que es posible deconstruir la lógica de significación heredada, aclarando que no se pretende de manera arbitraria inventar posibles utopías, como salidas a visiones del desarrollo humano y menos de manera arbitraria; se trata de reconocer ese rasgo de época que permite la verbalización de las prácticas de ella misma; lo que nos invita a reconocer la importancia de situar el lugar de enunciación por el peso, ya no histórico sino semántico, derivado de prácticas sociales de la época en sus dinámicas, no en sus técnicas. Por eso el pensar no garantiza que se desborde lo contingente del pensamiento dado, al momento de pensar no se parte de cero; lo que resulta problemático, no saber en qué medida esto es una ventaja y cuando se torna en obstáculo, precisamente por aquello que el pensamiento emergente contemporáneo de América Latina señala como el gesto histórico del pensamiento universalista que coloniza el pensamiento otro, las posturas críticas en torno al eurocentrismo y otras formas de colonialidad del saber. Entender el educar en sí mismo como problema de conocimiento funda el compromiso de hacer del mismo una manera de expresar la propia singularidad al dejarse acontecer por la vida - mundo en signos - rasgos de espiritualidad que se expresan en maneras renovadas de objetivación y de colocación de búsqueda sobre el propio sentido de humanidad.

El problema surge en tanto que somos sujetos en lenguaje y no sólo usuarios o depositarios del mismo. La manera de enunciar contiene lo que nos contiene a la vez; de allí la importancia dada al sentido del pensar en rasgos epistémicos, no solo históricos, para potenciar el desarrollo humano al hacer del mismo un problema de conocimiento, aspirando la reelaboración del compromiso y la preocupación personal por la civilidad; entendiendo por tal un rasgo que humaniza no solo en su acepción de categoría, sino por la condición vitalista de la subjetivación que reclama la condición de singularidad.

Esta postura, que supone reconocernos más allá de los códigos en las posibilidades mismas de la gramática de la época, explorar, lenguajear, un tanto en sentido de juego para asumir el drama constante de ser; esto último en términos de encuentro y acontecimiento; conlleva el encuentro por fuera de los protocolos y las formalidades del sistema; en el devenir acontecimiento.

Existe en ello cierta forma de potenciar comprensiones sobre lo humano, reelaborando la condición de humanidad, para enfrentrar la imposibilidad de abandonar los rasgos metafísicos de la condición humana legada históricamente por la filosofía. Aún resulta extraño escuchar que es una necesidad histórica el hecho que el hombre desaparezca para dar cabida al género humano, pese a que este postulado se aplicara como un principio propio de los sistemas democráticos desde el periodo clásico.

En esta forma de resignificación, Arendt (1998) da valor histórico a la coexistencia, en términos de valor civil, hace de la coexistencia como expresión ética el principio de humanidad, sobreponiéndose a la esencia del ser filosófico de Heidegger (1994). Ejercicio de pensamiento que bien puede ser visto como advertencia al momento de pensar el desarrollo humano y la civilidad en términos de territorios contingentes de humanidad, puesto que anticipa el dramatismo que sentirá el siglo XX cuando se hace evidente el horror y la barbarie, siendo lo más grave reconocer que estas expresiones de humanidad no son ajenas a la civilidad misma.

La postura de Arendt (1998) permite pensar que el desarrollo humano supone ir más allá de significar otras categorías nuevas, el viejo orden de civilidad compromete decisiones mismas en torno a la civilidad por implicar posibilidades de dialogicidad en torno a cuestiones de naturaleza vital como el sujeto y su necesidad de conocer; como comprensión posible, históricamente expuesta a formas de apertura, al tiempo que contenida en límites desde significantes, los mismos que al ser desbordados permiten reconfigurar posibilidades de despliegue de sujeto a partir de deconstrucción de las lógicas que lo determinan.

Recogiendo la lección de Arendt, pensar el desarrollo humano, supone reelaborar, en su acepción de presente el tránsito de la visión de la civilidad en contextos de convivencia a la visión de humanidad planetaria, en rasgos cohabitación. De allí lo importante de trabajar asuntos en torno a la ética, pues compromete la conciencia de humanidad en su expresión de rasgos de civilidad, a manera de núcleos de conocimiento que como atractores permiten desplegar la mirada sobre las políticas de humanidad posible que históricamente nos atraviesan.

De allí el vínculo de Arendt (1998) a Lipovsky (2006). Estas tensiones son parte de rasgos del presente, es cierto, pero se corre el riesgo de acercarse a ellas solo desde la forma como han y están siendo historizadas, lo que da valor a la propuesta de Arendt, de concebir, aunque suene paradójico, la posibilidad histórica de pensar sin historia.

La coyuntura

En la migración conceptual del biopoder, propuesta por Foucault (2002), hasta la expresión emergente de la Biopolítica en Lazzaratto (2006), se encuentran nominaciones de carácter alegórico que pese a sugerir movibilidades potentes y potenciadas en el intento del pensamiento contemporáneo por hacer posible la configuración histórica de sí y de representar lo social a pesar que la filosofía y la ciencia contemporánea; reconocen hallarse en caminos sin salida frente a lo humano como problema de conocimiento y la desazón como contexto, ante el hecho del mundo como representación y el pensamiento cómo límite contingente de esas formas de representación que se quedan sin preguntas, o se saturan de respuestas. Ausencia de preguntas, no porque gramaticalmente no fuese posible elaborarlas, quizás como imposibilidad ante esa forma de vaciamiento de sentido que denunciara, en su retirada del mundo, el nihilismo cuando propone considerar la filosofía en términos de problema de conocimiento y sobre todo la necesidad de desnudarla para hacer visible su carácter de sistema que expresa formas de pensamiento irreflexivo por fuera de lo contingente del sistema mismo.

La importancia de estas comprensiones sobre la civilidad desde epistemes transforma la visión de contexto, rasgos de jurídica del presente, la lógica que define el establecimiento de relaciones sociales basadas en el reconocimiento de derechos fundamentales. Ello incluye la educación como condición para ser funcional en diversos órdenes de ciudadanía y como garantía del espíritu democrático y equitativo, rasgos constitutivos de ciudadanía civilizada.

Recuperar esta perspectiva de problematización para pensar lo educativo, es elucidario para dar cuenta del desarrollo humano a través de elaborar posibilidades de intentar pensar sin historia, la alegoría en la imagen del Moisés en Levinas (1987), que abandona su territorio para buscar la tierra prometida, en oposición al sentido de viaje en Ulises que tiene solo por propósito regresar al lugar conocido, Ítaca. Alegoría que refiere la posibilidad de salir de esa perspec-

tiva teleológica del humanismo, indicio que en rasgos contemporáneos adquiere el carácter de denuncia por sus formas de implicación histórica.

Al situar lo social como estructura del orden civil que actúa como mecanismo productor de formas de humanidad que articula la individualidad al sistema, se terminan por configurar las referidas formas de impostura de la democracia liberal contemporánea, puesto que resulta paradójico que el actual paisaje de humanidad se corresponda aún al pensamiento heredado, que sirve de justificación a la idea de libertad como posibilidad de realización de la condición humana y que solo es expresable en rasgos discursivos en torno a la autonomía y la formación.

Estas últimas categorías, generan y soportan la fuerza subjetiva que se adecua a la teoría política del bienestar de las masas (Lipovsky; 2006) hacen de la subjetividad cierta condición ideal de formación humana, que interpreta lo social desde la lógica de la máquina de disciplina¹⁰. La tensión referida, muestra que la época asiste al fin de la utopía de la sociedad del trabajo, consideración hecha por Habermas (1989), o por las expresiones del desencanto, en la perspectiva de Weber o como lo plantea Lyotard (2004), por el derrumbamiento de los relatos de verdad.

Es el caso del discurso de la estética, bandera del siglo XX que apela a la sensibilidad, como expresión de otra configuración política en su dimensión cultural como alternativa al sentido de cohesión que soportó la ética; de alguna forma un intento por desdibujar lo paramétrico de la historia y superar la identidad ciudadana como contexto singular que moldea la civilidad en la realización del deber ser externo, la forma de realidad histórica del presente; no deseable, a futuro por sus políticas excluyentes. Crear referentes de re-figuración de subjetividades y condiciones de socialidad otra, implica reconocer-nos en la forma como se piensa el desarrollo humano, su vínculo con la visión humanista como referente concreto de legitimidad del orden social, asunto que compromete el ámbito representacional del lenguaje.

Por eso explorar implica pensar y dar cuenta de territorios simbólicos y materiales que están contenidos en aquello que se interroga como problema, sin salirse del rasgo civilizatorio que se nutre de código lenguaje y escritura, pero también de interrogantes, dudas y apuestas; pensando en el simbolismo, como postura de pensamiento antes referida; se diría que puede incluso rayar en la osadía pero

10. En la visión de Foucault.

que encarna la potencia del nuevo pensamiento oculto tras lo elemental del grafema, del micro texto y finalmente de toda narración perdida en el océano de la historia.

Toda una apuesta y un desafío al pensamiento contemporáneo, lo propuesto como campo de discusión sobre el desarrollo humano propone un ejercicio de pensamiento que conjuga lo sutil del percepto con la alegoría, haciendo del mismo, un problema histórico por demandar otras formas de dialogicidad que comprometen la civilidad como perspectiva histórica de presente. El intento por escapar a la praxis de la historia, la apuesta a una racionalidad que permita adivinar nuevos caminos otros a la manera de la alegoría referida de Moises ante la maraña creada en el sistema de necesidades que desconoce la necesidad de configurar un lugar de enunciación que enlace el territorio histórico y potencial del presente, si se quiere, de la vida misma.

La apuesta pregunta por elementos que permitan fundar otra política de humanidad, la gran responsabilidad del pensamiento contemporáneo, desde las posibilidades contingentes del pensamiento; búsqueda expresada en visión epistémica configurando otras expresiones analíticas elaboradas en el proceso mismo de la formación humana y que subyacen a manera de tensiones significativas en las preguntas de la época que alimentan el interés gnoseológico y epistémico atravesando las visiones de desarrollo humano.

Lo que subyace en esta tensión, son las comprensiones de mundo, que presionan al pensamiento hacia explorar otras comprensiones de lo humano que den cuenta de posibilidades del desarrollo humano sin seguir significándolo solo desde lo social como producto histórico. Esta tensión abre espacios de pensamiento que permiten considerar la semántica de humanidad en relaciones de complejidad y movilidad. Este aspecto permite significar, representar lo social, aun desde contextos racionalistas, pero por fuera del determinismo clásico humanista por su incapacidad para reconocer y valorar el desorden, el azar, por estar sujetas a una mecánica trivial, incapaz de crear o crearse (Morin, 1997).

El gesto del nihilismo de abandonar el pensamiento categorial, abre otras posibilidades de enfrentar el orden sistema desde lo sutil, refiere inicialmente al habla sin quedarse en la veleidad poética del simbolismo del siglo XIX, llega a plantear que pensar no se resuelve únicamente en posibilidades analíticas de explicar, precisar o describir. Lo sutil como pensamiento minoritario atraviesa la semántica de lo humano como gesto, por eso se puede hablar, a partir de ese momento de otra forma de mirada, lo sutil que refiere el acto de visibilizar

invisibles, en sentido alegórico. Algo que la racionalidad compleja reconoce como elemento que potencia el pensar planteando rupturas respecto al modo tradicional de entender este acto, en su dimensión reflexiva, al señalar el contexto como la circunstancia histórica que permite tanto el acto nominativo de enunciar, así como toda forma de elaboración de sentido.

Esta resignificación de lo humano como gesto, es algo que la discusión contemporánea recoge en carácter epistémico al dar valor al nominar. Este hecho antes que señalar el carácter denotativo, da cuenta de alcances temporo-espaciales propios y de matices que determinan lo contingente del enunciado como límite, expresando aquello que es o no propio de ser nominado.

Desde este gesto, en referencia a pensamiento, se asiste a formas de potenciación de la relación habla \Leftrightarrow pensamiento que da cuenta de rasgos de sensibilidad histórica que hacen posible la visión de lo social en términos de dinámica institucional y pragmática del poder, por su capacidad de regular la vida social, en la medida que convierte el sentido en función integral que cada individuo incorpora y reactiva como una gesto autónomo; la clave para entender el sentido de crítica histórica, en la visión de Foucault, y la función del poder como rasgo de civilidad con sus posibilidades de condicionamiento generalizado, explica el hecho que la vida privada y pública se hagan más abiertas y que se termine por pensar que éstas dependen del juicio individual, haciendo posible pensar lo humano como realización de la racionalidad trascendente. Un logro indiscutible del viejo sueño civilizatorio humanista; solo que en vez de garantizar valores de humanidad, como la época, deja la sensación de vacío; vacío que expreso el nihilismo y recientemente es referido también en sentido alegórico por Lipovesky (2006), quien antes que hacer diatribas contra el discurso del humanismo y en ello contra el acto del educar, propuso la sospecha como condición de garantía para la libertad individual respecto a las determinaciones históricas. Manera posible de entender, el sentido de su expresión vida a la carta, que refiere una posibilidad histórica de liberación respecto a las imposiciones colectivas de época, y la posibilidad de emancipación de las costumbres en la ruptura con formas de compromiso ideológico en esas maneras heredadas.

Lo que hay de desafío en esa imagen emergente que propone Arendt (1998) de pensar sin historia, supone un pensamiento que elabora cierta condición política de la subjetividad en la búsqueda de posibilidades auténticas de construcción de espacios para el ejercicio humano de otra civilidad. Algo que potencia la visión del desarrollo humano en la propuesta de trabajar el presente no desde la crítica a las sobredeterminaciones históricas, sino desde epistemes para explorar posi-

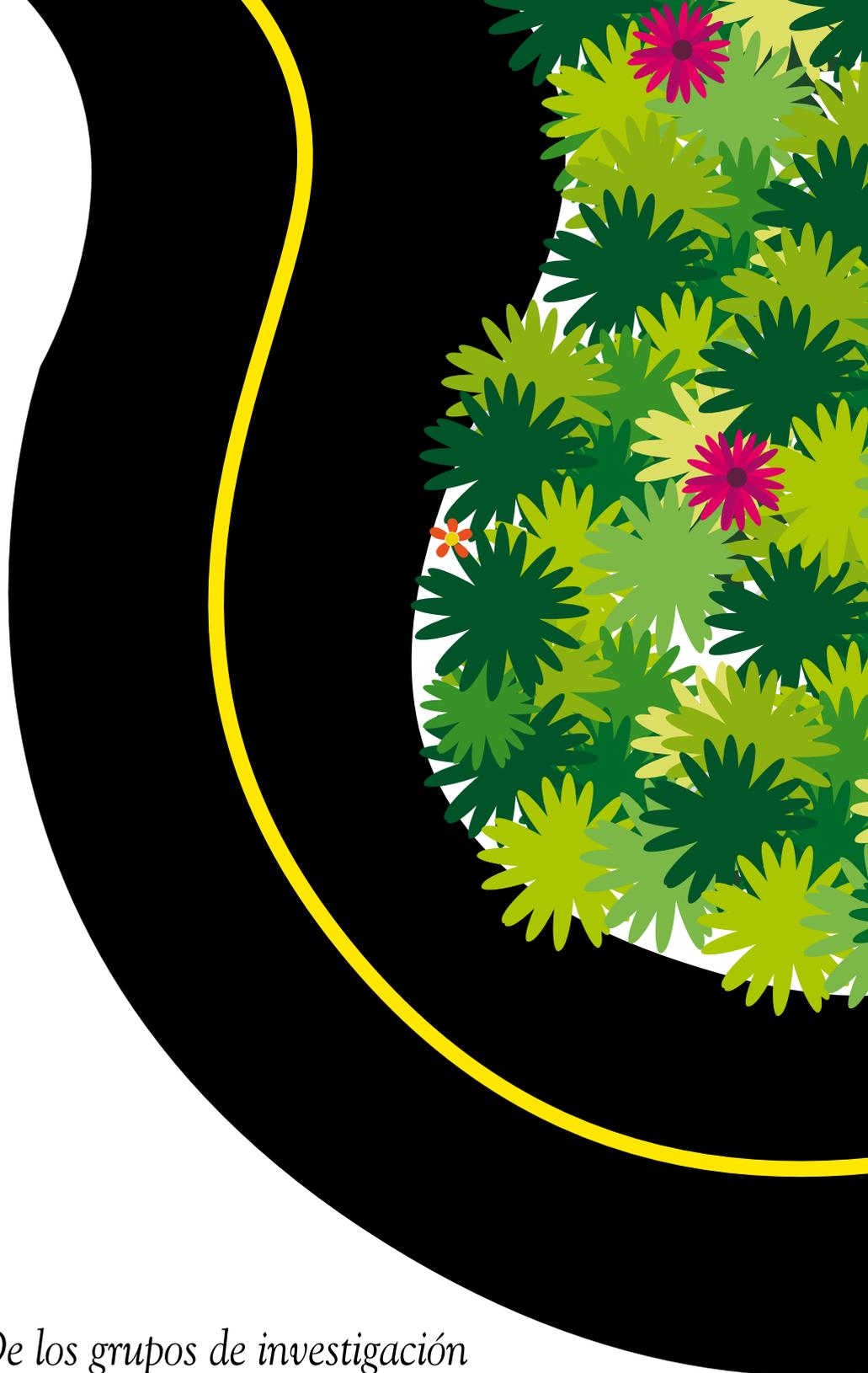
bilidades de develar la carga ideológica, en la semántica del desarrollo humano legado por el humanismo, visible en contextos de política pública y en órdenes de legalidad al considerar lo humano en medio de relaciones de estado como orden jurídico, lo que explica porque somos seres que soñamos la libertad, a la vez que reconocemos ser hijos de las posibilidades históricas de la república moderna; posibilidades que se expresan en la esperanza de garantías para el futuro humano. Conteniendo así lo que hay de ironía en la apuesta a la civilidad; se aceptaron esos sueños como referentes, hoy los aceptamos como imperativo y los reproducimos como discursos por el simple hecho de ser nominaciones históricas validadas en el contexto socio cultural del presente.

En estos términos esta visión de desarrollo humano explora posibilidades de configurar diálogos a manera de ejercicios sostenido del pensar desde las posibilidades de hacer asuntos de conocimiento sobre relaciones posibles entre, educación ⇔ desarrollo humano, asumidas desde la pregunta por el lugar del educar en rasgo de presente, en relaciones de jurídica y orden: políticas de estado ⇔ política de humanidad ⇔ rasgos de civilidad, rastreando posibilidades de despliegue de la subjetividad en lo que compete al ámbito formativo del educar, en la consideración de relaciones en torno a los desafíos que plantea la civilidad, esa condición ética de la existencia referida, por contener en un sentido ampliado la ética de la civilidad en el intento por resolver tensiones entre ciudadanía planetaria y civilidad. Algo fundamental en la lectura epistémica del presente, por comprometer los lugares de enunciación y las posibilidades dialógicas entre sujetos, individuos, masa, y las diversas formas de identidad que expresan lo singular de la existencia en la época.

Bibliografía

- ARENDT, H (1998). De la historia a la acción. Traducción de Fina Virules. Barcelona:Ed. Paidós.
- BAUMAN, Z. (2005). Espacio-tiempo. En: Modernidad Líquida. México: FCE.
- ESCOBAR Arturo. (2000). La naturaleza del Lugar y el lugar de la naturaleza. En Lander Edgardo. Colonialidad del Saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Ed. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- FOUCAULT, Michel. (1984) Vigilar y Castigar, Nacimiento de la prisión. Bogotá: Editorial Siglo XXI.
- ----- (1994). Hermenéutica del Sujeto. Madrid: Ediciones La Piqueta.

- ----- (2002). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En: *Microfísica del poder*, Madrid: Ediciones La piqueta.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados* Editorial Genisa.
- GIDDENS, Anthony. (1994). *La constitución de la Sociedad*, Paris: Presses universitaires de France, coll, sociologies.
- ----- (1994). *Las consecuencias de la modernidad. Teoría Social Contemporánea*. Paris: L'Harmattan, coll.
- HABERMAS, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Editorial Taurus.
- HEIDEGGER M. (1994) *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ed. Serbal-Guitard.
- LAZZARATO, Mauricio. (2006) *Por una política menor*. Editor traficantes de sueños
- LEVINAS, Emanuel (1987). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ed. Sigueme.
- ----- (2001). *La realidad y su sombra*. Madrid: Ed. Trotta.
- LIPOVETSKY, Gilles. (2006). *La sociedad de la decepción*. Edit. Textuel
- LYOTARD, J. (2004). *La condición postmoderna*, Madrid: Ed. Cátedra.
- MAFFESOLI, Michel. (1996). *Elogio de la Razón Sensible*. París: Paidós Studio
- ----- (2001) *De Jóvenes Bandas y Tribus*. Buenos Aires: Ed. Paidos.
- MORIN, E. (1999) *Los siete saberes en la educación*. Ed. Catedra.
- ----- (1997) *El Método I. La naturaleza de la Naturaleza*. Ed. Cátedra.
- NEGRI, Toni y Michael Hardt, (2001). *Imperio*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- OSPINA, William. (1996). *Naturaleza y Futuro*. Bogotá
- QUIJANO, Anibal. (2000) *Colonialidad del poder y clasificación social*. En *Journal of Word systems research*. Vol XI No. 2.
- ZEMELMAN, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Colección: *Conversaciones Didácticas*. México: IPECAL Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina.



De los grupos de investigación

Alta dirección, humanidades y el educar-se

Índole del indagar en la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos

Carlos Alberto Molina Gómez
Director MADSE

Para establecer una política de diálogo y comunicación con el grupo de investigación de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, MADSE; es prudente acercarse primero a dos categorías fundantes de este programa que dan linde y silueta al grupo. Estas dos categorías son: educar-se/organización. Vemos un poco esta diada.

De la educación como formateo universal al educar-se como experiencia vital

La “educación”, como universal, contiene la idea de totalidad. Es una abstracción propia de las civilizaciones capitalistas de occidente que han conceptualizado su relación con la naturaleza y el cosmos y fundan su cosmología en representaciones abstractas –teorías– que dan cuenta de la tierra, el cosmos y de la vida. Las civilizaciones capitalistas de occidente fundan todo tipo de relaciones, bien

sean entre humanos o con el resto de seres, desde representaciones abstractas que se materializan en teorías, leyes, normas, constituciones, manuales, códigos, estadísticas. Es decir que son civilizaciones de ethos abstracto, de conceptos sin afectos. Y por ser un régimen abstracto totaliza, homogeniza y anonimiza a los individuos particulares y sus diferencias. Las abstracciones no reconocen las diferencias, las singularidades, las particularidades sino que sintetizan la multiplicidad de singularidades en un todo abstracto que generaliza, estandariza, isomorfiza y desde ahí configuran un mundo y una realidad. En palabras de Paul Virilio “El mundo está antes dentro de nosotros que fuera. Pero si realmente está fuera, en la geografía y en el espacio-mundo, también existe a través de mi conciencia del mundo” (1997: 44).

Universales como “educación”, “formación”, “escuela”, “jóvenes”, “juventud”, “paz”, “democracia”, “convivencia”, “cultura ciudadana”, “ciudad”, “seguridad democrática”, “prosperidad democrática” “desarrollo humano”, “bienestar”, “progreso”, “libertad”, “autonomía”, “estado”, “políticas públicas” dan cuenta de ese régimen de la abstracción o teoría o campo de visión.

Y es un régimen, como conciencia del mundo o realidad, desde el cual se estructuran las civilizaciones capitalistas occidentales. Civilizaciones que privilegian esta conciencia o teoría sobre el afuera o cosas o mundo en sí. Es el ethos de occidente. Ethos que configura la vida de todas la personas y que se erige como régimen superior desde el cual ellos establecen todo tipo de relaciones y definen su vida. Sociedad, escuela, democracia, prosperidad, moral son universales abstractos que se configuran como ethos. Y decimos ethos como sistemas de relaciones en una sociedad determinada.

Un “adentro” desde el que se formatea toda la vida del individuo. Todo individuo perteneciente a las civilizaciones occidentales está sujeto a un ethos que va interiorizando y reconociendo como valido a partir del cual autoorganiza su vida. El mayor régimen abstracto de orden y control es el Estado y la ley. Régimen que se protege y perpetúa con el uso-monopolio de las armas y de la educación. “No hay quien esté arriba y quien abajo. Es la injusticia que se hace gobierno la que descompone el mundo y pone a unos arriba y a muchos abajo” (Marcos, 2004: 41).

En otras palabras, las civilizaciones occidentales se definen desde regímenes abstractos que estando por fuera de los individuos se van introyectando e interiorizando a lo largo de nuestra vida. Lo que concebimos, asumimos como

realidad y como mundo no son más que representaciones abstractas, universales. Las diversas miradas desde el sujeto se constriñen ante la abstracción.

Y por ser un régimen abstracto totaliza, homogeniza y anonimiza a los individuos particulares y sus diferencias. Los sustantivos, como los que listamos anteriormente, no reconocen las diferencias, las singularidades, las particularidades sino que sintetizan la multiplicidad de singularidades en un todo abstracto que generaliza, estandariza, isomorfiza y desde ahí configuran un ethos.

Es así como “educación”, “formación”, y el tiempo cronos en las que estas se dan, son asuntos referidos de manera inmediata a la institucionalidad formal del sistema, al conocimiento que ahí se reproduce en detrimento de los procesos subjetivos y singulares de los individuos. Es decir que cuando hablamos de “educación” y de “formación” estamos dando por sentado que sabemos y tenemos claro de qué estamos hablando y partimos de que estos son asuntos de por si buenos o benéficos para el individuo y desde ese supuesto los aceptamos sin problematizarlos. Por eso no problematizamos el contexto en el cual se generan estas categorías y el régimen de pensamiento que representan. No problematizamos el discurso desde el cual hablamos, lo asumimos como claro pero en realidad no lo tenemos claro. No problematizamos las coordenadas o lógica de mundo que nos habita. No tenemos claro que estas coordenadas o lógica de mundo se volvieron imperio.

Imperio no referido a un país o a un continente sino a una lógica de mundo abstracta que se cristaliza en acciones concretas de planificación, vigilancia y control sobre los individuos: “Augusto, que todo lo vigila, desde la paz en las fronteras hasta el control de los incendios y las inundaciones de Roma, también ha querido gobernar sobre los deseos de los ciudadanos. (...) Y acaso sea ésa su gran frustración. Saber que es imposible someterlo todo a una norma, a una legislación, a una jerarquía inamovibles. Entender que, más allá de los dominios donde su persona impera, es inútil gobernar” (Montoya, 2008: 108).

Entonces se hace urgente una mirada crítica y de sospecha frente a la lógica de mundo y su gramática que nos habita y desde la cual operamos como educadores y formadores y desde la cual configuramos toda nuestra vida. Por eso propone un cambio de coordenadas o un cambio de mirada o de visión de mundo dejando de hablar de “educación” como universal para darle paso al “educar-se” como acción humana contextual, territorializada y epocal: “Caminar, vivir pues, no se hace con verdades grandes que, si uno las mide, resulta que son bastante

pequeñas” (Marcos, 2004: 32) nos lo describe el subcomandante Marcos en sus *Relatos del viejo Antonio. Educar-se como pragma*.

Cuando hablamos de “educación” como universal abstracto estamos hablando de régimen disciplinario. Y es disciplinar pues en su lógica está estandarizar, homogenizar y por ende anonimizar. De ahí que la educación hoy asuma como válida la formación por competencias básicas para el trabajo a partir de unos estándares básicos. Y si miramos en detalle el proceso de estandarización resulta que es igual al proceso de estandarización que se aplica, por ejemplo, en la industria automotriz. Basta con mirar en una autopista el flujo de carros sin mirar su marca y nos será bastante difícil reconocer qué carro corresponde a qué marca, pues todos están hechos a partir de un mismo formato o plantilla. Sucede igual cuando en la educación hablamos de estándares, de competencias y de créditos académicos.

El homínido superior estandariza, clasifica y anonimiza. A uno los clasifica y estandariza en reino vegetal y a otros los clasifica y estandariza en reino animal y bajo estos universales abstractos se relaciona con los seres. No nos relacionamos con “este árbol” o con “este animal” sino con “el animal” o “el vegetal”. No nos relacionamos con “este” o “estos jóvenes” sino con “la juventud” y por eso son necesarias políticas para “la juventud”. No nos relacionamos con “esta” o con “estas mujeres”, con “estas” o “estas familias” o con “este” o “estos niños” sino con “la mujer”, “la familia” la “niñez” y por eso son necesarias políticas para “la mujer, la infancia y la familia”. Todo son representaciones abstractas y desde ahí nos relacionamos con los seres como seres ante los ojos. “Escucho el piar de algún pájaro que surge de la noche ardiente como una manera de comprobarme que esta y no otra es mi realidad de ahora” (Montoya, 2008: 43).

El sistema de pensamiento occidental se ha limitado a “observar” el ser ante los ojos y no a incorporarlo. Volvió a los seres objetos de pensamiento. De ahí que le sean necesarias categorías que abarquen y representen dejando de lado al ser existente individual concreto. En estas coordenadas es necesaria una totalización ignorando a cada humano y su vida real. A estas coordenadas de pensamiento yo les llamo “caverna”. Caverna ya que es un sistema en el que nos relacionamos con el mundo, la vida y el cosmos desde sombras o abstracciones totalizantes, las que consideramos realidades y verdades y que además pretendemos universalizar. El peso mismo de la multiplicidad de mundos diversos y plurales se reduce a las sombras de la abstracción que abarca y representa.

Cuando uno empieza a hablar de educación está hablando de una lógica de mundo en donde la singularidad y pluralidad de los individuos es reducida a un formato o estándar universal para el posterior ejercicio profesional y que aplica inmediatamente a la vida cotidiana. En este ejercicio el sujeto es desligado de su propia identidad como sujeto y es sujetado a un sistema jerárquico de normas. La educación es un proceso de sujeción a un sistema de normas, es un proceso de sujeción a un régimen disciplinario y nos hacen aparecer como sujetos libres y con autonomía pero en realidad estamos sujetados a un sistema normativo. Nosotros hemos llegado a un punto dentro de este mundo, en donde hablamos de libertad y de autonomía pero no problematizamos el régimen disciplinario al que estamos sujetos.

Las coordenadas de las que hablamos son tanto un sistema como una jerarquía, una construcción centralizada de normas que tienen su cristalización en la vida cotidiana de los sujetos. Por eso no es posible seguir hablando de educación sino del educar-se. Estamos hablando de un sistema de leyes, de programas, de redes sociales, de sistemas ordenados y ordenadores de los individuos, estamos hablando de un sistema de subjetivación que tiene en la escuela su principal aparato de reproducción y perpetuación.

El educar-se como verbo, como acción obedece a las lógicas locales, territorializadas y epocales de cada contexto cultural. El educar-se asiste al cierre de la educación como proyecto civilizatorio universal y abre paso a la interface de la multiplicidad de mundos posibles. Es decir, no hay educación universal como no hay filosofía, ciencia, historia universal.

El educar-se no obedece a lógicas abstractas sino a las lógicas de la vida, obedece no a tiempos industriales sino a *kairos* o tiempos de la vida y de la naturaleza sin cronogramas ni programaciones. “Quizás se podría decir que nunca estuvimos preparados para trabajar en “estas” realidades... Ni en estas ni en aquellas. Estar preparado para el presente es siempre una dificultad. Porque el presente o bien no dura o es inasible. Estar preparado para el futuro es astrología y para el pasado, tango. La expresión “a mí nadie me preparó para esto”, examinada más metódicamente, puede ayudar. ¿Por qué?; porque quizás ese “esto” para lo que se dice no estar preparado designe el núcleo duro de toda educación. Educar, a menudo, implica enfrentarse ante situaciones más o menos adversas, de desamparo o cuidado, pero siempre un tanto desconocidas. No nos cansaremos nunca de recordar que las relaciones pedagógicas son posibles en la medida en que algo de lo no cognoscible (incalculable dicen los filósofos) entra en juego. Pero además, podríamos ensayar otra idea: ¿qué acontecería si viniéramos pro-

gramados, preparados, para enfrentarnos a “estas” o “aquellas” realidades? No habría mucho por hacer ¿no?” (En *¿Qué quiere usted de mí? Lo incalculable en el oficio de enseñar*. Entrevista de Patricia Redondo a Estanislao Antelo. Revista *La educación en nuestras manos*, No 72, octubre de 2004)

Tomemos un ejemplo. En una comunidad de campesinos agricultores o en una comunidad de pescadores o en una comunidad de indígenas los adultos se hacen acompañar de los más jóvenes en las labores cotidianas bien sea del agro, de la pesca, de la caza. En cada uno de estos contextos el joven aprende la labor, se relaciona con el otro y con los otros, se relaciona con la naturaleza y se integra a la vida desde la vida misma. Es a lo que llamamos el educar-se. No estamos sujetando al individuo de manera planificada y delibera a un sistema de producción y consumo. En el educar-se el individuo se sujeta a la trama de la vida y no a una red sistema de productividad.

Ya aquí entendemos porque hay hoy tanto alboroto y alharaca con asuntos como redes sociales y sistemas pues lo que esa en juego son una serie de dispositivos físicos –hardware– y discursivos -software- de sujeción de los individuos a lógicas de la producción y el consumo. Y son las mismas redes sistémicas las que ejercen el control y la vigilancia sobre los mismos individuos. La organización social en sí misma es una gran red de informantes y un gran sistema de vigilancia y control a la manera del reclusorio en “La Ceguera” descrita por José Saramago.

La invitación es a llegar a los límites del sistema operativo de las sociedades occidentales –que yo denomino caverna– y desde ahí avanzar hacia la multiplicidad de diferencialidades no sujetas a ordenes universales. Por eso coincido con Estanislao Antelo cuando afirma:

“Probablemente, la pregunta no es ya si sobran o faltan padres. ¿Quién quiere más? Por el contrario, se trata de reflexionar sobre las consecuencias *inesperadas* de las transformaciones en curso. Quizás, la fantasía de un mundo sin autoridad sea en el fondo la de un mundo sin conexión. Un mundo plenamente autónomo, autocontrolado, no dependiente. Mundo de seres que se incorporan por sus propios medios al orden imperante, capaces de circular sin guía, sin control y sin seguridad. Un mundo sin cuidado/s o un mundo en el que *esta nueva autoridad ya no expresa ningún cuidado de los otros* (Sennett: 1983). Un mundo en el que los objetos nos eximen o simulan eximirnos de la dificultad que todo encuentro con los otros supone. Un mundo en el que unos no advierten el estado de los otros. Un mundo de

auto-engendrados. Mundo sin jefes pero también con desconocidas libertades y nuevas sujeciones.” (En Variaciones sobre autoridad y pedagogía de Estanislao Antelo, Documento de Word).

De la institución como orden gestado a las organizaciones como mundos haciéndose, constituyéndose, gestándose

Las sociedades capitalistas de occidente privilegian, para la perpetuación de un ethos del orden y control sobre los individuos, las instituciones como dispositivos que concretizan normas y reglas de sujeción y subjetivación. Es así como la familia, la escuela, la Iglesia, la empresa, gremios y todas las redes sociales definidas por el régimen estatal como los partidos políticos, las JAC, las JAL y clubes juveniles definen un tipo de relaciones sociales que imponen a los individuos lógicas de subjetivación que lo van configurando como sujeto-productor-consumidor enajenando cada día su espíritu. Finalmente, tenemos sujetos sujetados que no le dan sentido a sus propias vidas y se autoordenan y autorregulan a partir de las necesidades que les llegan desde afuera abandonando, por la vía de la conciencia moral judeocristiana, el deseo como posibilidad de trabajar en uno mismo y producirnos a nosotros mismos.

De ahí que proponga volver la mirada al educar-se como pragma dentro de organizaciones para preguntarnos si estas son posibilidad de micropoderes humanos y de re-existencia frente a las instituciones como dispositivos autoritarios de poder y control. A este interés le subyace una idea riesgo más allá de una hipótesis teórica: *las organizaciones como espacios vivos de coexistencia humana que posibilitan el educar-nos.*

Las instituciones son artificios funcionales a la lógica de orden y control de las sociedades capitalistas que permiten, por la vía de la fragmentación, la vigilancia de los individuos. Al estar los individuos sujetados a instituciones van fragmentando su vida y desde ahí se van autoregulando por el tipo de relaciones que se gestan en estas instituciones. Sin embargo *las instituciones no logran cooptar jamás la totalidad del espíritu humano y, en actos de permanente rebeldía, acude naturalmente a las organizaciones como posibilidad de coexistencia humana. Esta posibilidad y rasgo de la organización es lo que se pretende rastrear como posibilidades de fuga frente al control y vigilancia institucional.* “Lo propio del hombre es resistir. Malraux decía: “Se es un hombre cuando se sabe decir no.” Creo que en este

momento haríamos bien recordándolo. En fin, encuentro que la divergencia, la resistencia de los pintores del siglo XIX es extraordinaria. Es una lección para los escritores. Joyce, Becket, Kafka ya son hombres de la divergencia de la escritura” (Virilio, 1997: 27).

Se propone entender la organización como *un espacio vivo emergente a partir de los procesos de autoorganización de personas*. Por ser espacio vivo emergente se comporta como un organismo de alta complejidad cristalizándose en formas de encuentro humano no institucionalizadas y muchas de ellas por fuera de la jurídica estatal. Así como un hormiguero es un espacio vivo emergente de hormigas individuales y la colmena es un espacio vivo emergente de abejas individuales, una organización es un espacio vivo emergente de las personas. El espacio vivo emergente esta pues determinado por la autoorganización de las singularidades; autoorganización de la que depende dicho espacio y que le otorga sentido. Así como el hormiguero es hormiguero por la dinámica de las hormigas en conjunto y la colmena es colmena por la dinámica de las abejas en conjunto, una organización tiene sentido por la autoorganización de las personas en conjunto¹.

Una organización es pues un organismo o formación que se comporta como un ser vivo haciéndose, cuyas propiedades esenciales (como organismo vivo) emergen o aparecen de las relaciones y del interaccionar de las personas, las cuales se comportan como sucesos que tienen un conocimiento del organismo emergente y de ellos mismos. Una organización es un organismo vivo en donde las personas están relacionadas, organizadas de manera intrínseca. Tal como en los sistemas biológicos, una organización es más que la suma de personas. Una organización, como organismo, es la síntesis de las personas y el organismo está en las personas. Esto indica que cómo toda organización sistémica hace surgir cualidades nuevas que no existían en las partes aisladas y que son las cualidades o propiedades emergentes. De ahí que un directivo deba “derivar en estados de máxima alerta” para leer estas cualidades propiedades emergentes de una organización. Estas propiedades o cualidades van desde la creatividad de las

1. En relación con los procesos de autoorganización, el médico Julio César Payán (2000) afirma: “Los procesos de autoorganización deben respetarse; puede que sí esa autoorganización se mira o estudia objetivamente, según los parámetros actuales, no guste o no se entienda o parezca caótica e irregular; por eso, para entenderla, respetarla y no agredirla hay que interrelacionarse con lo observado. Por eso no caben modelos o uniformidades en lo social, ni en lo biológico, ni en lo médico, pues cada parte de nuestro cuerpo tiene un conocimiento y una conciencia del todo”

personas, sus motivaciones, sus proyectos, hasta sus incertidumbres, rumores, fantasmas, etc. Por ello las organizaciones, como sistemas sociales, sí que son de alta complejidad, pues tienen su propia dinámica, sus propios imaginarios, sus propias expectativas, intereses o biografías.

Formar una organización conlleva un poder. Por ello es importante recuperar el poder que tienen las personas de ser activas. Lo que tradicionalmente ha sucedido es que las instituciones se le imponen a las personas, llegan desde afuera, son inamovibles, son estructuras a las que se adaptan las personas; se desconoce que las personas tienen el conocimiento y el poder para hacer organizaciones, y así como tienen el poder para hacerlas tienen, desde luego, el poder, la fuerza o el conocimiento para desaparecerlas, modificarlas o modularlas cuando encuentre un nuevo orden u otro tipo de organización.

A las comunidades y a las personas, el Estado o el mercado, les impone un tipo de instituciones y a estas les imponen un tipo de estructuras administrativas. Hoy se le dice a las personas y comunidades qué tipo de escuela necesitan, qué tipo de familia deben conformar, qué tipo de empresas se deben promover, qué tipo de deportes deben practicar, qué tipo de juntas de acción comunal deben constituir sin dar la oportunidad a que sea la misma persona o comunidad la que identifique sus necesidades y desde ahí emerjan las organizaciones o que en la cotidianidad misma emerjan los procesos organizacionales necesarios para el desarrollo de las personas. Es muy distinto decir desde afuera que es lo que los otros necesitan y construirse a cuando es la comunidad misma la que identifica sus necesidades (autodiagnóstico), aclara por qué las tiene y ella misma resuelve sus propias necesidades y no las impuestas por el observador o por el que las interviene en un momento dado. Inclusive Estado democrático que se respete les dictamina a los trabajadores cuando una huelga es legal o ilegal. Es el Estado el que da el permiso y avala una huelga que es un poder de los trabajadores.

Todo está calculado. Toda organización de la sociedad civil debe ajustarse a los modelos preestablecidos. Es tal la predestinación que las personas se organizan según los modelos existentes. Y según dicho modelo existen los modelos administrativos. Los elementos culturales quedan desplazados, lo emergente no es validado. Ya a fines de los cincuenta Sartre publicaba su obra cuestión de método, para alzarse contra esas formas de lectura de la sociedad caracterizada por la absolutización de conceptos y de metodologías. Se quejaba del intento de totalizar y de reemplazar la particularidad por un universal. La reducción, por ejemplo, de toda causalidad social a lo económico le resultaba un reduccionismo capaz de dejar fuera de análisis a los seres de carne y hueso, con sus historias y

sus vidas. “Los hombres hacen su historia sobre la base de condiciones anteriores, pero son ellos quienes la hacen y no las condiciones anteriores”. Para salirse de esa totalización, de ese intento de trabajar sobre categorías y no sobre seres humanos, Sartre propuso volver la mirada sobre las mediaciones. El descubrimiento capital de la experiencia dialéctica (...) es que la persona es “mediada” por las cosas en la medida que las cosas son “mediadas” por la persona.

Por su parte, Kierkegaard sostiene que el hombre no puede ser asimilado por un sistema de ideas. Un pensamiento no lo abarca ni lo representa. El sufrimiento, lo vivido, no puede ser contenido en el saber, aunque pueda ser transformado por este. Kierkegaard insiste en la inabarcabilidad de la subjetividad humana en el contexto de un saber universalizado a través de la identificación de una esencia. La vida subjetiva nunca puede ser contenida en un saber.

El ser humano es la piedra angular sobre la que descansa la organización como orden humano emergente. Las organizaciones se conforman para que las personas que trabajan allí, alcancen objetivos que no podrían lograr de manera aislada, debido a las limitaciones individuales. El individuo como tal no puede vivir aislado, sino en continua interacción con sus semejantes, por tanto es sociable. Los individuos tienen que cooperar unos con otros, por sus restricciones personales y deben constituir organizaciones que les permitan lograr algunos objetivos que el trabajo individual no alcanzaría realizar. Entonces, una organización se define como: un orden emergente en donde la cooperación humana, la comunicación, la interacción potencian el logro de objetivos comunes conscientemente definidos por el grupo humano. Es por ello que el ser humano no solo crea organizaciones sino que se educa en ellas y desde ellas. Hablamos entonces de organizaciones educativas u organización de servicios educativos credos por seres humanos para seres humanos. El objetivo común es educar educándose educándonos. Recuérdese que tanto la teoría organizacional como las prácticas de alta dirección de las organizaciones responden en su conjunto a las concepciones que se tiene de ser humano, de sociedad, de política y de economía. No hay teorías o prácticas sin marcos ideológicos y es en dichos marcos ideológicos en los que también debemos movernos para entender las prácticas de dirección de las organizaciones. Desde aquí es posible develar la naturaleza económica y social de la actividad gerencial en las organizaciones.

Por ello las organizaciones de la sociedad civil son impensables sin la autorganización de las personas, sin la participación. Son en la medida en que emergen de la participación. J. C. Payán (2000: 72) cree, por ejemplo, que “la autoorganización cabe dentro de la participación comunitaria y se relaciona con la

autodeterminación de los pueblos” (2000: 71-73)². En términos de J. P. Sartre el descubrimiento capital de la experiencia dialéctica (...) es que la persona es “mediada” por las cosas en la medida misma que las cosas son “mediadas” por la personas”. Pero la dialéctica de construir-se en el tejido de social se ha visto limitada por la mecánica de prescripciones normativas. ¿Nos construimos en los procesos de auto-organización o nos acomodamos en los procesos de normativización?

En conclusión, para quienes se forman como altos directores para las organizaciones del sector de los servicios es un reto potencializar la emergencia de formas organizativas y administrativas desde los procesos de auto-organización de las comunidades (podría pensarse en nuevas organizaciones de la sociedad civil). Así, pues, una de las características de una alta dirección que se acerque a la organización como sistema de alta complejidad con su capacidad de auto-organización debe llegar a ella con respeto, aceptando el desconocimiento, reconociendo la capacidad y el poder de las personas e impulsando sus potencialidades de auto-organización. Esta es la base del ejercicio de un alto director que se quiera llamarse humanista.

Desde *el educar/organización* como diada que soporta el programa de maestría deviene el objetivo del grupo de investigación:

Preservar-proteger el educar-se como bien de multiplicidad de humanidades en contextos de comercialización y mercantilización de la educación como servicio.

2. El médico Julio César Payán en su libro *Lánzate al vacío, se extenderán tu alas*, hace referencia al concepto de autoorganización de la siguiente manera: La autoorganización indica que estos sistemas tienen su propio y dialéctico orden cambiante, con su teleología, su endocausalidad, su biografía, etc. No se adaptan a modelos; puede obtenerse una “imagen” de lo que son, pero no “modelos”.

Ahora bien, J. C. Payán advierte que “no se trata de que todo lo vemos como una autoorganización deseable o ideal, pues es lógico ver como una forma ideal de autoorganización en lo social una dictadura, la persecución, las violaciones de los derechos humanos u otras atrocidades; como nadie es feliz teniendo como medio o forma de autoorganización una infección de años o un sida o una enfermedad degenerativa. Pero al interrelacionarnos con esos sistemas biológicos o sociales, tenemos que conocerlos como red, conocer sus biografías y darles impulsos o conocimientos o educación para que ellos creen un nuevo orden y encuentren un mejor camino, pero nunca imponerles una jerarquía o un modelo”.

El sentido y apuesta del grupo emergen del espíritu mismo del programa de maestría que le da sentido y proyección. Su soporte lo entramos en un principio del programa de maestría:

La necesidad de un *complexus* de pensamiento de alta dirección en quienes gestionamos, dirigimos servicios educativos en un contexto de mercantilización, liberalización, transnacionalización y deslocalización de la educación como servicio.

Esta diada que da soporte al objetivo también sirve de socalo a la índole del grupo.

La formación de altos directores que opten por la potencia de los sujetos que se manifiesta en la emergencia de un nuevo tipo de organizaciones y de servicios educativos desde actos inmanentes de comunicación y de humanidad frente a las lógicas comerciales y mercantiles de la educación.

Ya con esto estamos diciendo que la maestría, en la formación de altos directivos, opta por la inmanencia en trascendencia y la subjetivación liberadora frente a la lógica de la representación y la estandarización anonimizante a las que nos quiere someter la actual dinámica de comercio y mercantilización promovida por el capitalismo de occidente y sus agencias (BM-OMC-Unesco). Opta por la el peso mismo de la fuerza de la realidad que se niega a dejarse sujetar y someter al imperio de la razón ilustrada que coloca al estado y a la ley como bienes superiores a toda humanidad.

Horizonte de sentido del grupo

La alta dirección como un *complexus* de pensamiento re-existente-incivilizado, contrahegemónico y contraconductual que preserve-proteja el valor del educar-se, como pragma de humanidades, en contextos de comercialización y mercantilización de la educación.

Para asumir este horizonte de sentido Omar Aktouf nos alienta de la siguiente manera en su libro:

“...es llamar nuestra atención, con valiente insistencia, hacia los graves peligros que corre nuestro planeta en esta inexorable transformación de la acción de administrar en una persecución desenfundada del enriquecimiento por el enriquecimiento en sí mismo; y que la administración y sus teorías sólo pueden ser eficaces si están al servicio del hombre y de una calidad de vida en armonía con la naturaleza.”

Retos para el grupo

Todos nosotros tenemos suficientes evidencias de las actuales dinámicas de homogeneización y estandarización anonimizantes que vivimos como sujetos en los llamados servicios educativos por la vía de las normas iso, de los estándares de calidad, de las condiciones mínimas, de las competencias, de los planes decenales, de las leyes generales de educación, de las políticas públicas, de la mercantilización, de la liberalización y de la tercerización. Seguir agenciando esta lógica no es del interés de la Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos.

El interés de la MADSE es proponer desde los altos directos actos humanos de re-existencia en el sector de los servicios educativos desde los sujetos mismos en un mundo y contexto competitivo, mercantilizado, liberalizado y tercerizado.

Tampoco es del interés de la MADSE taparse los ojos o ignorar este contexto. Para la maestría el contexto es la mejor oportunidad y el mejor reto para colocar en la historia algo nuevo desde lo que propone la actual lógica capitalista. Por eso nos embarcamos en esta aventura desde un programa debidamente aprobado y registrado.

Despropósito del grupo

¿Investigar?

- Tipos de organizaciones gestadas desde microcomunidades humanas en acto de educar-se como micropoderes re-existentes.
- Usos contrahegemónicos del poder ya no en manos de ordenes jerárquicos u órdenes trascendentes sino como constitución misma de micropoderes organizados en actos de educar-se.
- Prácticas solidarias desde la Alta dirección que, en contextos de lógicas capitalistas y enajenadoras del trabajo humano, opten las lógicas de la interdependencia y de la reciprocidad en gesta de organizaciones que redimensionen el trabajo como obra humana creadora.

Sinuosidades del grupo

Frente a la gramática y lógica matemática que sobrevive en las oficinas y centros de investigación con sus celebres “líneas” el grupo acoge, desde el peso mismo de

la vida que la avala, la pragmática sinuosa y frente a la gramática del “objetivo” el grupo acoge “Rasgo que funda deseo de indagación en la línea”:

Sinuosidad:

Alta dirección, humanidades y comportamiento de las organizaciones

Rasgo que funda deseo de indagación en la línea:

Impulsar la indagación de tipos de organizaciones gestadas desde microcomunidades humanas en acto de educar-se como micropoderes re-existentes.

Índole:

Frente al orden como jurídica institucional impuesta sobre las personas y a favor del capital y del mercado se coloca la organización como emergencia del devenir interdependiente de las personas. Lógicamente en nuestro contexto prima más el orden institucional que la organización humana en tanto las instituciones son creadas por lógicas externas a las dinámicas humanas y a ellas se van anexando individuos par que cumplan roles o funciones de orden tecnoburocrático. Por esta lógica institucional trascendente es que se hace necesario impulsar la indagación de tipos de organización gestadas desde microcomunidades humanas en acto de educar.

Sinuosidad:

El poder estratégico de las organizaciones

Rasgo que funda deseo de indagación en la línea:

Promover investigaciones alrededor del uso contrahegemónico del poder ya no en manos de ordenes jerárquicos u órdenes trascendentes sino como constitución misma de microsociedades organizadas en actos de educar-se.

Índole:

En los dos asuntos anteriores se contiene el poder humano. El poder ya no sería un bien exclusivo de control y manipulación por parte de individuos aislados o de ordenes de jerarquía impuestos y trascendentes. Serie en términos de microsociedad organizada un acto de obediencia o de re-existencia. Cuando se obedece se delega o entrega el poder a la institución u orden trascendente para que ella o el operen por mí. Cuando se re-existe

hay un uso contrahegemónico del poder ya no en manos de jerárquicos u órdenes trascendentes sino que es constitución misma de la microsociedad en organización. Es la multitud la que se manifiesta en el mandar obedeciendo como acto político contrahegemónico. Trabajar esta jurídica del poder en las organizaciones es asunto neural de esta línea.

Sinuosidad:

Alta dirección solidaria, trabajo y calidad de vida en las organizaciones

Rasgo que funda deseo de indagación en la línea:

Estimular investigaciones que den cuenta de prácticas solidarias desde la alta dirección que, en contextos de lógicas capitalistas y enajenadoras del trabajo humano, opten las lógicas de la interdependencia y de la reciprocidad en gesta de organizaciones que redimensionen el trabajo como obra humana creadora.

Índole:

Si entendemos todo lo anterior no sólo en su concepción sino también como asuntos a investigar en la maestría se entenderá también que el trabajo en las organizaciones es un asunto de investigación desde la maestría. El trabajo ha pasado de ser un acto creador de humanidad para convertirse en un bien, no solo escaso, sino a su vez tortuoso y enajenador de la condición humana. Hoy no se trabaja para crear sino que se participa en una lógica de producción manipulación del capitalismo occidental. En ese sentido ya ni siquiera es una mercancía pues el trabajador ha perdido la capacidad de ofertar su fuerza de trabajo y ahora solo tiene la posibilidad de permanecer en el sistema. De ahí que redimensionar el trabajo como obra humana creadora es un asunto que nos compete como educadores y como gerentes del sector de los servicios. Una gerencia solidaria no operaría bajo las lógicas capitalistas y enajenadoras del trabajo humano sino bajo las lógicas de la interdependencia y de la reciprocidad en gesta de organización de microsociedad.

Estas tres sinuosidades se constituyen, indudablemente, en germen que le dan sentido y horizonte no sólo al plan de estudio sino a la atmósfera de indagación en el devenir de la maestría y de los seminariantes.

La maestría no es un fin en sí misma, sirve para impulsar y fortalecer este grupo de investigación de manera que lidere procesos académicos a nivel nacional

desde lo local. La maestría vista así forma parte de un gran todo. El programa de Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos es un medio para impulsar el educar-se como bien de humanidad y para incrementar y desarrollar la indagación de la conjunción educar-se/servicios/organización.

La maestría, al profundizar en esta conjunción y al impulsar y fortalecer sus tres sinuosidades de indagación, se convierte en escenario propicio para que la Facultad de Educación promueva y aporte a la gesta de una teoría propia de la alta dirección en los servicios educativos al indagar sobre algunos de los grandes asuntos que acompañan las prácticas directivas en las instituciones educativas.

Los esfuerzos para construir teorías legítimas son indispensables para pensar los problemas del educar-se y sus prácticas directivas en la región y del país. Y en efecto, la maestría debe contribuir a ello. La indagación debe ser sobre asuntos relevantes ligados a los grandes problemas de la dirección y el educar-se. Por tanto el grupo de investigación es la nuez de umbrales de conocimiento desde los que se presenten procesos de indagación orientados a problematizar en el campo de la alta dirección del educar-se en contextos de terciarización de los servicios.

En concordancia con lo anterior, es consecuente la formación que propone el programa con la indagación al proponer el tratamiento a fondo de los asuntos inherentes al educar-se y la dirección de este proceso. Precisamente uno de los graves problemas que hemos tenido son las prácticas directivas que se soportan, en los mejores de los casos, en paradigmas de la administración que no se adaptan a nuestro contexto de instituciones educativas. O sencillamente la dirección de las instituciones dedicadas a la oferta de servicios educativos se queda en una acción cuyo interés es la sostenibilidad y la rentabilidad financiera. Es necesario que desde una perspectiva indagativa los egresados del programa de maestría resuelvan el saber teórico, con un accionar en búsqueda de resultados en orden de humanidad y no de individualidad.

Para nuestro caso el grupo pone en la mesa de trabajo dos asuntos: la alta dirección como saber y como obra de arte. Este diada involucra los siguientes aspectos. En primer lugar, mientras el aspecto epistémico tiene que ver con la objetividad y la validez del saber directivo (*théôria*), la cuestión del arte se interesa por la finalidad de la acción (*prâxis*) y a la calidad de la obra (*poiésis*). En el contexto epistémico se distinguen dos problemas: el primero tiene que ver con la concordancia entre el objeto o su representación y la realidad, es decir la verdad ontológica; el segundo aspecto se refiere a la validez de la teoría o del

discurso en relación con el objeto o su representación (la verdad lógica). En el dominio del arte, el problema esencial es la eficacia del conocimiento práctico (saber - hacer). Es decir de la capacidad de obtener, por voluntad propia, determinados resultados previstos de antemano, de la habilidad para alcanzar realizaciones o resolver los problemas concretos, y en general de las competencias y de la experiencia en el ejercicio de una actividad determinada. En consecuencia, la dicotomía entre ciencia y arte no tiene el carácter antagonico que se le ha querido dar entre, por un lado, la eficacia y la legitimidad del saber y la formación teórica y, por otro lado, la del saber sacado de la experiencia y del ejercicio de un oficio. Lejos de oponerse los dos aspectos se refieren a realidades interdependientes e interconectadas. Toda actividad de conocer es en sí misma una obra artística. Y se refleja como obra de arte en la acción que desarrolle quien conoce. En otras palabras podríamos decir que la obra de arte es obra de conocimiento en conjunción con el mundo de la vida.

El otro aspecto que tiene que ver con la discusión sobre si la administración es una ciencia o un arte, tiene que ver con el hecho de que tal distinción expresa una jerarquización del saber en función de su fuente y refleja un juicio de valor sobre la dignidad ontológica respectiva o la calidad de ser de cada uno: de una parte, el conocimiento abstracto que tiene por finalidad la búsqueda de los principios, causas, leyes, estructuras subyacentes y la elaboración de teorías; y por otra parte, el conocimiento aplicado, cuya finalidad es el efecto útil. La noción moderna de “ciencia aplicada” hace caduca ésta distinción. En este sentido la propuesta de Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos abre espacios a campos de la dirección de servicios educativos en los que el componente práctico instrumental y de aplicación gerencial son dominantes, los cuales admiten una reflexión epistemológica y un componente investigativo sólido.

En Colombia en particular, debemos desarrollar la investigación teórica, pero también la aplicada. En síntesis, la maestría es la posibilidad de desarrollar, desde y dentro de la Facultad de Educación un área del conocimiento en dirección de servicios educativos. Y desde la profundización como eje formativo y la indagación como su plataforma epistémica, la maestría contribuye con el desarrollo económico y social de los servicios educativos en la región y el país.

Bibliografía

- AKTOUF, Omar (2009). *La Administración entre tradición y renovación*. Cuarta Edición: Coedición: Universidad del Valle, Universidad Libre, Artes Gráficas del Valle, Editores - Impresores Ltda.
- PAYAN, Julio César (2000). *Lánzate al vacío, se extenderán tus alas*. Santafé de Bogotá, D.C.: Edt. MacGraw-Hill.

Educación y cultura: Un contexto para su creación

Patricia Pérez Morales*

Cierto día Kinto Fujiwara, gran consejero de Estado, y el ministro de Uji discutían sobre cuál era la más bella de las flores de la primavera y del otoño. Afirmaba el ministro: la flor del cerezo es realmente una de las más bellas flores de la primavera, las del crisantemo entre las del otoño. Entonces Kinto replicó: ¿Cómo que la flor del cerezo puede ser la más bella? Usted olvidó la flor de níspero. La discusión se concentró entonces entre la flor del cerezo y la del níspero. Por fin Kinto, no queriendo ofender al ministro, dejó de insistir tanto en la cuestión. Apenas dijo: Está bien. Que sea así. La flor de cerezo puede ser la más bella de las dos, pero una vez que haya visto las flores rojas del níspero una mañana blanca, aun de la nieve de la primavera, usted jamás olvidará su belleza.

El jardín de Japón, Sir F . T. Piggott.2006

* Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura Cali, coordinadora del grupo de investigación Educación y Cultura.

La creación del grupo de investigación *Educación y Cultura*, dentro de la Facultad de Educación, así como de la institución universitaria, es el resultado de un proceso que se ha venido configurando a partir de las exigencias y de los contextos actuales en docencia, investigación y extensión universitaria, los cuales demandan, cada vez más, diálogos entre lo formativo, la investigación y sus proyecciones; vínculos propuestos, tanto por la universidad, como por la comunidad, en busca de aproximaciones acertadas y co-implicativas¹, entre conocimientos y realidades que atiendan a las diversas configuraciones de lo sociocultural.

En este sentido, la Facultad de Educación, al asumir su compromiso formativo acepta el desafío de renovar las miradas sobre lo educativo, lo cultural, lo social y sus implicaciones en diversos escenarios, y testimonio de esta apertura y compromiso se refleja en la oferta de cursos de posgrado² que desde diversas miradas atiende a lo educativo, a sus fenómenos, contextos y relaciones.

Esta mirada renovada de lo educativo implica elaborar procesos que tienden a varias direcciones.

Por un lado una observación reflexiva de las rutas internas de la facultad y sus nuevas necesidades, así como una comprensión y proyección de las demandas que en contextos locales, regionales, nacionales e internacionales se hace hoy en relación con lo educativo y una exigencia propositiva, que desde las responsabilidades como institución universitaria (docencia, investigación y extensión) se asumen y se desarrollan en las distintas instancias de formación, como por ejemplo las facultades, y en el interior de éstas los grupos de investigación, que se constituyen en puente y vínculo directo –gracias a su cruce de frontera institucional–, entre universidad y sociedad, lo que permite incorporar en sus propias dinámicas, y en las de la institución, las realidades sociales atravesadas por la interculturalidad, lo cultural, el arte, los saberes, lo educativo, entre otros.

Es así como a continuación y dando desarrollo más amplio a los puntos expuestos anteriormente, presentamos una breve contextualización que nos permitirá abordar la propuesta de creación del grupo de investigación *Educación y Cultura*,

-
1. Para una ampliación del término se recomienda el texto *Amor y sentido: Una hermenéutica simbólica*, de Andrés Ortiz Osés, quien de manera clara desarrolla el término desde las propuestas de la hermenéutica simbólica.
 2. Maestría en Educación: Desarrollo Humano, Maestría en Alta Dirección Educativa y Maestría en Educación, Religiones y Culturas, así como algunas especializaciones.

en vínculo con los procesos formativos de investigación, docencia y extensión de la facultad representados en las ofertas de formación avanzada actuales y futuras.

Fortalecimiento de los procesos investigativos-indagativos³, formativos y de extensión de la facultad

Esta parte del texto está articulada en tres momentos: uno de precedentes, otro de proyecciones y el último de perspectivas.

Primer momento

Las diversas experiencias que se vienen consolidando actualmente en relación con la necesidad de propiciar redes de investigación y grupos de estudio, que favorezcan la ampliación y el dinamismo de los procesos de investigación-indagación, permiten recrear y renovar las posibilidades de acercarnos a las formas de conocer, producir y transmitir los legados culturales de las diversas sociedades.

Hoy nos preguntamos desde distintas aproximaciones sobre diversos asuntos y buscamos comprensiones que permitan comprendernos a nosotros mismos, y los caminos que proponemos en estas comprensiones tienen el colorido y la multiplicidad propia de la existencia humana.

Estas miradas en red⁴ nos posibilitan plantearnos la urgencia de búsquedas en conjunto que desde la diversidad y la complejidad propongan lógicas que superen

3. Es importante señalar que dentro de las reflexiones académicas, contextualizadas ya desde la propia experiencia investigativa de la maestría y el doctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo y con la orientación del doctor Marcos Ferreira Santos, esta relación investigación-indagación se hacía presente en el propio ejercicio investigativo, que desde un estilo *hermenéutico implícito* facilitaba la comprensión e interpretación, no sólo de un contexto externo (objeto-significado) sino además la interpretación y comprensión del contexto interno (sujeto-sentido) abriendo la posibilidad para un ejercicio investigativo-indagativo que significa una apuesta *intersubjetiva*. En este sentido *investigación-indagación* se propone como una relación que se caracteriza por incluir “*lo lingüístico y la lingüicidad, lo lógico y lo ontológico, la referencia y la aferencia, la metáfora y la catáfora, el significado y la significación, la razón y el sentido, la verdad y la afección, en definitiva el logos y el mythos*” (Ortiz Osés, 1998:25) y en este sentido una relación pautada, no en la idea de superación de la investigación para alcanzar el estado ideal de la indagación, pues se propone aquí como un ejercicio complementario. Relación expuesta en documento de trabajo desarrollado por la autora en los encuentros pedagógicos del comité académico de la Maestría Educación: Desarrollo Humano (2009).

4. Que proponemos apreciarlas desde una bella metáfora traída por Ferreira Santos (2005) y

la fragmentación y la dicotomía de los abordajes cartesianos del conocimiento y del ser humano. Es así como desde estas perspectivas se hace necesaria una mirada hacia el interior de la facultad, que nos ayude a identificar potencias y debilidades que nos habitan desde el ejercicio de la investigación, de los seminarios de investigación y de la propia estructura y articulación de estas tres.

Por tanto se hace necesario:

- La re-estructuración de los seminarios de investigación, lo que implica promover una orientación y consolidación de una cultura de lo investigativo-indagativo en el ámbito de la educación; esto requiere una serie de encuentros entre los docentes de los seminarios que permitan proponer rasgos, líneas comunes orientadoras de la razón de ser de los seminarios, en diálogo con las necesidades investigativas de la facultad, de los grupos y de los propios estudiantes. A partir de una agenda de trabajo proponer los temas relevantes de los encuentros.
- La articulación de los seminarios de investigación a la dinámica de los talleres, a los grupos de investigación y a los grupos de estudio⁵. Articulación necesaria desde los presupuestos teóricos propuestos por las diversas líneas, campos, nudos o enfoques de investigación a través de los grupos de estudio y de los seminarios de investigación, esperando, desde un espíritu inter y multidisciplinar, se ponga en discusión y vínculo, tanto en los aspectos y pertinencias del conocer, de sus formas y de las experiencias de investigación, como en los proyectos y propuestas en relación con las realidades en las cuales se desenvuelven, teniendo como horizonte la comprensión del ser humano y sus asuntos vitales de existencia.

que hace alusión a las “*comunidades investigativas que trabajan en una perspectiva más sensible, trabajan no con los presupuestos de los cimientos macizos, pesados, mas sí con los nudos. Estos nudos son las zonas de intersección y de contacto entre las áreas de conocimiento diferentes. Esta postura es mucho más próxima del tejedor, que de nudo en nudo, trazando, haciendo su cesta para contener alguna cosa, crea una red. No se trata de erigir y sí de tramar. La metáfora básica de esa forma de organización lógica que regresa para esa forma más sensible, es la tesitura y la red – la misma red del buen y viejo pescador que la lanza en el mar y trae aquello que le interesa. Lo más importante es que de vez en cuando él estira su red y ve dónde están sus huecos*”.

5. Que se proponen como espacios, de discusión y reflexión que contribuyen, con elementos teóricos a profundizar y dinamizar las experiencias investigativas de los grupos, de los docentes y de los estudiantes. Para el caso del grupo Educación y Cultura se propone un grupo de estudio que fortalezca las comprensiones teóricas en relación con lo intercultural, con la hermenéutica simbólica, con la mitohermenéutica, con las culturas, entre otros asuntos, que vendrán siendo propuestos a partir de las experiencias y necesidades del grupo.

En este sentido, investigaciones y grupos se constituyen en escenarios de comunicación con los programas de extensión de la facultad y de la universidad. Juntos, estos dos escenarios (lo formativo y la extensión) nos permiten potencializar el conocimiento y el reconocimiento de las propuestas teóricas, de sus límites y alcances, desde donde se ofrecen los ejercicios de investigación, pero además se convierten en escenarios privilegiados para la construcción de conocimiento en red a nivel institucional, local y global, donde se promueve la participación activa de docentes y estudiantes que incentiven sus relaciones con la sociedad a través de programas y proyectos presentados desde los grupos de investigación y propicien posibles intercambios interinstitucionales que enriquezcan los procesos de conocimiento e investigación. Esta apertura a las experiencias de investigaciones en red, en grupo, permite comprender la funcionalidad, la pertinencia, los desarrollos y obstáculos, los alcances, las miradas y comprensiones del conocer como ejercicio humano, que trasciende la mirada metodológica y parcializada del solo investigar⁶ y coloca el ejercicio investigativo-indagativo como un proceso vital que se relaciona con preguntas que el ser humano se hace sobre sí, sobre su realidad, sobre los otros; en otras palabras, vivenciar y conocer el propio ejercicio de la investigación-indagación desde la articulación inseparable y complementaria de la teoría y la praxis en la realidad, así como de la razón y lo sensible en el ser humano.

Esta mirada compleja de los procesos de investigación, docencia y extensión de la facultad, desarrollados en pregrado, requiere de su articulación con los procesos del posgrado, en los que las propias dinámicas de investigación-indagación están a la orden del día aportando a los diversos grupos de investigación de la facultad, de forma directa y relacional, a través de las producciones de investigación y de los trabajos y obras de conocimiento realizadas en el interior de las maestrías; en este sentido, los programas de posgraduación se convierten en un espacio de

6. Aquí me refiero al investigar cómo una actividad que se ha caracterizado, por lo menos en las lógicas del conocimiento occidental científico, como un asunto que privilegia la mirada dicotómica entre sujeto y objeto investigado y donde el elemento o componente sensible de quien investiga no puede hacerse evidente aunque presente en el proceso, porque eso sería equivalente, a una mirada parcial y poco objetiva de lo que se investiga; en este sentido, indagar es un proceso que es correlacional e implicativo a la investigación, entonces se propone como una parte del investigar, no excluyente y sí complementario, que ofrece la apertura a las comprensiones del investigar como un asunto de lo humano y eso implica que al mismo tiempo es racional y sensible. Postura que además significa, como lo señala Boaventura de Sousa Santos, identificar y reconocer los límites de los métodos (2006), que han venido siendo, dentro de los procesos investigativos, considerados como infalibles e insuperables.

apoyo y base para estimular los procesos en el pregrado, de tal manera que se hace pertinente establecer los vínculos necesarios en investigación-indagación, por una parte fortaleciendo, y por otra proponiendo o reestructurando algunos de los campos, horizontes o nudos de investigación-indagación, tanto del grupo de investigación, existente actualmente en la facultad, como de los que se van consolidando. Esta apertura a ver los procesos internos de la facultad sin duda establece la ruta que en materia de investigación-indagación ella se propone a corto, medio y largo plazo.

- La Creación y consolidación de redes locales, nacionales e internacionales: que desde ángulos diversos se vinculen a los intereses investigativos de los grupos *Educación y Cultura*, *Educación y Desarrollo Humano*, y otros; esta perspectiva de trabajo en redes amplía la mirada y el diálogo académico e institucional propiciando oportunidades de convenios, intercambios a nivel de docente y estudiantes; fortaleciendo a través de esta dinámica, otras dependencias institucionales como el centro de idiomas, oficina de relaciones interinstitucionales, red de bibliotecas, etc. En este sentido nos encontramos en procesos de concertación con grupos y académicos que discuten, desde diversos frentes, temas relacionados con el interés, tanto de los grupos de investigación como de la maestría. Es así como actualmente estamos en conversaciones con docentes de instituciones como la Universidad del Valle: Instituto de Pedagogía/grupo de investigación sobre educación popular; Escuela Nacional del Deporte/grupo de investigación sobre deporte y contextos socioculturales; en el ámbito nacional tenemos la Universidad del Cauca: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Pedagógica Nacional, entre otros. A nivel internacional tenemos la Universidad de Sao Paulo, Brasil: Facultad de Educación/grupo de investigación sobre imaginario y educación CICE y Lab-arte, la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo: Facultad de Ciencias Religiosas/grupo de investigación sobre imaginario y religiosidad, Universidad de Paraíba: Facultad de Ciencias Religiosas/grupo de investigación interdisciplinaria y el de género y contexto religioso, Universidad de Teherán: Facultad de Teología, entre otros.

Para tales fines se espera una presencia institucional que favorezca la dinámica interna y externa de las propuestas con apoyo académico, humano y financiero que revierta en procesos de alta calidad académica de la institución, de la facultad y del grupo.

Segundo momento

Estas dinámicas o movibilidades, presentadas anteriormente, permiten reconocer y constatar la urgencia en la consolidación de nuevos grupos de investigación

y logran articular el abanico de posibilidades investigativas-indagativas que se han venido configurando como resultado de las nuevas miradas que se están gestando sobre lo educativo y sus pertinencias en contextos sociales, culturales, políticos, antropológicos, etc. En este sentido la facultad, al identificar estas nuevas comprensiones, se da a la tarea de ejercitar en su interior el diálogo con estas nuevas miradas que exigen propuestas diversas, multidisciplinares, ricas en formas y sentidos comprensivos.

Por tanto, ya no es posible seguir pensando la educación en un exclusivo escenario como la escuela o la sala de aula, que se suponía eran los únicos asuntos o espacios a ser investigados dentro del área de la educación. Hoy pensamos la educación en vínculo con lo cultural, lo antropológico, el arte, lo religioso y no como escenarios independientes de lo educativo, por el contrario, como escenarios educativos que requieren abordajes multidisciplinares e interculturales.

Asuntos estos que se vienen evidenciando globalmente, en el sentido que han mostrado la necesidad de apertura hacia nuevas comprensiones de lo educativo y que se develan en nuestros propios escenarios institucionales (proyectos que vinculan las diversas dependencias de la universidad, interés creciente por diálogos entre los diversos saberes, así como la demanda de nuevos y variados temas, intereses, propuestas o problemas de investigación); así mismo, estas situaciones se constatan rápidamente, dentro de la facultad, cuando se hace un rastreo o levantamiento de las tendencias en relación con los intereses de investigación propuestos, tanto por los estudiantes de las maestrías como por los del pregrado.

Asuntos que vienen creciendo y que podemos organizar provisionalmente de la siguiente manera:

- Lo cultural, lo intercultural, lo curricular, el arte, la comunicación, los saberes, los lenguajes... entre otros.

Como resultado de estas lecturas contextuales que nos han permitido ampliar las miradas en torno a la necesidad de consolidar nuevos grupos de investigación en la facultad, que ofrezcan apoyo a las demandas académicas y de conocimiento que día a día se acrecientan, esta discusión es llevada al interior del Comité de Investigación, donde se evalúa la pertinencia de la creación de estos nuevos grupos y se plantea la necesidad de articular alrededor de la investigación, tanto el pregrado, como el posgrado, así como semilleros y seminarios de investigación.

Puestos estos puntos y tomando como base las demandas de las lógicas en investigación-indagación que se vienen configurando, la forma de articulación entre los diversos escenarios, tanto de la facultad como de la institución y de la sociedad, se propone, a través de los grupos de investigación, que asuman el desafío de convocar en sus ejercicios académicos (investigación, docencia y extensión) los intereses de los estudiantes tanto de las maestrías como de pregrado, así como las propuestas de los docentes vinculados a las diversas áreas, líneas, intereses o campos, y los productos, resultado de los ejercicios en sí, buscando una proyección en diversos contextos, sean locales, regionales, nacionales e internacionales.

Es así como esta segunda parte del texto se ocupa de presentar el grupo de investigación *Educación y Cultura*, sus objetivos, intereses y estructura.

Grupo de investigación *Educación y Cultura*

En este sentido proponemos la creación del grupo de investigación *Educación y Cultura* con dos nudos, escenarios o campos de interés, que para nada son divisiones que reflejen una visión dicotómica o fragmentada de la comprensión de lo educativo y la cultura; muy por el contrario, las concebimos como co-implicativas y por ello la imagen de red, de tela de araña o tejido, es la que identifica este grupo. Esta presentación, separada en dos nudos o campos, se hace fundamentalmente atendiendo a una necesidad administrativa y organizativa.

Es así como uno de los nudos o campos que conforman los intereses del grupo busca potencializar experiencias, vivencias, comprensiones, investigaciones-indagaciones, proyectos, etc., que atraviesen o relacionen: arte-educación-culturas. Esta triada es pensada como mediaciones, suturas que permitan re-mediaciones en contextos y sujetos involucrados en las comprensiones de los temas aquí tratados.

El otro escenario se constituye en una triada que retoma las experiencias relacionadas entre interculturalidad, culturas-otros saberes, y teje, desde sus múltiples posibilidades la interculturalidad, la cultura y otros saberes.

Como se señalaba anteriormente, esta división no implica que al mismo tiempo estas triadas se movilicen y configuren otros sentidos, es decir, que se constituyan en una red que, por ejemplo, relacione arte-interculturalidad-otros saberes, pues la concepción en red significa comunicación multidireccional y relacional.

Entre los objetivos principales del grupo proponemos tres:

- Comprender que la educación y la cultura, como prácticas, saberes, etc., son elaboraciones propias de cada sociedad, y reconociendo su contextualidad ofrece la oportunidad de establecer diálogos de interculturalidad, donde los diversos lenguajes como las artes y las diversas formas de crear conocimiento pasan por elaboraciones culturales.
- Propiciar escenarios donde converjan lo académico-vivencial, mediado por el arte como expresión de lo creativo y lo sensible, posibilitando diálogos entre arte-educación-culturas desde sus diversidades de espacios, de prácticas, de actores, donde la experiencia, el encuentro, la producción y la vivencia del arte se convierten en oportunidad de enriquecer lo educativo del arte y el arte como educación (arte-educación), proponiendo así la práctica de una educación de sensibilidad.
- Proponer la comprensión de la interculturalidad como el escenario de encuentro entre las culturas, que busque superar la idea de interculturalidad como el ejercicio de aproximación a las culturas “extrañas” o “exóticas”, por tanto un escenario propicio para el encuentro de saberes diversos, donde existe el conflicto, la diferencia, pero a la vez lo similar y la oportunidad para comprender el conflicto que subyace en el encuentro con el otro y con lo otro.

Como parte importante, pero no exclusiva, para lograr dinamizar estas intenciones se pretende articular varios escenarios de encuentro, donde converjan lo académico y lo vivencial, espacios que articulen tanto a docentes, investigadores y estudiantes, como a la comunidad universitaria en su conjunto, pero también a interesados externos que desde diversos frentes participen en espacios como:

- **Núcleos experienciales en arte educación.**⁷ Espacios que buscan dar acogida a los diversos lenguajes del arte (música, teatro, poesía, danza, imagen, etc.) proponiendo un diálogo interdisciplinar e intercultural, desde el contexto de los participantes, buscando que la noción y la experiencia del arte sea ella misma potencialmente educación.
- **Saraus.**⁸ Espacios para el encuentro entre los diversos lenguajes del arte, donde los invitados y los estudiantes presentan sus producciones.

7. Propuesta de implementación de estos núcleos a través del proyecto de investigación: Educación de sensibilidad: por una hermenéutica de los lenguajes.

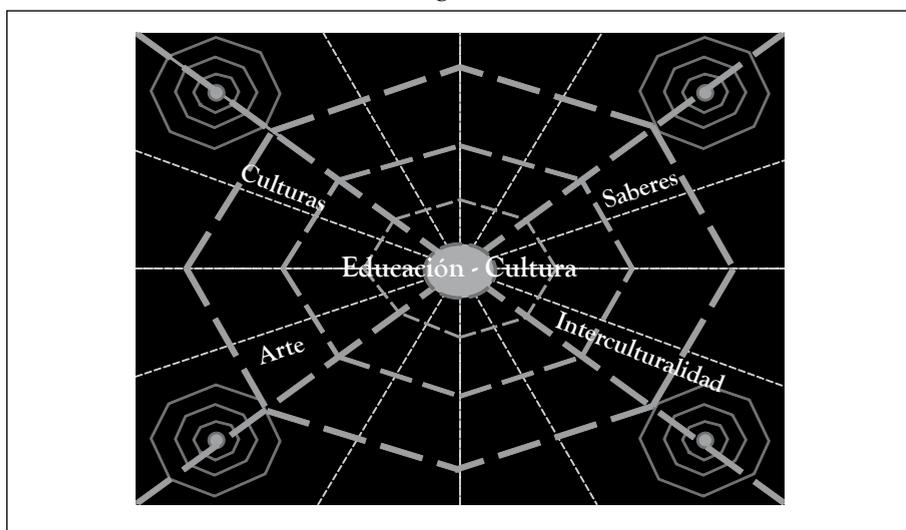
8. Término traído del portugués, que indica encuentro libre, abierto en el crepúsculo de la tarde, donde se da inicio a la creatividad, al encuentro, a la potencia comunicativa, donde los lenguajes de las artes son el pretexto del encuentro de sensibilidades.

- **Grupo de estudios.** Espacio de encuentro académico de lectura y acercamiento a propuestas teóricas que vinculan referentes de la hermenéutica simbólica, de la filosofía antropológica y del existencialismo, así como a estudios de las culturas y la interculturalidad, y a las propuestas que paulatinamente se irán constituyendo a partir de la participación de los estudiantes. Inicialmente se acompaña el ejercicio de producción, interpretación y comunicación de los núcleos vivenciales, así como el apoyo a los trabajos (obras de conocimiento) de los asesorados, vinculados a los campos de investigación del grupo *Educación y Cultura*.
- **Proyectos de investigación-indagación.** Intereses articulados a los diversos núcleos y a las temáticas que circulan en torno a los saberes, la cultura y la interculturalidad.
- **Pensar arte-vivir arte- sentir arte.** Escenarios de reflexión con invitados que desde el ejercicio y la vivencia del arte han construido nexos con lo educativo y la cultura, así mismo espacio para socializar trabajos, proyectos e investigaciones-indagaciones de estudiantes o egresados realizados con el grupo *Educación y Cultura*.

A partir de lo expuesto anteriormente se propone una red organizativa del grupo, entendida como hilos vinculantes, con nudos convergentes, en los cuales se encuentran, se aproximan diálogos diversos, desde lo interdisciplinar y la interculturalidad, son nudos móviles, flexibles, su plasticidad es oportunidad para el ejercicio permanente de construcción y re-acomodación, es decir, acomodación creativa. Por tal motivo, sus dos campos (arte-educación-culturas e interculturalidad-culturas-otros saberes) están directamente vinculados a través de los nudos y los hilos (ver Figura 1) que en cada uno de ellos se desarrolla, se relaciona y conforma la gran red.

De la misma forma en que se articula su estructura, sus intereses si bien no son los mismos sí reflejan ese campo abierto y dinámico que nos ofrece la imagen de la tela de araña, que tanto en forma y contenido conducen a una ruta común: comprender educación-cultura como escenarios convergentes, actuales, dinámicos, que se complementan y se relacionan de formas diversas, algunas veces de manera recíproca otras de manera alterna, conflictiva, re-mediadora, etc., pero siempre movilizados por las realidades contextuales de cada sociedad o ser humano que hace parte del tejido, de la tesitura que conforma la urdimbre y la trama en el complejo y bello tejido que son las culturas.

Figura 1



Estructura del grupo: Se propone una red constitutiva

El grupo *Educación y Cultura* tiene sus dos grandes centros generadores, inicialmente, entendidos como espacios o campos que se permean recíprocamente y que coexisten en una gran red que aquí denominamos educación y cultura.

Por tanto, al hacer parte de esta gran red, su relación es de co-implicación, representada en los principios de complementariedad, relacionalidad, reciprocidad y correlación entre lo micro, lo meso y lo macro. Es entendida esta red, a la vez, como: un tejido de preguntas, problematizaciones, tensiones, que buscan comprender la existencia del ser humano y la elaboración de sus comprensiones interpretativas⁹ del mundo, de sus angustias y temores, que se manifiestan por medio de los procesos simbólicos de cada cultura.

9. Esta propuesta interpretativa comprensiva adquiere sentido y se configura a través de la ya referida hermenéutica simbólica, al buscar proponer un estilo, una manera de conocer e interpretar el mundo que se alimenta de las teorías de la Escuela de Éranos y de los actuales autores que como Ortiz-Osés, Gusford, Ferreira Santos, entre otros, nutren las discusiones en torno a esta propuesta y que se hacen presentes en la trayectoria formativa de la posgraduación en Brasil, en el interior de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo con el Centro de Estudios de Imaginario, Culturánálise de Grupos y Educación (CICE) así como el Laboratorio Experimental de Arte-Educación y Cultura (LAB-ARTE) –entre otras instituciones de educación superior– y del cual nace nuestra propuesta de los

Estas elaboraciones se propone interpretarlas a través de una razón sensible¹⁰, donde la mediación entre razón y sensibilidad se da por medio de una razón poética, en términos de Gastón Bachelard, que sin ser una reivindicación de lo irracional por cuenta de lo sensible, se propone como experiencia que no se agota, en la lógica racionalizante del conocimiento pautado exclusivamente por lo racional, dando entonces apertura a la vivencia y experiencia de lo sensible como forma de conocer.

Es así como dentro de estas comprensiones se construye la red co-implicativa, denominada educación-cultura, que privilegia inicialmente dos bucles, o campos, que a su vez están conformados por nudos y desde los cuales se proponen miradas múltiples que, como si fueran un lente, van convergiendo en los campos de culturas-educación-arte y culturas-interculturalidad-otros saberes; lo que implica que habrá tantas interpretaciones como lentes observando, reconociendo en ellas, en las interpretaciones¹¹, miradas múltiples que se conectan a la hora de mirar comprensivamente cada campo, cada nudo y lo que en ellos se discute.

Pero a la vez cada campo se convierte en un potencial punto de fuga que se proyecta en distintos microcampos, mesocampos, macrocampos, cada uno de ellos como universos complejos, diversos y en conexión, relación y articulación con educación y cultura.

Tercer momento

Como resultado de esta dinámica orgánica se propone el desarrollo de un proyecto de investigación que articule la dimensión investigativa, formativa y de extensión de la facultad (el pregrado desde los seminarios de investigación y las asesorías de proyectos de grado; así como el posgrado desde los proyectos-obra de conocimiento o tesis de maestría y los seminarios que se imparten en la misma) con lo cual se busca impactar en la consolidación del semillero del

núcleos experienciales; es con la participación en investigaciones de base mitohermenéutica y hermenéutica simbólica desarrolladas en Brasil, que actualmente se inician en nuestro contexto las discusiones y las propuestas, que desde esta mirada nutrirán la labor docente e investigativa del grupo Educación y Cultura y que posiblemente permeen otros escenarios académicos.

10. Término acuñado por Maffesoli, desarrollado por Gastón Bachelard, Ferreira Santos y Ortiz-Osés.
11. Remitimos de nuevo al lector al texto *Amor y sentido: Una hermenéutica simbólica*, en el cual el autor desarrolla ampliamente la noción de interpretación y desde la cual proponemos nuestro ejercicio investigativo-indagativo.

grupo de investigación *Educación y Cultura* y promover la participación directa de estudiantes de posgrado en proyectos de investigación y proyección académica para estudios doctorales en las líneas de interés del grupo.

Asimismo, estimular la investigación formativa (ya promovida en la facultad) a través de la participación de estudiantes de pregrado en proyectos de investigación liderados por el grupo y que sienten las bases para las propuestas y desarrollos de proyectos de grado en el pregrado.

En este sentido, en la actualidad contamos con un proyecto de investigación financiado por la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, inscrito en la línea culturas-educación-arte y que hemos denominado “Educación de sensibilidad: Por una hermenéutica de los lenguajes”, que de manera sucinta pasamos a describir.

Importancia y pertinencia del proyecto: Sus implicaciones en lo educativo

La preocupación central que se ha venido incorporando en las sociedades actuales, en términos de la función de la educación, está relacionada fundamentalmente con los resultados, en términos de proveer a las nuevas generaciones de herramientas y técnicas que les permitan actuar en el mercado de trabajo.

Es así como el interés central de los procesos educativos se ha concentrado en los productos, en detrimento de los procesos formativos en sí y de las comprensiones sobre el educar, pues lo que se privilegia, como se señaló anteriormente, es el resultado de ese proceso (proveer mano de obra especializada), lo que conlleva múltiples implicaciones, y entre las que consideramos fundamentales está el hecho de que la educación viene siendo tratada como educación instrumental (educación para el trabajo, para la paz, la democracia, etc.) que se podría traducir, de alguna manera, como proporcionar instrumentos o herramientas de actuación, que le faciliten a las nuevas generaciones una incorporación rápida y un desempeño asertivo en escenarios laborales múltiples.

No es que esta forma de educación, en particular, no sea válida o necesaria, pero sí consideramos importante proponer una movilidad que ofrezca una ruta, una mediación entre la concepción y la práctica de la educación instrumental y la educación de sensibilidad. Tránsito que consideramos posible a través de las propuestas del arte-educar, que privilegian los procesos creativos, la experiencia vital y el encuentro vivo con el conocer, con las culturas y favorece el diálogo intercultural, es decir, de alguna manera el arte-educar es una experiencia de

la misma educación sensible, si su tratamiento conlleva estos elementos fundamentales.

Proponer y promover, de alguna manera, la práctica de una educación de sensibilidad coloca una serie de retos que apuntan, entre otras cosas, a ejercitar comprensivamente una razón sensible, que se inscribe en las formas más vitales y experienciales del conocer, pero que además resalta la importancia de la persona en su relación vital con el conocer (lo aferencial, lo fraternal, lo colectivo, lo ancestral, etc.), en este sentido la educación de sensibilidad resulta, entre otras cosas, de un conocer y habitar el paisaje externo (una relación topofílica) con lo otro y con los otros, pero además propone también habitar y conocer amorosamente su propio paisaje, el paisaje interno. Esta actitud y voluntad de conocer, sin duda, exige una acción y un centramiento interior que se espera se proyecte en posibles acercamientos, proximidades con el otro, más allá de las evidentes y necesarias diferencias.

Pero ¿qué observamos en nuestras formas concretas de educar?, ¿cuáles son nuestras prácticas?, ¿qué esperamos de ellas? Aquí no nos referimos exclusivamente a lo que sucede dentro de las instituciones escolares o el salón de clase, pues reconocemos la importancia y la validez de estos escenarios, pero sí cuestionamos el “*escolacentrismo exacerbado*” que desconoce e invisibiliza otras formas o prácticas de educar, que no se desarrollan fundamentalmente y exclusivamente en estos espacios. Consideramos que educar es múltiple y diverso, así como las culturas y las sociedades que se organizan y se piensan desde sus propias lógicas y necesidades (Pérez, 2008). Siendo así, proponemos una reflexión que pasa por la institución escolar, pero no se queda en ella, va a otros escenarios: el barrio, la comunidad, el taller, la ciudad, el encuentro cultural, la organización, la fundación, etc., de tal manera que cuando hablamos de currículo –si es el caso y la propuesta lo hace necesario– en esta investigación-indagación, lo concebimos como el recorrido vital de formación, que no se agota en el planteamiento lineal y progresivo de una serie de conocimientos necesarios para cumplir con un objetivo determinado de formación o preparación, concepto muy ligado a la concepción de educación instrumental.

La noción de currículo, propuesta aquí, se articula a la noción de persona, desde la tradición personalista de la antropología filosófica y de la propia hermenéutica simbólica (Ferreira Santos, 2008), que a su vez se anuda a las comprensiones de *trayectum* y *projectum* como procesos vitales de formación que nunca se disocian de la existencia de cada ser humano, por tanto, una concepción de educación permanente, vital, entramada y dinámica. Es decir, que a la vez concebimos un

currículo que está en vínculo con el mundo de la vida y por tanto con fuerza suficiente para potencializar la sensibilidad humana. Y es desde esta concepción de currículo que consideramos fundamental entramar (por lo menos como propuesta) en la vitalidad de la educación, sea donde se encuentre, la necesaria educación de sensibilidad.

Es importante recalcar que nuestro afán no es resolver los interrogantes anteriormente señalados, nuestra búsqueda está centrada en generar unos espacios vivenciales (núcleos experienciales, vivir arte – pensar arte – sentir arte y *saraus*) que sean el escenario propicio para establecer conversaciones que nos aproximen a lo divergente y a lo semejante, que el conocer, desde la experiencia directa con el arte y del arte, movilice en distintas direcciones las comprensiones sobre educación de sensibilidad, pero que desde cualquiera de ellas pueda comunicar y proponer un diálogo de las culturas y un ejercicio intercultural.

Por tal razón, la experiencia no se centra o se concentra en responder preguntas, en determinar rutas específicas que determinen propuestas pedagógicas institucionales, pues buscamos ejercitar una razón sensible que favorezca la experiencia vital y personal de la persona y, por tanto, se fundamenta en una comprensión de los procesos desde la antropología filosófica (Ernst Cassirer, Berdyaev, Mounier, Gusdorf, entre otros).

En este sentido, si nos planteamos un ejercicio que va más allá del manejo y del conocimiento de técnicas diversas y tal vez para ejemplificar podríamos señalar: técnicas de pintura, de dibujo, de pedagogía, etc., nos encontramos con una realidad concreta: el profundo desconocimiento del otro de su realidad y de su cultura. Asunto que consideramos importante y necesario de indagar, de profundizar, no para diseñar estrategias o plantear soluciones generalizadas, pero sí para proporcionar los espacios de reflexión que nos ayuden a entender e interpretar una realidad que nos aqueja y nos interroga.

Por tanto, la búsqueda de una educación de sensibilidad está asociada al reconocimiento del otro desde su paisaje cultural, de la práctica y ejercicio permanente de la interculturalidad, de la valoración de los procesos simbólicos como parte fundante y fundamental del diálogo entre las culturas, de la apertura a formas de representación del mundo, que a través del arte interactúan y se proponen en diversos escenarios de lo educativo.

Es en este sentido, que planteamos una conversación entre las formas diversas de los lenguajes del arte y con ellas, que si bien no son nuevas ni desconocidas,

sí han sido progresivamente desaparecidas del paisaje escolar y universitario (educación formal) en su componente sensible y de creación, para configurarse y adoptar la forma de herramientas, instrumentos o técnicas aprendidas en una disciplina (clase de dibujo, educación artística, lúdicas, etc.), perdiendo así su carácter creativo, inventivo, vivencial, como diría Marcos Ferreira: “de re-encantamiento del mundo” (2008), características constitutivas del arte, si es concebido como proceso de creación personal y colectivo, que es a la vez rasgo constitutivo de las culturas, de sus bienes y procesos. Por tanto, considerado como proceso simbólico.

Las movilidades que proponemos aquí, sin que nuestro interés sea pre-determinar procesos, están relacionadas con tres momentos vitales (que aparecen aquí como posibilidad comprensiva, gracias a los aportes traídos de las lecturas del texto elaborado por Marcos Ferreira Santos)¹² y que se relacionan con rupturas paradigmáticas, que implican abordajes, que no abandonan la necesaria rigurosidad intelectual académica, pero que se instalan en comprensiones diferentes de la rigurosidad científica, que no implica una apología de la irracionalidad o de la improvisación. Estas movilidades serán desarrolladas en el apartado de metodología¹³.

Estos intereses, que se mueven dentro del proyecto, se vuelven relevantes, porque identificamos la necesidad de dialogar con experiencias vivenciales que involucren lenguajes como: el teatro, la danza, la poesía, la fotografía, la palabra, la música, etc., con procesos formativos, que van más allá de las técnicas-competencias-metodologías-didácticas- etc., que no dudamos se tienen en cuenta en los currículos de las Facultades de Educación, pero que, por otro lado, asuntos como el arte-educar, la educación de sensibilidad no están presentes como entramados formativos. Partimos de una realidad concreta que son las facultades de educación, pero esta realidad, sin duda, se puede extrapolar a distintos escenarios que no están solo y exclusivamente vinculados a instituciones educativas.

Por tanto, lo que buscamos es abrir el debate, la experiencia, la oportunidad de comprender las pertinencias que los diferentes lenguajes del arte tienen para proponer, en relación con lo educativo, y aquí surgen algunas preguntas

12. Conferencia proferida y publicada en *Anais do III Colóquio Internacional sobre Imaginário, Educação e Comunicação*. Pelotas: Universidad Federal de Pelotas, FaE, CD-ROM, 2004.

13. Para ampliación y desarrollo de este punto ver proyecto de investigación (Centro de Investigaciones Bonaventuriano, 2009).

importantes: lo entendemos como una herramienta, como un instrumento, es un mediador, cual es su función, o acaso, lo podemos entender con una mirada que va más allá de la instrumentalidad, y si es así, podemos posicionarlo como educativo en su misma esencia...

Esta última visión nos reta a reconocer otros contextos y escenarios que constituyen lo educativo en general, que va desde la educación formal, no formal, permanente e informal, hasta la propia cotidianidad de las personas, y desde allí, desde estos contextos, proponemos configurar sentidos desde la educación de sensibilidad, sus posibilidades y dimensiones, partiendo de las experiencias que ofrece el arte en su vivencialidad, en su diálogo con los sentidos, lo cultural e intercultural.

Desde este contexto proponemos un objetivo general y otros específicos, que a continuación enunciamos:

Objetivos del proyecto

General

Generar, a través de los núcleos experienciales en arte-educación, aproximaciones a la práctica comprensiva de la educación de sensibilidad, que busca, por medio de los lenguajes del arte, estimular un ejercicio docente pautado por las nociones y las relaciones entre el arte, la persona, la cultura y la interculturalidad, a través de la vivencia, la experiencia y la creación.

Específicos

- Determinar cuántos y cuáles serán los núcleos experienciales en arte educación, tomando en consideración las necesidades e intereses de los participantes y asistentes.
- Crear los núcleos experienciales en arte-educación como escenarios de creación y experimentación de los participantes y asistentes, con el fin de proponer un ejercicio tanto práctico como reflexivo en torno a las experiencias y propuestas que se van consolidando como prácticas de una educación de sensibilidad.
- Incorporar los diversos lenguajes del arte a los núcleos experienciales en arte-educación, por medio de experiencias, propuestas y proyectos que

vayan siendo identificados en el quehacer cotidiano de los participantes y asistentes a los núcleos.

- Identificar los usos del arte en las experiencias concretas de los participantes en relación directa con la educación, sus concepciones, sus proyecciones y vivencias, con el fin de construir una red de saberes y prácticas del arte en polaridad tensional con la educación, para proponer, enfatizar o sugerir, desde la realidad concreta de los participantes, la necesidad de la práctica de una educación de sensibilidad.
- Canalizar las reflexiones y las experiencias de los núcleos experienciales en arte-educación a las realidades concretas y particulares de las instituciones participantes, para promover movilidades generales relacionadas a los espacios, los tiempos, las culturas y los diálogos interculturales, con el fin de ampliar las concepciones y las prácticas que sobre lo educativo, lo antropológico, el conocimiento y el saber prevalecen en las instituciones.
- Proponer elementos que le permitan a cada institución educativa avaluar y rediseñar sus propuestas curriculares en las distintas instituciones que participen en el proyecto, estimulando movilidades comprensivas de la educación instrumental hacia una educación de sensibilidad.
- Promover la participación de docentes de diversas instituciones educativas de la ciudad a través de la vinculación de proyectos micro que nutran y se nutran de la experiencia, con el fin de crear diálogos y canales participativos de la comunidad con la universidad y de la universidad con la comunidad.

Finalmente, traemos una reflexión en torno a la búsqueda de sentido que intentamos abordar en la propuesta comprensiva de este proyecto *“La religación posible que este estilo [la hermenéutica simbólica como ejercicio interpretativo comprensivo del arte-educar] evidentemente comporta, es una religación de nosotros mismos con el centro de nuestra existencia en sus condiciones concretas, con-el-otro-en-el-mundo. Religarnos con lo próximo nos da la posibilidad de releemos y releer el mundo, lo otro y a las personas”* (Ferreira Santos, 2003).

Bibliografía

- BOAVENTURA DE SOUSA, Santos (2006). *Conhecimento prudente para uma vida decente*, Sao Paulo: Cortez Editora.

- CASAS, Cecilia (2006). *Mitos e lendas do Japao*, Sao Paulo: Landy editora.
- FERREIRA, SANTOS, Marcos (2003). *Música & Literatura: o Sagrado Vivenciado*. In: Porto, Sanchez Teixeira, Ferreira Santos & Bandeira (orgs.) *Tessituras do Imaginário: cultura & educação*. Cuiabá: Edunic/Cice/Feusp.
- GUSDORF, Georges (1970). *A fala*. Porto: Edições Despertar, Coleção Humanitas.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés (2003). *Amor y sentido: Una hermenéutica simbólica*. Barcelona: Anthropos.
- MAFFESOLI, Michel (1998). *Elogio da razão sensível*, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- PEREZ, MORALES, Patricia (2008). *Espaco-Tempo e ancestralidade na educação ameríndia: Desdobramentos de Paulo Freire na Província de Chimborazo Equador*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: Biblioteca y Digital.

Grupo de investigación *Educación y Desarrollo Humano*

Orfa Garzón Rayo¹

Punto de partida

El grupo de investigación *Educación y Desarrollo Humano*, de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, se crea en el año 2000 haciendo visible la iniciativa de varios docentes de la Facultad de Educación, quienes de manera espontánea y sistemática se venían reuniendo a discutir sobre intereses investigativos derivados de sus prácticas docentes, de problemáticas relacionadas con temas de interés para la facultad y de investigaciones realizadas por los estudiantes y por los mismos docentes.

Nace este grupo, en consecuencia, como un nicho de convergencia de las tendencias investigativas de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, desde las maestrías en educación especial y en educación de adultos, así como de los pregrados en licenciatura en preescolar; administración educativa; licenciatura en educación con énfasis en tecnología e informática; licenciatura en educación con énfasis en comercio y contaduría. En el momento

1. Magister en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali; Magister en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes; Licenciada en Biología y Química. Actualmente es la directora de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano; directora del Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano; coordinadora de la Línea de Currículo; docente investigadora vinculada a la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali.

de su emergencia daba cuenta de procesos de investigación fundamentalmente representados en los trabajos de grado, tesis, monografías y en general de investigaciones formativas desarrolladas por los estudiantes, asesorados por docentes de la Facultad, asunto que se evidenció en la sistematización que se realizó finalizando el año 1999.

Precisamente, a partir de este diagnóstico² se reconocieron cinco tendencias en investigación: currículo, desarrollo humano, didáctica, evaluación y NTIC, las cuales, atendiendo a los docentes implicados en ellas, a los intereses de la comunidad académica de educación y a las fortalezas tanto institucionales como individuales se organizaron en cuatro líneas: desarrollo humano (incorporando toda la experiencia del Departamento de Formación Humana de la USB Cali, en su momento, hoy CIDEH), currículo, evaluación, y didáctica y NTIC.

Entre el año 2000 y 2005 se va configurando el grupo de investigación, inicialmente con docentes exclusivamente de la Facultad de Educación y luego con la presencia, también, de docentes de otras facultades especialmente de Psicología, del Departamento de Formación Humana, de Arquitectura y de Ingenierías que formaban parte del grupo de estudiantes de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano.

En este periodo la Facultad de Educación y el grupo de investigación *Educación y Desarrollo Humano*, que se constituyó en el escenario específico para la investigación de los programas de formación de docentes, entendieron a la investigación como proceso de búsqueda, que alcanza significación en la medida que permite ver en la realidad lo que otros no han visto, por lo que se constituye en un medio eficaz para pensar la realidad y generar cambios en las comunidades con las cuales entra en relación. Así, la investigación se convierte en uno de los escenarios de aproximación a la realidad que la educación como función social está llamada a potenciar; escenario que permite de manera reflexiva y sistemática conocer, interpretar y transformar la realidad social, objetivo que forma parte de las pretensiones de los programas ofrecidos por la facultad, los cuales buscan, como aparece en los documentos de acreditación: “Generar escenarios de formación que posibiliten al docente bonaventuriano caracterizar, valorar, comprender y transformar praxis educativas desde el dominio de la pedagogía como campo intelectual de la educación”

2. Cuyo documento reposa en el archivo de la Facultad de Educación de la USB Cali.

De acuerdo con lo anterior, se reconoce entonces a la investigación como proceso académico en la medida en que se constituye en un recurso pedagógico y un proceso de aprendizaje para el estudiante y como proceso investigativo porque puede dar lugar a resultados específicos y a un conocimiento nuevo. Así mismo, la facultad centra su ejercicio investigativo en dos vertientes, muy tradicionales: La investigación en educación³ que comprende todo tipo de estudio investigativo relacionado con la educación –es un término genérico–; sin embargo, y atendiendo a los objetos de la investigación y a las rutas de indagación se origina la investigación sobre educación y la investigación educativa. Este asunto como punto de partida, permite plantear que si la Facultad de Educación problematiza e investiga sobre los diversos tópicos planteados, organizados en líneas específicas al interior del grupo de investigación *Educación y Desarrollo Humano* puede llegar a tener visibilidad académica a nivel regional y nacional y a partir de allí, proyectándose al ámbito internacional es que definitivamente podrá ofrecer un doctorado en educación, situación que solo es posible si se consolidan comunidades académicas que apoyan el trabajo investigativo.

Es este mismo período en que la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali asume tres campos de investigación: contexto ciudad – región; tecnología, desarrollo y gestión; y educación, sociedad y desarrollo humano⁴. En este último campo se encuentra el grupo de investigación *Educación y Desarrollo* que organiza su trabajo investigativo desde cuatro líneas de investigación: currículo, evaluación, desarrollo humano y didácticas y NTIC, buscando fortalecer la discusión educativa, con miras a alcanzar posicionamiento académico a nivel regional y nacional; las temáticas abordadas son en sí mismas interdisciplinarias, pero centradas en el saber pedagógico como eje dinamizador de los procesos de formación docente.

En la línea de desarrollo humano se indaga alrededor de las relaciones existentes entre desarrollo humano como proceso de construcción, la educación como praxis social y la pedagogía como campo que se ocupa de la formación humana. Problematisa el concepto de desarrollo humano en relación con el conflicto, las nuevas ciudadanías y la interculturalidad.

3. Como lo plantea el documento “Investigación en Educación”, publicado por el ICFES en 1997, el cual se ha constituido en un referente de ubicación teórica y metodológica a nivel nacional.

4. Como parte de las políticas de la dirección de Investigaciones de la USB

En didáctica y tecnología de la información y la comunicación, se reflexiona sobre el correlato enseñanza-aprendizaje en relación con los procesos de docencia que tiene como finalidad potenciar la formación humana y generar procesos de reflexión-acción en torno a la enseñanza como saber y como práctica. Así mismo, las diversas comprensiones que emergen cuando los procesos didácticos se encuentran impactados por las NTIC.

La línea de currículo indaga por el campo curricular como construcción histórica y cultural, el cual establece diálogo con la educación, la reproducción y la transformación de la sociedad, a partir de la flexibilidad curricular en educación superior, los procesos interculturales y la formación investigativa.

La línea de evaluación se centra en investigaciones que están asociadas a evaluación externa, PEI, Ecaes y proceso pedagógico. Esta línea tuvo un desarrollo bastante potente y en la actualidad es el Grupo GIECE escalafonado por Colciencias en categoría A durante la última convocatoria.

Este grupo ha tenido tres directores y entre el 2007 y el 2009 se realiza una reorganización del grupo, bajo la coordinación de la docente Orfa Garzón Rayo, actual directora, atendiendo de un lado a que los productos no estaban en proporción directa con el número de integrantes y a la movilidad de algunos de sus integrantes y, de otro lado, a la consolidación de la propuesta de investigación propiamente dicha e investigación formativa en la Facultad de Educación. En la actualidad está conformado por catorce investigadores⁵ y en la convocatoria de Colciencias del 2008 quedó escalafonado en categoría D. Actualmente tiene declaradas ante Colciencias tres líneas de investigación: currículo, desarrollo humano y didácticas y tecnologías de la información y la comunicación

La forma actual de entender la discusión de la educación y el desarrollo humano ha sido posible por la movilidad de la perspectiva y estructuras iniciales; por el aporte nutricional que desde los alcances de la investigación en la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, la Especialización en Investigación Educativa en Contextos de Docencia Universitaria y los pregrados ha sido posible evidenciar; y definitivamente por la necesidad de docentes y estudiantes de irle

5. Orfa Garzón Rayo, Ana María Aragón Holguín, Julián Arias Carmen, Juan Carlos Flórez Buriticá, Walter Mendoza Borrero, Claudia Mallarino Flórez, Ana Milena Marulanda Navia, Claudia del Pilar Vélez De La Calle, Angela Patricia Echeverry, Norbella Miranda Nieves, Patricia Pérez Morales, Laura María Pineda Villany, Martha Lucía Quintero Torres, Olga Hermina Román Muñoz.

dando sentido a una comunidad de pensamiento que permita el diálogo con racionalidades emergentes.

Reconfiguración del punto de partida. Posibilidades

Comprometido como está el Grupo de Investigación Educación y desarrollo humano con potenciar la consolidación de una comunidad académica de pensamiento, le apuesta a posturas y formas divergentes, polifónicas, que demandan elaboraciones gnoseológicas y epistemológicas contundentes, asunto que tiene como lógica de marco al siglo XXI como escenario de fracturas y redefiniciones en las cuales la humanidad agrava sus desigualdades, reconoce sus diversidades y se pregunta por las utopías que de alguna manera le han orientado en sus últimas épocas.

Al respecto, es importante señalar, que se ha ido configurando progresivamente un escenario que tiende a consolidarse y que sumariamente podría caracterizarse entre otros por los siguientes aspectos:

- Una globalización desigual, que marca unos globalizados y unos globalizadores, en la cual América Latina parece pertenecer al primero.
- Desarrollos científicos técnicos y tecnológicos, en avance vertiginoso durante los últimos cincuenta años.
- Unos acuerdos con pretensión de validez universal⁶ en materia de derechos humanos.
- Una carrera armamentista que cambió su organización pero no ha bajado suficientemente su intensidad y por el contrario, parece tender a aumentarla.
- Nuevas formas de terrorismo planetario y concentración de la dominación militar a nivel planetario.
- Un sentido de lo local que clama por no desaparecer y se erige como espacio propio de realización de lo global.

6. Es importante recordar aquí que la validez de la declaración universal es bastante discutida por los pueblos de oriente de Europa, Asia y Africa.

- Formas culturales particulares que se replantean y se hibridan y remueven en la tensión entre homogenización y diferenciación.
- Altísima concentración de capitales no sólo en los países ricos sino en personas particulares, las cuales en muchos casos superan los ingresos de un país.
- Unas democracias frágiles y en proceso de redefinición para el caso de América Latina.
- Una política que a pesar de no ser el eje rector de la sociedad, conserva un papel preponderante tal, que es necesario aprender a reconocerlos y a establecer relaciones entre ellos.
- Unos ideales de igualdad, fraternidad y libertad, que ahora parecen cobrar vigencia como diferencia, subjetivación relacional y libertad de acción pero también del hambre, la miseria y la opresión.
- Unas experiencias de inhumanidad, concentradas en diversos puntos del globo y expresadas en guerras conflictos armados internos, conflictos religiosos y recrudescimiento de las xenofobias, entre otras.
- Un planeta amenazado de destrucción total por la relación utilitaria e instrumental que se estableció con él y por la carrera armamentista que se estableció con él, combinado con el desarrollo de poderosas armas de destrucción masiva que amenazan la supervivencia de la especie y del planeta.
- Una sociedad progresivamente más informatizada pero al mismo tiempo menos comunicada.

En fin... dado que no se pretende un análisis de contexto sino una puesta en evidencia de los elementos que conjugados de diversas maneras, suponen la configuración de unos escenarios y no de otros, se busca indicar que el siglo XXI, es sobre todo una trama de relaciones en las cuales emergen otras maneras de pensar la educación, el desarrollo humano⁷ y sus relaciones.

7. El propio concepto de desarrollo humano, es llamado a cuentas por su lugar histórico y político como ha sido abordado en diversos proyectos de Maestría, asesorados desde el Grupo de Investigación educación y Desarrollo Humano

Maneras que dependiendo de cómo se piensen y se experimenten usaran los vientos a favor o en contra, o se declararan en derrota nihilista. Una cosa es clara, los determinismos y las dominaciones serán tanto más reales cuanto menos nos reconozcamos como sujetos en devenir educativo, sujetos educándose.

Por lo tanto, se trata de problematizar algunos aspectos y dejar abiertos algunos de los caminos posibles para la investigación en el grupo. Desde esta perspectiva aunque combina elementos descriptivos con explicativos y problémicos, su función es sobre todo de provocación, para todos aquellos investigadores que interesados, puedan encontrar una vía de acceso, como punto de partida, no de llegada. En tal sentido, su función será, sobre todo, servir de pretexto para la discusión y la construcción colectiva por vía de los proyectos de investigación y sus avances.

Esta aproximación permite, en consecuencia, pensarse el sentido en tiempo presente de las líneas, concebidas como campos⁸ y cada uno de ellos se entiende así:

Campo de indagación: desarrollo humano

Reconoce características del propósito humano del educar, del sentido dado en tiempos recientes a la formación y de la manera como esto se traduce en desafíos a la Educación; este enfoque suscita un llamamiento a pensar las posibilidades mismas para la humanidad en rasgos planetarios; algo que supone trabajo intelectual que permita pensar lo educativo como acto de humanidad.

Este frente de trabajo se despliega desde rasgos epistémicos, agenciando en los sujetos cierta forma de indagación que alienta el perfeccionamiento de las preguntas pertinentes, interrogaciones radicales e ineludibles, por ser constitutivas de un problema de conocimiento y su expresión a través de preguntas de orden gnoseológico que sirven de puente para elaborar miradas diversas a los problemas que se expresan en la escuela permitiendo comprenderlos en su carácter multidimensional, Inter y trans-disciplinar. A esto se hace referencia cuando se alude una educación como acto de humanidad en rasgo planetario.

Se establecen tres matices para desarrollar, por vía de la investigación, el prenombrado frente de trabajo intelectual:

8. Un campo entendido como un escenario de conocimiento al interior del cual circulan diversas tensiones, que exigen pensarse las situaciones en controversia desde múltiples miradas con el propósito de configurar un conocimiento interdisciplinar de los asuntos en cuestión.

- *Ética de la existencia*. Desde ella se trabaja la dimensión multimodal de la cualidad constitutiva y permanente de la conflictualidad humana. Se pretende aquí elaborar los significantes de la ética de la existencia, en actualidad de tiempo humano y tiempo potencial.
- *Ética de la culturalidad*. Desde ella se trabaja la dimensión polimorfa del fenómeno contemporáneo de cruce/hibridación de modos resueltamente culturales que tipifican el fluir actual de los grupos humanos, a través de geografías, latitudes, territorios y configuraciones regionales y globales las cuales a su vez se manifiestan en dominios calóricos, axiológicos, estéticos, lingüísticos, organizadores. Se pretende aquí elaborar los significantes de la ética de la esperanza.
- *Ética de la civilidad*. Desde ella se trabaja la complementariedad, la diferencia, el antagonismo, la inclusión y la distinción entre los dominios de intereses civiles y de intereses ciudadanos de la política, entendida ella no sólo como expresión del comparecer humano sino también como pretensión hacia la civilización planetaria. Se pretende aquí elaborar los significantes de la ethopolítica en actualidad de tiempo humano y tiempo potencial.

Campo de indagación: didáctica y tecnologías de la información y la comunicación

De cara a los desafíos del mundo que nos ha de ocupar mañana, tales como lo multidimensional, la identidad planetaria, la comprensión de nuestra habitancia como especie y las grandes implicaciones de la educación en los procesos de construcción de una civilidad ética y política, el campo de indagación en Didáctica y Tecnologías de la Información y de la Comunicación decide consolidar una propuesta de alianzas estratégicas y de lógicas multimodales que validen la multivocalidad, la incertidumbre y la creación de futuros posibles – futuribles –, en el contexto de la demanda social contemporánea de asunción del conocimiento y de la inteligencia como prioridad en la formación humana a todo nivel.

La didáctica como campo de conocimiento en construcción, ha propiciado múltiples reflexiones para consolidar sus principios y saberes a fin de ganar reconocimiento disciplinar. Sin embargo, es preciso advertir que la metodología ha ganado terreno en el imaginario educativo como la simplicidad de fórmulas para aliviar la incertidumbre de encontrarse con el otro, la intencionalidad de “transponer” el conocimiento como excusa para esconder la postura política que

vislumbra nuevas historicidades y el discurso en desuso, maquillado y atractivo como perpetuador cultural de lo desfigurado en el juego del lenguaje.

En consecuencia nos surge como principio fundante la necesidad de privilegiar el rescate del sujeto, de la subjetividad y la configuración del conocimiento a partir de la interacción, el lenguaje y lo incierto del acontecimiento creador en torno a la constitución de otros modos sociales de aula. Así mismo, en la potenciación de las subjetividades, reconocer el lugar de la metodología, la herramienta y la tecnología como dispositivos y oportunidades para recobrar la vitalidad del pensamiento y la restitución del sí y del otro.

Nos convocan a la reflexión de la didáctica y la tecnología seis (6) ángulos de problematización y horizontes: ángulo pedagógico, ángulo ético – político, ángulo social – cultural, ángulo del método, ángulo tecnológico y ángulo paradigmático. Estos ángulos, a la vez que dan profundidad y sentido al campo en mención, permiten una intercomunicación dialógica con los campos de currículo y desarrollo humano.

Campo de indagación: currículo

El abordar el currículo desde su gramática tradicional es un paso previo y fundamental para avanzar decididamente hacia la comprensión del currículo como opción cultural que responde a contextos específicos e irreductibles, es desde aquí que se transita desde la noción y gramática clásica y hegemónica del “currículo” hacia la indagación de la singu/curricu/laridad para dar cuenta de la multiplicidad de singularidades que se ponen en evidencia cuando de este asunto se trata.

En consecuencia, el campo curricular no se limita a la estaticidad de la teoría que sobre “el currículo” se reproduce, le apuesta a la redefinición de las relaciones entre quienes se encuentran comprometidos en su configuración; de la misma manera se definen y redefinen permanentemente los límites del campo y sus relaciones con otros campos. En este sentido, el campo de indagación en currículo dimensiona su trabajo a partir de tensiones como:

- Epistemes del presente y saberes locales, sus usos contextuales y localizados.
- Colonialidad y contemporaneidad del saber; y
- Nuevas ciudadanías, globalismo e identidades híbridas. El lugar del otro, de la política y la justicia.

Por los asuntos a que atienden, el campo curricular y el campo de la didáctica han ido configurando un gran campo de indagación en educación.

Expresiones del recorrido

El Grupo ha movilizad su actividad investigativa a través de proyectos de investigación liderados por docentes de la Facultad de Educación y de la Universidad. Estos proyectos han estado conformados por equipos de carácter interdisciplinario y en su mayoría han contribuido al fortalecimiento curricular de los programas académicos de la Facultad de Educación. La mayoría de los proyectos de investigación realizados por el Grupo, han sido financiados por la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, sin embargo algunos de ellos han participado en convocatorias externas y han obtenido financiación con entidades nacionales.

De cada uno de sus campos de indagación se han nutrido diversos problemas de conocimiento que han sido objeto de estudio de estudiantes de maestría⁹, convocados por los procesos, discusiones y resultados de los proyectos docentes.

A continuación se recuperan algunos de los proyectos de investigación liderados por docentes al interior de los campos que conforman el grupo:

Nombre Investigación	Campo /Estado	Director(a)
Estructura académico administrativa para promover el desarrollo de programas académicos flexibles y pertinentes en la Facultad de Educación. 2003	Currículo Terminado	MG. Orfa Garzón Rayo MG. Walter Mendoza Borrero
Conflicto y resolución de conflictos en la Escuela. 2003	Desarrollo Humano Terminado	MG. Constanza Moncada Galvis
El cuerpo en los conflictos de jóvenes escolarizados de sectores marginales de Cali. Universidad de San Buenaventura - Universidad Pedagógica Nacional. 2006	Desarrollo Humano Terminado	MG. Constanza Moncada Galvis

9. Como aparece en el archivo del programa Maestría en Educación: Desarrollo Humano, USB Cali. 2010.

Nombre Investigación	Campo /Estado	Director(a)
Conflicto y mediación simbólica en niños escolares de sectores marginales urbanos. El caso de la comuna 20 de Cali. (Co-financiado Colciencias). 2006	Desarrollo Humano Terminado	MG. Constanza Moncada Galvis
Análisis crítico de la evaluación por competencias en universidades del Valle del Cauca: Efectos académicos de los ECAES en 8 universidades del Valle del Cauca (Cofinanciado ICFES). 2006	Evaluación Terminado	MG. Dulfay Gonzalez
La Articulación de la Dimensión Motora y la Dimensión Cognitiva: Una Propuesta de Renovación Curricular para La Educación del Movimiento a través del Diseño, Implementación y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Mediado en la Primera Infancia 2009	Didáctica y Tecnologías de la Información y la comunicación Terminado	MG. Claudia Mallarino Flórez
Aproximaciones a la identidad cultural afrocolombiana y su relación con patrones de violencia conyugal 2009	Desarrollo Humano Terminado	MG. Maria Elena Díaz Rico
Articulación curricular de la formación investigativa entre los niveles de educación media y superior en instituciones de la ciudad de Santiago de Cali. 2008	Currículo Terminado	MG. Orfa Garzón Rayo
Primera fase. Análisis comprensivo de la configuración de subjetividades en maestros y educandos del contexto universitario en la Universidad de San Buenaventura en Colombia. 2010	Currículo En Marcha	MG. Orfa Garzón Rayo
Desarrollo y Evaluación de Procesos Inteligentes. 2011	Didáctica y tecnologías de la Información y la comunicación En Marcha	MG. Claudia Mallarino Flórez
Educación de Sensibilidad: Por una hermenéutica de los lenguajes. 2011	Educación y cultura ¹ En Marcha	Dra. Patricia Perez Morales

Nombre Investigación	Campo /Estado	Director(a)
Análisis de las condiciones para la creación de un Observatorio en Primera Infancia en la Universidad de San Buenaventura Cali: tensiones del tiempo presente como plexo de oportunidad. 2011	Desarrollo Humano En Marcha	MG. Ana Maria Aragón Holguin
De lo epistémico formativo a lo epistémico poiésico en la formación magister. 2011	Desarrollo Humano En Marcha	MG. Julian Humberto Arias Carmen
Condiciones de implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: características del contexto escolar en instituciones privadas de tradición monolingüe de estratos 1 a 4. 2011	Currículo En Marcha	MG. Norbella Miranda Nieves
Segunda fase. Análisis comprensivo de la configuración de subjetividades en maestros y educandos del contexto universitario en la Universidad de San Buenaventura en Colombia. 2011	Propuesta aprobada para iniciar finalizando 2010	MG. Orfa Garzón Rayo

El grupo de investigación ha tenido durante los últimos 4 años un incremento importante en los indicadores de producción. Este incremento se ve reflejado en la producción bibliográfica, en la socialización de los productos de investigación y en algunos convenios que ha logrado establecer¹⁰. La publicación de artículos se ha dado en gran parte en la Revista de la Universidad San Buenaventura, seccional Cali: Guillermo de Ockham, la cual fue indexada por Colciencias en el año 2006, pero, así mismo, se han publicado artículos, libros, capítulos de libros, productos de las investigaciones¹¹ en diversas revistas y mediante el apoyo institucional de la USB y de otras entidades. De la misma manera, se han llevado

10. Convenios con el IPECAL de México; Foro Latinoamericano de Coeducación y Cultura de Paz, Chile; Universidad San Buenaventura Medellín, Bogotá y Cartagena; Instituto Nacional Superior de Pedagogía_ Universidad Pedagógica Nacional; Red de investigadores en Psicología; Corporación Juan Bosco; Red Regional de IES del Valle del Cauca; Red Iberoamericana de Pedagogía.

11. Como aparece en el GrupLac respectivo.

a cabo ponencias y presentaciones en importantes eventos a nivel nacional e internacional: Estados Unidos, México, Francia, entre otros.

Actualmente hay tres libros en proceso de edición e impresión, producto de sendas investigaciones docentes.

Otras de las expresiones del trabajo investigativo del Grupo está representada en el Encuentro Internacional de Educación y Desarrollo Humano que en su versión I y II han sido realizados en el año 2008 y el año 2009 respectivamente. El encuentro convoca anualmente a pensadores, académicos, investigadores, docentes y estudiantes para plantear sus comprensiones sobre la Educación y el desarrollo Humano.

El encuentro se viene centrando en sujetos y políticas del desarrollo humano: obra de conocimiento como obra de vida, asunto que permite propiciar desde el ámbito universitario la humana dialogicidad en torno a cuestiones de naturaleza vital como el sujeto y su necesidad de conocer¹².

Prospectiva

El grupo de *Educación y Desarrollo Humano* tiene entre sus metas a mediano y a largo plazo, la consolidación de una comunidad académica de pensamiento que impacte la región del suroccidente colombiano especialmente y le permita continuar sustentando la oferta investigativa en programas de pregrado, especialización y maestría, así como llegar a ofrecer formación doctoral a partir de los alcances de sus investigaciones.

Bibliografía

- La bibliografía revisada fue tomada de los archivos de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, de la Coordinación de Investigaciones de la Facultad de Educación de la USB Cali y de los informes de investigaciones realizadas; documentos a los que pueden remitirse los lectores si es su deseo.

12. Las memorias de los dos encuentros realizados se encuentran en el archivo del programa. El III Encuentro de Educación y Desarrollo Humano se llevará a cabo el 11, 12 y 13 de agosto de 2009 en el marco de los 40 años de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali.



Capítulo
II

Maestros del programa

La episteme como membrana

Julián Humberto Arias Carmen*

La imagen falsa

El sentido alegórico del mirar parte de una interpretación a la plástica en Renne Magritte, particularmente la serie perfidia de las imágenes, que en este caso, refiere la pregunta por el lugar de la educación; considerando lo urgente de pensar sus posibilidades históricas, no solo para reconocer las formas de determinación que la presionan, si no sus formas de implicación en la subjetividad, y explorar otras posibilidades ante los desafíos del presente histórico y el peso de la realidad social.

La pregunta por el lugar invita a desplazar la mirada sobre lo educativo de las representaciones actuales y sus expresiones a través del lenguaje de la organización empresarial institucional, por denotar oferta de servicios y procesos de estandarización. Estas comprensiones comprometen lo funcional del educar, considerando el reclamo de cierta forma de ética civil que invita a considerar el acto educativo en términos de espacio relacional; y de lugar vital al tiempo que existencial donde interactúan y se conjugan subjetividades, criterios, prácticas de formación, pensamiento, y conocimiento, en relaciones de complejidad desbordando las relaciones entre usuarios y empresas ofertantes de servicios.

* Mg en Educación. Docente tiempo completo Maestría en Educación: Desarrollo Humano Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. 2010.

Esta mirada es un resultado histórico en la intensión de hacer corresponder lo educativo con los desafíos de la época sobre lo humano y lo social desde miradas particulares y contingentes.

Proponer la movilidad en la mirada supone considerar que aun es vigente la pregunta por el *¿Qué somos?*, no siendo suficiente la pregunta por el *¿Cómo debemos ser?* Considerando la condición de humanidad como organización, y ratificando la vigencia de la pregunta sobre el papel de lo educativo que agencia e incide en procesos de socialización. Postura que coloca, de esta manera la mirada en torno a lo educativo en cercanía a una actitud filosófica heredada, antes que la condición política, en la visión social del presente. En medio de estas miradas se sitúa la pregunta por las posibilidades de realización de la condición de humanidad en formas historizadas de ser¹.

El sentido inicial sobre la mirada, se transforma en la alegoría de gesto que refiere formas de reacción, elaboración en posibilidades de encuentro inter-subjetivo; algo inevitable por ser expresión de maneras de relación entre formas de voluntad; que permanece en el límite de cualidades contingentes referidas a maneras de ser; y la complicación con los rasgos de época; los mismos que confieren valor, delimitando la singularidad y la individualidad, obligando a tener presente que *ser en voluntad*, permite desplegar la fuerza contenida en la potencia de soñar. algo propio de la especie, una forma de soñar enmarcada en el concepto de subjetividad humana a partir del momento en que se opera la disyunción entre, por una parte, la subjetividad humana reservada a la filosofía o la poesía, y por otra, la objetividad del saber qué es lo propio de la ciencia.²

En la referencia a la perfidia de las imágenes se invita a reflexionar sobre el lugar de la educación en rasgos de presente, ante el riesgo de hacer de la subjetividad un problema puramente discursivo, por suponer que es posible reducir el educar a formas de mediación como procedimientos mecánicos de conocimientos sin pensamiento. A la luz de estas reflexiones la pregunta por el educar nos coloca ante lo que inicialmente se componía como unidad pero que ahora se presenta a manera de paradoja que relaciona-separa pensamiento, conocimiento y formación que si bien son rasgos humanizantes agenciados y agenciantes de subjetivi-

1. De ser en sentido expresión histórica y no ontológica.

2. Apoyando esta idea en o sugerido por Morin al señalar que: "El conocimiento científico desarrolló los modos más refinados para conocer todos los objetos posibles, pero se ha vuelto completamente ciega para con la subjetividad humana" p. 80.

dad, escapan a toda intencionalidad de hacerlos correlativos funcionalmente a los contextos de humanidad desde criterios de organización e institucionalidad.

Paradoja que da valor a la lección de Morin (1997) cuando refiere lo relacional como sistema bio-antropo-psico, atravesado por expresiones colectivas e individuales en términos de pensamiento, conocimiento y formación; figuras potentes de especie que no se limitan a imágenes codificadas en ruta analítica, como lo expresa el sentido del pensar paradigmático (Kunt 1981).

Por ello en la discusión postmoderna cabe considerar el pensar como alegoría, alude la condición de membrana, actúa selectivamente a la vez que es permeable pese a tener definidos límites conforme a sus necesidades, manteniendo correlaciones entre lo profundo y lo manifiesto en las representaciones de la vida y del mundo. Desde esta mirada, el pensamiento responde más a la necesidad de interacción para la transformación, que a formas de impostura ocultando el carácter de singularidad humana.

Al referir el pensar, en las alegorías de mirada y de membrana, se desbordan los límites de las disciplinas de conocimiento formales, que si bien no son inmutables, no han logrado modificar su radicalidad epistémica, a pesar del hecho de transformar o abandonar total o parcialmente sus sistemas axiológicos.

De allí que no se dude en afirmar que asistimos a cambios de época, al tiempo que reconocemos manifestaciones humanas, como fenómeno social, que expresan desazón y porqué no, esa cierta forma de desesperanza aprendida que refiriera Heideger en su reflexión sobre el existencialismo. Expresiones que participan del paisaje de presente, por eso es posible pensar que tales cambios no son suficientes, enfrentamos el riesgo, al preguntar por avances en lo educativo, de cosificar lo formativo, de asistir a una falsa imagen³; algo que históricamente se esperaba implicaría transformaciones radicales, está limitado a renovadas formas discursivas, sin lograr modificar, de manera sustancial, el sentido de mirada historizada en esas comprensiones filosóficas arriba referidas.

Los cambios se perciben en incrementos de flujos de información, en variaciones en las velocidades, en procedimientos o técnicas que si bien pueden incluir códigos emergentes y verdades que encuentran un lugar en el sistema,

3. Referencia alegórica en la obra pictórica de Renne Magritte, serie "La perfidia de las imágenes".

no logran, en sus efectos históricos, correr los límites mismos del pensamiento en términos de mirada.

Lo anterior no implica negar la presencia de formas de representación que sugieren comprensiones relacionales que afectan la semántica de humanidad en su historicidad. Asunto que se expresa en la discusión contemporánea sobre el sentido de lo formativo, el agenciamiento y la definición de ser sujetos o ser individuos como manera posible de resolver la pregunta por el pensar, dadas sus implicaciones en la condición histórica de ser, en sentido que refiere realización, despliegue, voluntad, sea en la visión ontológica o en la racionalista, algo que cabe ser considerado al pensar el lugar del educar.

En ambos casos se refiere órdenes de relación entre formación y expresión de humanidad. Sujeto o individuo, denotan comprensiones en sentido de mirar, por sus implicaciones sobre pensamiento, formación, conocimiento. En ambos casos se colocan en juego relaciones entre percepción, realidad e identidad; relaciones que hacen posible pensar el lugar del educar desde la alegoría a la mirada y en correlación con la episteme como gesto, no como discurso. Por eso la referencia alegórica de pensamiento con membrana, pensamiento con organicidad, no sólo en términos de organización, al tiempo que alude otras comprensiones sobre el bios que no se agota en relaciones estructurales.

De igual manera el pensar no se limita al ámbito de la razón, da cuenta de cierto orden complejo relacional que permea tensiones entre subjetividad y objetividad, subjetivismo. Y lo hace por co-implicación e interacción; maneras de cercanía entre formas de realidad humana que configuran rasgos de época. Las relaciones entre subjetividad, objetividad, subjetivismo, co-implican formas de interacción, por eso adquiere el carácter de asunto crucial al preguntar por el lugar del educar, por lo formativo, precisamente porque el pensamiento tiene la posibilidad de atravesar, a la manera de las membranas las formas de organización social; lo hace en lógicas de razón pero a su vez lo hace supeditado al sistema de necesidades no solo humanas sino sociales.

Siendo la representación de estas últimas las que dan sentido a lo crucial; pareciera que la época intenta reducir el pensar a roles, a funciones, con un agravante, que por efectos de la automatización y las asombrosas realizaciones de la cibernética post industrial, involucran transformaciones en la percepción del tiempo y del espacio, acentuando así cierta forma de distanciamiento entre las necesidades sociales y la relación entre posibilidades de la singularidad, el gesto de humanidad aprendido, lo bio, y lo eco.

Estas preocupaciones se corresponden a las advertencias que hace Morin (1999) al señalar consecuencias históricas de dicho fenómeno que a la postre pueden desbordar lo más terrible del horror y la barbarie. En ese aparente rasgo de deshumanización lo que se distancia, lo que se desdibuja es el carácter de membrana, lo bio de la humanidad en sus relaciones con lo psico y lo antropo, expresadas históricamente en la relación de otredad, y alteridad.

Lo social como forma de tecnología moral

Otro sentido en la alegoría a la mirada, refiere la forma de potencia histórica contenida en la razón, que hoy nos coloca ante la posibilidad de entender que la racionalización por sí, no logra superar históricamente los problemas de la convivencia. Por eso antes que tomar partido, en términos de situarse desde formas de identidad del ser moderno y/o posmoderno, lo importante a considerar en los ámbitos formativos del educar, es reconocer lo potente, lo potenciabile en la subjetividad desde otras perspectivas de sentido; elemento importante en la discusión sobre los asuntos que signan el carácter y los propósitos colectivos en términos de humanidad; por afectar de manera directa el sentido de formación, de conocimiento y de pensamiento.

Emerge así la posibilidad en medio de la pluralidad contemporánea de perspectivas de pensamiento, al hacer evidente que no ha sido suficiente la condición racionalista para escapar a las ilusiones propias de la sociedad del bienestar ni de las acepciones del desarrollo moderno, en términos de presente. La mirada de humanidad, de realización humana sigue sujeta a los grandes propósitos históricos de humanización, pese a la denuncia de Lyotard sobre el fin de los grandes meta-relatos; siguen arraigados en el modelo de organización, en la mirada de mundo como representación y en las gramáticas mismas de humanidad.

Discusión contemporánea que coloca en el centro del debate estos asuntos y configura así el contexto para discutir sobre el pensamiento como organización y el educar en orden relacional, supeditado al carácter de organización que a su vez se enmarca en la lógica de la institucionalidad propia de la modernidad y el proyecto de felicidad colectiva que mundializó las virtudes, las esperanzas y los infortunios del desarrollo (Terren, 1998).

Mirar el educar como expresión histórica, es interrelacionar perspectivas que configuran la mirada epistémica que permite situar el educar en lógica de dispositivo social orientado en propósitos de tecnología moral (Foucault:1994).

A partir de esa perspectiva, es posible reconocer en el educar, un sentido de organización susceptible de ser ampliado desde otras comprensiones posibles sobre la misma. Lección a tener presente al momento de intentar dar cuenta del ámbito formativo en presente histórico, resulta sugerente pensar como posible el Intentar deconstruir las singularidades de lo formativo como alternativa para desbordar las visiones tradicionales técnico-ontológicas del educar; elementos que participan en lo formativo y en la manera singular de resolver la tensión entre subjetivismo subjetividad, en respuesta a los agenciamientos de prácticas de vida, al tiempo que fronteras, límites y posibilidades referidos a lo social como sistema.

Por eso la pregunta por el lugar del educar no se responde simplemente desde las críticas a la escuela en su carácter institucional; sus alcances se limitan a señalar vínculos entre fines y técnicas respecto a otras dimensiones sociopolíticas, que finalmente se circunscriben al proyecto moderno de sociedad.⁴

Por eso lo impropio de los discursos que circulan en la pretensión de referir cierta condición de crisis absoluta en lo que toca a la escuela; sin que esto signifique que todo está bien. Tras la pregunta por el lugar del educar se intenta problematizar la importancia histórica de considerar el pensamiento, por fuera de los rasgos funcionales del sistema mundo, como prioridad en lo pertinente a la formación y en su relación con el conocimiento por configurar rasgos que expresan la condición de humanidad.

La postura, al pensar en otras miradas sobre la escuela, de alguna manera remite en su carácter de organización a multirelaciones en movilidad, de acuerdo a la época, lo que compete al pensamiento y por lo tanto a lo humano, por que corresponde a procesos complejos de deconstrucción de sentido. Pensar lo educativo como organización en medio de relaciones, desborda lo contingente de la escuela como elemento singular; este es un territorio atravesado por dinámicas de organización social, y por formas que comprometen el sentido histórico cultural de las propias expresiones de humanidad.

Las preocupaciones por el ámbito formativo de la humanidad en presente histórico convocan el sentido de mirada epistémica, de sentido emergente sobre otras lógicas de representación; momento importante en las comprensiones

4. Consideración que asume la postura de la ontología de la fenomenología basada en la idea que la realidad no es dada o estructurada independientemente o por fuera del observador o de su contexto social, cultural e histórico.

críticas sobre el educar en las interpretaciones de Foucault sobre la organización y las relaciones como elaboraciones críticas de la civilidad, pero que pese a ello, configuran históricamente, el contexto de humanidad, no siendo suficiente el reclamo de la visión humanista que señala con expresión de alarma el abandono de la visión ontológica expresada en la condición de educabilidad, de necesidad de formación.

Algo que la escuela deja de lado al abandonar el papel de la formación, para quedarse vendiendo técnica e información, formas de adiestramiento funcional. Aclarando que estas últimas expresiones tienen más un carácter de señalamiento y de juicio de valor, en su intención de querer denotar formas empobrecidas del pensar que cabe considerarlas como crítica puesto que lo educativo como fenómeno de masas termina comprometido con posiciones ideológicas, en la medida que en la relación organización-institucionalidad-formación se intenta hacer corresponder propósitos particulares de la mirada de humanidad con los de la organización del bienestar que fortalece lo organizativo como mayor expresión de la racionalidad; algo que en la mirada de Giddens no solo se expresa, sino que se sustenta en relaciones de mercado.

Posición ideológica que hace correlato con la crisis misma de la modernidad como valor y como principio articulador; algo que cobra sentido al entender lo perentorio, en esa visión de fines de humanidad ante la dificultad para situar como valor de presente la condición ontológica del sujeto.

Fenómeno que paradójicamente, al tiempo que explica históricamente como es que esta mirada es una elaboración histórica, coloca en cuestión el aparataje paradigmático político-económico, que incluye, ya no el educar, sino la educación como agenciamiento y la escuela como dispositivo, particularmente cuando estos se supeditan al intento por dar cuenta del ámbito formativo, y por hacer visible al sujeto a través del pragmatismo del sistema mundo.

Fenómeno que oculta la singularidad humana al configurar el sujeto como gesto social, a su vez extensivo a la institucionalidad propia de la modernidad y que expresa la necesidad política de debilitar esos rasgos ontológicos del sujeto, en palabras de Luhman (1987) el sujeto ideológico como reflejo de la condición histórica de subjetividad. Fenómeno de gran trascendencia histórica, más allá del sentido del educar, su valor político radica en las expresiones que intentan quitar toda legitimidad a los viejos símbolos para imponer nuevos códigos que agencian otros sistemas de valores como rasgo post moderno.

De allí que circulen posturas políticas que intentan explicar la post modernidad, no como acontecimiento, sino como la expresión irónica de la historia misma, al final ese proceso de deslegitimación que algunos pensadores asocian peyorativamente a la ambigüedad cobra más valor epistémico que político puesto que agencia comprensiones que afectan de manera directa los ámbitos decisivos de nuestra experiencia cotidiana vital.

Siendo en esta medida que se hace posible configurar otras miradas que a la postre socavan la analítica ortodoxa (Alter, 1992) al dar sentido a esa figura dramática de crisis de representación que usara el siglo XX Popper; (1967) al plantear que el conocimiento es susceptible de duda, por corresponder, en perspectiva metodológica, a maneras elaboradas de conjeturas, algo que colocan en duda el supuesto epistémico de su fundamento último. Siendo esta otra expresión del sentido irónico; ciencia y creencia, por igual descansan sobre arenas movedizas.

Debilitamiento que sin ser voluntario, responde a cierta forma de transformación cultural por suponer la crisis de la racionalidad del ordenamiento capitalista, por la carga de angustia que genera como sistema mundo; por eso la idea de crisis refiere cierta condición de dramatismo, no de agotamiento. Resulta paradójico asociar el ser vital con el hecho de desconocer la hegemonía de la realidad ordenadora racional, por estar sustentada sobre bases ideológicas que asocian el proyecto cultural con los ideales de emancipación, racionalización y liberación, al tiempo que desarrollo con progreso.

Al no lograr realizar estos propósitos se le abre camino al nihilismo, la respuesta de la época por no poder sostener objetivamente la idea de mundo como realidad accesible y controlable a través del conocimiento y del método, la imposibilidad de soportar la estabilidad y la confianza tranquila de la experiencia de vida (Turner, 1992) porque se cuestionan las categorías de lo social como dispositivo. Así se ven comprometidos los conceptos de Justicia, autoridad, sin que exista válidamente un razonamiento abstracto que pueda fundamentar el carácter universal del principio jurídico, afectando el respeto por la tradición intelectual, la perspectiva que señala a la escuela como anacrónica, en sentido mono-cultural.

Quizás esto explique porque como expresión en el discurso post-moderno, referido a lo educativo, prime el interés de resaltar la dimensión curricular por suponer que abre la posibilidad a pensar lo vital en la educación desde las posibilidades que la dimensión curricular contiene; de hecho sugiere, desde la trans-disciplinaridad y la flexibilidad direcciones de reconstrucción de la relación

pedagógica en la opción de problematizar el conocimiento, más allá de insistir en el perfeccionamiento de las prácticas.

Centrando la reflexión sobre lo educativo lo que se cuestiona es percepción de la temporalidad univoca dicotómica del enseñar-aprender como medio efectivo de relacionar planificación y práctica, los soportes de lo social como tecnología y la epistemología predictiva e instrumentalista que colocan el saber en función de lo social en términos de orden. Entendiendo por tal los sistemas expertos que organizan la vida social (Terrén) porque afectan los elementos sobre los que se basa parte de la estabilidad y la confianza tranquila de nuestra experiencia cotidiana que supone la seguridad ontológica típica de la sociedad planificada, la clave, la fuerza que direcciona el proyecto cultural de sociedad educada, (Terren, 1998) que hace equivalencia entre conocimiento e información como base epistémica para la formación.

Imaginario que se corresponde a idea del bienestar general racionalmente planificado a través del lenguaje científico, que justificaba la relación entre principio de realidad y control. La idea del saber como un problema de legitimidad, otra acepción de lo social como tecnología, en referencia a Deleuzze (1922); maneras que además de legítimas permiten insertar en el universo representacional del individuo maneras de realidad al asociar a formas legítimas de administración del sistema a través el saber y las formas del poder (Deleuzze, 1922).

Al cuestionar este contexto, desde la post modernidad se aborda lo ontológico social, antes que de manera crítica, desde una posición radical de desconocimiento; se denuncia el soporte ideológico y manipulador del sistema en términos de mecanismos de regulación social.

¿Individualidad o sigularidad?

La legitimidad del discurso moderno descansa sobre el imaginario que idealiza el meta relato de la individualidad en correlato con otras expresiones ideológicas y políticas en torno a las posibilidades históricas, sociales, políticas y prácticas de la libertad como rasgo humanizante, que dan forma social al individuo, la idea de lo uno que se expresa en dimensiones de sujeto colectivo en y desde posibilidades del contexto racional que se expresa en el meta relato de emancipación humana (Laclau; 1993). Postura que pervive en sus rasgos ideológicos, en el caso de lo educativo y se ve reflejado en los propósitos y fines de la organización educativa atrapada en los referentes, el contexto y los sistemas de representación de la sociedad de bienestar.

Lo anterior como fenómeno no es una deformación de lo educativo como sistema, es indiscutible que el capitalismo, como sistema mundo cohesiona su adhesión al sistema, en la medida que mantiene la promesa de bienestar asociada a la posibilidad de incluir al sujeto a través de su incorporación al sistema productivo. Hoy en la discusión sobre el educar se piensa posible que esta crisis del presente obliga a potenciar otros rasgos humanizantes, para dar el salto desde la obediencia en el orden dado, a la posibilidad creativa, siendo esta última la clave en las estrategias actuales de articulación al mercado. Desde esta perspectiva la crisis aparente de la organización y la institucionalidad que se lee a partir de expresiones aparentes del Capitalismo desorganizado (Offe, 1985). no es más que una manera de sostener el equilibrio organizado; manera emergente de procesar y resolver conflictos de intereses ante una situación que no es nueva pero que agudiza de manera dramática la convivencia, la imposibilidad de garantizar sociedades en condiciones de pleno empleo

Y lo hace en la medida que logra cierta condición de correspondencia epistémica que relaciona nuevas exigencias del sistema de necesidades a condiciones objetivas de acumulación a partir de incorporar condiciones flexibles ante el fundamento racional único, que rutiniza y prescribe tareas, el propósito del cognitivismo moderno, que aplica el principio de diseños únicos, validados, consensuados para ser administrados como legítimos, la dinámica de la sociedad Salarial (Gorz; 1994) que se organiza en torno a la ideología del industrialismo⁵.

Resulta paradójico que este sea el sentido de emergencia de la nueva racionalidad productiva en postrimerías de la sociedad del trabajo asalariado y el empleo, y que sea esta la que fragmenta el ordenamiento institucional. por eso otra paradoja, la de criticar el saber especializado tan enfatizado por la educación y la tecnocracia, pues es el medio básico para la eficiencia, a pesar que la visión profesional tradicional no proporciona ni los puntos de referencia, ni los criterios que permiten al individuo dar sentido a su vida. La crisis de la racionalidad moderna y del ordenamiento capitalista se refleja en nuevas maneras de pensamiento y en formas emergentes del lenguaje, en lógica de deconstrucción, (Apple 1984) porque la lógica del mercado puede ocultar procesos de re-significación-re-centralización a través del mercado concentrado y/o los procesos de estandarización y formas de control sobre la cultura, por ejemplo a

5. Entendiendo por tal el tipo de sociedad que aspira lograr modelos de trabajo eficiente y productivo en contextos estables, donde la frontera, el elemento básico de distinción, gira en torno a la relación con el trabajo

través del control de medios no escolares, afectando las identidades, tanto de individualización como las colectivas; algo que guarda relación con las pautas de reestructuración característica del capitalismo desorganizado de finales del siglo XX, respecto a las trayectorias vitales, en términos de proyectos de vida (Offe, 1985).

Por eso en medio de los supuestos epistémicos del cognitismo moderno, la escuela enfrenta la des-regularización escolar, efecto de la deslegitimación (Lyotard, 1986) que rompe la unidad del modelo racional sobre el conocer y su relación con el control y organización, importante porque impone determinada forma de representación sujeta a criterios limitados al paradigma científico, desde disciplinas de conocimiento (Gimeno; 1994). Deslegitimación y manera de desdibujamiento fundamental a la hora de pensar el lugar del acto educativo; la ruptura no se limita a la crisis del saber objetivo que enfrenta nuevos enfoques en el conocimiento del mundo social. Para Lyotard el nuevo enfoque en la manera de conocimiento social es una condición que define una nueva situación cultural, más que una distinción ideológica, supone una diferenciación paradigmática, un estado crítico de cualquier forma de discurso legitimador, basado en la unión operativa del conocimiento y la acción del poder y el control social a partir de definir una nueva situación cultural que no reconoce legitimidad al cognitismo moderno ya que desborda la hegemonía del pensamiento sujeto al plano que opera sobre el criterio limitado del relativismo objetivo.

La crisis de legitimidad institucional, en lo educativo se refleja en crisis de autoridad, según (Terrén 1998) el modelo educativo pierde su capacidad para aglutinar consciencias y motivaciones profesionales en torno a la conceptualización del conocimiento y la manera de garantizar su transmisión eficiente, algo que incide en la conducción de la vida individual, al afectar la imagen pública del modelo de la sociedad de bienestar, como mecanismo de redistribución de oportunidades, ya que la disciplina del mercado se traduce en lógica organizacional en la escuela, por sus propósitos de identificarse en la institucionalidad como elemento de organización, este es justamente el elemento básico del proyecto educativo moderno, que se desdibuja al romper el vínculo entre nivel educativo y proyecto vital en el plan de vida individual.

Por eso la importancia de la discusión sobre el sujeto, expresión del giro post-moderno, que cuestiona la imagen del sujeto cognoscente y postula otra visión posible, no representacional de mundo, en la que el saber no se entiende en términos de la reducción y control de la realidad objetiva, cierta condición post-epistemológica que plantea el mayor desafío al modelo moderno del aparato

escolar ante lo inédito de la pregunta por la forma adecuada de ver el mundo para referir si tiene sentido el agenciar formas de currículo común (Terren 1998) preguntas que fundamentan las dudas sobre el aspecto más relevante socialmente de lo pedagógico, las maneras didácticas (Gidenns; 1993).

Un intento por responder a estas transformaciones es la flexibilización, pero esta no llega a resolver estos interrogantes. No es claro de quien es función dicho proceso, ni se acierta en la determinación sobre que es lo que se debe flexibilizar. Sin contar con que la lógica misma del mercado puede ocultar procesos resignificadores, recentralizadores a través del mercado concentrado y/o procesos de estabilización y formas de control no escolarizados, sobre la cultura (Apple; 1984). De hecho las nuevas tendencias del mercado presionan hacia la flexibilidad, tanto de la organización, como del mercado de trabajo, el diseño de productos y los modelos de consumo (Piore y Sabel; 1990) además de señalar las nuevas concepciones globales de acumulación flexible (Hawey; 1990).

Los sistemas de calidad: ¿un nuevo mito?

De esta crisis referida surge la necesidad de *Mirar la mirada*, no solo lo mirado recuperando el sentido de alegoría para enriquecer expresiones analíticas y maneras del lenguaje, lo propuesto tras esa imagen evocativa alude una especie de apertura lingüística de mundo, que aspira ir más allá de los lenguajes descriptivos, explicativos, lógicos y formales, contruidos por el idealismo objetivo acuñado e impuesto por la ciencia moderna, según Germán Guarín (...), “Necesidad y Verdad de la Metáfora”, hecho ante el cual implica realizar cierta forma de “Liberación Simbólica”⁶. La opción de resignificación de lo humano a través de la recuperación de la sensibilidad y de la sensualidad, el despertar la capacidad de crear imaginarios por fuera de las lógicas lingüísticas restringidas y desgastadas, finalmente la opción de resignificación desde la potencia de la conciencia histórica (Zemelman, 2006).

Algo pensado como posible desde antes por Nietzsche y recientemente por Vattino cuando refieren lo imperativo de debilitar los lenguajes canonizados, los universos éticos, como manera de enfrentar la autoridad y el autoritarismo, la violencia metafísica y política de la institucionalidad del discurso teológico y filosófico, expresado en ámbitos político, económico y social. Es esta cierta forma de dimensión de la apertura ontológica y democrática del discurso en

6. Categoría desarrollada por Germán Guarín en: Necesidad y Verdad de la Metáfora.

otrora, y aún, construido sobre dogmas, doctrinas, sistemas, verdades últimas y principales, métodos, técnicas y prácticas regladas, formas de enfrentar el biopoder. (Guarín, 2003).

Repensar la condición de subjetividad encarga al Maestro del actuar pedagógico, de allí la condición posible del educar para el pensamiento que potencia y permite la emergencia de la singularidad, lo que implica preguntarse hasta donde es posible reconfigurar los espacios de formación en el ámbito escolar desde otras posibilidades⁷.

Los verdaderos acontecimientos en el pensamiento no radican en lo novedoso de las palabras, estas solo logran la fuerza de sugerir, no son más que susurros aunque sea mucho el ruido que producen, pero solo sirven en la medida que abren la posibilidad de aprehender, comprender para situarse ante las lógicas y los mecanismos de representación de la época. Se habla de intentos porque pese a las pretensiones categoriales del saber toda representación implica algo paradójico, lo real, el mundo como prágma, es aprehendido por lo irreal de las formas discursivas y representaciones mentales. Mundo, verdad, valores, imaginarios, bello, amoroso, terrible, entre otras formas de expresión, que a pesar de ser elaboraciones discursivas devienen en lo cotidiano, formas de decir verdad, creencia patrón y rasgo identitario.

De allí la importancia de recuperar la sensibilidad, el lugar de la alegoría, como andadura hacia los significados de re-existencia humana, lo que convoca a lo educativo a participar en esta forma de renovación cultural ante los modelos de intervención agenciados por el estado en concordancia a sus políticas. (Gimeno, 1994) La cultura de la calidad conlleva a la reconceptualización de la práctica docente, abandona los fundamentos políticos morales propios de la modernidad (Lipovetsky, 1990) para acoger el lenguaje del mercado adaptado por las condiciones de cambio e incertidumbre. La revitalización renovada de la fe en el poder autoregulador y creador del mercado liberado. Algo que tiene incidencia en las formas de re-conceptualización del trabajo docente; al lado de nuevas formas de gestión del recurso humano que favorecen la comunicación, se da la descentralización y el énfasis en lo individual y la participación; rasgos que parecen no distanciarse mucho de la expectativa de aumentar la participación en el mercado.

7. La visión de Zemelman, que reclama del educar ese sentido de vitalidad, manera de contexto que posibilita, potencia del despliegue a partir de la elaboración de conciencia histórica como condición de ser, en términos de singularidad.

En tal caso cabe recordar a Terren (1998) cuando afirma que es a través de la mediación como buena parte de la legitimidad de la institución se traslada de la estructura a la subjetividad de los actores en la organización educativa. Por eso este proceso de reestructuración, supone una forma de racionalización sujeta al modelo de dominación que radica en la afinidad entre reconceptualizar el trabajo docente y los discursos de la calidad, para proporcionar formas de cobertura ideológica que configuran nuevas relaciones de dominación a partir de los sentidos de legitimidad-cultura-disciplina. El nuevo discurso del mercado que lidera la reestructuración de la organización educativa en torno a una tecnología moral (Foucault; 1986) descontextualizada y reducida al ámbito instrumental (Kisher y Mandell; 1989); al aparecer, no como la moral del progreso (Terren, 1998) sino que pretende no tener ni representar tipo alguno de carga ideológica, porque solo así parece actuar como fuerza motivadora desde los sistemas de alta moral (Ball; 1993). Elemento que supone ir más allá de la utopía del control (Deleuzze 1922). Postura que permite trasladar el énfasis de la organización de lo cultural, a la cultura de la organización, en torno a la eficiencia como fuerza integradora para racionalizar lo irracional y estabilizar la reestructuración además de permitir redimir la desorganización del sistema mundo-mercado

Este tipo de cultura organizativa con la que se pretende restaurar la legitimidad de la institución educativa, tras los discursos de flexibilización y renovación, reaparece en formas de agenciamiento de expresiones de tecnología moral del discurso civilizatorio que tienen cabida ante la caducas formas clásicas de identidad. De allí la necesidad histórica de ajustar rasgos culturales a mecanismos de adaptación, que a su vez se asocian en entramados complejos psico-sociales de la organización y que esta época reconoce, con aspiraciones de legitimidad, en aras de regularizar, de potenciar la comunicabilidad y la creatividad en pro de la gestión del conocimiento.

Se imponen así nuevos discursos sobre la institucionalidad clásica de acto educativo en el intento por responder a formas renovadas de organización, se intenta lograr otras dimensiones de identidad que permitan resolver la subjetividad en aras de la eficiencia ante el descrédito reinante de las estrategias ortodoxas fundamentadas en posturas políticas, que se diluyen en las posibilidades de resistencia sistemática y colectiva de la indiferencia de la época; el indicador del nuevo simbolismo ante las pretensiones de reconstruir culturalmente la identidad de la organización educativa en la recomposición de un discurso

educativo que critica abiertamente el universalismo y prioriza la singularidad⁸, lo espontáneo; momento en que estos discursos se encuentran con tendencias de la epistemología post moderna, en su crítica al carácter doctrinero de la educación planificada como anacronismo propio de la sociedad de bienestar.

Bibliografía

- APPLE, M. (1995). *La política del saber oficial en VV.AA volver a pensar la educación*.
- BALL, S. (1993). *Foucault y la Educación*. Morata. Madrid.
- BELL, D. (1982). *Contradiciones culturales del capitalismo*. Alianza. Madrid.
- DELEUZZE, Gilles (1992). Posdata sobre las sociedades de control. En: *Conversaciones: 1972 – 1990*. Valencia. Pre-textos.
- FOUCAULT, M. (1994). *La Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- GIDDENS, Anthony (1994). *De la cultura de la certidumbre a la incertidumbre*. Alianza Editorial, Madrid.
- GIMENO, S. (1990). *La pedagogía por objetivos, obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid.
- GORZ, A. (1995). *Metamorfosis del trabajo*. Ed. Sistema. Madrid.
- GRAMSCI, A. (1977). *Antología*. Ed. Siglo XXI. México.
- GUARIN, Germán. (2003) *Nuevas razones para la racionalidad en horizonte*. Ed. Universidad de Manizales.
- KUNT, T. (1981). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. FCE, Madrid.
- LUHMAN, N. (1993). *Teoría Política en el Estado de bienestar*. Alianza. Madrid.
- LYOTARD, J. (1986). *La condición postmoderna*. Lyotard, Ed. Cátedra.
- MORIN, E. (1997). *La naturaleza de la Naturaleza el método III*. Ediciones cátedra.

8. En la visión de Zemelman, la vitalidad está en ese contexto que posibilita la potencia del despliegue, en la elaboración de conciencia histórica así como en la expresión del ser en la singularidad.

- OFFE, C. (1990). *Contradicciones en el estado de Bienestar*. Ed. Alianza. Madrid.
- PIORE, M. y SABELL, Ch. (1990). *La segunda Ruptura Industrial*. Ed. Alianza. Madrid.
- POPER, K. (1967). *El desarrollo del conocimiento científico. Conjeturas y refutaciones*. Ed. Paídos. Madrid
- TERREN, E. (1998). *Educación y Modernidad entre la Utopía y la burocracia*.
- TURNER, R. (1994). Ideología y utopía después del socialismo. En: *E. Laraña y Gufiel, los nuevos movimientos sociales SIS Madrid*, p.p. 69-84.
- ZEMELMAN, H. (2006). El conocimiento como desafío posible. Colección: *Conversaciones Didácticas*. IPECAL Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina.

Desarrollo y evaluación de procesos inteligentes

Proyecto de investigación – convocatoria USB / 2010

Claudia Mallarino Flórez
Investigadora principal

“Lo primero es lo que denomino el punto clave de la encarnación. Esto en contraste con la perspectiva imperante hoy en día basada en la metáfora computacional, en que la mente es considerada como el software y el cuerpo como el hardware. Lo que aquí denomino mente es cualquier fenómeno relacionado con la mentalidad, la cognición, y en último término con la experiencia.

Uno de los más importantes avances en la ciencia en los últimos años es la convicción de que no podemos tener nada que se asemeje a una mente o a una capacidad mental sin que esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente, envuelta en el mundo.

Surge como una evidencia inmediata, inextricablemente ligada a un cuerpo que es activo, que se mueve y que interactúa con el mundo”.

“La mente no está en la cabeza”. Francisco Varela

Resumen

El texto que se presenta ilustra los predicados y desarrollos que se proponen en el marco de un ejercicio de indagación que plantea su intención en el desarrollo y evaluación de procesos inteligentes dirigidos a la creación o re-creación de nue-

vas formas de ser y hacer en contexto desde la identificación, fundamentación y adquisición de nuevas estrategias inteligentes por parte del sujeto, de tal forma que potencie su capacidad o actuación inteligente en los distintos escenarios donde se moviliza.¹ Situar el proyecto en una alianza de mutuo beneficio entre la Facultad de Educación y el Parque Tecnológico posibilita un diálogo que circunscribe el desarrollo inteligente del sujeto, en el manejo y uso de nuevas tecnologías, en la tensión didáctica / tecnología, y en la visión pedagógica / estratégica en general.

Descripción de la propuesta

En los ámbitos formativos cuya prioridad es el trabajo con el conocimiento, es necesario hacer visibles hallazgos y nuevas elaboraciones en torno a los procesos cognitivos que de alguna manera han estado limitados a determinadas etapas del desarrollo y a contextos y disciplinas específicas (Inferencia lógica y habilidades lingüísticas), por lo tanto, no han logrado permear todo el panorama humano de posibilidades gnoseológicas. Urge, por tanto, una mirada más amplia, inter y transdisciplinar sobre los procesos inteligentes de los distintos sujetos en infinitos contextos, que logre trascender el paradigma positivista y logo céntrico para transitar el campo del conocimiento encarnado y ofrecer instrumentos de identificación y potencialización mental del sujeto, a partir de bitácoras cognitivas o programas de enriquecimiento cognitivo desde la elaboración de problematizaciones inscritas en diversos escenarios, como las que siguen:

¿Cuáles son los procesos inteligentes que guían las acciones de los sujetos en los escenarios que habita: sociedad y familia, educación, medio ambiente y emprendimiento?, y ¿cuál es la relación entre los procesos inteligentes de los sujetos y su desempeño, habida cuenta de la naturaleza compleja y múltiple de dichos escenarios? El colectivo académico decide formularse el siguiente desafío a manera de problema de investigación:

Desarrollar y evaluar procesos inteligentes a partir del diseño de Programas de Enriquecimiento Estratégico Cognitivo –PEEC, en dos escenarios co-implicados [emprendimiento y educación] como una propuesta alternativa / alterativa de configuración de relaciones: sujeto / mundo.

1. En la formulación de la propuesta participaron las profesoras Claudia Guzmán, Lilian Aydeé Rincón y Ayda Luz Ocampo.

Dice Zygmunt Bauman en *Modernidad líquida y fragilidad humana*: “La modernidad empieza cuando el espacio y el tiempo se separan de la práctica vital y entre sí, y pueden ser teorizados como categorías de estrategia y acción mutuamente independientes, cuando dejan de ser –como solían serlo en los siglos pre-modernos– aspectos entrelazados y apenas discernibles de la experiencia viva, unidos por una relación de correspondencia estable y aparentemente invulnerable. En la modernidad, el tiempo tiene historia, gracias a su ‘capacidad de contención’, que se amplía permanentemente: la prolongación de los tramos de espacio que las unidades de tiempo permiten ‘pasar’, ‘cruzar’, ‘cubrir’... o conquistar. El tiempo adquiere historia cuando la velocidad de movimiento a través del espacio (a diferencia del espacio eminentemente inflexible, que no puede ser ampliado ni reducido) se convierte en una cuestión de ingenio, imaginación y recursos humanos”. Por tanto los contextos actuales, tanto fijos como itinerantes y virtuales, marcan la diferencia en la construcción del pensamiento, del conocimiento y por ende del desarrollo de procesos inteligentes y creativos, aspectos estos fundamentales y vitales para la construcción de escenarios acordes, contextualizados y pertinentes a las necesidades y realidades de los diferentes ámbitos de actuación humana.

Dos antecedentes fundamentales se constituyen en el detonante para dar forma a la presente propuesta de investigación: El proyecto de investigación: “La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva: Una propuesta de renovación curricular para la educación del movimiento a través del diseño, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje mediado en la primera infancia y con los adultos mayores”, dirigido por la profesora Claudia Mallarino; así como la propuesta: Pedagogía líquida: desarrollo inteligente desde la Facultad de Educación y el Parque Tecnológico que ofreció los elementos para la consolidación de lo que hoy se denomina tendencia pedagógica de Comfenalco – Valle del Cauca: “Pedagogía inteligente: una manera de pensar al sujeto planetario”, fruto de un trabajo colectivo pero centrado en avances teóricos de alta relevancia para nuestro contexto actual relacionados con modernidad líquida (Bauman), con la teoría del movimiento inteligente (Mallarino) y con la teoría de la modificación estructural cognitiva (Feuerstein).

En esta perspectiva, el proyecto que articula lo motor y lo cognitivo pretendió proponer maneras renovadas de pensar, saber y hacer en el campo de la educación del movimiento, articulando lo habitualmente pensado como “motor” con lo “cognitivo”, pues de hecho se han entendido normalmente como excluyentes. Así, es usual que cuando la intención es desarrollar procesos mentales no se asume el movimiento como vehículo y cuando se piensa en el movimiento no

se considera como un área que favorece la educación de lo mental, se asocia más bien con la salud, la recreación, lo biológico, el condicionamiento físico o con el rendimiento deportivo.

Pedagogía inteligente, por su parte, plantea la pedagogía como un asunto vivo que hace un llamado urgente a “entender el conocimiento en su naturaleza polifónica: universal, particular, sistémico, desestabilizado y potente, capaz de incluir, de vincular, tolerante y accesible a las mentes lógicas y a las intuitivas, a las inteligencias generales y a las especializadas, al sujeto racional y al pragmático, al verbal, al no verbal y al multimedial, al gráfico y al cinético, al analítico, al autoritario y al democrático, en fin, a todos aquellos ‘futuribles’ de quienes es dado, aun, colgar los sueños” (Mallarino, 2009). Es inminente, así, la necesidad de proponer un sujeto más movilizado/or en relación con las demandas del planeta y constructor de nuevas formas de percibir los riesgos y posibilidades del mundo, de un sujeto a cargo de sí mismo, del otro y de lo otro, responsable, con mayores niveles de autonomía para tomar decisiones, resolver problemas y planificar actuaciones en el orden individual y colectivo.

Emergen desde estos antecedentes necesidades e intereses de incidir de manera directa sobre el sujeto en los diferentes escenarios, en consonancia con el *Proyecto Educativo Bonaventuriano* (PEB) que presenta la pertinencia del estudio y la búsqueda de propuestas de solución a las problemáticas de la sociedad, con miras a la promoción integral del hombre colombiano y a reafirmar la primacía de la persona en la organización de la sociedad y el Estado.

Contexto epistémico

Existe una marcada demanda social de personas cada vez más creativas, capaces de tolerar la ambigüedad, la incertidumbre y la complejidad presentes en los actuales contextos. La solución novedosa de problemas, la elaboración propia del conocimiento, la curiosidad y la posibilidad de establecer relaciones inimaginadas con pertinencia, exigen habilidades expresivas particulares, que surgen de la comprensión del conocimiento como un evento dinámico en donde la realidad no se considera preestructurada, sino como una emergencia permanente, es decir, creada.

La intención de esta propuesta es entender el movimiento – acción como vehículo recurso de desarrollo cognitivo en su calidad de *insumo privilegiado para configurar contextos de actuación del sujeto*, que lo posibilite para construirse corpo-

ralmente en un tiempo-espacio emergente, y actuar en el mundo de una manera educada (información-formación), intencionada (intereses-metas), inteligente (acción efectiva en contexto y desarrollo) y placentera (goce-creatividad).

El discurso que ha prevalecido instala concepciones duales, dicotómicas y fragmentadas “*sobre el cuerpo*”, en donde lo usual es pensar lo mental y lo orgánico como independientes, separados. Desarrollo inteligente implica un sujeto encarnado, humanado, un sujeto/historia/cultura que “*es cuerpo*” y que tiene un discurso “*del cuerpo*” porque entiende lo mental y lo orgánico como aspectos de una misma unidad que se manifiesta en diferentes niveles de actuación co-implicados y co-determinados.

Esta conjunción compleja y profunda entre naturaleza y cultura es corporalidad: unidad de resonancia sujeto/mundo. En la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein, uno de los fundamentos epistémicos del proyecto, cognición se asume como “conocimiento por la inteligencia”, el conocimiento, entonces, podría entenderse como el resultado de la afectación y transformación de la información por efecto de la acción del pensamiento, del intelecto, en el ámbito de la *corporalidad* [actuación crítica, argumentada, inteligente, intencionada, contextualizada, productiva y organizada]: encarnada. El conocimiento por la inteligencia bien podría llamarse “conocimiento inteligente”, es decir, conocimiento que implica, en todo su potencial intelectual, la infraestructura mental del sujeto.

La *teoría del movimiento inteligente* – TMI² – es el soporte conceptual a partir del cual se caracteriza uno de los componentes del “proceso inteligente”: los *ámbitos de expresión de la corporalidad*. El fundamento de la teoría del movimiento inteligente se sustenta en un principio que se expresa de esta manera: La construcción de conocimiento como cualquier acción del hombre requiere un proceso de desarrollo y maduración de estrategias operativas o categorías

2. La teoría del movimiento inteligente es una elaboración de Claudia Mallarino y recoge el ejercicio académico intelectual de los últimos 25 años, asimismo, es uno de los fundamentos epistémicos de la propuesta pedagogía líquida: desarrollo inteligente, una elaboración que se enmarca en las tendencias pedagógicas/cognitivas de desarrollo humano más contemporáneas y que su autora ofrece como una alternativa inteligente que admite las condiciones de incertidumbre y multiversidad en las que se plantean los “tiempos líquidos” que nos refiere Zigmunt Bauman. Este trabajo está recogido en “La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva: una propuesta renovada para la educación del movimiento”, USB, 2010 (los textos del contexto epistémico del proyecto que se describe son traídos de esta publicación).

de la acción: intracción, interacción, transacción y enacción, es decir, conocer implica moverse. Movimiento inteligente significa actuar para modificar realidades y potenciar el desarrollo humano, social y cultural, es decir, conocimiento, a través del diseño de contextos de intervención o ámbitos de relación con otros sujetos y con la información, implicados y constitutivos de la posibilidad humana real de conocer.

En la sociedad del conocimiento, *desarrollo es conocimiento* acerca de algo. Movimiento inteligente entiende el conocimiento como *acción efectiva*, crítica e inteligente desde la interpretación de una realidad concreta para interactuar eficientemente con ella. La *teoría del movimiento inteligente* propone cuatro ámbitos de actuación del sujeto, quiere decir, cuatro espacios y tiempos en los que el sujeto actúa en el mundo y con los otros y se relaciona con su época para crear, inventar y producir: el mundo interno, el mundo externo, la relación con la historia y la cultura y la producción de conocimiento. Estos ámbitos de actuación configuran los *ámbitos de expresión de la corporalidad* como modos de ser, estar, hacer y saber de manera inteligente para modificar realidades y potenciar el desarrollo humano, social y cultural:

Mundo interno-intracción: *Saber ser-estar* como la manifestación de la actuación crítica e inteligente del sujeto *consigo mismo - la mismidad*.

Señales de visibilización

- Viaje hacia sí mismo / autobiografía - reconocimiento de la historia personal
- Descentración: poderse mirar a distancia para reconocer maneras propias de incorporar/enunciar: apalabramiento
- Capacidad para transformar estados mentales cognitivos, afectivos, conceptuales, axiológicos

Mundo externo-interacción: *saber hacer* como la manifestación de la actuación crítica e inteligente del sujeto con “el otro” - tú, con “lo otro”, *la otredad*.

Señales de visibilización

- Dialogicidad – Relaciones significativas
- Resonancia: Consonancia / Disonancia
- Acoplamiento estructural / Coimplicación ontológica
- Convergencias / Divergencias: Interlenguaje

Relación con la historia y la cultura - transacción: *Saber hacer eco-lógico - Nosotros*, como la manifestación de la actuación sistémica eficiente, *La corporatividad - La trama vital- el drama humano*.

Señales de visibilización

- Pensamiento vinculante – Sistemas de redes
- Ecosistemas - Mundos compartidos
- Espacios de comprensión mutua
- Coimplicidad de ser: Conjugación de mundo y hombre
- Corporatividad – Multivocalidad

Producción de conocimiento - enacción: *Saber saber*, como la manifestación de la actuación creativa – *la creación – la invención – los futuribles*.

Señales de visibilización

- Construcción de nuevos órdenes conceptuales
- Prospectiva – plasticidad – divergencia – Lo no convencional
- Emergencia de lo no habitual - de lo alterativo
- Lingüicidad ontológica – narrativa fundada

La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva – TMEC³– es el soporte conceptual a partir del cual se caracteriza el segundo componente del “proceso inteligente”: el *proceso cognitivo*. El fundamento de la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva se sustenta en un principio que se expresa de esta manera: “...el organismo humano es un sistema abierto y flexible, que en su evolución adquirió la propensividad y la posibilidad para las transformaciones de tipo estructural, siempre que el sujeto se vea expuesto a *experiencias de aprendizaje mediado*”.

El conocimiento por la inteligencia demanda del sujeto no solamente la acumulación de información sino la capacidad de organizarla, registrarla, sistematizarla y usarla de manera asertiva; por esta razón es necesario potenciar

3. Los textos sobre TMEC son tomados de las traducciones al castellano disponibles en la página web del autor, y de otras instituciones y autores que ofrece la web, así como de la página web de Reuven Feuerstein, y de las traducciones libres desarrolladas por la autora de este documento a partir de algunos de los textos originales de la TMEC de que dispone, señalados en la bibliografía.

procesos cognitivos que son el resultado de la acción conjunta de las *funciones cognitivas*: percepción clara y precisa, selección de información relevante, uso de vocabulario adecuado, entre otras; las operaciones mentales: clasificar, analizar, deducir, codificar, formular hipótesis, entre otras, y la *información*, asentados en el andamiaje genético del que disponen los seres vivos para estar en el mundo y permanecer vivos: percepción, atención, memoria, emoción, lenguaje, razonamiento y movimiento. Hoy, producir conocimiento tiene un lugar preponderante e inaplazable en los procesos de desarrollo humano.

Reproducir información seguirá siendo la agenda de los países “en vías de desarrollo” hasta tanto la mirada se pose sobre quien mira y el sujeto sea contexto de conocimiento de sí mismo y de sus potencias/carencias para comprenderse inserto en su historia y en su época (evaluación). La evaluación se refiere, en el contexto de la propuesta, a las formas de eco-regulación y ajuste de los procesos inteligentes: Proceso cognitivo / Ámbitos de expresión de la corporalidad / Contextos de actuación del sujeto (desarrollados ampliamente en la metodología).

La eco-regulación alude a la construcción de relaciones efectivas y productivas entre los procesos inteligentes y el ajuste a la posibilidad de identificar carencias y dificultades de los mismos para reformular sus dinámicas de relación. El resultado de la eco-regulación y el ajuste de los procesos inteligentes da lugar a lo que en esta propuesta se denomina “niveles de desempeño cognitivo” (elementos tomados de la TMEC), que son el referente a partir del cual se realizará la evaluación de los procesos inteligentes: complejidad, eficacia y abstracción.

Nivel de complejidad

El nivel de complejidad está determinado por la “cantidad y calidad” de unidades de información necesarias para que pueda producirse un proceso cognitivo. Una unidad de información se entiende como la cantidad mínima de datos que se tienen sobre el asunto que se desea conocer y que una persona puede utilizar para producir pensamiento. Dicha información puede ser relevante y pertinente o puede ser innecesaria para tratar el asunto de interés. La capacidad para manejar cada vez mayor cantidad relevante y pertinente de información sobre un hecho, determina el nivel de complejidad en que se desempeña cognitivamente un sujeto.

Nivel de abstracción

Se considera como nivel de abstracción la distancia que hay entre un acto mental y el objeto o suceso que se quiere conocer. La información de la que se

dispone puede referirse de manera concreta a las características visibles de un objeto: forma, color, textura; o de un suceso, lugar, clima, personas involucradas; también puede referirse a características no visibles del objeto: los sentidos y significados que éste tiene para la cultura en términos de lo que representa como señal de tránsito, como símbolo del comportamiento sexual o como signo de una creencia o ideología; y para el caso del suceso, las implicaciones éticas o políticas que puede tener para un grupo social, etc. Poderse referir al mundo en niveles explícitos y a su vez de gran profundidad le otorga al sujeto un panorama inmenso de recursos conceptuales e intelectuales para interpretar su mundo y recrearlo.

Nivel de eficacia

En la experiencia de enriquecimiento cognitivo, la persona se involucra en su propio proceso desde su particularidad y al hacerlo puede alcanzar dominios que se traducen en precisión y rapidez para llevar a cabo procesos inteligentes. Poder pensar y actuar con rapidez frente a la información puede determinar en un momento dado la supervivencia del sujeto. Poder actuar con precisión puede incrementar la capacidad de juzgar y actuar en resonancia con la realidad, de reconocer las diferencias y las semejanzas con los otros y entre las situaciones y de estar en disposición de aprovechar la experiencia y usar el conocimiento para producir más conocimiento: Desarrollo inteligente / Corporalidad inteligente. Complejidad, abstracción y eficacia pueden hacer la diferencia entre ir por el mundo a expensas de los demás o sujeto a sus decisiones y ser creador de futuribles: futuros posibles

Trayectos

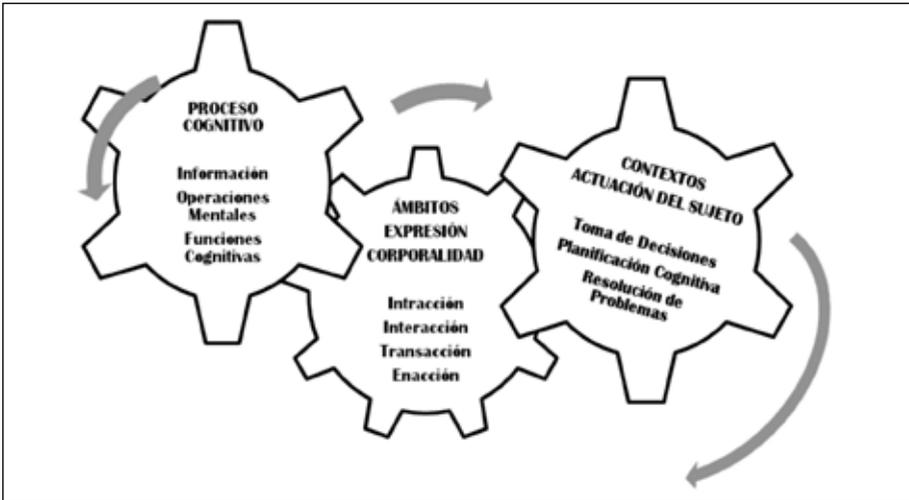
Esta realidad invita a generar *estrategias complejas* –a todo nivel y para todos / itinerantes y situadas– para el desarrollo de *procesos inteligentes* –intencionados, sistemáticos, emergentes y productivos– en escenarios de *habitancia humana co-determinada* –actuación asertiva, pertinente, contextualizada, dinámica y auto/inter/trans regulada– inmersos en un mundo *alternativo / alterativo* –ambivalente, cambiante, inestable, diverso y vinculante–

Para responder a esta demanda, el proyecto se ubica en las propuestas contemporáneas situadas en las perspectivas cognitivas, y propone miradas alterativas, abarcadoras, vinculantes y democráticas del desarrollo humano soportadas en proyectos no convencionales, en donde todos los sujetos son admitidos. Podría-

mos decir que sugiere una *estrategia / metódica* autopoietica (auto-gestionada y sostenible) de naturaleza vinculante / cognitiva.

La “estrategia” se plantea como un microsistema articulado por elementos que se producen y se afectan de manera recíproca, entiéndase que determinan y son determinados, implican y son implicados. En este proyecto identificamos, inicialmente, cuatro:

- Intenciones: proponer formas alternativas/alterativas de relación sujeto mundo. No solamente formas otras, pues las que se mantienen no parecen ofrecer opciones de solución suficientes a la problemática de co-habitancia y de acceso y aprovechamiento democrático de los recursos, sino alterativas: planteadas en lógicas y marcos que alteren lo establecido.
- Sujetos: se refiere a todas las edades, etnias, culturas, etc., pues todos están invitados si queremos pensar una responsabilidad social y planetaria compartida.
- Índole: se propone “a todo nivel” [localidad/globalidad], y “para todos”, pues sabemos que la configuración geo / estética / ética / política de la habitancia empieza en los límites de la corporalidad y se extiende a la esfera cósmica.
- Acciones y recursos: estos tienen que ver con la naturaleza cognitiva de la estrategia, referida a la necesidad de actuar de manera inteligente: situada [conocimiento pertinente, para/en situación y en escenarios diseñados para la ocasión] ; itinerante [conocimiento que se desplaza de sus paradigmas habituales, que puede descentrarse de sus métodos, lugares y recursos habituales y que puede ir en busca de la ocasión propicia o al “lugar de la noticia”] y enmarcada en una perspectiva productiva que evita reproducir modelos instalados en la acumulación de la información y propone el desarrollo de procesos inteligentes:
- El **proceso inteligente** es el anillo conceptual / metodológico fuerte de la propuesta y está configurado a partir de tres componentes: Proceso cognitivo (información/operaciones mentales/funciones cognitivas); contextos de actuación del sujeto (resolución de problemas/toma de decisiones/planificación cognitiva – demandas cognitivas de las propuestas epistemológicas surgidas de las teorías desarrollistas) y ámbitos de expresión de la corporalidad (intracción/interacción/transacción/enacción).

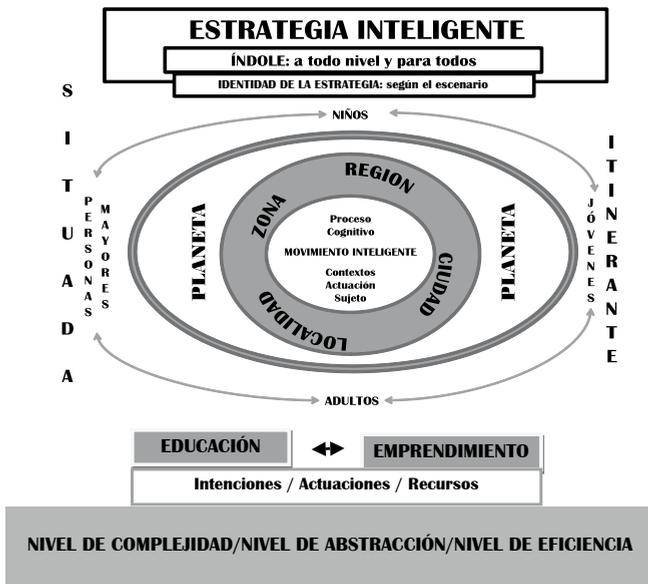
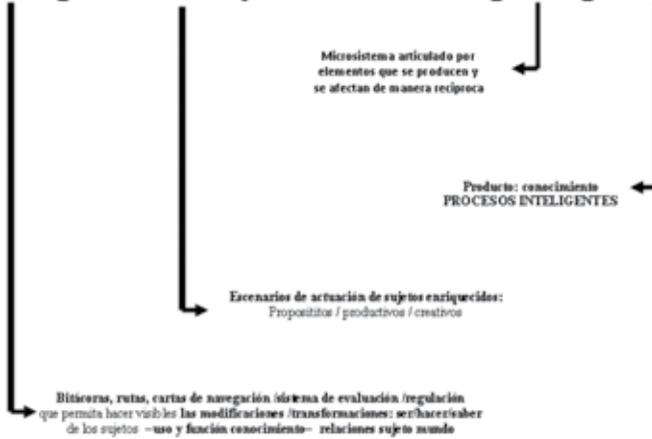


Se dice de un proceso inteligente cuando la actuación de los sujetos se da a todo nivel y se propone como un microsistema inteligente a partir de la articulación asertiva/efectiva de funciones cognitivas/operaciones mentales/información, en tres contextos de actuación: toma de decisiones, planificación cognitiva y resolución de problemas y en cuatro ámbitos de expresión del sujeto: consigo mismo, con los otros, de manera corporativa/colectiva, y en el marco de la producción de alternativas que promuevan formas alterativas de relación con el mundo.

Estructura del programa de enriquecimiento estratégico cognitivo

El concepto de “programa de enriquecimiento” se refiere a la comprensión de la complejidad que comporta proponer la actuación de sujetos diferentes/divergentes, a todo nivel, situada e itinerante, alternativa/alterativa e inteligente, en términos de que se hace necesario diseñar, implementar y evaluar programas -bitácoras, rutas, cartas de navegación- más allá de las agendas instruccionales habituales que demandan sujetos reactivos, para propiciar escenarios de actuación de sujetos enriquecidos -propositivos / productivos / creativos-. Lo anterior obliga la configuración de un sistema de evaluación/regulación del programa que permita hacer visibles las modificaciones/transformaciones que se van logrando en las maneras de ser, hacer y saber de los sujetos, de la función y el uso que hacen de su conocimiento y de la calidad y pertinencia de las relaciones que proponen con los escenarios que habitan.

Programa de enriquecimiento estratégico cognitivo



El proyecto decide evaluar/regular a partir de lo que en la TMEC se denomina: nivel de complejidad, nivel de abstracción y nivel de eficiencia. Estos, llamados aquí “desempeños cognitivos”, van dejando ver las modificaciones mencionadas y permiten, a través de referentes concretos de operativización, ir desarrollando un seguimiento y un ajuste bastante finos de las maneras como se articulan acciones, intenciones, sujetos, índoles, escenarios y recursos y definen formas de relación sujeto/mundo cada vez más asertivas.

Bibliografía

- FEUERSTEIN, R. (1977). Mediated Learning Experience: a theoretical basis for cognitive human modifiability during adolescence. En P. Mittler (Ed.), *Research to practice in mental retardation* (p.p.105 - 115). Baltimore: University Park Press.
- ----- (1978). The ontogeny of learning. En M. Brazier (Ed.), *Brain mechanisms in memory and learning*. Nueva York: Raven Press.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y. y HOFFMAN, M. B. (1979). The dynamic assessment of retarded performers. The Learning Potential Assessment Device. Theory, instruments and techniques. Glenview (Il.): Scott Foresman.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. B. y MILLER, R. (1980). *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- FINKE, WARD, SMITH (1996). *Creative cognition*, MIT, Cambridge.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco (1996). *El árbol del conocimiento*, Editorial Debate, Madrid.
- MALLARINO, Claudia y otros (2009). *Pedagogía inteligente. Comfenalco – Valle del Cauca*, Editorial Bonaventuriana, Cali.
- MALLARINO, Claudia (2010). *La articulación de la dimensión motora y la dimensión cognitiva: una propuesta renovada para la educación del movimiento*, Editorial Bonaventuriana, Cali.
- MORIN, Edgar (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- ----- (2001). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Editorial Magisterio, Bogotá.
- ----- (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra, S.A.
- ----- (1999). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- SPURRETT, D. (2004). *Locomotion and cognition*, University of KwaZulu-Natal.
- THAGARD, P., *Mind*, MIT, Cambridge, 1996.

- THELEN, E. and SMITH, L. (1994). *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- VARELA, F. (1998). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Editorial Gedisa, Colección El Mamífero Parlante.
- ZYGMUNT BAUMAN (2008). *Modernidad líquida y fragilidad humana*, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Universidad Complutense de Madrid. *Nómadas*, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Cavilaciones para iniciar el debate en torno a la figura del management desde la filosofía política

**Sinopsis del proyecto de investigación:
incidencia del oikos-nomos de las polis griegas
en la figura actual del *management***

Carlos Alberto Molina Gómez

Planteamiento del problema

Este proyecto sugiere que la actividad del management, en la educación empresarizada, no es una actividad virtuosa que trascienda a una prosperidad común en los términos aristotélicos sino que es una actividad pragmática y utilitarista propia del negocio privado y competitivo que persigue la calidad como marketing. Entonces no es la ética Aristotélica la que fundamenta la actividad del *management* en la educación empresarizada sino la ética de los negocios con propósitos utilitarios: ética y negocio como campos compatibles para producir ganancias, asegurar el negocio eficiente, organizar un negocio humanizado y establecer los principios para el comportamiento gerencial. Ética que incluye principios y estándares que guían la conducta en el mundo de los negocios¹: sujeción al pragmatismo y utilitarismo de estándares de calidad, registros calificados, certificaciones de alta calidad, iso y marketing en lugar de ser una actividad teórica que genere felicidad.

1. Cfr. KAVALIAUSKAS: 3

En consecuencia la actividad del management en la educación como negocio mundial financiado por grandes capitales (CFI-BM) no es una actividad de individuos virtuosos y felices sino de individuos sujetos al pragmatismo y utilitarismo del negocio próximos a los esclavos, artesanos y negociantes de la Grecia clásica.

De esta hipótesis heurística se desprende el siguiente problema:

En un nihilismo donde prima la tecnoinstrumentalización de la educación para fines prácticos y se exige un management virtuoso, ¿es posible esta exigencia? ¿Cómo obtener felicidad en una actividad que se desarrolla no en terreno de la felicidad sino de la presión y de la angustia? El management en los servicios educativos no tiene tiempo, actúa mecánicamente y al servicio de icontec, cna, colciencias, icfes. El management está más bajo la condición del esclavo que de hombre libre. ¿Es virtuosa la práctica del management en una educación empresarizada?

Es decir ¿las prácticas gerenciales del *management* no sólo se dan en un modo virtuoso de ser, conocer y hacer sino que generan una educación que forme hombres virtuosos que busquen el bien común como proyecto político?

La realización del hombre como animal político, según Aristóteles, se en la sociabilidad humana, realizada en la colaboración política desplegando las virtudes capitales: justicia, prudencia intelectual (*phrónesis*) y amistad (*philia*), que cohesionan la vida comunitaria y conduce a la felicidad (*eudaimonía*). Por eso la educación es formación de buenos ciudadanos. Según palabras de Castoriadis, la *polis* es “la autoconstitución de un cuerpo de ciudadanos que se consideran autónomos y responsables, y se gobiernan legislando”. El oficio por excelencia del hombre libre es la dedicación a esa vida ciudadana, el portarse como un perfecto ciudadano. El impedimento fundamental para esa dedicación política es la falta de ocio. El tiempo libre (*scholé*) es base de la libertad y de la ciudadanía de la que se excluyen esclavos y quienes por necesidades económicas o afanes de lucro incorrecto se dedican a un trabajo absorbente y envilecedor: los *bánausoi*, despreciados socialmente, porque no participan del único quehacer obligado a las personas de bien: la política.

Pero... ¿En dónde están esos hombres libres virtuosos hoy que egresan de las escuelas? ¿Dónde están los líderes que jalonan la sociedad? ¿Dónde está el hombre sabio que administra con justicia la sociedad y la casa, la polis y la oikos?

En la ética aristotélica la educación gestaba este tipo de hombre que buscaba la justicia y el bien común como esencia de la ciudad desde un modo de ser, de

conocer (saber) y de hacer (administrar) la polis como empresa común. Pero lo que tenemos hoy desde una escuela capitalista empresarizada es una educación como negocio que trabaja para el sector privado produciendo un tipo de individuo productor y consumidor alejado de proyectos sociales comunes. Esto soportado, esa es la hipótesis, en una ética de los negocios.

De aquí emerge el problema: **¿Cuáles son, desde la ética aristotélica, los fundamentos ético/políticos del management como Alta Dirección en la empresarización de la educación en un modo de modernización competitiva?**

Objetivo general

La problematización ubica los puntos nodales de la investigación: la concepción del *management* específicamente referido a sus usos institucionales, privados y públicos, y a las consecuencias prácticas de su implementación en la educación, es decir es un asunto de ética y política. A partir de ahí el problema se centra no en la problemática actual del *management*, ni en la empresarización de la educación, ni en extrapolar a Aristóteles al hoy sino en **conocer los fundamentos** de esa realidad que ha llegado hasta donde ha llegado: Realidad en la cual la virtud, hoy, es preparar a las personas no para ser felices sino para ser más productivas. La ética en el contexto actual es para hacer más negocio –ética de los negocios-. El tema es la productividad no la felicidad. La educación formatea personas (por la vía de los estándares oficiales) para la producción, el negocio y la expansión del capital. Pero esta reflexión no se puede confundir con una pretensión de extrapolación de Aristóteles para quien la práctica de la virtud, y su relación con la comunidad doméstica y la polis, era un componente básico en la búsqueda de la felicidad. La ética de Aristóteles no es la de hoy que es la ética de los negocios. De aquí se desprende que los temas de fondo sean: ética, economía y política como contextos fundamentales del análisis del *management* actual como modo de administración de la educación como servicio competitivo y empresarizado.

A partir de este problema se desprende el objetivo general del proyecto:

Comprender, desde la ética aristotélica, los fundamentos éticos del management como Alta Dirección en la empresarización de la educación en un modo de modernización competitiva.

Objetivos específicos

En este acercamiento comprensivo a los fundamentos del *management* interesan los siguientes asuntos que se irán entrelazando a lo largo de la investigación a manera de objetivos específicos:

- Caracterización de la ética de las virtudes en Aristóteles
- Caracterización de la ética de la felicidad en Aristóteles
- Establecer la relación de la concepción aristotélica de la virtud como práctica para alcanzar la felicidad con la administración de la oikos y de la polis
- Establecer la relación de la Ética Aristotélica con la polis como proyecto comunitario y político.
- Establecer la relación del ideal de la polis como proyecto comunitario y político con la polis como realidad de individualidades privadas.
- Identificar algunos rasgos de comprensión de la ética del *management* en la administración de la educación a partir de la ética, la economía, y la política en Aristóteles.

Justificación

El interés fundamental que orienta esta investigación no es la empresarización ni la tecno instrumentación de la educación actual, sino los modos como estas –empresarización y tecno instrumentación– se han transformado en el hipercapitalismo dentro del contexto de la educación. Antes que F. W. Taylor y Henry Ford generalizaran sus modos de organización de la producción en las empresas ya la educación era un agente del capitalismo. Ahora en el postfordismo y el hipercapitalismo la máquina abstracta capitalista se inmanentiza. Es la biopolítica de Foucault. De ahí el interés por conocer, parados en la filosofía política, los fundamentos del *management* como modo de administración de la educación como servicio.

Cuando el proyecto acude a la filosofía política de occidente para la comprensión del *management* como modo de administración de la educación como servicio en un contexto de empresarización hace referencia explícita a la fundamentación de dicho *management* desde la filosofía de occidente sin ser historia de la filosofía ni historia del *management*, aunque acuda a estas. Tampoco es una etnografía de

la empresarización de la educación pues este fenómeno ya ha sido ampliamente descrito por intelectuales como Alberto Martínez Boom en su trabajo *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina* (2004). El interés es lograr una aproximación comprensiva de los fundamentos filosóficos de esta novedosa figura del *management* que hoy se instala en la educación como Alta Dirección desde la lógica de la empresa y la gran corporación privadas como un modo de “modernización educativa” tal como lo denomina Alberto Martínez Boom. Es así como el proyecto va río arriba, nada contracorriente para comprender, desde hechos narrados por autores, condiciones de posibilidad y no para buscar orígenes o justificaciones del fenómeno que se nos presenta hoy. En este sentido el proyecto se juega en un modo de trabajo que bien puede ser llamado hermenéutico. El proyecto no parte ni da por supuesta la invariancia o linealidad en ese ir río arriba a partir del problema.

Este proyecto surge del interés de colocar, desde la filosofía ethopolítica, una mirada crítica o de sospecha al carácter “virtuoso” de las prácticas del *management* en la educación definidas por su sujeción a la tecno instrumentalización en función de la eficacia la institución educativa como empresa. Desde la filosofía se podrá discutir ampliamente esta opción de talante “virtuoso” de la Alta Dirección, talante que puede ser alternativa o posibilidad frente al tecno instrumentalismo mercantilista al que se reducen muchas de las actuales prácticas gerenciales y administrativas de los servicios educativos bajo la ética de los negocios.

Contextos

Aquí se hace una formulación sintética sumaria y comprensiva de los temas nodulares de la investigación sobre los cuales se reclama mayor atención, teniendo como cometido servir de guía para la elección del contexto teórico, la estructuración del contexto conceptual y la elección metodológica desde los cuales se desarrolla la investigación sobre los fundamentos filosóficos del *management* a partir de la ética aristotélica; pero esto no significa que necesariamente deban ser desarrollados exhaustivamente sino que deben ser incluidos en una serie de categorías lógicas que están hiladas en orden de complejidad, las que pueden ser expresada en párrafos densos de sentido y soportados por fuentes textuales primarias y secundarias o de otra índole, de acuerdo a la elección metodológica.

Contexto civilizatorio

Los indoeuropeos y la civilización occidental

- Los indoeuropeos: La Civilización del mediterráneo en la época clásica de los griegos.
- Los indoeuropeos: Europa y América contemporáneas.
 - Europa, América del Norte, Mar Caribe: Los anglo-sajones: Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Antillas caribeñas.
 - Europa y América del Sur del Rio Bravo: Colombia y Los Ibero-afro-mongol-americanos.

Contexto epistémico y contexto teórico

El marco primario en el que se inscribe la investigación es la episteme occidental constituida por escuelas y/o corrientes del pensamiento Occidental, subsidiarias de filosofías antiguas, medievales, pre modernas, modernas o postmodernas y/o etno filosofías. Dentro de la episteme occidental el marco teórico de esta investigación se enmarca específicamente en la tradición filosófica postmoderna e hypermoderna. Este marco representado específicamente por la Fenomenología y Hermenéutica y los siguientes autores: Edmund Husserl, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze-Felix Guattari.

Para la comprensión teórica de la polis griega se trabajaran como fuentes primarias y secundarias los siguientes autores: Jenofonte, Aristóteles, Werner Jaeger, Cornelius Castoriadis y Hannah Arendt.

Para la comprensión teórica de la economía domestica/polis/felicidad se trabajara como fuentes primarias a Jenofonte, Platón y Aristóteles: este último se trabajara en contexto desde sus obras. De ahí la Hermenéutica como herramienta.

Y para el componente teórico de la educación y el hypercapitalismo globalitario se trabajaran: Jean-François Lyotard y Paul Virilio.

Contexto conceptual

1. Conceptos disciplinares derivados de las Ciencias Humanas y Sociales: Antropología, Sociología, Historia, Economía, Política, Lingüística, Filosofía.

2. Los enfoques-autores disciplinarios del *management* Actual: Administración de Empresas y *Management*.

Metodología

A partir del contexto civilizatorio, el contexto epistémico y teórico, la elección metodológica de la investigación corresponde a Hermenéutica postmoderna de corte foucaultiana y la hermenéutica transmoderna con fundamento en la Fenomenología de Edmund Husserl, Martin Heidegger y Hans Georg Gadamer. Acompañan esta lección metodológica la casuística ética, lectura de textos originales y fuentes secundarias y asesoría experta.

El proyecto metodológicamente parte por reconocer que la antigüedad tenía un mundo, contextos y marcos históricos, que no es el actual y esto exige leer a Aristóteles desde el ahora pues no se vive en el contexto de este autor. Esto es, derivar con elementos básicos de la propuesta de Aristóteles sin caer en extrapolaciones especulativas. Por eso se acude a la hermenéutica en donde *el referente es el contexto de la propuesta de Aristóteles para hacer la contrastación con el management actual*. La hermenéutica se asume como un camino de búsqueda contrastante/lingüístico, detrás de un horizonte diverso de interpretaciones filológicas, semióticas e historiográficas, etc.

Esto le implica a la investigación abordar temas problemáticos de fondo que son ineludibles: en economía, política y ética, para identificar, en la obra de Aristóteles, los fundamentos del *management* como agente de empresarización de la educación en un modo de modernización competitiva.

Con el contexto teórico y los autores elegidos la investigación metodológicamente se atempera, no a interpretar textos de Aristóteles y aristotélicos, sino a comprender procesos abstractos de configuración de la figura del *management* a partir de los elementos básicos de la propuesta de Aristóteles.

Entonces se hace hermenéutica de los textos de Aristóteles y demás autores, y desde estos de las prácticas del management en los servicios educativos y de la propia experiencia del investigador como administrador. Es una dinámica de nomadismo: interpretar a Aristóteles para interpretar el management actual. Hacer hermenéutica de Aristóteles y la antigüedad clásica pre/post helénica para hacer hermenéutica desde Aristóteles. Se hace hermenéutica no para hacer comprensiones meramente historiográficas sino para concretar los fundamentos -en este caso éticos- del management en la educación como servicio: ética

pragmática de los negocios que emplea la teoría para conseguir fines concretos; ampliar la rentabilidad.

Resultados

El principal resultado de la investigación es fundamentar prácticas y actuaciones del management como Alto Director en la educación como empresa. Esto es, conocer el estado actual del management para saber actuar en una u otra dirección con fundamentos y dentro del margen de maniobra legal que deje la institución. Aquí es donde entra la hermenéutica como camino de búsqueda de fundamentos y no como justificación de un quehacer. Se podría señalar este resultado como: reconocer los contextos para tener conciencia histórica.

Y en ese reconocer los contextos –saber el estado actual- se logra también una conciencia de historicidad y de cambios. Estamos imbuidos en una discursividad de la ética pero sin reconocer la tradición ética. ¿Qué es lo que ha cambiado entre la ética aristotélica y la ética de los negocios? Entonces comprender lo que ha cambiado para comprender el estado actual es uno de los logros del proyecto.

Pero igualmente la investigación podrá ir acotando a manera de resultados las dificultades teóricas y metodológicas de la misma como caminos para continuarla y llegar a otros resultados. Un resultado es mostrar caminos a partir de las dificultades.

Y finalmente todo esto lleva a la búsqueda de la virtud del investigador. El investigador como un humano virtuoso. Búsqueda de sí mismo. Se hace todo el recorrido investigativo porque es una búsqueda de la mismidad del investigador que no es la de la ética de los negocios. No es la ética de la sujeción, de la productividad, de la rentabilidad. La virtud que busca el investigador es la de su propio entendimiento virtuoso. Y esto es lo que finalmente moviliza el proyecto.

Bibliografía

Fuentes primarias

- JENOFONTE, Anabasis (2010). Gredos, Colección: Biblioteca básica Gredos, Madrid.
- JENOFONTE (2009). *Constitución de Esparta/Constitución de Atenas*. Madrid: Catedra.

- JENOFONTE (2005). *Apología de Sócrates*. Tilde, Valencia.
- PLATÓN (2006). *República y Estado*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ARISTÓTELES (1984). *Ética a Nicomaco*. Volumen I-II. Colección: Historia del pensamiento. N° 65-66. Barcelona, España: Ediciones ORBIS, S.A.
- ARISTÓTELES (1984). *Política*. Volumen I-II. Colección: Historia del pensamiento. N° 99-100. Barcelona, España: Ediciones ORBIS, S.A.

Fuentes secundarias para trabajar a Aristóteles

- CASTORIADIS, Cornelius (1998). Stopper la montée de l'insignifiance, Le monde Diplomatique, Archives — Août 1998, Édition imprimée — août 1998 — Pages 22 et 23. Edición digital : <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/08/CASTORIADIS/10826>
- CASTORIADIS, Cornelius (1994). *Miseria de la Ética*. Zona Erógena. N° 22. 1994. Este documento ha sido descargado de <http://www.educ.ar>.
- CASTORIADIS, Cornelius (2006). *Lo que hace a Grecia. 1. De Homero a Heráclito*. Traducción de Sandra Garzonio. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- DEKONSKI, Berger (1966). *A y otros. Historia de la Antigüedad. Grecia*. México: Editorial Grijalbo.
- GARCIA PELAYO, Manuel (1993). *Las formas políticas en el Antiguo Oriente*. Caracas: Monte Ávila Editores latinoamericana.
- GOÑI ZUBIETA, Carlos. *Historia de la filosofía*. Ediciones Palabra S.A.
- JAEGER, Wilhelm y WERNER, Paideia (2007). *Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica de España.
- JAEGER, Wilhelm y WERNER (1999). *Semblanza de Aristóteles*. Fondo de Cultura Económica. México.
- MONTANELLI, Indro (1982). *Historia de los griegos*. Nuevas Ediciones de Bolsillo, Plaza & Janés.
- MORA, Ferrater (1994). *Diccionario de Filosofía*. Cuatro tomos. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

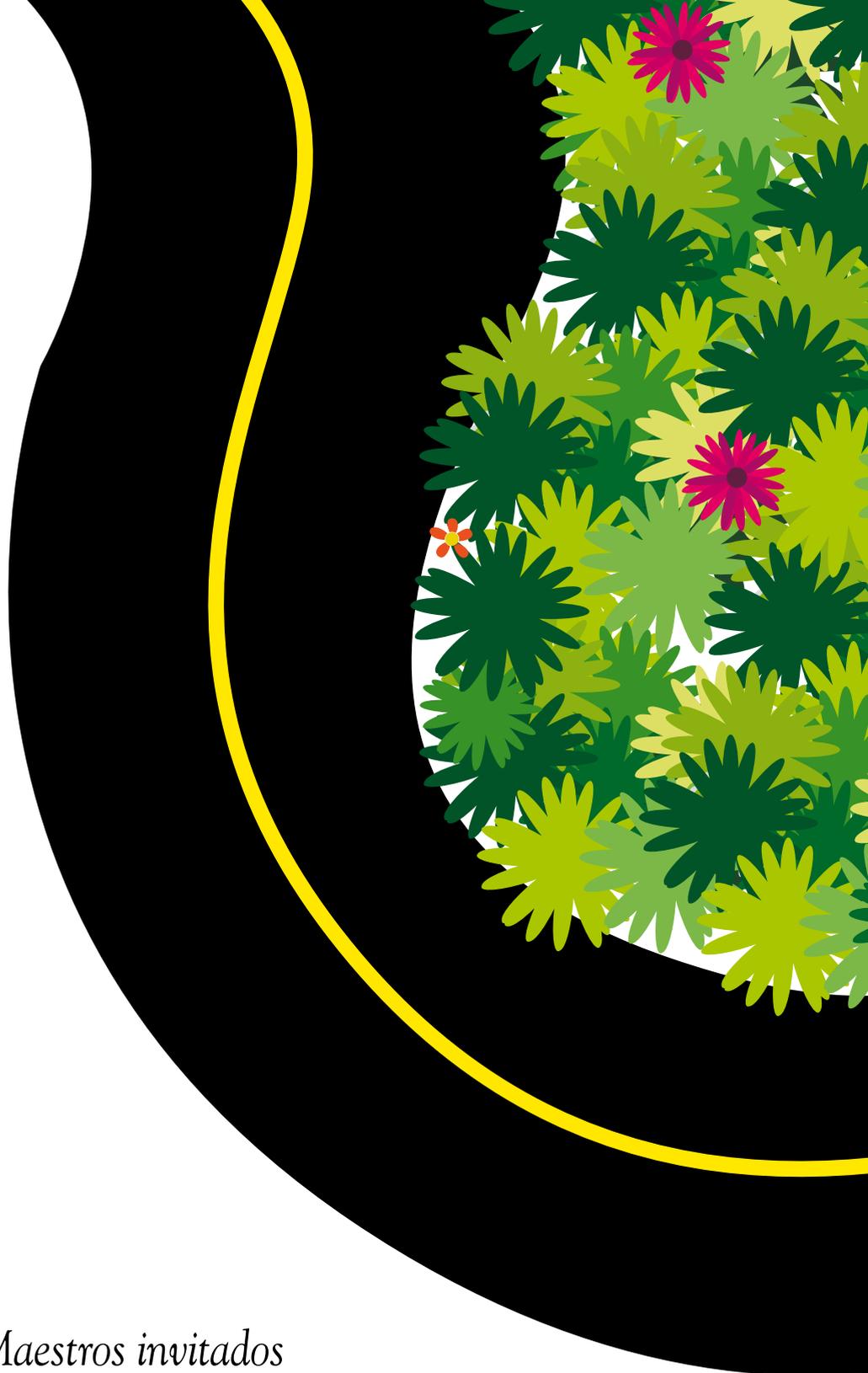
Fuentes primarias para trabajar la ética del management

- BRECH, E.F.L. (1985). *Management su naturaleza y significado*. España: Editorial Orbis S.A. Biblioteca de la Empresa.
- CHANLAT, Jean-François (2004). *Ciencias sociales y administración. En defensa de una antropología general*. Traducción de Luz Elena Arango. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.
- GEORGE, Jr y CLAUDE, S. (1974). *Historia del pensamiento Administrativo*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- GUICCIARDINI, Francesco (1512). *Opera Omnia*. Del modo di ordinare il governo popolare.
- FONTRODONA, Juan (2002). *Pragmatism and Management Inquiry: Insights from the Thought of Charles S. Peirce*. Quorum Books. E.E.U.U.
- GARCÍA VARGAS, Oscar Humberto (2009). *Fundamentos filosóficos del pensamiento administrativo en occidente*. En: Clío América, Revista interdisciplinaria en ciencias sociales para estudios de Latinoamérica y el Caribe. N° 1: 26-49. arimaca.unimagdalena.edu.co
- HARDT, Michael y NEGRI, Antonio (2005). *Imperio*. Paidós Iberica. Colección: Surcos. Barcelona.
- HEIDEGGER, Martin (2002) *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles*. Indicación de la situación hermenéutica (Informe Natorp). Colección: Estructuras y Procesos. Filosofía. Madrid: Trotta.
- KAVALIAUSKAS, Tomas. *The Breakaway of Business Ethics from Aristotle's Virtue Ethics*. Department of Social and Political Theory, Faculty of Political Science and Diplomacy, Vytautas Magnus University Gedimino 44, Kaunas, Lithuania, p.2. Documento PDF
- LE MOUËL, Jacques (1992). *Critica de la Eficacia. Ética, verdad y utopía de un mito contemporáneo*. Barcelona, España: Paidós.
- LLANO, Carlos (1996). *El postmodernismo en la empresa*. México: McGraw-Hill.
- MOORIS, Tom (1998). *Si Aristóteles dirigiera general Motors*. Un nuevo enfoque ético de la vida empresarial. Santa Fe de Bogotá: Editorial Planeta.

- PIEPÉR, Annemarie (1990). *Ética y Moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona: Editorial Crítica/filosofía.
- SHELDON, Oliver (1985). *La Filosofía del Management*. España: Editorial Orbis S.A. Biblioteca de la Empresa.
- TAYLOR, Frederick Winslow (1985). *Management Científico*. España: Editorial Orbis S.A. Biblioteca de la Empresa.
- TÜRENGÜL, Mustafa (2007). *The Philosophical Foundations of Management Thought*. En: Research Journal of Social Sciences, Volume 2. January-December 2007: 33-37, INSInet Publication.
- URWICK, Lyndall F. y BRECH, Edward FL. (1985). *La Historia del Management*. España: Editorial Orbis S.A. Biblioteca de la Empresa.
- WEBER, Max. *Economía y sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*, México: Fondo de Cultura Económica.
- ROCA, Juanma (2000). *MBAS ¿Ángeles o demonios?* Ediciones Gestión.
- MINTZBERG, Henry. *Directivos, no MBAS: una crítica de la dirección de empresas y la formación empresarial de Deusto S.A.* Ediciones
- MINTZBERG, Henry. *Mintzberg y la dirección S.A.* Ediciones Diaz de Santos

Fuentes primarias para trabajar la empresarización de la educación

- CALLEJA, Tomas (1990). *La universidad como empresa: una revolución pendiente*. Madrid: Ediciones RIALP S.A.
- MARTINEZ BOOM, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América latina*. Barcelona: Editorial del Hombre Anthropos.
- LYOTARD, Jean-François (1999). *La condición postmoderna*. Madrid: Catedra.
- VIRILIO, Paul (1999). *La bomba informática*. Madrid: Catedra.



Maestros invitados

La episteme de la indagación: Obra de vida, obra de conocimiento

Olga Román Muñoz*

Resumen

El presente artículo responde a una reflexión realizada desde la obra de conocimiento titulada *La subjetividad, territorio de conciencia – Temporalidad, la apuesta por una política de vida*, que es un reflejo del proceso de indagación desarrollado en la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, en el cual se abordan las dimensiones ética, política y estética en perspectiva de una antropología fundamental de índole incluyente y regeneradora de lo humano, así como también las dimensiones de la finitud, la subjetivación y la recuperación de lo personal, de la especie y de la creación para transitar hacia nuevas posibilidades de pensar-nos como sujetos en despliegue de lo humano sensible y consciente.

Palabras clave: Sujeto, subjetividad, conciencia, tiempo, política de vida, obra de vida, obra de conocimiento.

Introducción

Desde la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, una de las principales preocupaciones estriba, quizá, en hacer un balance de aquellos aspectos de la “vida moderna” y las lógicas a ella subyacentes que los recientes desarrollos científicos y tecnológicos han sacado a la luz y han puesto en el punto de mira

* Licenciada en Matemáticas y Física y Tecnóloga en gestión de instituciones y programas de desarrollo social. Administradora de Empresas. Especialista en Alta Gerencia, magíster en Educación: Desarrollo Humano. Docente Tiempo Completo Universidad de San Buenaventura, seccional Cali. Directora del Proyecto “Pensamiento Estratégico”

por las nefastas consecuencias que están dejando tanto a nivel del sujeto como de su posibilidad de habitancia en el planeta. Por ello, hoy es preciso “tomar conciencia acerca de lo que se discute sobre la razón, el hombre y su progreso para enfrentarnos con la problemática histórica actual dada por la fragmentación y atomización de la vida como totalidad, producto de las sociedades de consumo, con la incredulidad en los metarrelatos, o bien, con el nuevo nihilismo que resulta de las sociedades cuyos valores tienden a reducirse a la lógica del mercado” (Zemelman, 1992).

Hoy, antes que pensar en “tesis de carácter instrumental” que van a engrosar los anaqueles de las bibliotecas, es un deber participar, con fuerza y voluntad, en la transformación de la sociedad, pero ante todo del sujeto mismo, porque ¿cómo se puede pensar en cambiar por fuera si no se cambia primero por dentro? Es preciso comprometernos en la decisión de pensar nuestro futuro rompiendo los bloqueos históricos y gnoseológicos que nos impiden vislumbrar algo distinto de lo que hoy se define como inexorable. Por ello, la tesis propuesta en la Maestría es, ante todo, una obra de vida: un proyecto vital, una cuestión de amor propio y autodefinición que busca preguntar-se por la relación mismidad – otredad – planetariedad para aprender a observar y valorar situaciones cotidianas que nos lleven a mirar-nos de otro modo, liberando la conciencia de esa lógica racionocentral desde la influencia de Occidente en la que se encuentra aprisionada y dar apertura a otras racionalidades que nos lleven a repensar-nos como sujetos e influir radicalmente en las transformaciones hacia un mundo más humano.

De la auto-eco-bio-grafía hacia el *ontos* de la indagación

¡Desarrollo Humano!: Esperanzador estandarte y brillante promesa de un cambio abierto al crecimiento de la conciencia, la percepción, la sensibilidad y el aprendizaje humano; bandera que incita a una lucha constante entre la razón sensible y la razón consciente, realidad y utopía, tiempo industrial y tiempo vital, modernidad y tradición, muerte y nacimiento, indignación ética y paciencia histórica. Lucha que, al parecer hoy, la está ganando la lógica racionocentral de Occidente con su neurótica necesidad de poseer y consumir haciendo de la frivolidad la nimiedad y la pereza mental su blasón máspreciado.

Arrolladora paranoia social que ha llevado a la confusión, el desconcierto y la perplejidad frente a un pasado que se fue y un futuro que quizá no llegará, angustia frente a infinitos momentos no vividos: Humanidad que nace agobiada y muere agobiada. Humanidad que, como resultado de su pobre reflexión,

determina no reproducirse más, acabarse, aniquilarse a sí misma. Una humanidad desquiciada y enferma que vive eternamente en un caótico ajeteo que no le permite pensar porque su modo de vida le impide vivir el presente y ver su realidad.

Una humanidad que se niega a reconocerse a sí misma, porque es una realidad que deviene en objeto antes que en exigencia de conocimiento.

Un humano a veces sabio, otras veces una bestia salvaje; a veces racional, otras veces completamente irracional y loco. Un humano que en su derroche de ingenio deja enormes huellas en las cumbres andinas, en los rastros de los empolvados desiertos egipcios o en la asiática línea de piedra y da señales de ser el dueño único de esta parte del cosmos. Crea, destruye, recrea, incendia o explota, pero aún fatigado y agobiado no se cansa de emprender una nueva aventura; sigue adelante entre suspiros y nostalgia. Puede pasar de un arranque de ira y de ceguera a la ternura y el amor. Sólo un humano es dueño irresponsable de todos estos síntomas.

Somos seres de contradicción, con ojos de espejismo y pies desnudos, que caminamos sobre el barro que alguna vez fue casa, templo, o cuerpos similares al nuestro. Somos zombis que aparecemos en la noche con motosierra y descuartizamos cuerpos parecidos al nuestro, o somos madres tiernas que abrigamos en nuestro seno a una pequeña criatura que emergió de nosotros y se parece a nosotros. Caemos en picada, voluntariamente, desde los altos edificios que hemos construido o nos aferramos a un hilo de vida en un quirófano o sala de cuidados intensivos. ¿Quiénes somos? ¿De qué y para qué estamos hechos?

Somos lo que está al frente, lo palpable, lo que palpita, lo comprobable desde cualquier método o punto de vista. Pero, es desconcertante que en tanto tiempo que ha pasado no nos hayamos podido reconocer a nosotros mismos más que como una simple sombra que deja huellas en el tiempo. Nuestra realidad, al parecer, no aparece ni siquiera al mirarnos frente al espejo.

El ser humano hoy

El ser humano hoy... una enorme masa amorfa que se desplaza en estampida hacia un destino incierto que deja atrás una enorme nube de polvo que cubre las huellas y los pútridos cadáveres de las criaturas que en su afán de vida se

interpusieron en el camino de los atolondrados que con sus infames manos les empujaron al piso.

¿Adónde va esa muchedumbre arrolladora?, ¿adónde se detendrán esos ojos fugitivos que dejaron de contemplar desde hace mucho tiempo lo que hay a su paso? La caricia fue reemplazada por empujones y los besos por mordiscos; ya no se hace el amor sino que se consume carne y sexo con falso placer; en esta marcha demoníaca los humanos ya no tienen niñez sino adultez prematura, como todo o casi todo de lo que rodea a este triste invento de “sociedad moderna” que también es prematura; sociedad que se dejó apresar por la excesiva superficialidad, trivialidad y el vacío de las cosas materiales; humanidad que se deleita con sus atropellos; sociedad que nos arrastra, empuja o presiona hacia un destino incierto; humanidad que se hizo esclava sumisa de esa bestia salvaje que se alimenta con carne y sangre humana; bestia que anestesia a sus víctimas para que simulen deleitarse mientras mueren.

Bestia que nos atrapa en su caverna y se enquistaba en nuestra vida como un molde inexorable donde se dictamina “la verdad”, “el espíritu absoluto”, “el pensamiento único”, “el bien y el mal”; sociedad caverna que moldea o elimina sujetos y modela realidades... porque hoy “la economía, en su carácter de lugar institucional dominante, produce no sólo objetos para los sujetos apropiados sino sujetos para los objetos apropiados” (M. Sahlins, citado por Quijano, 2006).

Estamos atrapados en una sociedad incapaz de entender la profundidad de su crisis, de interpretar sus problemas políticos, económicos, sociales, ecológicos y humanos. Estamos impedidos para ver la dimensión de la crisis generada por el consumismo que ha ido avasallando y destruyendo sistemáticamente todo lo que es verdaderamente hermoso y digno de vivirse. “Estamos frente a una sociedad escindida y esquizofrénica, llena de discursos participativos y democráticos, pero a la vez, con el mismo pragmatismo, convivimos con las dinámicas más feroces de terror y autoritarismo que se anidan en la vida cotidiana. La violencia es un mecanismo eficaz para eliminar al diferente, acumular capital, e incluso para solucionar los problemas conyugales. La eficacia de la violencia radica en utilizar, manipular y objetivar el cuerpo del otro, en convertirlo en cadáver y en anularlo. Entonces reconocemos que esta pavorosa eficacia cruza de extremo a extremo nuestra geografía nacional” (Restrepo, 1996).

La muerte se ha articulado brutalmente a los mecanismos de la comercialización, ha aparecido la industria de la muerte, de la cual cotidianamente nos asustan las estadísticas, pero más nos deberían asustar nuestras propias

conciencias, o mejor nuestra inconsciencia, impotencia e indiferencia frente a todos estos acontecimientos y la manera como hemos ido cediendo y acostumbrándonos a tan lamentables y deprimentes “formas de vida”. “En las urbes crecientes, generaciones de colombianos han crecido arrojando muerte río abajo: muerte en forma de excremento, de veneno, de basura, de cauces mermados, de cadáveres de la violencia. ¿Por qué estamos acostumbrándonos al terror, a la muerte y a la destrucción si somos los mismos que vibramos ante una caricia o nos conmovemos con la sonrisa de un niño o nos emocionamos cuando hablamos del amor?” (Restrepo, 1996). Este es un gran dilema humano que debemos resolver tratando de encontrar el rostro de ese monstruo que llevamos dentro.

Hoy es necesario fortalecer y defender el buen juicio y la sensibilidad, aunque esto implique ser considerados locos por esa normatividad consumista, rutinaria y avasalladora.

Hoy es urgente despertar en el presente y preguntarnos: ¿Quién soy? ¿Quién estoy siendo ahora?

Es preciso despertar nuestro espíritu para buscar respuestas, concentrar nuestras fuerzas, nuestra mente y nuestros ideales para la vivencia plena de un presente y la construcción de un futuro distinto para quienes nos suceden. “Hoy es necesaria la obstinación y la terquedad, porque la terquedad es, en muchos casos, una virtud reservada a los profetas, quienes se empecinan en remar contra la corriente porque presienten las cataratas mientras el resto, ‘los normales’, aceptan cómodamente ser arrastrados por ellas. El tiempo se encarga después de darle la razón, no siempre a tiempo, porque en algunos casos han tenido que pasar muchos años después de su muerte para que la historia les haga justicia y preserve su memoria” (Osorno, 1996).

Luego, históricamente siempre ha sido posible dar un viraje hacia nuevas posibilidades. Entonces, ¿por qué no pensar hoy en un nuevo renacimiento, en una metamorfosis que nos lleve a ser verdaderos dolientes de la especie, potentes del desarrollo y revolucionantes de la humanidad? Después de todo somos seres privilegiados que tuvimos la oportunidad de ser testigos vivientes de un cambio de siglo, somos tiempo, somos vivencia, experiencia y acontecimiento, ¿por qué no pensar hoy en la posibilidad de lograr el desarrollo humano desde la intersección o conjugación entre lo natural y cultural?, si como lo afirma Vigosky “el funcionamiento afectivo e intelectual es la unidad funcional de la conciencia”, es necesario ser para conocer y conocer para vivir.

Hoy es preciso hacer posible la ternura, la ingenuidad, la sensibilidad, la creatividad, la percepción, la intuición, porque en la imaginación, la inteligencia y el amor hay una fuente inagotable de posibilidades para cambiar la injusticia, la pobreza material y espiritual, la terrible devastación del planeta. Ellos son una fuente infinita para mirar-nos distinto, para mirar-nos más humanamente, para tener una visión más armónica e integrada desde las múltiples dimensiones y potencialidades del ser humano ...

Ser sujetos nuevos, capaces de hacer los ensamblajes entre la voluntad de poder, la voluntad de deseo y la voluntad de acto para vencer las tensiones y tentaciones que persisten entre la política del conocer, la política del ser y la política del vivir. Ser sujetos coherentes con conciencia lúcida¹. Sujetos en búsqueda del hombre de la esperanza, del hombre aún por ser.

De la necesidad de pasar del interés investigativo hacia la episteme de la indagación

Obra de vida, obra de conocimiento

Para transitar hacia el hombre aún por ser, es preciso pensar, sentir y actuar en torno a nuestras propias convicciones. Es preciso isublevarnos!, convertirnos en insurgentes para movilizar nuestras propias estructuras de pensamiento que nos permitan armar correctamente este rompecabezas de la vida para lograr una verdadera mudanza, un proceso de renovación. “Ser distintos, vivir por sí mismos, reconocer la soledad como posibilidad de crecimiento de nuestra individualidad y proyección de nuestro vivir interior para hacer parte del concepto grandeza: El más grande será el que pueda ser el más solitario, el más oculto, el más divergente, el hombre más allá del bien y del mal, el señor de sus virtudes, el sobrado de voluntad; grandeza debe llamarse precisamente el poder ser tan múltiple como entero, tan amplio como pleno” (Nietzsche, 1886)².

Hoy es indispensable hacer un alto en la dinámica cotidiana de nuestro diario vivir para interpretar en profundidad el sentido de lo que hacemos y vivimos.

-
1. Referida a la conciencia crítica como aquella que se relaciona con la potenciación de la realidad y con el reconocimiento de opciones según Zemelman en su texto *Historia y Política del Conocimiento* (1983).
 2. Así visiona Nietzsche al hombre de la esperanza, al superhombre, al hombre aún por ser en su texto *Más allá del bien y del mal*, en el apartado de nosotros los doctos, aforismo 212.

Debemos despertar del sonambulismo que caracteriza nuestras vidas y detenernos para formular esos interrogantes esenciales: *¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Para dónde vamos?* Hoy “el interés más elevado y la razón de todo interés es el interés por nosotros mismos. No hay que perder el propio Ser en el razonamiento, sino mantenerlo y afirmarlo: he aquí el interés que, invisible, guía el pensamiento” (Fichte, 1796).

Es preciso abrir la posibilidad de encarnar la esperanza para construir historia y dejar huella en torno a obras magnas y sacras construidas con sabiduría, con ingenio y con amor donde el blasón sea la justicia, la libertad y la dignidad humana, por ello desde la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, es una obligación moral construir tesis como textos vivos que expresan la historia, los intereses, las perspectivas y los cuestionamientos del sujeto académico que transita por ella, y desde esta óptica es necesario pasar de una pregunta de investigación a un verdadero problema de conocimiento.

Esto implica transitar de un interés investigativo hacia la episteme de la indagación, lo cual convoca a ser un individuo soberano sobre su propio espíritu, tener la posibilidad de conocer para descubrir y vivir su propia historia, romper parámetros, cambiar paradigmas, considerar la incertidumbre como inherente a su relación con el mundo para trascender realmente en el conocimiento y poder crear su propio discurso descifrado desde su “interioridad”. Romper el umbral de la simplificación, de la timidez y pensar en lo trascendental, lo vital, pensar desde lo humano y desde lo cósmico, tener la capacidad de vivir experiencias de umbral que generen conmoción: “Dejar de pensar desde la razón de estado y volver a pensar en el estado de la razón” (Foucault). Pensar con sensibilidad, razón y conciencia para tener la posibilidad de comovernos ante lo que nos está sucediendo como especie, luego, es preciso comenzar a pensar con las entrañas...

Allí comienza a aflorar el espíritu de indagación que implica moverse en arenas movedizas, extraviarse para volver a encontrarse y reencontrarse: auto-reconocerse, auto-fundarse, auto-construirse y auto-expandirse porque somos sujetos pieza de trabajo, argamasa, arcilla, mármol o madera en la que hay mucho que nos sobra, mucho que nos falta y mucho por hacer.

Indagar es liberarse, es quebrantar umbrales, soltar amarras y emprender un viaje, es incorporar la gracia de estar aconteciendo e inscribirse profundamente en un onto de existencia para tener la posibilidad de germinar. Es convertirse en un viajero itinerante en busca de sentido.

El espíritu de indagación implica, entonces, pasar de las categorías-seguridades hacia los atalajes, hacia las redes del conocimiento que rompen con la “fase y la regulación” para transitar de un pensamiento lineal hacia un pensamiento orgánico³.

Del pensamiento lineal hacia el pensamiento orgánico como una posibilidad de mirar de nuevo el mundo

“Desde muy temprana edad nos enseñan a analizar los problemas fragmentando el mundo. Al parecer esto facilita las tareas complejas, pero sin saberlo pagamos un precio enorme. Ya no vemos las consecuencias de nuestros actos: perdemos nuestra sensación intrínseca de conexión con una totalidad más vasta. Cuando intentamos ver la ‘imagen general’, tratamos de ensamblar nuevamente los fragmentos, enumerar y organizar todas las piezas. Pero, como dice el físico David Bohm, esta tarea es fútil: es como ensamblar los fragmentos de un espejo roto para ver un reflejo fiel. Al cabo de un tiempo desistimos de tratar de ver la totalidad” (Senge, 1995).

Durante los últimos trescientos años el método prevaleciente de búsqueda del conocimiento ha sido el análisis, usado por los científicos durante siglos, y que está basado en la creencia de que la mejor forma de aprender consiste en separar todo en sus partes, conocer cómo funcionan las partes por separado y luego juntarlas de nuevo, reconstruyendo el original, para intentar comprender cómo funciona el todo. De esta forma fragmentadora y reduccionista de ver el mundo y la vida surgieron la división del conocimiento en materias (física, química, matemática, biología, etc.) y otras concepciones analíticas que están detrás de casi todo lo que pensamos y hacemos (la división de las comunidades en lugares separados para vivir, para trabajar, para estudiar, para divertirse; las

3. No es evidente pensar el mundo social a partir de una concepción orgánica de las cosas, y con mayor razón cuando intentamos aplicar esta concepción al orden del pensamiento. La mayoría de las veces esto huele un poco a pasado, cuando no a oscurantismo. Es orgánico aquello que es premoderno. Sin embargo, ahora que la conminación de “ser moderno” ya no es, forzosamente, uno de esos imperativos categóricos que hay que respetar a todo precio, podemos, de una manera más serena, analizar algunas características de ese “arcaísmo”, aunque sólo sea para ver si no está, curiosamente, en convergencia con el espíritu del tiempo contemporáneo, así, Maffesoli (1996), opina que “el pensamiento orgánico es precisamente lo que permite comprender la nueva ética social en gestación, basada en la cooperación, las nuevas formas de solidaridad, las actitudes caritativas y otras manifestaciones de socialidad, cuyos contornos todavía están poco definidos, pero cuya importancia crece cada vez más”.

especificaciones bueno o malo; inocente o culpable; amigo o enemigo; gana o pierde; cumple o no cumple con la norma, etc.).

Tal vez la ciencia y la tecnología sean los resultados más impactantes del pensamiento analítico. Aunque son muy poderosas y constituyen en gran medida las consecuencias del “mundo moderno” en el sentido físico, todos sabemos que se pueden tener serios problemas cuando se intenta resolver, solamente con ellas, los problemas que involucran a la *sociedad*.

De hecho, reflexionando sobre ello, no es difícil concluir que en lo psicológico no hemos evolucionado, sino que seguimos siendo los mismos salvajes de hace muchos años. Como muestra en el pasado reciente tenemos: las fumigaciones con glifosato y otros pesticidas nocivos tanto para la salud humana, así como para plantas y animales, la experimentación con animales y humanos (el caso del DDT a partir de 1940, el genoma humano, la clonación y demás manipulaciones de tipo genético), Hiroshima y Nagasaki, Kosovo, el bombardeo a Iraq en 1991 por causa del petróleo y demás guerras por territorios y recursos. Estas son, apenas, una pequeña muestra de esa escala masiva de irracionalidad que puede prevalecer sobre la racionalidad del hombre llevándolo a destruir, incluso, su propia especie cuando su visión se cierra sobre un pensamiento de tipo instrumental o lineal.

Los problemas socioculturales son mucho más complejos que los fenómenos físicos y no es nada fácil separarlos en partes, ni siquiera saber si la separación o reducción son válidas. De cualquier manera, una vez identificados los elementos y conocido su funcionamiento es necesario integrar esta comprensión fragmentada en una comprensión del todo.

Por eso, hoy es preciso reconocer con urgencia que la construcción del conocimiento humano es uno de los procesos que siguen el diseño de redes o sistemas y aún no conocemos con certeza sus posibilidades de ampliación y potenciación, ya que el medio en el que interactúa el hombre no cambia de manera regular o sobre una base ordenada y rara vez también se producen cambios dramáticos continuos. La clave, entonces, es detectar discontinuidades, turbulencias, situaciones con originalidad propia, que no tienen precedentes, y allí emerge la necesidad de concebir un pensamiento coherente, sensible e inédito. Un pensamiento engendrado desde una perspectiva orgánica⁵ y sistémica⁶.

Pensar orgánicamente implica reconocer que nosotros mismos somos naturaleza, y es necesario reconciliarnos con esa parte de la naturaleza que nos constituye y cuyo cuidado es fundamental para nuestro equilibrio físico, intelectual y moral.

Con esta forma de pensamiento no se trata de negar las virtudes de la ciencia, de la técnica y de la industria: no parece posible que el mundo sobreviva sin ellas. Se trata de que entre en la conciencia humana un principio de prudencia y de cautela frente a ellas, y el deber de examinar y ponderar de nuevo las promesas de la sociedad industrial. “Pensar el mundo no sólo en función de los derechos del hombre, sino también en función de los derechos de las criaturas, los derechos de los elementos, los derechos de la tierra, ser su conciencia y su lenguaje, tener responsabilidad trascendental por el mundo, acceder a la posibilidad de una nueva forma de fraternidad tal como de algún modo y desde diferentes posiciones filosóficas lo miraron Whitman, Holderlin y Francisco de Asís” (Ospina, 1995).

En este trasegar, los vínculos y los conflictos entre la naturaleza y la cultura deben ser una de las grandes preocupaciones de la sociedad, porque es un error pensar que los asuntos ecológicos se reduzcan al cuidado de la flora y la fauna, a la protección del aire y a la defensa de los recursos naturales, es el hombre mismo el que está en el centro de esta reflexión y por tanto debemos preguntarnos por el tipo de relación de nosotros los humanos con el orden natural.

Hoy nos domina la certidumbre de que todo está conocido y dominado, y ese conocimiento ha limitado los objetos, fenómenos y elementos a sus manifestaciones más evidentes y más prácticas. Es necesario comprender que el mundo se ensancha al mismo tiempo que se fragmenta y, por tanto, es preciso recobrar la unidad o mismidad biológica como una condición humana basada en la recuperación de la memoria ancestral para poder pervivir.

5. Pensar desde las entrañas, pensamiento visceral que reconoce que somos parte de la Tierra y asimismo ella es parte de nosotros: La madre Tierra es un elemento sagrado generador de vida en el cual el aire comparte su espíritu con la vida que sostiene porque todo va enlazado como la sangre que une a una familia. La Tierra no pertenece al hombre, el hombre pertenece a la Tierra, el hombre no tejió la trama de la vida, él es sólo un hilo. Lo que hace con la trama se lo hace a sí mismo (Parfraseando al Gran Jefe Seattle en su mensaje al Presidente de Estados Unidos Franklin Pierce, en 1854).
6. Esta perspectiva reconoce que “un sistema es una unidad dotada de alguna complejidad, formado por partes coordinadas cuyos elementos interaccionan juntos y se afectan continuamente unos a otros, de modo que operan hacia una meta común. Es algo que se percibe como una identidad que lo distingue de lo que la rodea, y que es capaz de mantener esa identidad a lo largo del tiempo y bajo entornos cambiantes” (Aracil, 1995).

Para recuperar nuestra capacidad de soñar y de vivir debemos volver a esa unicidad que nos remite nuevamente a plantear el pensamiento orgánico como una posibilidad de re-construir el razonamiento constructor cotidiano en torno a un constante ensanchamiento de lo humano porque “el cuerpo orgánico encuentra en sí mismo su propia forma; su dinamismo, que está destinado a crecer y desarrollarse, y nace de su interior. Tiene, de alguna manera, unas fuerzas innatas que son causa y efecto de su propia vida”. Esto es lo que está en cuestión: la organicidad remite a lo vivo y a las fuerzas que lo animan. Esto puede entenderse de una manera muy simple: lo propio de la separación, lo que se fragmenta, es siempre potencialmente mortífero, mientras que lo que vive tiende a concentrarse, a casar los elementos más dispares. “Cuando todo se mantiene unido, hay vida”. (G. Simmel, *La tragedia de la cultura*, p. 167)

La perspectiva sistémica como una dimensión vital del pensamiento orgánico

Según la hipótesis Gaia, la materia viviente de la Tierra, su aire, sus océanos y superficie forman un complejo que puede considerarse un organismo individual capaz de mantener las condiciones que hacen posible la vida en nuestro planeta. Para efectos técnicos, se utiliza la palabra “Gaia” para referir a esa hipótesis, en el siguiente sentido: la biosfera es una entidad autorregulada con capacidad para mantener la vida en nuestro planeta mediante el control del entorno químico y físico. Ahora, nos aproximamos a la idea de que las condiciones en la Tierra son las apropiadas para la vida porque la vida misma las ha moldeado con mucho esfuerzo, perfeccionándolas al máximo posible para que ahora la biosfera contemporánea sea de excelencia.

La hipótesis Gaia exige un replanteamiento de nuestro punto de vista sobre el ecosistema planetario que implica ver qué es lo que la hace funcionar y ver cómo podemos ayudar para que continúe funcionando de manera que preserve la vida.

Generalmente se creía que la Tierra era una masa inerte de roca fundida habitada por un conjunto de organismos que no podían afectar ni modificar su medio para aprovecharse sistemáticamente de él. Pero James Lovelock, previas observaciones en los otros planetas de nuestro sistema solar, concluye que la Tierra es profundamente distinta, especialmente en lo que se refiere a su capacidad para mantener sus organismos, y que además estos parecen modificar sus medios físicos (sobre todo la atmósfera) optimizando sus posibilidades de supervivencia (Lovelock, 1983). En esencia la hipótesis Gaia nos muestra cómo

la interacción de todos los elementos del planeta produce un resultado mayor que la suma de las partes.

Atrevidamente podemos interpretar que la Tierra está constituida por un sistema hipersensible con artificios autorreguladores tan numerosos que somos incapaces hasta de intentar comprenderlos. Lo paradójico es que en lugar de tratarlo como un delicado sistema que debe manejarse con especial cuidado, lo tratamos a los garrotazos. Somos indiferentes cuando contaminamos el planeta, arrasamos sus suelos, extirpamos sus especies y dislocamos sus climas, como si fuéramos inmunes, no sabiendo que somos parte de esa compleja red vital.

Cuando la psicología concluyó, no hace muchos años, que nuestra estabilidad emocional y psíquica es mayor en tanto que mayor cantidad de interrelaciones tengamos, redescubrió entonces el diseño de la estabilidad de los ecosistemas: cuando más interrelacionados e interdependientes, más estables. Es decir, redescubrió la importancia del diseño que hizo Natura de las redes de la vida, donde todo fluye en relación perpetua.

Las redes de la vida más conocidas son las alimentarias, que expresan la interrelación de los seres vivos a través de la alimentación y nos muestran la absoluta necesidad que tenemos de las plantas en su calidad de productores primarios del planeta, capaces de convertir la energía del sol en alimento, así como la enorme dependencia que tenemos unos de otros.

Pero esas redes son sólo unas de las miles que entreteje el universo. Existen relaciones más elementales y recíprocas. Por ejemplo, la del árbol que sostiene las epifitas: éstas a su vez retienen materia orgánica y agua fertilizada que dejan caer por su tallo hasta llegar al suelo donde las raíces del mismo árbol son las primeras en recibirla, o la coevolución milenaria entre aves y flores que les ha permitido sobrevivir, al tiempo que nos ha llenado de colores, olores y frutos, y nos ha ligado indefectiblemente a ellas.

La vida para los humanos es esa pequeña fracción de tiempo inscrita en una época. Los seres que mutaron para conformar los de hoy, tuvieron su turno exacto para existir. Todos, de una u otra forma, dependemos de todos; somos parte de un rompecabezas infinito donde cada cual tiene su turno para existir, pero el hablar de todos es hablar de uno y a la vez de un todo, de un universo que tardó cientos de miles de millones de años para que se forrara de vida, un turno de cientos de miles de millones de años para que cada vida tuviera su posibilidad.

Un turno tras otro, ficha por ficha de una forma organizada y exacta se ha ido acoplando con las pasadas y las presentes fichas para conformar ese todo.

Cada ficha tiene su sentido de ser, aun aquella ficha microscópica. El universo muta en nosotros y nosotros mutamos en el universo. Somos parte del cosmos, la Tierra nos pertenece y nosotros le pertenecemos a la Tierra. Somos parte de ese todo;⁷ lo pasado es parte de ese todo, lo presente lo es, el futuro lo será. Los cientos de miles de millones de años hacia atrás, son uno hacia adelante, el presente; el futuro es hoy y hoy es mañana.

Es deber de todos estar conscientes de que esos cientos de miles de millones de turnos se dieron, con inminente certeza, para que nosotros tuviéramos nuestro turno, nuestra posibilidad de vivir. Por lo tanto, hay que decir y repetir con propiedad: hoy es mi turno, nuestro turno, y al ser así hoy tenemos la responsabilidad por ese todo. Hoy todo gira para nosotros y nosotros giramos para ese todo. Todos giramos y mi giro sin ellos no gira, somos todo y hoy es mi turno, nuestro único turno para ser parte de ese todo. Hoy es mi turno y tengo que aprovecharlo al máximo, porque, efectivamente, y la historia lo comprueba, no habrá otro turno para mi, sino para otros que están esperando en la larga, indiscutible y eminente fila de la vida.

Pensar sistémicamente o pensar orgánicamente implica ir a la esencia del Ser y mirar la vida con otros ojos, superar los limitantes ideológicos y los conceptos establecidos como barreras. Mirar el árbol, sin dejar opacar la visión del bosque completo, y sin detenernos en la etiqueta de su uso botánico, debemos mirar más allá, mirar lo que hay en verdad, lo que está frente a nosotros, percibir la esencia verdadera de lo que hay sin cortinas de humo, desarrollar esa cualidad de observación detallada, minuciosa y sensitiva para percibir lo verdadero, lo real, lo existente frente a nosotros. Incluso, detrás de cualquier argumento científico, el asunto aquí es de abrirnos a la percepción y la sensibilidad. El árbol que no es simplemente un vegetal con hojas, tronco, raíces que se alimentan de humus, árbol sometido a un proceso fotosintético y producción de clorofila, que desprende gas carbónico en las noches y produce oxígeno en el día, que

7. Dos citas contribuyen a ampliar la visión holística del todo y las partes, o de las partes y el todo: La primera desde Platón cuando dice: "Si encuentro a alguien capaz de ver las cosas en su multiplicidad, ése es el hombre que yo busco como a un Dios", y la segunda desde la teoría cuántica que nos invita a ver el universo, no como una colección de objetos físicos, sino más bien como una red compleja de relaciones entre las distintas partes de un todo unificado.

retiene agua en las montañas, que soporta la vida de muchos seres y que sirve para madera y tantas otras cosas, pero que en verdad, para nosotros, no debe ser sólo eso. En su real naturaleza es esencia pura de un ser inclasificable y con más aportes de los imaginados por la mente y la creatividad humana.

Pero esta es la triste realidad que nos acontece hoy: hemos perdido esa capacidad de reconocimiento y de curiosidad. Muchas veces no miramos más allá y no conocemos esas maravillas que hay detrás de lo que simplemente consideramos objetos, incluso nos desconocemos a nosotros mismos y a nuestros semejantes. Hemos objetivado la realidad.

Tenemos una enorme colección de cosas para opacar la realidad de la existencia del hombre, la mayoría de las veces, involuntariamente. Somos expertos fabricantes de utensilios para provocar ceguera. En la academia muchas veces sólo enseñamos fórmulas para repetir las diferentes formas de no ver lo que está más allá de los conceptos; las religiones, en particular, tienen unas formas muy sutiles y eficaces de causar ceguera, resignación y sometimiento.

Hoy es preciso remitirnos a la naturaleza para redescubrir sus maravillas, porque no sería lícito hacer historia de la cultura sin hacer historia de la Tierra, ya que ella encierra no sólo la historia del hombre sino también la historia de la vida. Para Morín “las tres instancias individuo-sociedad-especie están inseparablemente unidas en una trinidad. El individuo humano, en su autonomía misma, es al mismo tiempo 100% biológico y 100% cultural. Las tres fuentes están en el corazón mismo del individuo, en su cualidad propia de sujeto. Ser sujeto es autoafirmarse situándose en el centro del propio mundo” (Morín, 1999).

Para Mafessoli (1996) “existe una organicidad entre el cuerpo y el espíritu, la naturaleza y la cultura, lo material y lo inmaterial. Así, el mundo de las formas, el mundo de la forma, que es el atributo del poeta, tan sólo cristaliza lo que podríamos llamar el deseo de unicidad que anima todas las cosas. Más allá de la fragmentación, inherente a la vida mundana, hay una aspiración a la convergencia que la exigencia poética personifica maravillosamente”.

Gilbert Durand llama el “trayecto antropológico” a la estrecha relación entre hombre, lo social y la naturaleza. “Este triángulo perfecto hace de cada lado un elemento indispensable del conjunto. Pero esa constitución triangular ha sido ampliamente olvidada, cuando no negada, durante toda la modernidad. Y en la actualidad estamos volviendo a descubrirla, especialmente al recordar que

el hombre posee, junto a su espíritu racional, un alma de la selva, podríamos decir un alma arbórea que le permite entrar en comunicación con las fuerzas de la naturaleza, o incluso entrar en ‘participación mística’ (Levy-Bruhl) con tal animal, árbol, roca u otro elemento natural de su entorno. Esos elementos pueden variar y tomar, en la época actual, otras formas, ya sea un lugar, un animal familiar o un objeto de la vida cotidiana; en todos estos casos hay una fuerte carga fetichista, que conviene apreciar de una manera no peyorativa”.

Luego, es hora de rescatar ese historial de la naturaleza y la cultura porque en él está la esencia para germinar en un sujeto nuevo capaz de pensar orgánicamente. Un ser humano de múltiples espacios, y características, con su espíritu natural que lo lleva a establecer una serie de relaciones con el medio, a explorar algunas cualidades innatas que le permiten el avance, la comprensión y la interrelación con los seres vivos. “Basta con indicar que el universo aparece como un organismo viviente que, gracias a los astros, establece correspondencias entre todas las cosas y se apoya en coincidencias que animan a la vez a los individuos, a los planetas, a los animales y hasta a la materia insensible. De esta manera más precisa podemos señalar el lazo existente entre las razones de la materia y las razones del conocimiento” (Mafessoli, 1996, p. 87).

Esto nos debe llevar a pensar desde la perspectiva global del ser y los diferentes elementos que lo integran. A su vez, reconocer que hay diferentes niveles y perspectivas: hay aquellos que profundizan mucho más en lo intelectual, y otros que dominan mucho más lo natural y emocional. Fundamentalmente esa diferencia nos permite avanzar en el camino hacia el reconocimiento de la integralidad y el descubrimiento de las múltiples facetas del hombre, lo cual implica romper las inmensas barreras con las cuales han pretendido estructurarnos y nos ha hecho ajenos a nuestro interior, es decir, ajenos a nosotros mismos.

Un elemento central de esta reflexión es lograr captar la profundidad ante la evidencia de la importancia de la naturaleza, los hombres y sus relaciones, en donde un desarrollo sostenible con sentido humano debería ser la expresión de esa múltiple integralidad, de esos múltiples componentes interactuantes que le permiten al hombre la existencia.

Si decimos que la integralidad es un aspecto fundamental del hombre, también tendremos que reconocer que su fragmentación ha generado, hoy en día, una verdadera problemática porque ha abierto caminos paralelos entre ciencia y filosofía,⁸ ciencia y humanismo, objeto - sujeto, partes – todo, en fin, una serie

de antinomias que han sido catastróficas. Así, aquel que toma el camino de la intelectualidad, en muchos casos pierde el de la naturalidad y establece una lucha entre ese ser ilustrado y ese ser emocional, abriendo cada vez más la brecha entre razón y emoción.

Ejemplo de ello es lo que expresa con vehemencia el intelectual Germán Naranjo: “Quiero pensar en estas cosas y hablar de ellas para sacarme de muy adentro la razón de mi inconformidad, de la incomodidad personal ante los conglomerados entre los que me muevo: eso que me hace científico dudoso entre los cultores de la sagrada ciencia, eso que me hace positivista y frío ante los artifices de la palabra y de la idea pura. Porque parece como si nuestra óptica sólo pudiera ver en blanco y negro olvidando los matices que conectan todo extremo en un espectro. Así como concebimos el bien y el mal, nuestra lógica (si así podemos denominarla) nos identifica a la ciencia como opuesto natural de las humanidades, de la misma manera que solamente podemos entender la Tierra como el antónimo del agua. Son estas reflexiones las que me llevan a intentar en este monólogo la construcción de un puente que permita al fin moverse entre las dos orillas sin temor a meterse en el tremendal de la falta absoluta de interlocución” (Naranjo, 1996, p.289).

¿Cuándo comenzó esa manía absurda de parcelar nuestro entendimiento y nuestro corazón para alejarnos, parece que definitivamente, de nuestra pertenencia a un ritmo universal que nos identifica con un todo, y que de todo nos hace parte?

Según Bauman la única “ley de la historia humana” en la que cabía pensar era la necesidad de que la razón asumiese el mando allí donde la espontaneidad humana fallaba de manera estrepitosa. La toma del poder era ineludible como urgente, era una inevitabilidad histórica. Estaba abocada a tener lugar, merced a la pura ausencia de elección; a la indispensabilidad del descubrimiento

-
8. Desde elogio de la razón sensible de Maffesoli (1996) respecto a los caminos que siguen la Ciencia y la Filosofía, destaca que cuando Max Weber habla de politeísmo de valores, entiendo, a imagen del politeísmo griego, dar cuenta de la complementariedad, de las alianzas, de la guerra que los dioses del Panteón no dejaban de instaurar entre sí. Aquí se trata de algo parecido. Este politeísmo es el que vamos a volver a encontrar en esos buenos espíritus del Renacimiento. No hay que creer, como se ha indicado con demasiada frecuencia, que en esa época hubo una división estricta y definitiva entre la ciencia por un lado y lo que serían prácticas precientíficas por el otro. De hecho, los historiadores de esa época muestran claramente que existe una poderosa ósmosis entre esas dos maneras de hacer. Y muchos protagonistas de la ciencia no dudaban en recurrir a la astrología, a la cábala y a otras técnicas ocultas, y no por ello viven ese vaivén de una manera esquizofrénica.

de que, en cierto punto, la razón humana ha de hacerse cargo de la historia, sofocar, domesticar o amordazar sus inclinaciones naturales y sus tendencias elementales, y asumir la responsabilidad en la forma de necesidad histórica (Bauman, 2004, p. 45).

Es hora de acabar con la implacable vocación de separarlo todo, con los divorcios innecesarios entre ciencia y humanismo que limitan el conocimiento y dejan de lado nuestro sentido de pertenencia al mundo, para tener el goce sublime del descubrimiento en donde esa relación armónica con la naturaleza permite avanzar hacia la convivencia, reconocer el mutuo beneficio y la búsqueda del equilibrio. La capacidad de sorprendernos, el sentir admiración por lo que nos sucede, nos enriquece, nos hace mucho más sublimes y nos da el placer de ese espectáculo que solamente se vive desde el interior para sentir la energía arrolladora de estar siempre presente allí donde la vida se empeña en palpar entre la tierra y el agua.

“Nos encontramos en el alba del tercer milenio, es decir, en el umbral del segundo millonésimo aniversario de la humanidad. Estamos entre dos mundos, uno que todavía no ha muerto, otro que está aún por nacer. En esta gestación turbulenta, en este caos en donde la destrucción es creación y la creación destrucción, en el que todas las fuerzas son ambivalentes, incluida la conciencia, hemos de discernir el peligroso partido que ha de tomar la antropo – política en lo sucesivo. La supervivencia está unida a un renacimiento, el progreso a una superación y el desarrollo a una metamorfosis” (Morín, 1999).

Aún es posible integrar en el proceso de conocimiento una dimensión sensible. Integrar los sentidos y la teoría. Imponer una “doble conducción: hombre/naturaleza; tecnología/ecología, inteligencia consciente/inteligencia inconsciente, la Tierra debe conducir por la vida, el hombre debe conducir por la conciencia” (Morín, 1999).

“Salir de la edad de hierro planetaria, salvar la humanidad, copilotear la biosfera, civilizar la tierra. Cuatro términos vinculados en bucle recursivo, donde cada uno es necesario a los otros tres. La agonía planetaria sería entonces gestación para un nuevo nacimiento: podríamos pasar de la especie humana a la humanidad. Es por la humanidad terrestre y sobre ella donde la política podría realizar un nuevo acto fundador. La lucha contra la muerte de la especie humana y la lucha por el nacimiento de la humanidad son la misma lucha” (Morín, 1999).

Hoy es preciso responder al imperioso mandato de pensar-nos como sujetos protagonistas del devenir planetario y responder a estos retos y exigencias de carácter vital para vencer la incapacidad para la acción y la atrofia de la voluntad, entrando a recobrar nuestra voluntad de poder, deseo y acto que contribuyan a remover los obstáculos que retardan nuestro bienestar y el bienestar colectivo de la sociedad, porque estar con los otros, es estar vivo.

Bibliografía

- ARACIL, Javier (1995). *Dinámica de Sistema*. Madrid: Isdefe.
- BAUMAN, Zygmunt (2004). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. España: Editorial Paidós.
- FICHTE, Johann Gottlieb (1794). *Fundamento de la doctrina de la ciencia en Historia de la Filosofía*.
- LOVELOCK, James (1983). *GAIA: una nueva visión de la vida sobre la Tierra*. Barcelona: Editorial Blume.
- MAFFESOLI, Michel (1996). *Elogio de la razón sensible*. París: Paidós Studio.
- MORÍN, Edgar (1999). *Tierra Patria*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- NARANJO, Luis Germán. (1996). *Donde la tierra se encuentra con el agua. Naturalismo y humanismo: argumentos para cerrar la brecha*. Cali: Universidad del Valle.
- NIETZSCHE, Federico (1886). *Más allá del bien y del mal*. Turín.
- OSORNO, León Octavio (1996). *Sueño en Villamaga*. Fundación Nueva Provincia.
- OSPINA, William (1995). *Lo que nos deja el siglo XX*. Bogotá.
- QUIJANO VALENCIA, Olver; TOBAR, Javier (2006). *Biopolítica y filosofías de vida*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- SENGE, Peter (1995). *La Quinta Disciplina*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.
- ZEMELMAN, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. México: Anthropos Editorial.
- ——— (1983). *Historia y política del conocimiento*. México: UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

*La enseñanza y el aprendizaje del
inglés como área de investigación
en la Maestría en Educación:
Desarrollo Humano, de la
Universidad de San
Buenaventura, seccional Cali:
El camino transitado
y una propuesta para una agenda*

Norbella Miranda y Ángela Echeverry

Introducción

Examinar el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera en la Maestría en Educación: Desarrollo Humano es abrir nuevos caminos para la indagación sobre una realidad actual ineludible que incluye la competencia comunicativa en lenguas distintas de la materna para lograr una mayor y tal vez mejor socialización con el mundo externo. Los avances en las comunicaciones en el mundo contemporáneo han hecho posible un acceso más expedito a otras culturas y a otros conocimientos que sólo es posible si manejamos códigos lingüísticos distintos del propio. La lengua se convierte entonces en puerta de entrada o en barrera para el acceso a esos mundos.

Los docentes de idiomas estamos allí para acompañar y guiar a nuestros estudiantes en el camino de entrada a esas culturas y mundos y qué mejor ruta

podríamos sugerir sino la que haya sido resultado de nuestros propios recorridos en la investigación. El texto que se presenta aquí es una invitación para indagar sistemáticamente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera en el marco de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, parte de los proyectos realizados a la fecha en las distintas líneas de investigación de la Maestría e indica rutas de acuerdo con las conversaciones disciplinares actuales en el ámbito local, nacional e internacional.

La influencia del inglés

Reconocer la influencia que el inglés juega en los procesos de comunicación en el mundo actual parece ya un axioma, una verdad inobjetable y que no necesita evidencia. No es nuestro propósito aquí seguir la misma línea. De igual manera, no pretendemos hacer una apología del inglés como lengua franca o internacional a favor de nuevas formas de exclusión social y en detrimento de las culturas locales. Pretendemos, en cambio, presentar algunas razones por las cuales el inglés ha ganado importancia en el mundo contemporáneo.

Nos apoyamos en la fórmula diseñada por Weber para establecer la jerarquía de unas lenguas sobre otras, la cual asigna al inglés un puntaje total de 37 puntos sobre 40, calculados a partir de la consideración de: el número de hablantes nativos, el número de hablantes no nativos, el número y la población de países que usan la lengua, el poder económico de los países que usan la lengua, el número de áreas de la actividad humana en las que la lengua se considera importante y el prestigio social de la lengua (Weber, 2008).

Presencia del inglés en el mundo. De las 7,000 lenguas que existen en la actualidad, el inglés ocupa lugares privilegiado en los listados de las lenguas más habladas: tercer lugar como lengua nativa (Lewis, 2009) y segundo lugar como segunda lengua (Oster, 2005 en Graddol, 2006). Adicionalmente, el inglés ocupa el primer lugar en la lista de mayor número de países que lo usan, ya sea como primera lengua, segunda lengua, lengua oficial o lengua influyente -usada en comercio, turismo o entre los jóvenes- (Weber, 2008) y se encuentra en una posición geográficamente estratégica al ser hablado en los cinco continentes.

El inglés y la economía. Tres de los primeros diez países en el ranking de las economías más grandes tienen el inglés como lengua nativa y lengua oficial. La economía de los Estados Unidos –pese a su recesión actual- sigue ocupando el primer lugar, con un producto interno bruto de US\$ 13,164 miles de millones

(The Economist, 2009). Gran Bretaña ocupa el quinto lugar. Canadá está también dentro del grupo de las diez primeras economías, ocupando el octavo lugar. Por otro lado, pese a que China, cuarto lugar en el ranking de la economía mundial, tiene el mandarín como lengua mayoritaria y oficial, el país ha diseñado políticas educativas para promover masivamente la enseñanza del inglés (ver, por ejemplo, Nunan, 2003 y TESOL, 2006) y se están haciendo enormes inversiones en torno a la implementación de dichas políticas (Graddol, 2006).

Penetración del inglés en las actividades humanas. El inglés ocupa un lugar destacado en distintas esferas de la actividad humana. En el área de la tecnología se podría mencionar que el 32% de los contenidos de las páginas en internet están en inglés, lo cual demuestra que, aunque otras lenguas han ganado espacios en contenidos -mandarín: 13% y japonés: 8%, por citar dos ejemplos- (Graddol, 2006), el inglés sigue siendo la lengua número uno en la red. En forma similar, el inglés se ha convertido en lengua escogida para la transmisión de noticias. Cadenas como Al Jazeera (Qatar), Russia Today, Deutsche Welle (Alemania) y France 24, transmiten en inglés para garantizar una mayor audiencia. En el área de la educación, distintos países han diseñado políticas educativas que incluyen el inglés como área obligatoria y desde una etapa temprana en la escolaridad formal (ver por ejemplo Kobayashi, 2007 para el caso de Japón; Zappa-Hollman, 2007 para Argentina; Nunan, 2003 para los países en la región de Asia Pacífico; Ministerio de Educación de Ecuador, 2007; y Ministerio de Educación Nacional, 2006 para Colombia). En el área de las ciencias, el inglés ocupa cada vez más un lugar privilegiado, como lo demuestran algunos datos estadísticos: el 87,2% de los contenidos de las revistas académicas en ciencias naturales y el 82,5% de la revistas en ciencias sociales están en inglés (Ferguson, 2007).

Los datos anteriores demuestran la presencia del inglés en distintas áreas de la vida actual, lo cual se refleja en políticas educativas y en el aula de clase, razón por la cual la enseñanza y el aprendizaje del inglés merecen atención especial entre los profesionales y académicos del área.

La investigación en L2 en el marco de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano

En las nueve cohortes que se han desarrollado en la maestría, algunos trabajos de grado se han relacionado con la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estos se referencian en detalle abajo para establecer el estado

del arte en el programa y señalar orientaciones para labores futuras. El orden de la presentación es estrictamente cronológico, del más antiguo al más reciente.

Actitudes de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca hacia el aprendizaje de una lengua extranjera

Ésta es la primera investigación en L2 que se realizó en la Maestría. Se llevó a cabo en el año 2004 y se trata de un estudio de corte cualitativo descriptivo cuyo objetivo principal fue “determinar las actitudes de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca hacia el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera”. (Guzmán, 2004, p. 24). Para la recolección de la información se optó por la observación y entrevista semi-estructurada, aplicadas a una muestra de diez estudiantes. El análisis de la información se hizo a través de métodos etnográficos. La investigación encontró que las experiencias previas en el conocimiento del inglés en el contexto estudiado no determinaban el desempeño en los cursos de inglés, sino que era la motivación, asociada a las actitudes frente al estudio, la que jugaban un papel determinante. En efecto, la investigación demostró que aunque los alumnos comienzan su proceso de aprendizaje de inglés en el programa con similitudes en experiencias previas, capacidades y expectativas, la motivación y las actitudes asociadas determinaban la diferencia en los desempeños. La investigadora sugiere que el docente puede generar motivación a través del cumplimiento de las expectativas del estudiante, más que de la satisfacción sus necesidades.

Los temas centrales de la investigación concurren entonces alrededor del componente afectivo en el aprendizaje de la L2 (Whittaker, 1995; Morales, 1998, citado por Guzmán, 2004) y el filtro afectivo (Krashen, 1982, citado por Guzmán, 2004), así como la motivación (Brown, 1991).

La población se convierte en oportunidad para investigaciones futuras puesto que son los profesores de primaria los primeros llamados a implementar en el aula la política educativa del Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional. De acuerdo con estudios anteriores, la enseñanza del inglés, sobre todo en las instituciones públicas no está en manos de los licenciados en lenguas extranjeras o lenguas modernas sino de los licenciados en educación en distintas áreas (Cadavid, McNulty y Quinchía, 2004; Quinchía y Cadavid, 2007; y Cárdenas, 2001), de manera que la formación de estos profesores debe

ser objeto de más trabajos que conlleven al desarrollo de niveles altos de competencia en L2, de elementos de didáctica de la L2 y de generación de actitudes positivas hacia el aprendizaje y la enseñanza de la L2 que les permitan asumir el reto de la educación de sus pupilos.

Evaluación diagnóstica de las competencias comunicativas de ingreso necesarias para mejorar el aprendizaje del inglés con objetivos específicos (ESP), en estudiantes de formación tecnológica

Este trabajo de Ortega (2006) identifica las competencias comunicativas que los estudiantes de cuarto semestre y nivel I de inglés del programa de Gestión Empresarial del Colegio Mayor del Cauca tienen al ingresar al programa institucional de inglés con propósitos específicos (ESP). Estas competencias son comparadas con las necesidades actuales de los futuros profesionales, y con base en ese contraste se elabora una propuesta de rediseño curricular. El objetivo principal de la investigación fue entonces el de proponer ajustes curriculares que permitieran mejorar el aprendizaje del inglés con fines específicos en la institución. La autora define la metodología del estudio como cualitativa de tipo descriptivo y para la misma empleó una encuesta a los estudiantes en la que indagaba sobre sus experiencias previas en relación con el aprendizaje del inglés en el bachillerato; una prueba diagnóstica diseñada por ella misma y que se aplicó a 28 estudiantes; y un cuestionario sobre la opinión de los alumnos acerca de la importancia de las habilidades lingüísticas (escucha, lectura, escritura y expresión oral) y sus sub-competencias y el grado de dificultad que los estudiantes presentaban en cada una de ellas.

La investigación arrojó los siguientes resultados:

- Los estudiantes entran a la institución con un bajo nivel de competencia comunicativa en el idioma, especialmente los de jornada nocturna, tal vez fruto de las condiciones de enseñanza en el bachillerato (baja intensidad horaria, enseñanza centrada en la evaluación, recursos limitados y programas curriculares que se repetían de un grado a otro).
- El análisis de las necesidades académicas a partir de las opiniones de los alumnos muestra que la lectura de textos académicos, el desempeño oral en conversaciones informales y la escritura de cartas formales son considerados como competencias esenciales en el desarrollo de las distintas habilidades

lingüísticas. Esto contrasta con el resultado de bajo desempeño en esas áreas alcanzado en la prueba diagnóstica.

- Adicionalmente, los estudiantes consideran que las áreas de mayor dificultad para el aprendizaje son la fluidez oral y el manejo de la sintaxis del idioma, mientras que la lectura de textos académicos y la expresión oral se constituyen en el área de menor dificultad.

La autora presenta dos posibles propuestas para responder a la realidad con la que llegan los estudiantes al programa y brindarles los elementos necesarios para que desarrollen las competencias que dicen necesitar. La primera es una propuesta centrada en habilidades y competencias para ESP (Hutchinson & Waters, 1987, citado por Ortega, 2006) y la segunda una propuesta a través del trabajo con tareas específicas.

La preocupación de Ortega para dilucidar las competencias con las que ingresan los estudiantes al nivel superior de educación formal es pertinente en nuestro contexto nacional actual y se constituye en tema interesante para investigaciones futuras, dado que si se exige un nivel de competencia específico en la lengua extranjera (B2: intermedio) al terminar los estudios superiores, se da por sentado que se necesita que los estudiantes tengan el nivel inmediatamente anterior (B1: pre-intermedio) para poder cumplir con la norma educativa gubernamental.

Práctica pedagógica y procesos de aprendizaje del inglés en el Programa de Extensión de Inglés en el Colegio Mayor del Cauca durante el período 2005-2007

Quintero (2008) hizo un estudio cualitativo - descriptivo cuyo objetivo principal fue el de establecer relaciones entre práctica pedagógica y procesos de aprendizaje del inglés en el Programa de Extensión de Inglés en el Colegio Mayor del Cauca durante el período 2005-2007 que permitieron la formulación de recomendaciones tendientes al logro de mejores niveles de enseñanza-aprendizaje del inglés. La investigadora trabajó con una población de 14 docentes y una muestra de 45 estudiantes. Con los docentes usó una entrevista semi-estructurada que indagó sobre sus creencias y la forma como perciben su enseñanza. Con los alumnos empleó una entrevista semi-estructurada que contenía preguntas sobre sus expectativas, necesidades y opiniones sobre el curso de extensión. Además aplicó una guía para la observación directa de las actividades de clase.

Los resultados muestran, entre otros aspectos, que cuando los docentes privilegian la comunicación e intentan relacionar los contenidos de los aprendizajes con situaciones reales y cotidianas de los estudiantes, la participación y el compromiso de ellos aumentan, producto de la desinhibición y la motivación que se generan. Por otro lado, cuando los docentes no logran interpretar las necesidades y expectativas de los estudiantes se genera inhibición, y por consiguiente la participación e involucramiento de los estudiantes bajan. Un hallazgo interesante se relaciona con el input ofrecido por el docente:

“la simple inmersión en la lengua objeto no es condición básica para que el estudiante se encuentre en un entorno de adquisición, pues ellos (...) precisaban de otra serie de elementos o circunstancias para poder catalogar como satisfactoria esta experiencia: (...) la actitud del docente, el manejo que hace de los materiales suministrados por la institución, su apertura hacia la cotidianidad, el grado de acercamiento docente-estudiante, la autonomía que promueva entre sus estudiantes para generar aprendizajes significativos, e incluso la promoción de un cierto grado de movilidad de los estudiantes en el aula para intercambiar entre ellos información y la creatividad para convertir recursos distintos a los proporcionados por la institución en material didáctico” (Quintero, 2008, p. 65).

Estos resultados señalarían que el manejo que el docente hace de los principios de clasificación (la relación pedagógica que marca débiles o fuertes diferencias entre docente y alumnos) y enmarcación (forma en que se distribuye el poder en el aula de clases) limitarían o promoverían procesos de comunicación genuina que son los desencadenantes de procesos de aprendizaje significativos de la lengua (Bernstein, 2000, citado por Quintero, 2008).

Una línea interesante de investigación que muestra el estudio es el de los factores asociados al input para la generación del aprendizaje en contextos específicos; esto es, la pregunta no es sólo alrededor de qué input y cuánto input se debe brindar a los estudiantes, sino en qué condiciones se da la relación profesor-estudiante.

Estrategias de aprendizaje de inglés de los estudiantes de la Universidad del Cauca

La investigación más reciente a la fecha dentro del marco de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano en el área del aprendizaje y la enseñanza del

inglés fue la realizada por García en el año 2009. Se trata de un estudio cualitativo sobre estrategias de aprendizaje realizado en el programa de formación en idiomas (PFI) de la Universidad del Cauca que integra sujeto, tareas, contexto y estrategias, lo que constituye “la química del aprendizaje” (Gu, 2006, citado por García, 2009). El objetivo general de la investigación fue el de “comprender las relaciones existentes entre las estrategias de aprendizaje del inglés de los estudiantes de la Universidad del Cauca y su interacción con la tarea y el contexto de aprendizaje para reconocer al sujeto que aprende” (García, 2009, p. 3).

El diseño metodológico de la investigación incluyó el diseño e implementación de tareas, las cuales se compararon con el tipo de tareas habituales del PFI. Se trabajó con un grupo focal compuesto por ocho estudiantes, con quienes se conversó sobre el contexto de la tarea (el tipo de material usado), la tarea en sí (las actividades propuestas), las estrategias de aprendizaje que usaban para abordar las tareas y la estructura del inglés comparada con la del español. El análisis de la información se hizo a partir de la semántica textual (Van Dijk, 1978, en García, 2009) y se identificaron categorías y subcategorías o categorías emergentes.

La investigación encontró que las estrategias que utilizan los estudiantes están determinadas por la tarea y el contexto. Las tareas tradicionales del PFI se constituían más en tareas lingüísticas que comunicativas y, aunque beneficiosas y necesarias en el proceso de aprendizaje, estas tareas no son suficientes para el aprendizaje de la lengua. Este tipo de tareas se asoció a estrategias de aprendizaje directas de memoria y cognitivas (Oxford, 1990). Las tareas propuestas, por otro lado, fueron comunicativas y generaron estrategias directas cognitivas e indirectas afectivas y sociales; estas dos últimas asociadas directamente a los procesos de uso significativo del lenguaje.

El estudio invita a revisar en otros contextos, el tipo de tareas que se están implementando en el aula de clase para así generar procesos de autoevaluación que permitan iniciar acciones de mejoramiento continuo al interior de los distintos programas de enseñanza de la lengua

Algunas reflexiones sobre los trabajos realizados

Como se pudo leer arriba, los diseños metodológicos de las investigaciones realizadas en el marco de los trabajos de grado en la Maestría son de corte cualitativo y usan variados instrumentos de recolección de información, que van desde observaciones y encuestas hasta entrevistas semi-estructuradas y grupos focales.

Los temas de las investigaciones están referidos principalmente a la didáctica de la lengua y buscan en su conjunto analizar las condiciones con las cuales se podrían mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje: la integración del ingrediente afectivo, la atención a las expectativas y necesidades de los estudiantes para mejorar su motivación y actitud hacia el aprendizaje, el reconocimiento de las competencias iniciales de los estudiantes para iniciar desde allí los procesos de formación en lengua, y la relación de los contenidos de los aprendizajes con las experiencias previas y cotidianidad de los estudiantes.

En los trabajos se atiende teóricamente la discusión de la dicotomía segunda lengua / lengua extranjera, se revisa sistemáticamente el recorrido histórico y conceptual de los métodos para la enseñanza de la lengua, se reconocen aproximaciones novedosas para la generación del conocimiento, como la teoría sociocultural y se plantean propuestas de mayor inclusión del componente afectivo en la enseñanza.

En los trabajos se manifiesta la importancia que se le da al docente de inglés como inspirador para el aprendizaje y catalizador de las necesidades y expectativas de los estudiantes, lo cual no deja de ser cierto; sin embargo se relega tal vez un poco el rol central y activo que debe cumplir el estudiante en su proceso de adquirir conocimiento.

La agenda investigativa internacional y nacional en la enseñanza y el aprendizaje del inglés

Agenda internacional de investigación: TESOL

La Organización Global de Profesores de Inglés para Hablantes de Otras Lenguas TESOL, que reúne un poco más de 12,000 miembros de 143 países del mundo, publica periódicamente a través del Grupo de Trabajo de Investigaciones (RATF: Research Agenda Task Force) una agenda que recoge asuntos prioritarios que no han sido aún resueltos en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. La última agenda publicada, que data del año 2004, organiza diez asuntos prioritarios de investigación en tres grandes categorías: los que consideran el aprendizaje del inglés como un sistema que requiere planeación, coordinación de recursos humanos y materiales y evaluación continua a nivel macro o micro; los que ven el aprendizaje del inglés como un proceso de cambio individual -construido en la cognición, el ambiente

lingüístico, las condiciones de exposición a la lengua- y a partir de la autonomía; y los que conciben el aprendizaje del inglés como una actividad sociopolítica relacionada con el desarrollo económico, empoderamiento y pérdida de poder de grupos sociales, cambios en la estructura de la familia, pérdida de lenguas, globalización y acceso a la educación (TESOL, 2004).

Asuntos prioritarios de investigación que consideran el aprendizaje del inglés como un sistema que requiere planeación, coordinación de recursos humanos y materiales y evaluación continua a nivel macro o micro

- Estándares usados para informar la enseñanza y la evaluación. Una tendencia en los sistemas educativos nacionales, Colombia incluida, es la emisión de estándares que permitan a los entes gubernamentales guiar la educación hacia el desarrollo de la nación y contar con elementos que permitan a las instituciones la rendición de cuentas de sus procesos. De acuerdo con TESOL, se requiere más investigación a nivel local que establezca si los estándares realmente representan patrones de desarrollo asociados a cambios en las competencias y si los directivos y profesores comparten la misma comprensión de los estándares.
- Impacto de la cognición del profesor en el aprendizaje de la lengua. La investigación acerca de los procesos cognitivos de los docentes ha sido objeto de investigación últimamente, sin embargo, hay ausencia de trabajos que evalúen las correlaciones entre las diferencias de la cognición del profesor, los contextos de aprendizaje y el desarrollo concreto de los estudiantes. Igualmente, la agenda invita a indagar sobre las formas como los docentes perciben la investigación y cómo se involucran en ella.
- Uso de la tecnología como facilitadora en los procesos de enseñanza. La tecnología ha invadido distintas esferas de la vida y el campo de la enseñanza del inglés no es ajeno a esta realidad. Se necesita desarrollar investigaciones que indaguen sobre el cómo, cuándo y hasta qué punto se debería integrar la tecnología en el campo.
- Impacto de la evaluación en profesores y estudiantes. Hasta ahora la evaluación se ha dirigido, en su gran mayoría, hacia la forma de construir tests, especialmente los estandarizados y un poco también en el impacto que los resultados de dichos tests suscitan en la sociedad. TESOL recomienda hacer más investigación en el impacto que tiene la evaluación en el aprendizaje y en los patrones de enseñanza.

Asuntos prioritarios de investigación del aprendizaje del inglés como un proceso de cambio individual a partir de la autonomía

- Acercamientos multivariados de investigación en el desarrollo de la segunda lengua. Aspectos importantes como la edad de inicio en el aprendizaje de la segunda lengua, la naturaleza de la primera lengua y otros han sido hasta ahora estudiados separadamente, lo cual ha construido el conocimiento base del área, pero podría haber generado miradas totalizadoras en un proceso tan complejo como lo es el aprendizaje de una segunda lengua. Para poder dar cuenta de un proceso tan complejo, es necesario que se adelanten estudios que contemplen diversas variables al mismo tiempo y la interrelación que ellas puedan tener.
- Uso de la tecnología para estudiar la relación entre los mecanismos mentales para procesar y almacenar lenguaje. La dicotomía entre las estructuras mentales innatas y las condiciones del ambiente para desarrollar una segunda lengua siempre han estado presentes. Los nuevos avances tecnológicos brindan a los investigadores la posibilidad de ser usados para esclarecer cómo se dan el procesamiento, el almacenamiento y la recuperación del lenguaje.
- Relación entre el contexto social y los cambios cognitivos internos. La agenda desarrollada por TESOL invita a llevar a cabo estudios que tengan en cuenta modelos complejos de ambientes educativos que reconozcan la pluralidad de la mayoría de los ambientes de aprendizaje, los cuales no puede ser limitados a la simplicidad que se emplea para diferenciar lengua extranjera de la segunda lengua, por ejemplo.

Asuntos prioritarios para la investigación del aprendizaje del inglés como una actividad sociopolítica relacionada con el desarrollo económico, empoderamiento y pérdida de poder de grupos sociales, cambios en la estructura familiar, pérdida de lenguas, globalización y acceso a la educación

- Fomento del sentido de pertenencia de la lengua. Investigaciones pasadas han reconocido patrones de representación del inglés y de metodologías de enseñanza de la lengua como elementos foráneos a las culturas que pueden estar replicando modelos de colonización. Para neutralizar estos modelos, y como reconocimiento al inglés como lengua de todos sus usuarios y no sólo de quienes nacieron en contextos anglosajones, se necesita adelantar estudios que documenten experiencias locales relacionadas con nuevas tendencias en la enseñanza de la lengua y en la formación de profesores.

- Análisis de costo/beneficio en el aprendizaje del inglés. TESOL recomienda validar la suposición generalizada de que el aprendizaje del inglés ofrece siempre beneficios para quienes se embarcan en dicho procesos, especialmente frente a la diversidad de contextos y en tiempos en que los recursos son escasos para muchas culturas.
- El significado de las variantes del inglés en el desarrollo educativo y socioeconómico. Ahora que se han documentado distintas variantes del inglés, se vuelve pertinente identificar las posibles relaciones entre la variación lingüística y las oportunidades para el logro educativo y socioeconómico.

Las conversaciones disciplinares en la nación

Con el fin conocer los temas de las investigaciones que se ha realizado últimamente en el contexto nacional en relación con la enseñanza y el aprendizaje del inglés, se hizo una revisión bibliográfica de las dos últimas publicaciones de las siguientes revistas: PROFILE de la Universidad Nacional (No. 11, abril 2009 y Vol. 11. No 2, octubre 2009); Íkala de la Universidad de Antioquia (Vol. 14, No. 21, enero-abril 2009 y Vol. 14, No 22, mayo- agosto 2009); HOW Journal de la Asociación Nacional de Profesores de Inglés ASOCOPI (No 14, 2007 y No 15, 2008) y Lenguaje de la Universidad del Valle (Vol. 37, No 2, de diciembre de 2009).

El cúmulo de trabajos encontrados demuestra el compromiso, la dedicación y el entusiasmo con los cuales los profesores de inglés llevan a cabo su profesión. Estos trabajos se constituyen igualmente en motivación e impulso para considerar la investigación como parte fundamental de la cotidianidad del quehacer pedagógico y una forma efectiva de compartir y generar conocimiento dentro de una comunidad. A continuación se presenta un breve resumen de los trabajos, agrupados por temáticas amplias:

Formación inicial y desarrollo docente

Uno de los asuntos que permea la agenda de investigación nacional es el reconocimiento y comprensión de la realidad de los estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras, lenguas modernas y similares, y profesores en ejercicio en Colombia con el fin de hacer propuestas auténticas para mejorar los procesos de formación inicial y desarrollo docente.

El primer estudio que mencionaremos es el realizado por Cárdenas (2009) durante los años 2006-2007, *“Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras”*, el cual describe las prácticas en los programas de formación inicial docente en Colombia. En la revisión de los 19 programas de didáctica de siete universidades públicas del centro y occidente del país que forman licenciados se constata que predominan los modelos de transmisión de conocimiento y de perfección de habilidades, ante lo cual la autora sugiere el desarrollo de programas de didáctica o metodología más acordes con las exigencias sociales e individuales del mundo actual, es decir, que permitan, entre otros aspectos, la inclusión de las experiencias, conocimientos y creencias de los futuros profesores, la evaluación no sólo del desempeño sino también los procesos y la apertura de espacios para la investigación-acción y etnográfica en los programas de estudio.

Teniendo en cuenta que en el campo de formación de nuevos docentes las competencias comunicativas cobran gran importancia en el uso de una lengua extranjera, Estrada (2009) propone estudiar más detalladamente el campo de las competencias generales de saber, saber hacer, saber ser y saber aprender y cómo éstas logran influir en la formación y en el desarrollo profesional de los profesores de inglés. En su investigación sobre *“La evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras”* realizada en 2008, Estrada considera importante explicar el valor de las competencias generales o conjunto de características personales de los futuros profesionales, ya que afectan el ritmo y la calidad de los aprendizajes. Se sugiere tenerlos en cuenta en las diferentes dimensiones de la educación: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

El modelo de tutoría surge como un recurso en la formación de futuros docentes. Ariza y Viáfara sugieren un modelo que establezca la conexión entre la tutoría entre pares y el aprendizaje autónomo (2009). Para Viáfara & Ariza (2008a), la tutoría entre pares es un espacio personalizado extra clase donde un estudiante guía a otro para apoyarlo en su preparación integral. Este tipo de tutoría reduce la distancia entre los participantes ya que ambos son estudiantes, lo cual gesta un ambiente positivo que a su vez genera aprendizaje (Álvarez & González, 2005). En relación con la tutoría entre pares, hay caminos para nuevas investigaciones, como por ejemplo establecer un modelo que tenga un lazo más fuerte con los cursos del programa de estudios y determinar cómo otras variables interactúan con la tutoría en el ejercicio de la autonomía de los estudiantes en práctica.

Una preocupación, encontrada por Fajardo (2008) en su investigación desde la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, es la interacción limitada que generan los profesores en formación (practicantes) en sus pupilos de educación primaria (Fajardo, 2008). Esta interacción se caracteriza por un sistema de intercambio limitado y obligado basado en un ciclo de retroalimentación altamente controlada y por una propuesta pedagógica que reduce la habilidad potencial del aprendiz para usar el idioma. Fajardo recomienda implementar cuatro etapas (observación, transcripción, análisis y diálogo) para fortalecer las habilidades de los futuros profesores de inglés.

En relación con el desarrollo profesional docente, Cadavid, Quinchia y Díaz (2009) proponen el reconocimiento y la valoración del conocimiento previo (formación y experiencia) de los docentes en ejercicio, en donde tanto profesores como estudiantes sean escuchados para poder llevar a cabo cambios exitosos en la educación.

Un tema no tan común en la formación inicial y desarrollo profesional docente es la evaluación del aprendizaje, como lo registró un estudio en el que se revisaron currículos de 27 programas de pregrado y 7 de programas para capacitar profesores de inglés de instituciones públicas y privadas en toda Colombia (López & Bernal, 2009). Después del análisis de similitudes y diferencias entre las percepciones de los profesores, los autores consideran relevante formar adecuadamente en evaluación a futuros profesores de lenguas extranjeras en Colombia ya que existe una tendencia a usar la evaluación tradicional en vez de una evaluación alternativa. Se debe crear una cultura de evaluación del aprendizaje de la lengua para poder mejorar la educación en lenguas. Los autores consideran igualmente imperativo que se dé al menos un curso en evaluación a futuros profesores.

Didáctica y metodología

En relación con las prácticas en el aula de clase se encontraron estudios en educación secundaria relacionados con el aprendizaje cooperativo, el cual exige asumir un esfuerzo constante y sostenido tanto de profesores como de aprendices, dado que los beneficios pueden ser afectados por algunos inconvenientes (Viáfara & López, 2007). Además, las diferentes y nuevas variaciones en la distribución de las responsabilidades del salón de clase y el poder para tomar decisiones pueden ser consideradas como un paso hacia el aprendizaje autónomo de una lengua extranjera. Dentro de éste, el uso de estrategias meta-cognitivas en los grupos para organizar su aprendizaje es sugerido como un futuro tema de investigación.

La investigación acción en enseñanza basada en contenidos aparece referenciada a través del estudio “*An English Syllabus with Emphasis on Chemistry: A proposal for 10th Graders of a Public School in Colombia*” (López y Mazuera, 2009), investigación acción que describe los diferentes pasos en el proceso de diseño en el plan de estudios de inglés con énfasis en química para estudiantes de grado 10 de una institución pública de Bosa-Bogotá. Para el desarrollo de este *syllabus* los profesores de inglés deben estar de acuerdo con la importancia de enseñar, no sólo una habilidad sino las cuatro. Igualmente, se deben familiarizar con el léxico de la química, conceptos y estilos de lectura, así como establecer un acuerdo de trabajo colaborativo entre profesores. Así mismo, este tipo de proyecto, reconocen los autores, implican una gran inversión económica por parte de la institución.

La integración del teatro en las clases de inglés se evidencia en el trabajo de Camelo, Sánchez y Yanes (2008) “*Halloween Drama Contest: A Didactic Approach to English Lge. Teaching in a non-Bilingual School*”, investigación-acción realizada con estudiantes de octavo grado de una institución no bilingüe. El estudio demostró que esta alternativa didáctica permite que los estudiantes ganen autoconfianza al hablar en inglés, exploren sus habilidades artísticas y compartan su talento y conocimiento con sus compañeros.

El estudio de caso “*Learning English Through Inquiry: An Acquired Experience in Three Public Settings in Colombia*” buscaba implementar un enfoque investigativo para la enseñanza del inglés y describir la forma como los estudiantes relacionaron sus inquietudes en inglés con sus programas académicos desde una dimensión personal y social. Un método basado en inquietudes requiere trabajo colaborativo y un serio compromiso de los profesores, mucho tiempo extra, expandir el conocimiento en otros campos, interesarse en problemas de identidad, raza, cultura y género para ayudar a los estudiantes a aceptar a otros.

Parada (2008) describe en su estudio de caso la implementación de un enfoque investigativo para la enseñanza del inglés en Boyacá. La investigación describió la forma como los estudiantes relacionaron sus inquietudes en inglés con sus programas académicos desde una dimensión personal y social. De acuerdo con la investigadora, el enfoque investigativo requiere, por parte de los docentes, trabajo colaborativo, compromiso, tiempo extra y estar dispuestos a expandir el conocimiento en otros campos.

Se encontró un estudio de caso interesante sobre las tareas para la casa de Ávila (2009), el cual muestra una forma novedosa involucrar a los padres como

miembros activos de la comunidad educativa y como actores vitales en la educación de sus hijos. La investigación se desarrolló en una institución educativa pública de Bogotá, con estudiantes de primaria. La investigación reconoce que la consolidación del vínculo entre la casa y la escuela permite transformar la enseñanza en el aula, expandir la comunicación, fortalecer el apoyo de la comunidad, promover el aprendizaje mutuo y la interacción entre padres e hijos que trabajan juntos en la consecución de un objetivo común.

A nivel de prácticas pedagógicas en la universidad, el artículo *“Instructional Sequences of English Language Teachers: An Attempt to Describe Them”* (Álvarez, 2008) reporta que los seis profesores universitarios participantes modificaron el orden tradicional de la secuencia instruccional (Práctica, Presentación y Producción) y articularon dos nuevos elementos: Revisión y Evaluación de Tareas. El énfasis en la etapa de Práctica parece demostrar que el objetivo era garantizar la adquisición cognitiva de elementos lingüísticos lo cual puede inhibir el desarrollo de la competencia comunicativa (Savignon, 1997, en Álvarez, 2008). Este estudio invita a hacer más investigación en el área de la didáctica universitaria y a la reflexión sobre la importancia dada a la etapa de Práctica y al poco tiempo que se asigna a la Producción. El investigador recomienda establecer enlaces entre la didáctica que las nuevas generaciones están exigiendo y la que actualmente se está enseñando en los programas de pregrado de las licenciaturas.

Uso de las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas

La incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en muchos espacios de nuestras vidas es uno de los grandes fenómenos que están transformando y revolucionando el mundo actual. Estas tecnologías están modificando nuestra forma de hacer las cosas, de trabajar, de relacionarnos, de estudiar, de aprender, y de pensar. Gracias a las nuevas tecnologías y comunicaciones globales se pueden desarrollar en clase situaciones comunicativas reales, lo cual exige que los profesores de idiomas adquieran las habilidades necesarias para acceder a la información y a las telecomunicaciones disponibles reconociendo sus bondades y limitaciones. De la misma manera, el profesor de idiomas debe saber cómo usar eficientemente tecnología no sólo desde lo técnico sino desde la aplicación de lo pedagógico.

“Discussion Boards as Tools in Blended EFL Learning Programs” (Cantor, 2009) e *“Interaction in Online Tutoring Sessions: An Opportunity to Knit English Language Learning in a Blended Program”* (Medina, 2009) son dos trabajos de investi-

gación realizados en la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá, en el programa ALEX (Programa de Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de Lenguas Extranjeras) Virtual-Inglés, que fue creado en 2001 con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa en una lengua extranjera, enfatizando en la comprensión de lectura a través de una pedagogía intensiva y un aprendizaje semiautónomo con uso de nuevas tecnologías educativas. Cantor (2009) reporta que los foros de discusión efectivamente fomentan la autonomía al permitir a los estudiantes expresar sus ideas, aconseja nuevas investigaciones que identifiquen las percepciones de los docentes en relación con las nuevas tecnologías y les recomienda que actualicen sus competencias tecnológicas para poder hacer uso de estas nuevas herramientas, no sólo para emplearlas ellos mismos sino también para enseñar a los estudiantes a utilizarlas para que mejoren su aprendizaje para enfrentar un mundo multilingüe y tecnológico. La investigación de Medina (2009) halló que las sesiones de tutoría en línea crean oportunidades para la interacción social y lingüística. La autora invita a investigar más a fondo la interacción entre estudiantes y tutores, así como la inclusión de otras variables como el uso del español.

Rescate de la identidad cultural y la inclusión de valores en la clase de inglés

Promover tanto la cultura de la lengua materna de los aprendices como la cultura del idioma objetivo es uno de los aspectos que se deben tener en cuenta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para evitar el riesgo de privar a los estudiantes de su identidad cultural. La inclusión de la cultura de los estudiantes dentro del aula de clase de inglés ofrece la posibilidad de compartir valores que permiten a los estudiantes expresar sus ideas y de esta manera satisfacer sus necesidades y expectativas dentro de un ambiente que pertenece al mundo real.

Uno de los proyectos que rescata la identidad cultural local es el desarrollado en Manizales y zonas aledañas, el cual se enfocó en la importancia de las implicaciones culturales, sociales, económicas y políticas del café. El proyecto “*Integrating the Coffee Culture with the Teaching of English*” (Zuluaga, López y Quintero, 2009) concluyó que el currículo de los programas de pregrado de formación docente debería incluir asignaturas en el campo de la investigación que guíen a los estudiantes hacia el desarrollo de competencias en pensamiento crítico, interpretación, reconocimiento de contextos, análisis y creación de preguntas, que podría desarrollar la competencia en investigación y ofrecer herramientas para incrementar el conocimiento cultural y mejorar las condiciones de las comunidades rurales.

El estudio “*Incorporating Values into the English Classroom*” (Ramírez, 2007) enfatiza que los problemas sociales serios actuales exigen la participación de todos los involucrados en el sistema educativo y los profesores de lenguas extranjeras son facilitadores que promueven los valores en sus aulas de clase. Ellos necesitan incluir en el *syllabus* ideas que logren satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes y a su vez concientizarlos de su responsabilidad en la construcción de una mejor sociedad.

Otro estudio recomienda reflexionar sobre las experiencias de vida que los estudiantes de primaria llevan a la clase de inglés para explicar la definición y ejemplificar valores, lo cual brinda a los estudiantes la oportunidad de sentirse cómodos cuando expresan sus ideas y opiniones con sus compañeros y profesores, a la vez que refuerzan sus valores (Castiblanco, Diaz & Laverde, 2007).

El tema de los estereotipos sociales también es tratado en las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. En el estudio “*Socio-Cultural Stereotypes: Exploring Students’ Perceptions Regarding Social Issues*” se involucró a estudiantes de décimo grado en actividades de clase que incluyeron aspectos sociales como percepciones sobre género, raza y clase social, reportando sus estereotipos sociales mientras aprendían inglés (Barrera & Cantor, 2007). Se creó conciencia de la propia cultura a través del reconocimiento de los orígenes y las costumbres.

La cultura está presente también en los textos y así lo reconoce la investigación de Bonilla (2008), la cual halló que los estudiantes configuran sus percepciones sobre los países de habla inglesa a partir de lo que encuentran en los textos guías. De ahí que la investigadora recomiende que los profesores utilicen libros que muestren las culturas menos estereotipadas y más verdaderas; materiales que permitan que el estudiante asuma una actitud activa frente a los temas propuestos.

Desarrollo de las habilidades lingüísticas

Se encontraron varias investigaciones referidas a las habilidades lingüísticas, especialmente con el desarrollo de la comprensión de lectura y de la expresión oral, que se resumen abajo.

Lectura. Se hallaron tres investigaciones referidas a estrategias de lectura. Mikhailova (2008) reporta una investigación acción realizada con 30 estudiantes de 7o grado de un colegio público de Bucaramanga con quienes se implemen-

taron actividades de predicción y de pre lectura. La investigadora encontró que este tipo de actividades incrementan la autoconfianza y entusiasmo de los estudiantes, refuerzan sus competencias léxicas y habilidades de lectura, a la vez que mejoran la solidaridad y trabajo cooperativo. Poole (2009), por su parte, realizó un estudio para determinar si existen diferencias significativas entre el uso de estrategias de lectura académica entre hombres y mujeres, encontrando que el hábito de la lectura en ambos sexos se ha incrementado y el uso de la estrategias de lectura entre hombres y mujeres es diferente. Se considera que esto se debe al nivel de proficiencia y al tiempo de estudio del inglés. Se sugiere investigar cómo los años de estudio y nivel de proficiencia afectan el uso de la estrategia. La última investigación relacionada con estrategias de lectura es la realizada por Aguirre y Ramos (2009), que buscó guiar a los estudiantes en el uso de algunas estrategias de lectura para promover el aprendizaje autónomo en un programa de semi-distancia. El autor llegó a la conclusión de que la exposición a diferentes estrategias de lectura promueve reflexión respecto al propio aprendizaje y se genera un cambio de actitud y motivación hacia el inglés.

Un estudio sobre prácticas de evaluación de la comprensión de lectura encontró que existen diversas prácticas, que se usan instrumentos cuantitativos para evaluar cualitativamente. Se necesita, por lo tanto, expandir el abanico evaluativo, explorar sobre las prácticas de evaluación y construir conocimiento local alrededor de la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés (Muñoz, 2009).

La investigación “*Enhancing Self-Access in English Reading Comprehension Among Visually Impaired Students from Public Schools in Bogotá*” trabajó sobre el tema de la habilidad de lectura y la inclusión (Perdomo & Vergara). El estudio buscó evaluar una propuesta de autoacceso para fortalecer las habilidades de pensamiento y la autonomía en la comprensión de lectura en inglés por parte de los estudiantes invidentes. Como producto se elaboró un libro impreso en tinta y en Braille y en formato de disco compacto que puede ser leído por el programa JAWS, dispositivo usado por los ciegos en los colegios inclusivos distritales.

Producción oral. La pregunta que usualmente escuchamos: “¿Usted habla inglés?” da cuenta de la importancia de la expresión oral en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. En la bibliografía revisada se encontraron dos trabajos en nuestro país: “*Improving Pronunciation through the Use of Karaoke in an Adult English Class*” y “*Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach: A Study in a Public Secondary School in Colombia*”. El primer trabajo corresponde a una investigación-acción de Rengifo (2009), en el que se utilizan

actividades de karaoke con estudiantes de un instituto de lenguas para mejorar su pronunciación. El autor reporta que ellas motivan al aprendizaje en un ambiente relajado y pueden generar actividades originales. En una futura investigación se espera incluir aspectos tales como tono, subida y bajada en la entonación. En el segundo trabajo, Peña y Onatra (2009) implementaron la enseñanza basada en tareas para promover la expresión oral y concluyeron que “hacer hablar” a los estudiantes es una labor gratificante y exigente que demanda un ambiente de confianza para concientizar al alumno del aprendizaje como un proceso y no como un producto final. Los autores señalan además que cometer errores representa una buena oportunidad para que los estudiantes aprendan, renueven y complementen el conocimiento previo.

Escritura. La investigación de Noguera y Hoyos (2009) trabaja el desarrollo de la expresión escrita a través del tema del folclor y los símbolos culturales del país en un curso de Habilidades Integradas de Inglés del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Los resultados muestran que la enseñanza de la lengua puede ser transformada a partir de la lectura de obras literarias y de la escritura creativa. Por medio de la escritura de un cuento folclórico en inglés se logró el intercambio de conocimientos entre estudiantes y profesor, la interacción de las cuatro habilidades lingüísticas y la asimilación de la diferencia entre culturas.

La gran variedad de los temas abordados en los diferentes trabajos investigativos publicados en las revistas anteriormente mencionadas demuestra la riqueza en el campo de investigación que brinda la enseñanza del inglés en Colombia. Los estudios abordan temas como la formación y desarrollo profesional de docentes, la integración de la cultura local en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y las correspondientes propuestas para el diseño de currículos más reales y apropiados a la población objetivo. Así mismo, el trabajo en las diferentes habilidades comunicativas es otro tema que sigue ocupando el interés de los profesores-investigadores. Se evidencia una creciente presencia de trabajos relacionados con la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza del inglés.

Se pone en evidencia un trabajo responsable que ha generado la enunciación de algunas propuestas pedagógicas útiles en la planeación de clase, en el diseño de cursos, en la revisión de estructuras curriculares, en la elaboración de materiales didácticos, en la relación y comunicación entre la casa y la escuela, en la formación de valores, en la importancia de la inclusión de la dimensión afectiva y en la promoción de un currículo integrado y un aprendizaje centrado

en el estudiante. Estas experiencias investigativas han enriqueciendo el proceso educativo que se torna cada vez más dinámico, emprendedor y responsable de formar seres integrales, respetuosos de la diferencia culturales y participantes activos del desarrollo de la sociedad.

Algunos encuentros entre agendas y conversaciones disciplinares

Entre la agenda para la investigación editada por TESOL y los artículos de investigación en el área de la enseñanza del inglés publicados en el ámbito nacional se evidencian puntos de encuentro que demuestran el interés por mejorar el aprendizaje de los estudiantes y sus habilidades en la lengua extranjera.

La primera gran convergencia que queremos anotar es en el tema del uso de la tecnología para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. TESOL invita a comprender y aprovechar las posibilidades que la tecnología ofrece como medio facilitador del aprendizaje desde una posición crítica. En los trabajos nacionales se encuentran investigaciones sobre aplicaciones de herramientas concretas y se invita a examinar lo que rodea a estas aplicaciones -como las percepciones de los docentes y los tipos de interacciones generados-, lo cual evidencia la preocupación por la mirada analítica.

Por otro lado, TESOL señala que la investigación en el área de la evaluación se ha centrado en la construcción de exámenes, por lo cual recomienda tener en cuenta la evaluación con una mirada más integradora que no sólo se ocupe del instrumento evaluativo como tal, sino de lo que acontece alrededor del uso del mismo. En ese mismo sentido, en el ámbito nacional (López & Bernal, 2009) se recomienda dar mayor importancia al tema de la evaluación y que esto se vea reflejado tanto en la formación inicial de docentes a través de cursos sobre evaluación de lengua como en la implementación de prácticas valorativas alternativas en el aula de clase.

Además, la invitación al fomento de investigaciones alrededor del tema de la pertenencia de la lengua que hace TESOL coincide con la preocupación de nuestros investigadores nacionales por el reconocimiento de la cultura local. El inglés ya no pertenece sólo a los países anglosajones; es de todos quienes lo necesitamos para comunicarnos y por ello los trabajos nacionales dan cuenta de metodologías que integran nuestra propia identidad cultural y revisan críticamente el componente cultural foráneo presente en los textos guías.

Las convergencias señaladas indicarían la doble calidad de universalidad/localidad de las preocupaciones alrededor de la enseñanza y el aprendizaje del inglés presente en las agendas actuales de investigación. La agenda internacional muestra caminos que direccionados en cada contexto según sus particularidades, y unidos a las agendas nacionales, podrían conllevar a la creación de nuevas teorías desde la práctica y al ofrecimiento de mejores posibilidades de aprendizaje a nuestros estudiantes.

Oportunidades para investigar sobre el inglés como lengua extranjera desde la Maestría en Educación: Desarrollo Humano

Como se ha visto en las páginas anteriores, el camino recorrido en la maestría, los trabajos de investigación recientes a nivel nacional y la agenda investigativa internacional brindan amplias oportunidades para la investigación en la lengua extranjera. El aprendizaje y la enseñanza del inglés se constituyen en terreno fértil de indagación para los docentes que trabajan en esta área en nuestro país y región y una oportunidad de crecimiento profesional única.

A continuación se señalan algunos caminos que de ninguna manera pretenden encasillar a los nuevos investigadores de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, pero que sí se constituyen en guía para aquéllos que estén interesados en realizar sus trabajos en esta área.

Didáctica

El tema de la didáctica de la lengua será siempre pertinente en trabajos investigativos porque se constituye en la razón última del quehacer docente. Identificar nuevas formas para la enseñanza del inglés que respondan a las necesidades y a los intereses contextuales dentro de un modelo educativo que tiende a la estandarización es ganar un espacio en el reconocimiento de lo local y particular. Es interesante, entonces, seguir en la tarea de revisar si estamos aplicando un método específico, elementos de distintos métodos o si estamos buscando y creando nuevas alternativas frente a los métodos ya existentes (Kumaravadivelu, 2003).

El llamado es a la continuación de procesos de autoevaluación no sólo del quehacer del docente como agente esencial en proceso de aprendizaje, sino

también de las instituciones como un todo en su promoción y apoyo para generar y mantener o reevaluar los cambios que se necesitan.

Prácticas evaluativas

En la revisión que López y Bernal (2009) hacen acerca de las investigaciones sobre la evaluación del aprendizaje de la lengua encontraron que existen pocos estudios en este campo, reflejados en el reducido número de publicaciones en las revistas especializadas de nuestro país y de presentaciones en los eventos académicos de mayor afluencia del gremio: el Congreso Anual de ASOCOPI y la Conferencia ELT. De igual manera, comentan los autores, el presidente de la Asociación Internacional de Evaluación de la Lengua hizo un llamado en el Coloquio del año 2009 para la realización de más investigaciones, la organización de más eventos académicos y la publicación de más artículos y obras alrededor de la evaluación del aprendizaje de la lengua en Latinoamérica.

La evaluación es parte fundamental en el proceso de aprendizaje de la lengua, toda vez que uno de sus propósitos es el de redireccionar procesos pedagógicos a favor de mejores formas de enseñanza que impacten positivamente el aprendizaje. En ese sentido, es pertinente, sino urgente, considerar sistemáticamente revisiones de las prácticas evaluativas actuales para determinar si la evaluación está cumpliendo dicho cometido.

Estándares

Los estándares para la enseñanza del inglés fueron publicados por el MEN en el 2006 y establecen un nivel de competencia pre-intermedio (B1) para los estudiantes que finalicen sus estudios de educación básica media.

Hasta el momento se han hecho pruebas diagnósticas de competencia en el idioma a profesores y estudiantes en casi todo el país, pero poco se ha diagnosticado sobre los factores asociados a la competencia alcanzada. Varias preguntas relacionadas con los estándares aún aguardan por respuestas que sean producto de estudios sistemáticos en contextos específicos e instituciones concretas; algunas de ellas son: ¿cuentan las instituciones con los elementos necesarios para la consecución de las competencias establecidas en los estándares?, ¿cuál es la relación entre el tiempo asignado en las instituciones a la formación en lengua extranjera y los niveles de competencia obtenidos por los estudiantes?, ¿con qué recursos cuentan los docentes y estudiantes para llevar a cabo los procesos de aprendizaje y cómo se utilizan los recursos disponibles para alcanzar los es-

tándares? ¿qué acciones han emprendido las instituciones educativas a partir de la promulgación de los estándares?, ¿los directivos, los docentes y los padres conocen los estándares? o ¿cuáles son sus reacciones frente a ellos?. Ravitch (2005) brinda elementos importantes para dar una mirada a los estándares en toda su complejidad y no sólo como una lista de objetivos o de competencias que se debe alcanzar.

Hace falta, además, documentar y socializar con el gremio las prácticas pedagógicas que han resultado exitosas en la implementación de los estándares en el aula. Estudios que recojan estas prácticas servirían de modelo para profesionales del área en otros contextos, previa consideración por supuesto, de las realidades contextuales específicas.

Ahondando en el modelo que sustenta el movimiento de los estándares en educación, hay posibilidades para realizar investigaciones sobre la pertinencia y relevancia de los mismos en nuestro contexto colombiano. Preguntas como las siguientes indagan ya no sobre las formas y requerimientos para una implementación efectiva de los estándares, sino sobre la conveniencia de los mismos: ¿para qué sirven realmente, para mejorar la calidad en educación y contribuir a la equidad o para ahondar aún más la brecha entre la educación de elite y la educación oficial?, ¿es pertinente y relevante la aplicación de estándares de inglés en las comunidades rurales apartadas?, ¿cuál es la relación entre los estándares para la enseñanza del inglés y los documentos sobre el área emitidos previamente por el MEN?, ¿tienen estos documentos puntos de encuentro o se contradicen en la visión del aprendizaje y la enseñanza? o ¿cuál es la relación costo / beneficio del aprendizaje del inglés en contextos específicos?

Como se puede ver, la discusión sobre los estándares, luego de cinco años de haber sido emitidos, apenas comienza y vale la pena que las voces de los distintos actores en la educación sean escuchadas, lo cual se logra sólo a partir de estudios serios y la posterior socialización de los resultados de los mismos.

Valores

Otro aspecto interesante para tener en cuenta en futuras investigaciones es revisar cómo se incorporan los valores en la clase de inglés como lengua extranjera. Este tema ha sido contemplado en la agenda educativa nacional; el MEN promulgó en 2003 los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: formar para la ciudadanía*:

“...Las competencias ciudadanas permiten que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y comprendan la pluralidad como oportunidad y riqueza de la sociedad, tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar), como en su comunidad, país o a nivel internacional” (Jaramillo, 2004).

Llevar a cabo la formación de valores implica tener en cuenta que las necesidades, las expectativas, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes de hoy han cambiado, que “el entendimiento y conceptualización de los valores sociales se basa en algunos casos en experiencias de vida lo cual pueden llegar a afectar negativamente el ambiente en el aula” (Castiblanco, Díaz & Laverde, 2007). Las investigaciones centradas en el tema de valores sugieren tener en cuenta el aprendizaje centrado en el alumno, lo cual implica un aprendizaje desde lo vivencial, dando a los estudiantes la oportunidad de ser autónomos y parte activa del proceso.

Las investigaciones centradas en este tema sugieren tener en cuenta el aprendizaje centrado en el alumno, lo cual implica un aprendizaje desde lo vivencial y da a los estudiantes la oportunidad de ser autónomos y parte activa del proceso. Desde esta perspectiva, el alumno aprende a su propio ritmo, usa sus propias estrategias y están intrínsecamente motivados (INTIME, s.f.). El currículo centrado en el alumno le brinda a los profesores los principios teóricos y prácticos que se requieren para diseñar un *syllabus* interesante para los estudiantes, adaptándolos a las tendencias actuales de la enseñanza de lenguas y a las políticas educativas (Nunan, 2003 en Ramirez, 2007).

Descubrir la representación de valores por parte de alumnos, directivos, profesores y padres, identificar los que los estudiantes y sus formadores privilegian, comparar los que se promulgan en la escuela frente a los que realmente se vivencian y determinar las estrategias pedagógicas efectivas para la formación en valores se constituyen en preguntas que direccionan trabajos investigativos que contribuyen al esfuerzo de conseguir una convivencia pacífica y justa que todos soñamos.

Tecnología

Mateus & Brassett (2002) reconoce la importancia que la tecnología representa en el mundo global actual. El autor recuerda que “las comunicaciones van a tener un gran impacto en los patrones de vida de los países” y que además “el

acceso a la información va a determinar el desarrollo de las naciones” (p. 66). El uso de las nuevas tecnologías en la educación (TIC) colombiana es uno de los desafíos considerados en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Uno de los objetivos macro del Plan apunta a “transformar la formación inicial y permanente de docentes y directivos para que centren su labor de enseñanza en el estudiante como sujeto activo, la investigación educativa y el uso apropiado de las TIC” (MEN, 2009, p. 11). Para iniciar un cambio serio, sin embargo, se necesitan estudios acerca de la realidad tecnológica local y nacional actual, por ejemplo: ¿cuáles son los medios electrónicos reales con los que cuentan actualmente los docentes para su uso personal y su práctica profesoral?, ¿cuáles son sus niveles de literacidad?, ¿cuáles son los niveles de literacidad de los estudiantes y cómo se comparan con los de sus docentes?, ¿cuáles son las actitudes de los distintos miembros de la comunidad educativa frente al uso de las nuevas tecnologías en educación y cómo esas actitudes influyen en el trabajo que se está haciendo o se planea hacer en ese respecto?. Las respuestas a preguntas como éstas desde distintos contextos nacionales podrían contribuir en el diseño de planes de acción para lograr esa transformación que se espera desde el MEN si se abordan desde trabajos de investigación serios.

La implementación de las nuevas tecnologías en el aula debe enfocarse en los procesos enseñanza y aprendizaje y no en la tecnología en sí misma. La literacidad funcional nos sirve para precisamente funcionar con el computador, trabajar con él para lograr la tarea sin que sea él lo que nos preocupe, sino la tarea misma; quien es competente funcionalmente es capaz de concentrarse en la tarea que va a realizar y no en descifrar cómo usar el ordenador para hacer la tarea, dado que la “herramienta” se torna invisible para quien la sabe usar (Selber, 2004). Esta literacidad permite usar los recursos tecnológicos disponibles con actividades que realmente apoyen lo pedagógico. En ese sentido se valida aun más la necesidad de conocer el nivel de literacidad funcional de los docentes para proponer acciones de mejoramiento.

La tecnología también merece ser abordada desde el punto de vista crítico: ¿qué se gana y qué se pierde con el uso de la tecnología en el aula de clase?, ¿quiénes se benefician, los estudiantes, los profesores, los directivos, todos?, ¿por qué se diseña una actividad de aprendizaje en una forma y no en otra? Estas preguntas son sólo posibles de ser abordadas desde la literacidad crítica que implica una competencia funcional previa.

Revisar y analizar distintos aspectos relacionados con la tecnología, entonces, abre un abanico de opciones para la investigación en el área de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, lo que puede brindar la oportunidad de adoptar ideas exitosas para la enseñanza del inglés o de replantear el rumbo con respecto a este tema desde las escuelas de formación de licenciados en idiomas o de los profesores en ejercicio.

Trabajo académico del docente de inglés

La realización del presente trabajo permitió conversar, a través de su producción y sobre distintos temas, con profesores investigadores de distintas regiones del país. Sus elaboraciones se constituyen en ejemplo para quienes se inician en la desafiante y gratificante labor de investigar.

A partir del ejercicio de revisión de la producción académica nacional reciente, surge la idea de indagar sobre la gestación y desarrollo de los procesos investigativos en docentes que, tal vez al igual que la mayoría, cumplen un número determinado de horas en docencia y quizá otro número de actividades de tipo académico administrativo o de proyección a la comunidad. Para nadie es un secreto que este grupo de docentes investigadores en el área es reducido si se compara con la población total de docentes de inglés en el país. Creemos que los estudios sobre los procesos de investigación en el área servirían de guía para los profesores que estén interesados en ensanchar las opciones de desempeño profesional e iniciarse en la participación periférica legítima (Lave & Wenger, 1991 en Flowerdew, 2000; Kay, 1996) a través de la comprensión de algunos patrones, modelos o pautas de acción que generan las condiciones adecuadas para la generación de nuevo conocimiento.

Adicionalmente, sería interesante conocer la penetración de la producción de nuestros académicos nacionales en las comunidades discursivas a nivel internacional (Swales, 1990 en Flowerdew, 2000): *¿cuántas publicaciones han realizado en revistas especializadas de fuera del país en los últimos años? ¿en qué revistas? y ¿sobre qué temas?.* De la misma manera, indagar sobre el proceso de revisión y edición para publicar un artículo se constituye en un valioso objeto de investigación: *¿cómo se da la participación activa de nuestros académicos en revistas internacionales?, ¿qué tipo de dificultades atraviesan para ser publicados internacionalmente y cuáles procesos siguen?*

A manera de cierre

La diversidad y riqueza de los trabajos recogidos en este capítulo dan cuenta del reciente dinamismo con que se trabaja en el área del aprendizaje y la enseñanza de la lengua extranjera, lo cual resulta alentador tanto para las nuevas generaciones de docentes que están comenzando su trabajo en el área como para aquéllos que llevan un camino recorrido y que necesitan renovarse y seguir creciendo profesionalmente a lo largo de la vida.

Cada trabajo de investigación realizado explora y abre nuevos caminos que expanden el horizonte a futuras rutas de indagación. La pertinencia de las investigaciones está necesariamente definida por los contextos específicos de aprendizaje y las prioridades investigativas locales, dado que, aunque reconciliadas y alimentadas con lo global, dichas prioridades varían de acuerdo con las necesidades y retos de cada región (Ucelli & Snow, 2008). Los desarrollos locales, sin embargo, necesitan ser consolidados y su número debe aumentar para que puedan ser reconocidos en los discursos globales.

Dejamos entonces la puerta abierta con un abrazo de bienvenida a todos los nuevos investigadores que nos quieran acompañar en la continua construcción de conocimiento en esta fértil área de la educación que contribuye al desarrollo humano.

Bibliografía

- AGUIRRE, J y RAMOS, B. (2009). Guidance in Reading Strategies: A First Towards Autonomous Learning in a Semi-Distance Education Program. *PROFILE*, No. 11, 41-56.
- ALVAREZ, A. (2008). Instructional Sequences of English Language Teachers: An Attempt to Describe Them. *HOW*, No. 15, 29-48.
- ARIZA, A. y VIÁFARA, J. Interweaving Autonomous Learning and Peer-tutoring in Coaching EFL Student-Teachers. *Profile*, Vol. 11, No. 2, 85-104.
- ÁVILA, N. y GARAVITO, S. (2009). Parental Involvement in English Homework Tasks: Bridging the Gap between School and Home. *Profile*, vol.11, No. 2, 105-115.
- BARRERA, M. y CANTOR, S. (2007). Socio-Cultural Stereotypes: Exploring Students' Perceptions Regarding Social Issues. *HOW*, No. 14, 161-173

- BONILLA, X. (2008). Evaluating English Textbooks: A Cultural Matter. *HOW*, No. 15, 167-191.
- CADAVID, I., McNulty, M. y QUINCHÍA, D. (2004). Elementary English Language Instruction: Colombian Teacher's Classroom Practices. *Profile*, 5, 37-55.
- CADAVID, I., QUINCHÍA, D. y DÍAZ, C. (2009). Una propuesta holística de desarrollo profesional para maestros de inglés de la básica primaria. *Íkala*, vol. 14, No.22, 135-158.
- CAMELO, S., SÁNCHEZ, A., y YANES, M. (2008). Halloween Drama Contest: A Didactic Approach to English Language Teaching in a non-Bilingual School. *HOW*, No. 15, 83-105.
- CANTOR, D. (2009). Discussion Boards as Tools in Blended EFL Learning Programs. *Profile*, No. 11, 107-121.
- CÁRDENAS, R. (2001). Teaching English in Primary: Are we ready for it? *HOW*, 9, 1-8.
- CÁRDENAS, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes en lenguas extranjeras. *Íkala* Vol. 14. No. 22, 71-106.
- CASTIBLANCO, M., DÍAZ, Y. y LAVERDE, N. (2007). Exploring Students' Reflections about Values inside the implementation of Storied Lessons Based on Students' Life Experiences. *HOW*, No. 14, 129-142.
- CHAUX, E. y JARAMILLO, R. (2004). Educación para vivir en sociedad. Altablero No. 27. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Última consulta abril 2 del 2010. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87284.html>
- ESTRADA, L. (2009). La evaluación de las competencias generales en el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras. *Íkala*, vol. 14, No.22, 153-180.
- FAJARDO, A. (2008). Conversation Analysis (CA) in Primary School Classrooms. *HOW*, No. 15, 11-27.
- FERGUSON, G. (2007). The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss. *Ibérica*, 13, 7-38.
- FLOWERDEW, J. (2000). Discourse Community, Legitimate Peripheral Participation, and the NNS Scholar. *TESOL Quarterly*. Vol. 34, 1, 127-150.

- GARCÍA, F. L. (2009) *Estrategias de aprendizaje de inglés de los estudiantes de la Universidad del Cauca*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de San Buenaventura Cali, Valle del Cauca, Colombia.
- GRADDOL, D. (2006). *English Next*. UK: British Council.
- GUZMÁN, M. F. (2004). *Actitudes de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca hacia el aprendizaje de una lengua extranjera*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de San Buenaventura Cali, Valle del Cauca, Colombia.
- HAY, K. (1996). Legitimate Peripheral Participation, Instructionism and Constructivism: Whose Situation Is It, Anyway? En: MacLellan, H. (Ed.) *Situated Learning Perspectives*. (pp. 89-99). New Jersey: Educational Technology Publications.
- INTIME (s.f.) Los alumnos al centro de su propio aprendizaje. Última consulta abril del 2010. http://www.intime.uni.edu/model/Spanish_Model/center_of_learning_files/Definition.html
- KOBAYASHI, Y (2007). TEFL Policy as Part of Stratified Japan and Beyond. *TESOL Quarterly*, 41, 3, 566-571.
- KUMARAVADIVELU, (2003). *The Postmethod Condition. Macrostrategies for Language Teaching*. USA: Yale University. .
- LÓPEZ, A. y BERNAL, R. (2009). Language Testing in Colombia: A Call for More Teacher Education and Teacher Training in Language Assessment. *Profile*, Vol. 11, No. 2, 55-69.
- LÓPEZ, S. J. y MAZUERA, F. (2009). An English Syllabus with Emphasis on Chemistry: A proposal for 10th Graders of a Public School in Colombia. *Profile*, No. 11, 9-27.
- LEWIS, M. Paul (ed.) (2009). *Ethnologue: Languages of the World*, Sixteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com/>
- MATEUS, J. y BRASSET, D. (2002). La globalización: sus efectos y bondades. *Economía y Desarrollo*, vol. 1, N°1, 65-77.
- MEDINA, R. (2009). Interaction in Online Tutoring Sessions: An Opportunity to Knit English Language Learning in a Blended Program. *Profile*, Vol. 11, No. 2, 117-134.

- MIKAHALOVA, T. (2008). Improving students' Reading Skills through the Use of the WFR (Warm-up Activities for Reading) activities. *HOW*, No. 15, 49-62.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN REPÚBLICA DE ECUADOR (2007). Programa Nacional de Inglés para los Años 1° a 7° de la educación Básica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2009) Plan Decenal de Educación. Última acceso: abril 5 de 2010 en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articulos-205216_archivo_pdf.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2009) Renovación pedagógica y uso de las TIC en educación. Uno de los temas del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Última consulta abril 4 de 2010. <http://www.eduteka.org/PlanDecenal.php>
- MUÑOZ, J. (2009). Exploring Teachers' Practices for Assessing Reading Comprehension Abilities in English as a Foreign Language. *Profile*, Vol. 11, No. 2, 71-84.
- NOGUERA, M. y HOYOS, M. (2009). La lengua extranjera y la literatura: la escritura de cuentos folclóricos. *Lenguaje*, vol. 37, No. 2, 437-455.
- NUNAN, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Pacific Region. *TESOL Quarterly* Vol. 37, No. 4 Winter 2003 589-613.
- PARADA, C. (2008). Learning English Through Inquiry: An Acquired Experience in Three Public Settings in Colombia. *HOW*, No. 15, 141-166
- ORTEGA A. P. (2006). *Evaluación diagnóstica de las competencias comunicativas de ingreso necesarias para mejorar el aprendizaje del inglés con objetivos específicos (ESP), en estudiantes de formación tecnológica*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de San Buenaventura Cali, Valle del Cauca, Colombia.
- PEÑA, M. y ONATRA, A. (2009). Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach: A Study in a Public Secondary School in Colombia. *PROFILE*, Vol. 11, No. 2, 11-29.
- PERDOMO, M. y VERGARA, A. (2009). Enhancing Self-Access in English Reading Comprehension Among Visually Impaired Students from Public Schools in Bogotá. *Lenguaje* Vol. 37, No. 2, 393-415.

- POOLE, A. (2009). The Reading Strategies Used by Male and Female Colombian University Students. *Profile*, No. 11, 29-40.
- RAMÍREZ, O. (2007). Incorporating Values into the English Classroom. *HOW*, No. 14, 11-26.
- RENGIFO, A. (2009). Improving Pronunciation through the Use of Karaoke in an Adult English Class. *Profile*, No. 11, 91-105.
- RODRÍGUEZ, C. (2009). Evaluation in the Teaching Practicum of the English Program at the Universidad de la Amazonía. *Profile*, No. 11, 79-90.
- QUINCHÍA, D. y CADAVID, C. (2007). Enseñanza del inglés en la básica primaria: una mirada a la realidad. En C. L. Ordoñez (Ed.), *Memorias del Segundo Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina* (pp. 470-479). Bogotá: Universidad de los Andes.
- QUINTERO, O. R. (2008). *Práctica pedagógica y procesos de aprendizaje del inglés en el programa de extensión de inglés en el Colegio Mayor del Cauca durante el período 2005-2007*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de San Buenaventura Cali, Valle del Cauca, Colombia.
- SELBER, S. A. (2004). *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- TESOL (2004) *TESOL Research Agenda*. Alexandria, USA: TESOL Inc.
- TESOL (2006) *Integrating EFL Standards Into Chinese Classroom Settings Series*. Alexandria, USA: TESOL Inc.
- The Economist. (2009) Biggest economies. Última consulta abril de 2010 de: http://www.economist.com/markets/rankings/pocketworldinfigures/displaystory.cfm?story_id=12758678
- UCELLI, P y SNOW, C. (2008) A Research Agenda for Educational Linguistics. En: Spolsky, B. & Hult, F. *The Handbook of Educational Linguistics*. (pp. 626-642). Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.
- VIÁFARA, J. y LÓPEZ, M. (2007). Public School Students' Performance in an EFL Cooperative Work Environment . *HOW*, No. 14, 89-112.

- WEBER, G. (2008, mayo 6). Top Languages. The World's 10 most influential Languages. Última consulta abril 2 de 2010 de <http://www.andaman.org/BOOK/reprints/weber/rep-weber.htm>
- WOOD , A. (1997, abril). International scientific English: Some thoughts on science, language and ownership. Science Tribune. Última consulta : abril de 2010 de: <http://www.tribunes.com/tribune/art97/wooda.htm>
- ZAPPA-HOLLMAN, S. (2007). EFL in Argentina's Schools: Teachers' Perspectives on Policy Changes and Instruction. *TESOL Quarterly*, 41, 3, 618-624.
- ZULUAGA, C., LÓPEZ, M. y QUINTERO, J. (2009). Integrating the Coffee Culture with the Teaching of English. *Profile*, Vol. 11, No. 2, 27-42.

Lecturas adicionales

- GONZÁLEZ, A. (2007). Professional Development for EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Ikala*. Vol. 12, No. 18, 309-332.
- OXFORD, R. (1990) Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. USA: Heinle & Heinle.
- RAVITCH, D. (1995) National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington: The Brookings Institution Press.
- SPOLSKY, B. y HULT, F. (Eds). (2008). The Handbook of Educational Linguistics. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.



De la mano de los meandros que se van configurando a partir de las búsquedas en comunidad académica, con el propósito de atender a las necesidades de formación post gradual en tiempo presente, los docentes de la maestría colocan en escena, desde la esperanza en humanidad de nuevo tipo, diversas formas de organización de los procesos investigativos que como nichos de problemas de conocimiento permiten el despliegue de las comprensiones y abordajes de lo educativo y el desarrollo humano.

Esta puesta en escena recupera la ruta que a modo de fractal hace visible las apuestas epistémicas y sus posibilidades de comprensión sobre problemas nodales de lo educativo y el desarrollo humano desde cada campo de tensiones posibles. Rutas a veces de la mano de abordajes tradicionales que han venido empoderándose en tiempo presente, rutas emergentes, alternativas que en diálogo intelectual con aportes desde la literatura, la filosofía, la sociología van configurando una manera propia de, en devenir magíster, elaborar-se como sujeto comprometido con el asunto educativo y elaborar-nos como apuesta formativa en la región.

ISBN: 978-950-6436-42-5



9 789588 436425