



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

Investigación y educación superior

Desde la curiosidad
hasta la formalización

Compiladora
Orfa Garzón Rayo



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

Investigación
y educación superior.
Desde la curiosidad hasta la formalización

Compiladora:
Orfa Garzón Rayo

2 0 1 4

Investigación y educación superior. Desde la curiosidad hasta la formalización
Investigación y educación superior. Desde la curiosidad hasta la formalización /
Compiladora Orfa Garzón Rayo. -- Cali: Editorial Bonaventuriana, 2014

148 p.

ISBN: 978-958-8785-37-0

1. Investigación educativa 2. Pedagogía – Investigaciones 3. Educación superior – Cali (Colombia) 4. Estudios de postgrado 5. Educación superior – Currículo 6. Calidad de la educación superior 7. Universidad de San Buenaventura. Cali – Investigaciones 8. Enseñanza universitaria I. Tít.

378.007 (D23)

I62i

© Universidad de San Buenaventura Cali
 Editorial Bonaventuriana

Investigación y educación superior. Desde la curiosidad hasta la formalización

© Compiladora: Orfa Garzón
Docente Facultad de Educación
Grupo de investigación: *Educación y Desarrollo Humano. Línea: Pensamiento Pedagógico*
Universidad de San Buenaventura Cali

Universidad de San Buenaventura
Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2014
Universidad de San Buenaventura
Dirección Editorial de Cali
Calle 117 No. 11 A 62
PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 – 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co
www.editorialbonaventuriana.edu.co
Colombia, Suramérica

El autor es responsable del contenido de la presente obra.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

ISBN: 978-958-8785-37-0

Libro digital

Cumplido el depósito legal (ley 44 de 1993, decreto 460 de 1995
y decreto 358 de 2000)

2014

Índice general

Introducción 9
 – Destejiendo 9

11 PARTE 1 COORDENADAS

Lugar de la mesa de investigación en educación superior en la universidad..... 13
 – Los encuentros de educación y desarrollo humano..... 14
 – Bibliografía 22

25 PARTE 2 PONER LA MESA

Los quiénes..... 27
 – Coordinadora: Orfa Garzón Rayo..... 27
 – Relatores: Dazuly Triviño Lamprea, Diana Marcela Hurtado Camacho y Welkin Amórtegui Acosta. Estudiantes de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, XI cohorte, primer año. 27
 – Invitados 27
 – Entrada..... 30
 – Bibliografía 38

41 PARTE 3 DEVENIR DE LA MESA

EJE 1 - PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN.....	43
– Núcleo temático: El lugar de la pedagogía en la investigación en educación superior	43
– Núcleo temático: Desarrollo humano, pedagogía e investigación: ¿tríada posible?	43
La trastienda del conversatorio. De extranjerías, conceptos moebiusianos y curioseando saberes e ignorancia	45
– En la trastienda de la conversación mantenida en Cali (2012)	45
– Los curiosos	51
– Lo propiamente humano y las alteraciones recíprocas	52
– Bibliografía	56
Investigación y formación, una vida de novela	59
– Bibliografía	68
EJE 2 - INVESTIGACIÓN Y CURRÍCULO.....	71
– Núcleo temático: Descurricularización de la investigación en educación superior	71
– Núcleo temático: Currículo, internacionalización e investigación. Posibilidades y constricciones	71
Trayectos iniciales de la tensión currículo-investigación de las maestrías en educación en Colombia.....	73
– Resumen.....	73
– Bibliografía	89
Escenarios y realidades de la formación en programas de maestría en educación en Colombia	95
– Resumen.....	95

– Introducción	95
– Metodología	97
– Avances.....	98
– Bibliografía	107
EJE 3 - INVESTIGACIÓN EN MAESTRÍAS Y DOCTORADOS.....	109
– Núcleo temático: Responsabilidad social de la educación en maestrías y doctorados	109
– Núcleo temático: Qué se investiga en maestrías y doctorados en educación en Colombia.....	109
Estado del arte: doctorados en educación en Colombia 2000-2010.....	111
– Resumen.....	111
– Bibliografía	114
Gramática de la vida: narrativas acontecimentales	115
– Resumen.....	115
– Introducción	115
– Metodología	118
– Resultados.....	121
– Bibliografía	122
Investigación universitaria en otros niveles educativos: la experiencia en el Centro de Desarrollo Comunitario Siloé	125
– Resumen.....	125
– Introducción	125
– El papel del profesor universitario en otros niveles educativos	126
– El contexto del proyecto	128
– Por qué enseñar inglés a los niños del CDC Siloé.....	130

- Desigualdad en el acceso al aprendizaje de la lengua extranjera..... 131
- El proyecto 132
- Bibliografía 135

139 PARTE 4 LEVANTAR LA MESA

- Protocolo: la investigación en educación superior: una práctica que en tiempo presente, coimplica al sujeto investigador y su proyecto de vida 143**
- Resumen..... 143
 - Investigar: trasgredir el límite de lo ya sabido..... 144
 - Lo que habita en el sujeto investigador 145
 - ¿La formación del sujeto investigador define su naturaleza al investigar? 147
 - Bibliografía 148

Introducción

Destejiendo

*A este dolor que no me cabe en el cuerpo...
 Como duele destejer...
 es cincelar el sentido
 es romper tu hamaca,
 dispararle a la sonrisa perenne,
 abrazarse al viento, tan díscolo*

*Como duele destejer,
 lo inevitable agujerea tu vista,
 lo tejido se deshace en silencio,
 icomo duele el aire nuevo
 que desacomoda la costumbre!*

*Como duele destejer
 destejerte ... porque no te siento,
 destejerte... a punto de sin sentidos,
 destejerme... al borde del vacío,
 abrazada a mi fiel soledad.*

*Como duele destejer...ir desapareciendo,
 como duele enredarse en otros hilos,
 otras figuras, otras agujas, colores, olores...
 Para tejer sentidos,
 ¡Como duele volver a nacer!*

Parte 1

Coordenadas

Orfa Garzón Rayo*

- * Directora de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Coordinadora de los encuentros de educación y desarrollo humano. Docente investigadora del *Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano*. Coordinadora de la *Mesa de Investigación en Educación Superior*. Licenciada en Biología y Química. Magíster en educación. Magíster en Dirección Universitaria. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y Universidad del Valle.

Lugar de la mesa de investigación en educación superior en la universidad

El programa de Maestría en Educación: Desarrollo Humano atiende las exigencias que para el nivel de maestría establece la Ley 30 de 1992 en cuanto a que

[...] tiene a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad. Busca ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes.

La tradición investigativa acumulada por la Universidad durante más de treinta años en sus programas de pregrado y postgrado de la Facultad de Educación, consolidó una cultura de formación docente en la región a partir de la cual se desarrollaron las maestrías en educación de adultos y en educación especial, programas de gran aceptación al ser pioneros en los campos de conocimiento por ellos abordados.

En su recorrido, estos programas convocaron tendencias en investigación hacia lo pedagógico, lo didáctico, lo curricular y hacia el desarrollo humano, tendencias que perfilaron la Maestría en Educación: Desarrollo Humano como un escenario de formación avanzada cuyo objetivo es problematizar la educación como praxis social y cultural en el contexto del desarrollo humano, entendido este dentro de un proceso de reflexión-acción sobre las oportunidades y condiciones con las cuales cuenta el sujeto para el desarrollo de sus capacidades y el disfrute de sus libertades.

Para fortalecer la propuesta formativa, se articularon con la maestría los desarrollos y discusiones que llevan a cabo el Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos (Cideh) –antes *Departamento de Formación y Desarrollo Humano*– de la Universidad de San Buenaventura Cali y otras facultades. Esta convergencia generó la creación de escenarios conjuntos como posibilidad para establecer relaciones entre educación y desarrollo humano, condición básica para potenciar calidad de vida en los sujetos y para los sujetos.

En este sentido, se registra en el año 2000 el *Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano*, asociación que lidera discusiones epistémicas sobre los mencionados intereses de conocimiento, uno de cuyos entornos son los encuentros de educación y desarrollo humano que desde el 2008 se llevan a cabo anualmente.

Los encuentros de educación y desarrollo humano

En sus inicios, estos encuentros se apuntalan como una oportunidad de consolidar una comunidad académica en la que se considera la tríada individuo-sociedad-especie como relación dialógica/antagónica/complementaria, relación sistémica y organización viviente, a partir de la cual se entretujan tres planos que imbricados vitalmente, dicen de las pretensiones mismas de dichos encuentros: universidad, conocimiento, encuentro.

La universidad, como organización y sistema global complejo; con la capacidad para transformar la diversidad en unidad sin anular la diversidad y con la aptitud para crear la diversidad en la unidad y por ella, está llamada a posibilitar emergencias incluso a partir de sus propias constricciones, las cuales no inhiben la libertad que emerge en cada individuo en cuanto sujeto vivo que puede elegir, decidir y desarrollarse. De hecho, en el *ethos* universitario está el nicho de las comunidades de sentido y de interrogación sostenida que como microemergencias se nutren de las emergencias sociales.

Una comunidad de sentido no se instaure artificialmente; no nace o se hace en la estructura de la universidad, sino que se elabora a partir de los sujetos en pensamiento, en ideal, en procura, en ilusión y en esperanza, para movilizarse, persuadirse, lenguajearse, aguijonearse e instaurarse en acción política. La comunidad adquiere sentido con el intercambio abierto, la donación, la posición, la entrega de la experiencia subjetiva de sentido y significado en el juego lingüístico y en la pulsión creadora de los sujetos que la integran y que ella misma sostiene.

Berger y Luckmann (1997) plantean:

En las comunidades de vida se presupone la existencia de un grado mínimo de sentido compartido [...] la mayoría de las comunidades de vida, a través de distintas sociedades y épocas, anhelan alcanzar un grado de sentido compartido que se sitúe de algún modo entre el nivel mínimo y el máximo (p. 47).

De tal manera que el *sentido* y el *significado* que adquieren las comunidades permiten una forma de cohesión organizativa. De hecho, las comunidades de sentido se entienden como espacios para la producción de modos de vida creadores que se transforman, trascienden y se autoecoorganizan, por lo que su configuración está sujeta a los sujetos que se sitúan responsablemente de cara al desafío y a la comprensión de las necesidades históricas, sociales, políticas, éticas y educativas que enfrenta la educación superior con respecto al conocimiento (Nieto, 2000).

Si asumimos que el *conocimiento* no es un producto terminado ni tiene la necesidad de ser custodiado por instituciones educativas, es, entonces, un proceso continuo de indagación sostenida, de crítica radical, de autoecoorganización de la actividad pensante del sujeto. Dicho de otro modo, el conocimiento es pulsión creadora; es latencia y potencia; es emergencia; es inteligencia y conciencia histórica plena; es la apuesta por la vida en resignificación del sujeto cognoscente y –muy seguramente– la aceptación de lo incierto.

De hecho, la universidad enfrenta un desafío enorme que la sitúa ante la representación de la insuficiencia del conocimiento para los nuevos retos que el mundo, la sociedad y la cultura le imponen y debe atender este llamado, este *complexus* a partir de la multidimensionalidad de los fenómenos. La universidad –y mucho menos nuestra universidad latinoamericana– no puede permanecer ajena a otras formas de conocer que buscan diálogos de saberes que movilicen hacia el reconocimiento de problemas de conocimiento que faculten emergencias gnosceológicas que hagan visible una ética de la reunión y de las solidaridades entre los seres humanos; un pensamiento capaz de integrar lo local y lo global sin dejarse encerrar en parcelas particulares para favorecer el sentido de la responsabilidad y el de la ciudadanía que trae, por tanto, consecuencias existenciales, éticas y cívicas.

Así, las comunidades de sentido, de *indagación sostenida*, integradas por sujetos vivos que pugnan por la pertinencia del conocimiento, entienden que su contexto actual es el mundo mismo y que por tanto el conocimiento está sujeto a las cegueras de la razón, al error y a las ilusiones que como producto de las condiciones emotivas, intelectuales, paradigmáticas, educativas y culturales, llevan al sujeto que conoce y se reconoce a infinitud de imperfecciones.

La información del mundo en que se inscribe la universidad atiende multiplicidad de factores inmersos en la cultura, que tal como lo menciona Maturana (1990) “[...] es una red de coordinaciones de emociones y acciones en el lenguaje que configura un modelo particular de entrelazamiento del actuar y del emocionar de las personas que la viven” (p. 2). Es el mismo Maturana quien expresa el significado de la palabra conversar como “dar vueltas juntos”; como entrelazar el lenguaje con las emociones. El autor concluye que la cultura es el resultado de las redes conversacionales: “Las distintas culturas como distintos modos de convivencia humana, son distintas redes de conversaciones y una cultura se transforma en otra cuando cambia la red de conversaciones que la constituye y define” (p.2).

El cambio de paradigma surge, entonces, de la transformación, renovación y resignificación de su lenguaje, de sus redes comunicacionales; esto es, de su educación, a fin de significar el sentido de la vida. Lenguaje, cultura, interacción, sentido y paradigma, se hacen comunes en el contexto de la educación; cobran significado en la misión de toda organización universitaria; se encuentran y reforman en la comprensión del desafío planetario de asumir la enseñanza-aprendizaje como proceso vital para la conservación de la humanidad.

De hecho, la comprensión y elaboración de las epistemes de la indagación, de la política del desarrollo humano, del lenguaje y de la gestión del conocimiento, como ejes de sentido del programa de maestría han permitido a partir de los problemas de conocimiento, de ciencia, de la sociedad, la humanidad, la coexistencia y la conciencia, iniciar un tránsito desde lo epistémico formativo a lo epistémico poético; es decir, de lo informativo en clave de indagación a lo creativo. Un encuentro como este, pensado para propiciar desde el ámbito universitario la humana dialogicidad en torno a cuestiones de naturaleza vital, como está representado en su propósito, asume como eje fundamental el diálogo que, de la mano de Freire (1999), podemos decir que nos permite

[...]existir humanamente, es “pronunciar” el mundo, transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento [...].

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación [...].

[...] se hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho (p. 71).

De acuerdo con lo expresado previamente, el I *Encuentro de Educación y Desarrollo Humano* (2008) propone un diálogo en tres sentidos que representan las cuestiones vitales que nos preocupan: la ethopolítica del desarrollo humano: más acá de las subjetividades en responsabilidad civil; más allá de las ideologías y de las clausuras; estéticas del lenguaje (nos es posible habitar entre los otros en tanto podamos hacer del leer y del escribir nuestra obra de vida); y paisaje contemporáneo del sujeto (sujetos hoy: despliegues y creación de obra humana).

El II *Encuentro de Educación y Desarrollo Humano* (2009) centrado en la obra de conocimiento como obra de vida, se concibe en dos sentidos: despliegue y creación de obra de vida: el sí mismo como obra de conocimiento; y políticas del lenguaje: escritura como obra de vida.

Los saberes, el conocimiento, las expresiones, la vida, los encuentros y desencuentros que circularán en este escenario, muy seguramente no aportarán verdades concluidas, pero sí una manera pensada y reflexionada de aproximarse a la comprensión de lo educativo y el desarrollo humano. En relación con esta pretensión, cabe recordar dos párrafos con los que inicia uno de los seminarios de la maestría en Educación: Desarrollo Humano:

Los símbolos generados en las obras humanas son de naturaleza multivocal. Tienen la potencialidad de generar múltiples simbologías en el espectador de la obra. Dada la capacidad de creación de múltiples lenguajes en el espectador, la obra, tiene la función de servir de comunicación intersubjetiva con éste; pero, no se reduce solo a eso. Es tal su potencial creativo que además de las consecuencias estéticas, tiene consecuencias ético-políticas e inclusive operativas, en el mundo vital del espectador; aunque estas dos últimas consecuencias no sean una intención directa del productor de la obra.

En relación directa al potencial estético de la obra será su potencial de generar lenguajes creativos en el espectador y su potencial de movilizador social indirecto; los productos culturales livianos no producen este potencial creador y de movilización social en términos objetivos; sino como compensación subjetivista: Pero hay que tener en cuenta, que el espectador de estos productos light, no tiene menoscabada su capacidad productiva y de protesta ante estos productos o a lo que ese producto le comunica; él no es un reproductor cultural acrítico. (Seminario Autoecobiografía, su ética, política y estética. Sánchez, Dairo, 2008).

Como continuidad de los encuentros, el *III Encuentro de Educación y Desarrollo Humano (2010)* asume como referente el mundo de la vida en el educarse como una posibilidad de visibilización de la multivocalidad, que en diálogo con los planteamientos de Sigmar Malvezzi (invitado por la Maestría en alta Dirección de Servicios Educativos)¹ y Silvio Cardona en relación a la gesta/gestión del conocimiento (asunto que es común a las discusiones intelectuales que circulan en los dos programas) establece un hilo conductor con las voces de algunos directores de maestría y doctorados en educación en Colombia, –especialmente del suroccidente colombiano– y una mirada desde la diada multivocalidad/inclusión en educación, para plantear el reconocimiento de escenarios educativos posibles y potenciadores de la emergencia de la diversidad del ser humano en sus múltiples expresiones.

El *IV encuentro de Educación y Desarrollo Humano (2011)*, dirige su mirada hacia el sujeto de la educación contemporánea en clave de desarrollo humano, se centra en el sujeto (que fue nuestro abordaje inicial en el primer encuentro), la contemporaneidad y sus lecturas con base en el desarrollo humano. Un pretexto lo aporta Bauman (2007) cuando anuncia que es una condición de la contemporaneidad el paso de la fase “sólida” de la modernidad a fase “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 derriten antes de que se cuente con el tiempo necesario para asumirlas. Este pretexto permite reconocer tres planos que imbricados vitalmente, dicen de las pretensiones mismas de este encuentro: contemporaneidad, pensamiento y desarrollo humano.

En la maestría y en el grupo de investigación se piensa el sujeto en clave de desarrollo humano –en tiempo presente– y se asumen como puntos de partida el reconocimiento del propósito humano del educar, el sentido dado en tiempos recientes a la formación y la manera como esto se traduce en desafíos a la educación. Todo ello para hacer un llamado a pensar las posibilidades mismas para la humanidad en rasgos planetarios, asunto que supone un trabajo intelectual que posibilite pensar lo educativo como acto de humanidad.

Estas discusiones se centran en la ética de la existencia, la ética de la culturalidad y la ética de la civilidad que reconocen el fluir actual de los grupos humanos a través de geografías, latitudes, territorios y configuraciones regionales y globales

1. Adscrito igualmente a la facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali.

como punto de referencia para abordar los dominios axiológicos, estéticos y lingüísticos, así como la complementariedad, la diferencia, el antagonismo, la inclusión y la distinción entre los dominios de intereses civiles e intereses ciudadanos de la política, entendida ella no solo como expresión del comparecer humano, sino también como pretensión hacia la civilización planetaria.

Son representativas de la contemporaneidad la movilidad y la circulación permanentes, siempre en búsqueda del conjunto y el detalle que permiten evidenciar que los saberes que circulan cotidianamente conforman un saber-hacer que, según palabras de Freire (1965), va configurando “conciencia del mundo”, que entendida como el correlato entre el mundo y la conciencia de ese mundo “se constituye en un mismo movimiento, en una misma historia” y plantean que “[...] objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo”. Entonces, el mundo de la conciencia no es creación, sino elaboración humana. Es como un *ser en el mundo* y con el mundo y es lo propio de ese hombre ser un *ser en situación*. Dicho de otro modo, se hace tiempo, se hace época, se hace cultura; nos hacemos hombres y mujeres en acontecimiento y en discontinuidad.

Se escucha, en consecuencia, una voz de alerta cuando se prevé que “estar ahí”, en el mundo, va de la mano de los saberes que elaboramos a partir de pensarnos por sí mismos, porque tal como señala Foucault (1992), pensar es siempre tratar de pensar distinto a como uno piensa; o, en palabras de Baudrillard (2002):

El mundo nos piensa, pero eso somos nosotros quienes lo pensamos. En realidad, el pensamiento es una forma dual, no corresponde a un sujeto individual, se reparte entre el mundo y nosotros: nosotros no podemos pensar el mundo, porque, en algún lugar, él nos piensa a nosotros a partir de ahora, algo ha cambiado: el mundo, las apariencias, el objeto, están irrumpiendo (p. 39).

En el mismo sentido, al ser el educar un acto político, una figura del amor, un gesto estético; y de hecho, la preocupación sostenida acerca de lo que lo humano necesita para seguir siendo, se evidencia la elaboración de saberes que “siendo espacios donde se localizan discursos de diversos niveles, desde los más informales hasta los más sistemáticos” (Frigerio, 2010, p. 115) y entendidos siempre como constituyentes de la cotidianidad que alteran la relación con los otros y en consecuencia afectan la relación con el saber y los saberes y establecen diversos acontecimientos inscritos en un rasgo de tiempo presente: la ambigüedad entre el deseo y el miedo a pensar.

Y nos pueden quedar interrogantes por el estatuto de los saberes: “saberes a compartir..., saberes insuficientes, saberes felizmente incompletos, saberes obs-

taculizantes (del encuentro con el otro); “saberes obturantes”, saberes ignorados, saberes a des-aprender, saberes a construir, “saberes que cuentan”, entre otros (Frigerio, 2010, p. 28).

El cuarto encuentro invita a ampliar la mirada sobre el sujeto, su formación y la contemporaneidad en clave de desarrollo humano y busca elaboración de pensamiento, asunto que involucra a quien lo mira, lo asume, lo reconoce, lo vive y lo hace, siempre en coimplicancia con otros y lo otro.

En el 2012 se llevo a cabo el V *Encuentro de Educación y desarrollo Humano* basado en tres elementos:

- Primer elemento: ¿educación para lo superior y educación superior? (Borrero, 2006). Este autor referencia a Confucio (551-479 a.C.), quien al parecer fue el primero en hacer una distinción entre la educación para lo corriente u ordinario y común y educación para lo superior (de hecho, se puede constatar en la historia de la China de los siglos subsiguientes que el país estableció etapas o momentos educativos, originó métodos de enseñanza y sistematizó instituciones para darle sentido al pensamiento confuciano, ya que anterior a su época no se mencionaban procesos, escuelas o instituciones educativas ocupadas en cosas diferentes a artes marciales y conducción de carruajes).

En el mismo documento, Borrero (2006) nos recuerda cómo durante el helenismo (323-30 a. C) se evidenció en el *areté* la educación para lo superior como un propósito de lo educativo. De esta época –y como legado de Hipócrates, según se conoce– se encuentra la distribución de los procesos educativos en periodos de siete años, diferenciados de un lado, por el tipo de tutor y acompañante que tuviese el niño, el adolescente y el adulto joven; y de otro lado, por el momento de desarrollo en que se encontraba cada uno de ellos. Desde luego, basado en que cada estadio permitía lograr educación para lo superior expresada no en los “niveles de conocimiento”, sino en los procesos de “humanización” que se logaran. En este sentido, se reconocía la educación para lo superior en cualquiera de dichos periodos.

- Segundo elemento: los sistemas de educación parecen estar condenados desde siempre a una crisis permanente y ningún país está excluido de ella. Periódicamente, sufren males ora pequeños ora grandes, que inciden en muchos de sus elementos. Según Coombs (1971), la naturaleza de estas crisis se define según tres categorías: cambio, adaptación y disparidad. En relación con la primera, es cierto que después de la Segunda Guerra Mundial todos los países han sufrido cambios profundos a una velocidad asombrosa,

como consecuencia de las revoluciones en ciencia y tecnología. En cuanto a la adaptación, esta se expresa en el sentido de que los sistemas educativos han hecho un gran esfuerzo para incorporar la velocidad y la magnitud de los cambios, sin lograr adaptarse al ritmo de los acontecimientos a los que se encuentran vinculados. Y la tercera categoría (la disparidad) apunta a que hay una clara desproporción entre los sistemas educativos y su medio ambiente. Esta disparidad es el principal factor generador de la crisis mundial de la educación, que entre otras causas obedece al fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa, la aguda escasez de recursos (y de voluntad política para conseguirlos) y la inercia inherente a los sistemas de educación y a la sociedad misma.

Estos acontecimientos, en palabras de Lazzarato (2006)

[...] muestran lo que una época tiene de intolerable, pero también hacen emerger nuevas posibilidades de vida. Esta nueva distribución de los posibles y de los deseos abre a su vez un proceso de experimentación y de creación. Hay que experimentar lo que implica la mutación de la subjetividad y crear los agenciamientos, dispositivos e instituciones que sean capaces de desplegar estas nuevas posibilidades de vida (p. 29).

¿Cuáles serán, entonces, las nuevas posibilidades de educación? ¿Qué superficies de emergencia se empiezan a situar para “ver de otra manera” este asunto?

- Tercer elemento: darles un lugar a las voces de la comunidad académica que se piensa la educación y el desarrollo humano. Se considera que la educación tiene efectos sobre los ingresos individuales y sobre la producción de nuevas jerarquías sociales. Produce igualdades y desigualdades y efectos en la formación y el funcionamiento de los hogares, en las inversiones en capital humano, en las prácticas cotidianas sociales, en los comportamientos electorales y en las actitudes sociopolíticas.

En el mismo sentido, uno de los efectos en la educación es que proporciona a los sujetos categorías mentales, formas elementales de clasificación y herramientas intelectuales que les permiten dar sentido a sus contextos y reconocerse entre sí como miembros de una comunidad. Esta acción se vincula al lenguaje, el cual impone el pensamiento y las interpretaciones del mundo porque ofrece lógicas de marcos intelectuales y sociales para comprenderlo, afirmar su propia existencia y configurar su autonomía. Algo así como una “integración lógica” que representa programas intelectuales

comunes y funciona como “gramáticas generativas capaces de inventar nuevos pensamientos” y ejercer un efecto sobre los *habitus* iniciales de los participantes.

Los efectos de la educación se vislumbran en los ámbitos cognitivo, actitudinal-valorativo y de socialización y se pueden comprobar bien de manera intuitiva o empírica; es decir, la escuela tiene efectos en la constitución de lo individual y lo colectivo. No es una relación lineal entre escuela y sociedad, sino mediada por clases, contextos, familias y por el bagaje personal. Estos efectos dependen tanto de los individuos como de los contextos sociales y de la voluntad política de hacer que se produzcan efectos no solo medibles, sino también predecibles en cuanto se planean y se les otorgan las condiciones para conseguirlos. De hecho, estos efectos no son autónomos ya que siempre van asociados a otros factores económicos y sociales.

Baudelot y Leclerq (2008) plantean que

[...] en tiempos como estos, en los que reinan los “indicadores de impacto”, en los que los efectos de la educación pretenden reducirse a los resultados de pruebas estandarizadas de evaluación de la calidad y en los que, en nombre de un mal entendido rigor científico, solo se reconocen efectos si estos son “medibles y comparables”. Es urgente hacer estudios que nos muestren que la rigurosidad no es compatible con la simplificación, que la complejidad de los efectos de la educación exige considerar, al mismo tiempo, escalas de análisis subjetivas, institucionales, políticas y las diversas temporalidades en las que los efectos se registran (contracarátula del libro).

Estos tres elementos hacen presencia de modos plurales en las cinco mesas que constituyen el nicho de desarrollo de este quinto encuentro: investigación en educación superior; alta dirección en educación superior; evaluación y aprendizaje en educación superior; cuerpo y educación superior y agenciamiento social en educación superior.

Este libro se constituye en la memoria de la *Mesa de investigación en educación superior* que invitamos a compartir.

Bibliografía

- BAUDELOT, C. y LECLERQ, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- BAUMAN, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. México: Tusquets editores.

- BAUDRILLARD, J. (2002). *Contraseña*. Madrid: Anagrama.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- BORRERO, A. (2006). *Educación y política. La educación en lo superior y para lo superior*. Simposio permanente sobre la universidad, Bogotá: Universidad Javeriana.
- COOMBS, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- FREIRE, P. (1970 /2005). *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed.) México: Siglo Veintiuno Editores.
- FRIGERIO, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- LAZZARATO, M. (2006). *Por una política menor. Política y acontecimiento en las sociedades de control*. (T. d. sueños, Ed.) Madrid. Obtenido de: www.traficantes.net/libros/por-una-politica-menor.
- MATURANA, H. (1990). *El cáliz y la espada*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- NIETO, R. (2000). *La gerencia de lo humano o el arte de lo irracional*. Bogotá: Editorial Ceja.
- PAMUK, O. (2006). *Me llamo rojo*. Buenos Aires: Alfaguara S.A.
- TARKOVSKI, Andrei (1991). *Esculpir en el tiempo*. Madrid: Rialp

Parte 2
Poner la mesa

Los quiénes

Coordinadora: Orfa Garzón Rayo

Relatores: Dazuly Triviño Lamprea, Diana Marcela Hurtado Camacho y Welkin Amórtegui Acosta.
Estudiantes de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, XI cohorte, primer año.

Invitados

Graciela Frigerio

Educadora e investigadora argentina. Actualmente es directora del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER, Argentina).

Egresada de la Universidad de Buenos Aires. Doctorada en Educación (opción sociología) por la *Université R. Descartes* (ParisV) y con un posgrado en psicoanálisis (*Université de Paris X, Nanterre*). Fundadora del Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM).

Las políticas educativas; las instituciones de educación y lo que en ellas se pone en juego y produce efectos (sociales y subjetivos); las infancias y adolescencias y lo que estas hablan de las relaciones y posiciones de los adultos y sus políticas, han sido y siguen siendo objeto de sus exploraciones en las que intentan poner en diálogo lenguas de distintos orígenes disciplinares (pedagogía, sociología, psicoanálisis, filosofía política). Ha dirigido distintas colecciones y codirigido con Gabriela Diker numerosas publicaciones (libros y artículos) que dan cuenta de sus búsquedas. Correo electrónico: gracielafrigerio@arnet.com.ar

Humberto Quiceno Castrillón

Colombiano, licenciado en español y literatura de la Universidad de Antioquia y doctor en filosofía y ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona (España). Se ha desempeñado como profesor e investigador de las Universidades de Antioquia y del Valle. Dentro de sus investigaciones se recalca su participación en ocho grandes proyectos, a saber: proyecto interuniversitario: hacia una historia de la práctica pedagógica; reestructuración de las escuelas normales en el departamento de Antioquia; bases para el avance de la historia comparada de la educación iberoamericana (Badhicei); nociones de pedagogía; apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes (Aciforma); historia de la educación en Bogotá; diseño de un instituto superior de pedagogía; saber pedagógico y ciencias de la educación.

Dentro de su producción bibliográfica se encuentra la publicación de cuarenta textos en los que se incluyen artículos de revistas, libros y capítulos de libros publicados, trabajos en eventos entre otros.

Cuenta con numerosas publicaciones entre ellas *Curso de epistemología, pedagogía y ética*, *Los intelectuales y el saber* y *Michel Foucault y el pensamiento francés contemporáneo*. Correo electrónico: humberto.quiceno@hotmail.com

Gabriela Diker

Pedagoga argentina con gran reconocimiento entre los maestros de su país. Es directora del Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) con sede en Buenos Aires, una fundación dedicada a la formación académica y a la investigación en ciencias sociales y humanas. Es autora de numerosos libros y publicaciones. Desde el centro promueve trabajo colaborativo de investigación educativa e institucional y recibe apoyo para sus investigaciones de organismos internacionales como la Unesco, Crefal, la Organización de Estados Iberoamericanos e instituciones de Francia, como la Universidad de París. Correo electrónico: gdicker@fibertel.com.ar

Orfa Garzón Rayo

Licenciada en biología y química. Magíster en educación y magíster en dirección universitaria. Estudiante de doctorado en educación. Directora de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Vinculada a la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Coordinadora del grupo de investigación *Educación y desarrollo humano*. Correo electrónico: ogarzon@usbcali.edu.co

Elizabeth Rodríguez

Abogada de la Universidad Santiago de Cali. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura Cali. Docente de tiempo completo de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura Cali. Correo electrónico: erodrigu@usbcali.edu.co.

Reina Saldaña Duque

Magíster en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura Cali. Especialista en investigación educativa en contextos de docencia universitaria. Diplomada en pedagogía. Licenciada en Biología y Química. Docente universitaria. Asistente de Doctorado, Facultad de Educación. Auxiliar de investigación. Correo electrónico: queen4419@hotmail.com.

Adelina Peña

Psicóloga egresada de la Universidad del Valle. Especialista en investigación educativa con énfasis en contextos de docencia universitaria y magíster egresada de la Maestría en Educación Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura Cali. Actualmente vinculada a la Pontificia Universidad Javeriana en el Centro de Estudios Interculturales y a la Corporación Universitaria Minuto de Dios en calidad de docente con asesoría en proyectos de grado. Ha publicado *Estado del arte: doctorados en educación en Colombia 2000-2010*. Correo electrónico: psicoadelina33@gmail.com.

Laura María Pineda Villany

Magíster en educación con énfasis en currículo y en evaluación. Licenciada en Administración educativa. Profesora de medio tiempo de la Universidad de San Buenaventura Cali. Coordinadora del Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Normal Superior Santiago de Cali. Correo electrónico: lmpvilla@usbcali.edu.co.

Martha Lucía Quintero

Magíster en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura Cali. Especialista en computación para la docencia. Especialista en la enseñanza de la lengua materna. Licenciada en educación preescolar de la Universidad de San Buenaventura Cali. Profesora de tiempo completo en la

Universidad San Buenaventura Cali. Correo electrónico: mlqtorre@usbcali.edu.co.

Norbella Miranda

Magíster en educación. Especialista en la enseñanza del inglés y actualmente estudiante de doctorado en ciencias de la educación y bilingüismo. Desarrolla investigación en políticas educativas, diseño curricular, enseñanza de la lengua asistida por el computador y autonomía. Correo electrónico: ncmirand@usbcali.edu.co.

José Oliverio Tovar

Doctor en filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Experto en psicología moral. Ha publicado diferentes artículos en áreas de filosofía política, filosofía moral y filosofía experimental. Tiene experiencia en investigación sobre desarrollo moral. Docente de tiempo completo de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo electrónico: jotovar@usbcali.edu.co.

Entrada²

Orfa Garzón Rayo

Hay dos vías de búsqueda para poner la mesa de investigación en educación: el paradigma indicial, por lo sugerente que hay en esta forma de volver sobre los bordes, los indicios y aquellas señas que pueden pasar desapercibidas; y el tiempo, que como construcción social representa los modos de experimentar los eventos cotidianos, en complicancia con los sujetos.

Paradigma indicial³

Es Ginsburg (1999), quien nos recuerda que la personalidad hay que buscarla allí donde el esfuerzo personal es menos intenso, en alusión a la afirmación mediante la cual el crítico de arte italiano Giovanni Morelli a finales del siglo

2. Algunos apartes de esta entrada están tomados de artículos elaborados por los autores y por pertenecer al mismo campo de conocimiento son referidos a la luz de la memoria y el encuentro de posturas.

3. La presentación que sigue es el eje epistémico de la discusión de la investigación *Emergencias curriculares de la formación investigativa en maestrías en educación en Colombia 2000-2010*,

XIX sustentaba su propuesta metódica para la atribución y el reconocimiento de la autoría de algunos cuadros antiguos, lo que dejaba al descubierto que Morelli se arrogaba el beneficio de la duda respecto a la autoría de obras que por no estar firmadas o haber sido encontradas en mal estado de conservación, podrían haber sido atribuidas erróneamente a algunos artistas.

Esta referencia llama la atención sobre los detalles menos evidentes y el interés por lo particular, por lo inédito, por lo olvidado, por lo inasible, por lo invisibilizado. De hecho, los gestos inconscientes revelan en mayor grado la personalidad de un sujeto, más que cualquier otra actitud formal que se elabora cuidadosamente y solo se expresa cuando se considera pertinente.

Los bordes, lo difuso, los residuos, lo insignificante al ojo escrutador cotidiano, son vitales para dar cuenta de lo fundamental. Son indicios –como los nombra Ginsburg– que de la mano de procesos de descripción sintomatológica (por aquello de lo inexacto de los diagnósticos médicos) buscan presentar elementos que de uno en uno se convierten en un inventario que mediante la repetición y la presencia en el tiempo se establece como patrimonio cognitivo.

Existen múltiples y diversos episodios históricos que permiten aproximarse a la idea de que comprensiones y pensamientos muy complejos han sido elaborados a partir de “descifrar”, “leer” y “olfatear” indicios que aunque no ponen en relación directa al fenómeno estudiado con quien lo estudia, sí le permiten a quien se aproxima a ellos inferir posibles lógicas de descripción y hasta explicaciones del evento. De hecho, solo mediante la atenta observación y registrando con extrema minuciosidad todos los “síntomas” e “indicios”, es posible elaborar “historias” y hacerse a “conjeturas” siempre en discusión.

Son tan particulares e identificatorios los indicios personales, las huellas, los rasgos, las señas, los sonidos y los olores que cada ser humano deja en sus acciones –sobre todo en aquellas realizadas de manera espontánea y desprevenida cuando no atienden a una “representación”–, que, de hecho, el reconocimiento de sus propias señas dice del reconocimiento de su identidad (que puede no ser tan evidente para otros) y evidencia que los acuerdos sociales han representado en la rúbrica, la firma y el sello, un logotipo, un lugar, un aroma, un color que lo “represente”, porque en sí mismo no se hace visible. Pamuk (2006), lo expresa bellamente:

realizada por la autora, cuya versión inicial fue publicada en la revista *Educación & pensamiento*, No. 19 del año 2012.

Y como Behzat lo sabía, ni siquiera firmó en un lugar escondido de la ilustración. Según el anciano maestro, tras aquella actitud de Behzat se ocultaban el pundonor y la dignidad. La verdadera maestría y habilidad consisten en pintar una maravilla inigualable y no dejar el menor rastro que permita reconocer la identidad del ilustrador (p. 34).

Tres trayectos permiten continuar en búsqueda de indicios, a propósito de la investigación:

- *Primero*. Tarkovsky (1991), para quien “el cine es un arte”, pero no un arte de la síntesis, toma como punto de partida para su afirmación la misma naturaleza del cine y cifra su esencialidad en los vínculos con la necesidad del hombre por apropiarse del mundo y expresa: “El hombre va al cine por el tiempo perdido, fugado, aún no obtenido. Va al cine buscando experiencias de vida” (p. 11). El cine extiende la experiencia del hombre, es decir, “esculpe en el tiempo”.

Al respecto, Eduardo Terrasa en el prólogo a *Esculpir en el tiempo* (Tarkovsky, 1991), subraya la urgencia de que “un director de cine sea fiel al tiempo desde la fidelidad a lo particular, a las cosas, a las historias, al sentido profundo y propio de cada toma, buscando lograr el surgimiento del tiempo que cada evento, cada suceso, cada toma tiene implícito” (p. 11).

“La destreza del director –continúa Terrasa– es lograr un montaje de acontecimientos en los cuales emerge el tiempo orgánicamente, casi por sí solo” (p. 11); asunto que tiene posibilidad en la medida en que las imágenes fílmicas, como dice Tarkovsky, “adquieran presencia natural a partir de la percepción visual y acústica de eventos de la vida cotidiana” (p. 162).

Aquí se advierten varios dilemas: ¿los acontecimientos cotidianos trasladan su tiempo al momento fílmico, de la mano con las experiencias vitales (autores múltiples) o de la fantasía y *poiésis* del director? ¿Dónde se instala la creación? ¿En el evento cotidiano en particular o en el modo de hacer visible toda su potencia en la pantalla, como imagen del tiempo capturado, evitando así ser solo la representación de un evento que ya fue? ¿Cómo se expresa el tiempo en el estar-siendo de cada puesta en escena que dice del orden y el movimiento de los objetos seleccionados?

Y si –en analogía– cada sujeto es el director de su proceso de formación, pero a la vez hay quienes también se arrojan la potestad de dirigir dicha formación, ¿los acontecimientos formativos cotidianos trasladan su tiempo al

momento de representación social y cultural, de la mano con las experiencias vitales (autores múltiples) o con la fantasía y *poiésis* de quienes fungen de directores/sabedores de la formación (el sujeto mismo y otros)? ¿La creación se instala en el proceso de formación, en el evento cotidiano en particular, en el modo de hacer visible toda su potencia en la institucionalidad o en la comunidad, como imagen del tiempo capturado evitando así ser solo la representación de un evento que ya fue? ¿Cómo se expresa el *tiempo* en el estar-siendo de cada puesta en escena que dice del orden y el movimiento de los eventos que intervienen en procesos de formación?

En el mismo sentido y respecto a la investigación, ¿los acontecimientos de indagación cotidianos trasladan su tiempo al momento de representación social y formal, junto con las experiencias vitales (autores múltiples) o la fantasía y *poiésis* de quien indaga o de quien dirige un proyecto de investigación? ¿Dónde se instala la creación en investigación? ¿En el evento cotidiano en particular o en el modo de hacer visible toda su potencia en los escenarios creados para ello, como imagen del tiempo capturado para evitar ser solo la representación de un evento que ya fue? ¿Cómo se expresa el tiempo en el estar-siendo de cada indagación que dice del orden y el movimiento de quien indaga y sobre el que indaga?

Estas preguntas remiten a otras: ¿cuáles son las reglas que rigen los comportamientos humanos vinculados a la formación y a la investigación en el contexto educativo de las maestrías? Y en la misma vía, ¿cuál es la lógica estética pretendida a partir de esas acciones?

- *Segundo*. Si el ahora es arbitrario y determinante de la anterioridad y posterioridad de un algo, de un ser ahí, caracterizado por ser-en el mundo; y si el ser ahí se constituye en la formación y la investigación como acciones humanas, se puede pensar que la vía de abordaje de estos asuntos no se instala en la asunción de una única cultura en una sociedad o comunidad, sino más bien en indicios, en claroscuros, en márgenes, en lo cotidiano o “en la historia desde abajo”, como lo plantea Peltonen (1999) en su reflexión sobre la nueva microhistoria a propósito de los trabajos de Walter Benjamin y Michel de Certeau.

Esta perspectiva evidencia el lugar de lo macro y de lo micro en un ejercicio de investigación en atención al hecho de que volcar la mirada sobre un referente micro con mirada sistémica y relacional, permite elaborar “inferencias indiciales” sobre asuntos macro con los cuales se evidencia una correlación.

Al respecto, Chartier (1981), referenciado por Peltonen (1999), plantea respecto de la importancia otorgada a la relación micro-macro: “Es en esta escala reducida y quizás solamente en ella, donde podemos comprender, sin reducciones deterministas, las relaciones entre sistemas de creencias, de valores y representaciones de un lado y filiaciones sociales por el otro” (p. 3).

Si se parte de que lo micro privilegia lo temporal sobre lo espacial en aras de centrar la atención en detalles particulares (tal vez narrativas; tal vez enunciados particulares, discursos, en fin, en todo tipo de indicios), es necesario comprender que lo encontrado como acontecimiento en contextos micro puede representar aquellos sucesos que quienes manejan el poder desean que sean visibles, ya representados como “lo deseable”, “lo marginal”, “lo desechable”. En este sentido, la existencia de la formación y la investigación en contextos de maestrías en Colombia podría recuperarse a partir de tesis, programas, cursos, publicaciones y memorias de eventos; pero también del tipo de formación que tienen los profesionales que revisan, validan y califican los procesos y resultados investigativos, más desde lo interlineal que en lo explícito.

- Tercero. Otro dilema que emerge está representado en las posibilidades de entretejido de lo micro y lo macro en la formación e investigación en maestrías, a partir de la contingencia como característica identificadora; es decir, ¿cómo pensarse la formación y la investigación a través del vínculo micro-macro? De hecho, algunos estudiosos del asunto como Alexander, J. (1995), referenciado por Peltonen (1999), plantea:

La ecuación de lo micro con lo individual es extremadamente desorientadora, ya que, en realidad, es el intento de encontrar unas correlaciones de medidas específicas con la diferencia micro/macro. Aquí puede no haber referencias empíricas para lo micro y lo macro como tales. Son contrastes analíticos que sugieren niveles emergentes dentro de unidades empíricas, y no unidades empíricas antagónicas en sí mismas (p. 7).

De hecho, atender a una mirada relacional micro/macro es atender a acontecimientos que representan fragmentos de imágenes, de ideas, de sucesos, de enunciados, de historia; y es en los fragmentos, en los deslices de la lengua, en los intersticios del pasado, en los momentos “extraordinarios” que el pasado “se deja ir” y descubrimos aquello realmente importante para nuestra indagación. Estas relaciones hacen tiempo.

El tiempo, como ese algo que existe anclado en la experiencia individual y colectiva que sin ser concepto se constituye en el modo de relacionar eventos. Es ante todo un medio para orientarse en el mundo social y regular la convivencia humana (Elías, 1989).

Este mismo autor plantea que la capacidad para percibir los eventos como una sucesión en el tiempo –los de antes; los de ahora y pensar de alguna manera los futuros– tal vez, producto de los anteriores, exige contar con seres “capaces de recordar” y tener una “mirada espiritual”; dichos seres, los hombres, como “unidades centradoras” (Elías, 1989, p. 48) tienen la capacidad para hacer converger sucesos en momentos distintos y de diversa procedencia y darles un tipo de organización distinta a los eventos en sí mismos, organización que no siempre se realiza de la misma manera porque al ser una capacidad específica que permite “sintetizar” se activa y estructura a través de la experiencia y convoca dos ámbitos: el individual y el colectivo. El individual como experiencia directa de cada sujeto y el colectivo como experiencia de otros, tanto allegados como referidos.

La capacidad de síntesis es propiedad humana que dice del modo como los seres humanos hacen confluír diversos procesos, múltiples y variadas informaciones, eventos ubicados en lugares distintos y acontecimientos a primera vista disímiles, que pueden ser relacionados mediante un aspecto que ese ser humano considere importante o relevante en un momento dado. La capacidad de síntesis se logra porque el ser humano tiene orientación y por lo mismo se puede guiar mediante respuestas instintivas o aprendidas, predominan aquellas marcadas por el aprendizaje.

El aprendizaje se lleva a cabo a partir de experiencias previas tanto individuales como colectivas, lo que permite entender que la orientación como elemento sustancial de la capacidad de síntesis es el resultado del aprendizaje transmitido de generación en generación y de las experiencias individuales y colectivas. El concepto de tiempo se desarrolla a lo largo de la experiencia humana siempre cambiante, “[...] no solo de manera histórica y accidental, sino estructurada y dirigida. El tiempo es un concepto de un alto nivel de generalización y síntesis, que presupone un acervo de saber social muy grande sobre métodos de medición de secuencias temporales y sobre sus regularidades” (Elías, 1989, p. 47).

¿Y los tiempos y el lenguaje en educación? Si el discurso es sobre todo acontecimiento, implica que se hace en el tiempo y en el presente; remite al hablante y se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar. Y si el

lenguaje comprende enunciados y enunciación que le dan fundamento a su existencia, entonces los actos del discurso actualizan el código de comunicación. Visto así y al reconocer que el lenguaje es infinito, pero esta infinitud contrasta con la restricción del sistema (lengua) le permite ser reconocido y codificado socialmente, el sentido de lo expresado representa el sentido del interlocutor que hace referencia a mi discurso como acontecimiento, el cual contiene proposiciones con las cuales queremos significar algo y dice algo sobre el mundo, así como un contenido referencial: dice algo sobre el mundo.

El lenguaje representa, en consecuencia, lo que el ser humano dice del mundo. Pero si las palabras no lo representan, es decir, no le alcanzan para representar la dimensión de su mundo –y estoy pensando aquí en los protocolos de investigación, en las rutinas pedagógicas, en los procesos institucionalizados, en los sistemas de calidad–... ¿qué hacer?

El tiempo no se puede ver ni sentir, ni escuchar, ni gustar, ni olfatear. Tenemos posibilidades de reconocer el paso del tiempo en las prácticas humanas y sus periodos de duración mediante aparatos sujetos a normas sociales. El tiempo es, ante todo, un “medio para orientarse en el mundo social y para regular la convivencia humana” (Elías, 1989, p. 12).

“¿Cuándo hacemos?” Esta pregunta se responde con una mirada integradora de lo social y lo físico. El año, el mes, la hora como series continuas de acontecimientos representan la estructura temporal del acontecimiento como tal, mientras que pasado, presente y futuro en su significado incluyen a los hombres como sintetizadores que ven y viven los acontecimientos y su estructura temporal. El pasado, el presente y el futuro se subordinan a la estructura (al año, al mes, al día, al crepúsculo).

El tiempo, como construcción social, tendría muchas formas de manifestarse, muchos tiempos: tiempo objetivo, tiempo natural, tiempo psicológico, tiempo social. Estos tiempos, al cruzarse con el tiempo lógico y en él, permiten que el ser humano –mediante el lenguaje– se reconozca en contingencia.

Si en las prácticas pedagógicas convergen todos estos tiempos, la formación de los sujetos al ser un devenir individual, es incidido por los escenarios por los que el transita, los cuales con su heterogeneidad aportan diversos discursos, tiempos y modos de representación socialmente validados (específicamente, en la escuela convergen el docente y el estudiante, ambos sujetos en formación).

No se trata de incluir discursos y tiempos en la escuela, sino de preguntarse por sus urgencias y por la manera como se le da sentido a la presencia humana.

Me seduce pensar estos asuntos a partir del acto verdadero sin que sobre él se tenga una comprensión suficiente.⁴

- El *acto verdadero* como decisión ética de un sujeto (estudiante, profesor) exigiría información y procesos suficientes en diversidad, cantidad y presencia para que durante su lapso particular de comprensión pueda tomar la decisión de actuar (tomar decisiones de franqueamiento, transgresión, empoderamiento del sujeto, procesos de autonomía). El acto verdadero representa la expresión de responsabilidad del sujeto y para lograrse el tiempo es individual.
- El instante de ver (sin tiempo), el lapso de comprender (tiempo) y el momento de concluir (sin tiempo) como acontecimientos constitutivos del acto, pueden ser leídos análogamente como un proceso de investigación en el que la disposición natural del ser humano para indagar no tiene tiempos, no se regula, no se formaliza; compete al deseo, al interés y a la disposición de asumir ciertos riesgos. Pero este paso inicial no es suficiente para otorgarle sentido y proyección a la investigación; esta necesita de un desenvolvimiento que le permita al sujeto comprender el asunto investigado, tiempo que no tiene tiempo; tiempo que fluctúa entre el deseo, el interés y las explicaciones que se van dando a los eventos y cerrar el acto con el momento de concluir, con la práctica, con la acción con la evidencia.
- El momento de concluir –si nos seguimos refiriendo a la investigación y al proceso pedagógico– se alimenta del lugar y las leyes que regulan el ejercicio pedagógico, de los deseos que los sujetos van a satisfacer a la escuela (o de los deseos que esta pretende satisfacerles) y del tipo de control que se establezca frente a los proyectos que permiten programarse a mediano y largo plazo. Porque el campo pedagógico es esencialmente un espacio constituido por la intervención de una función de saber y un pedagogo la representa para otros. Pero esta función puede tener distintas modalidades o varias formas de intervención: el saber puede provocarse de varias maneras en este campo no tanto según las personas que están involucradas, sino según el corte que

4. Lo que sigue se apoya en el documento de Miller (1986) *Jacques Lacan: observaciones sobre su concepto de pasaje al acto* y en su relatoría, elaborado como insumo para un seminario doctoral. UPN. Bogotá. Junio 2012.

en él opera el deseo y según la distribución de los lugares que inaugura en este campo con su afuera, con lo que excluye o por el contrario, representa.

- ¿Cuándo se inicia en investigación? O tal vez, ¿cuándo se concluye en investigación?

Estas primeras aproximaciones conducen a preguntarse: ¿cómo circula el tiempo libidinal en la escuela? ¿Cuál es el tiempo escolar? ¿Cuál es el tiempo de la formación en el tiempo escolar? ¿A partir de qué sistema de verdad? El sujeto del psicoanálisis, el sujeto del inconsciente, ¿es diferente de un supuesto sujeto del conocimiento que otorga prevalencia a lo voluntario consciente y considera lo intelectual como una entidad independiente y recortable? ¿Cuál es el sin tiempo del instante de ver? ¿Cuál es el tiempo del momento de comprensión? ¿Cuál es el tiempo de la investigación?

La investigación, escenario constitutivo en los procesos de formación de magísteres, se expresa de diversas formas según la índole que de ella se elabore. La investigación se entiende como una práctica que permite dar sentido a las problematizaciones que subyacen los diversos campos de conocimiento y los trascienden, evidenciándolas como problemas de conocimiento. Entendida así, el sujeto se implica de tal modo que los procesos de investigación forman parte del proyecto de vida y se constituyen en indagación sostenida y permanente por la comprensión de las relaciones que a partir el sujeto, la ciencia, la realidad, el conocimiento y las angustias y afanes del ser humano y su grupo social, se constituyen en parte vital de los procesos de indagación. Si la indagación/ investigación se entiende como una práctica que involucra la pedagogía, las propuestas curriculares y desde luego las políticas que la rigen, no se puede concebir como un área que suma, sino como una práctica que faculta la emergencia de las preguntas de conocimiento de los ámbitos convocados. Con base en este presupuesto se plantean los ejes de la mesa: pedagogía e investigación; investigación y currículo; e investigación en maestrías y doctorados.

Bibliografía

- ELÍAS, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARZÓN, O. (2011). *Protocolos seminario doctoral “Educación, subjetividad y estéticas: una mirada investigativa”*. Protocolo, Cali.
- GINSBURG, C. (1999). *Mitos, emblemas e indicios: Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.

- LAZZARATO, M. (2006). *Por una política menor. Política y acontecimiento en las sociedades de control* (T. d. sueños, Ed.) Madrid. Obtenido: www.traficantes.net/libros/por-una-politica-menor
- MILLER, J. A. (2010). “Jacques Lacan: Observaciones sobre su concepto de pasaje al acto”. En J. A. Miller. *Suicidio, medicamentos y orden público*. Madrid: Gredos.
- PAMUK, O. (2006). *Me llamo rojo*. Buenos Aires: Alfaguara S.A.
- PELTONEN, M. (1999). Indicios, márgenes y mónadas. Acerca del advenimiento de la “nueva microhistoria”. *II Congreso Historia a Debate*, 205. en <http://saavedrafajardo.um.es/WEB/archivos/Prohistoria/003/14.pdf>
- TARKOVSKY, A. (1991). *Esculpir en el tiempo*. Madrid: Rialp.

Parte 3
Devenir de la mesa

Eje 1

Pedagogía e investigación

Núcleo temático:
El lugar de la pedagogía
en la investigación en educación superior

*La trastienda del conversatorio.
De extranjerías conceptos moebiusiano
y curioseando saberes e ignorancia*

Graciela Frigerio

Núcleo temático:
Desarrollo humano, pedagogía e investigación:
¿tríada posible?

Investigación y formación: una vida de novela

Humberto Quiceno

La trastienda del conversatorio. De extranjerías, conceptos moebiusianos⁵ y curioseando saberes e ignorancia⁶

Graciela Frigerio

En la trastienda de la conversación mantenida en Cali (2012)⁷

Empecemos por reiterar lo ya dicho en numerosas ocasiones, devenga uno o no investigador de oficio: para todo sujeto el vínculo con el conocimiento da cuenta de una relación de desconocido.

No hay conocimiento sin extranjeridad, sin trabajo del pensar, actividad intelectual de hacer presente lo ausente. Trabajo de conocer partes de lo ignorado y de no ignorar parte de lo que sabemos. Rechazo, rebeldía frente a todo gesto de inculcación de ignorancia (Orsenna, 2012). Puntos de perspectiva y de ce-

-
5. Se dice de aquellos conceptos que pueden aparentar diversas caras pero en realidad tienen una sola, asunto que llama la atención sobre la alteración constante de los saberes. Ver al respecto *cinta de Moebius*.
 6. Con este título se publicó el capítulo de un libro que en parte transcribimos aquí, dado que ese trabajo y otros que también forman parte de este escrito, constituyen la trastienda de lo que se conversó en Cali en el 2012, en el panel que integramos con Humberto Quiceno por invitación de la Universidad San Buenaventura Cali, durante el V *Encuentro de Educación y Desarrollo Humano*.
 7. Conversación que tuvo como interlocutores a maestrandos y doctorandos colombianos.

guera que siempre, como los ojos ausentes de Edipo, nos muestran y nos dan a ver y comprender esa parte de lo propio y algo del llamado mundo externo que se explora en libertad condicional (la libertad posible, según el mundo interno habilite, propicie y no inhiba el deseo de saber, la libertad conquistada para volver posible, en instituciones condicionadas, búsquedas inéditas).

Continuemos recuperando lo que está en la base de lo que compartimos, retomando desarrollos previos que han oficiado de telón de fondo de la presentación que hicimos en Cali en el 2012 a propósito de las posiciones del investigador.

En esa ocasión, esbozamos unos recorridos para abrir las enseñanzas de una historia cuya “realidad” importa poco porque su eficacia simbólica reside en que relanza, desde un mito, aquello que persevera en los sujetos y produce efectos en la posición de todo gesto de curiosidad intelectual, eventualmente devenido trabajo sistemático de investigación como opción de oficio; es decir, el ejercicio de un trabajo que disuelve la frontera entre ser y praxis (como bien lo destaca G. Agamben) para volverse una relación circular, en la que praxis y ser se definen recíprocamente.

Recurrimos a unas variantes de lectura de la “historia” de Edipo. Edipo, el que se “encegueció” a sí mismo sin por ello dejar de ver⁸ y por supuesto y sobre todo, dando a ver y a entender no solo aspectos que conciernen al mundo interno de los sujetos donde se despliegan elaboraciones singulares que hacen a la estructura misma del aparato psíquico, sino poniendo en evidencia lo que constituye la trama de las relaciones entre el aparato psíquico subjetivo, íntimo, singular y lo que se vuelve objetivable en figuras del investigador en las que no puede ignorarse el entretejido que concierne a las tramitaciones de la curiosidad intelectual, deseo de saber, pulsión epistemofílica.

Cuando pensamos en Edipo, dejamos de significarlo exclusivamente como el nombre propio de un complejo psíquico que requiere temprana elaboración; mitigamos el sentido que asocia su nombre a un parricida (para preguntar-se sobre el filicidio no eficazmente consumado que lo deja en vida).

Solo así se vuelve posible explorar Edipo investigador, un Edipo que pregunta, indaga, persevera, quiere saber (aun cuando Tiresias le aconseje una y otra vez, no hacerlo); un Edipo que dirige la investigación, interrogando, asociando,

8. Para ello remitimos a las obras de Henry Bauchau, en especial *Edipo en el camino* y alas ideas de Eric Orsenna propuestas en el texto *El cartógrafo de Lisboa*, Tusquets, Argentina, 2012.

insistiendo, cual inspector policial; es decir, como los que las novelas ficcionan, el que Rudolf Ditzén (con el pseudónimo de Hans Fallada) describe en la reconstrucción de las historias de la resistencia⁹ al nazismo o el que el mismo Sigmund Freud simboliza al construir subversivas teorías y proponer los senderos de la interpretación.

¿Qué sostiene a Edipo? Más que una necesidad (políticamente justificada por las circunstancias) digamos: un deseo de saber. Para acercarnos a la noción vamos aquí a retomar los desarrollos que nos llevaron a hablar de conceptos moebiusianos¹⁰ para referirnos al de pulsión y de sublimación. Pulsión y sublimación animan la cinta, la constituyen, son la cinta. Decíamos en escrituras previas:

Pulsión

En su trabajo, Freud recupera para significar *trieb* tanto el sentido del latín *pulsus* (fuerza vital) como el contenido de *pulsare* (lo que empuja violentamente, lo que golpea).

Al leer su obra, se constata que a lo largo de complejas y sucesivas elaboraciones¹¹ a las que recurre para pensar los dispositivos pulsionales, siempre está presente una idea romántica, la que identifica en *trieb* una fuerza interna natural que actúa sobre el alma y el cuerpo, entrelazando una perspectiva biológica y una representación de puente psicofísico.¹²

Trieb se vuelve así un concepto que condensa e interroga, siempre en la frontera de un entre dos, a los que no cesa de remitir, se constituye en la transcripción psíquica de lo biológico.

Si bien el concepto de pulsión tomó forma en el pensamiento psicoanalítico, tiene interesantes orígenes en otros territorios en los cuales la asociación con la formación no está ausente. Así, por ejemplo:

9. Nos referimos a: *Solo en Berlín*, Maeva, Madrid, 2011

10. Ver al respecto *Educación, ese acto político*. Frigerio /Diker comps. Del estante editorial, 2005. Extraemos retranscribimos con pequeñas modificaciones nuestro artículo *En la cinta de Moebius* (páginas 21 a 26).

11. Remitimos a los distintos trabajos de Freud y a la abundante producción de las distintas corrientes del psicoanálisis. En ellos se constará a la vez la dualidad del dispositivo pulsional y su reformulación (para el mismo Freud) siempre insatisfactoria e inacabada.

12. La pulsión de Goethe a Freud en: *Bulletin du groupe Lyonnais Nf* 16, 1989.

Kant,¹³ el filósofo, la considera el impulso animal en el hombre.

Goethe,¹⁴ el polifacético, alude a ella como fuerza interna y la multiplica y distingue, haciendo referencia a una pulsión de placer, una pulsión de exteriorización, una pulsión de imitación y una pulsión de formación.

Blumenbach,¹⁵ se refiere a *trieb* como una actividad intensa que se hallaría en el principio efectivo de la formación. Así, alrededor de 1781 aparece mencionada por él una noción *bildungstrieb*, que fue traducida por algunos como tendencia formativa y por otros como pulsión de formación.

Bildungstrieb (pulsión de formación) ¿Habría tal cosa? ¿Estaría ella en la base de lo social? ¿Sería ella la que llevaría a insistir en educar? ¿Será ella la que define lo propiamente humano? ¿Lo que puja para volvernos un *antropos*?

La expresión no es freudiana, pero sabemos que Freud propone a lo largo de sus escritos distintos nombres (no siempre los mantiene ni profundiza en ellos; algunos son mencionados al pasar y no necesariamente retomados) para referirse a lo que tendría que ver con la conversión de lo sexual en pulsión de saber y las metamorfosis de los afectos en actividades de investigación.

Otras nociones próximas aparecen a lo largo de la producción del maestro del psicoanálisis: *wissensdrang* (brote de saber) *wissentrieb* (pulsión de saber), *wissbegierde* (deseo de saber) para Dorey (1988). Al elegir las palabras, Freud remite la dimensión insaciable de ese deseo de saber o de esa curiosidad sin cesar de denunciar el carácter pasional y primitivo de su origen (Rosolato, 1978).

En la base de todas sus elaboraciones subyace una intriga: la necesidad de comprender la figura de Leonardo da Vinci. La capacidad creativa y las actividades de investigación que caracterizan su vida y su obra llevan a Freud a proponer teorizaciones explicativas para dar cuenta de cómo una pulsión *-forschertrieb-* que se ejerce sobre las cuestiones vinculadas a la naturaleza sexual del niño¹⁶ puede volverse una pulsión de investigación independiente.

13. En el párrafo 83 de la *Crítica de la facultad de juzgar* (Kant la diferencia de instinto en el párrafo 90 del mismo texto). Citamos el párrafo para facilitar la búsqueda en cualquier edición y traducción.

14. En su obra *Sobre la morfología en alemán* Zur Morphologie in Samtliche Werke, Munich, vol. Hanser. Vol 12, 1989, p.10.

15. Citado por Kant en el texto ya citado, párrafo 81.

16. Sugerimos la lectura de Freud, S: *Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad* (distintas ediciones).

Freud concede a la pulsión de investigación (en cuanto pulsión particular) dos orígenes: el deseo de ver (pulsión escópica) que le cede y le presta su energía y la sublimación de la pulsión de apoderamiento. Nuevamente aparece la referencia a la transformación de algo en otra cosa, aquello que puja por atrapar y aprehender cosas se volvería un motor que busca aprehender enigmas, responder preguntas existenciales y conquistar sentidos.

Sublimación

La noción de sublimación cuenta con un origen filosófico (lo sublime) y en la química encuentra otro, pero no deja conservar el halo mágico de un procedimiento alquímico, ya que alude a los modos y procedimientos por los que algo que se vuelve otra cosa.

No hay sociedad humana posible sin sublimación; es decir sin un universo simbólico o una producción imaginaria que usando la fuerza de la pulsión lleve adelante el trabajo de la cultura.

La sublimación conlleva la inscripción en la psiquis del mundo social e histórico y la inscripción en el mundo social-histórico de la producción que se origina en el aparato psíquico.¹⁷

Por ella entendemos el *arbeit* –trabajo psíquico de elaboración, trabajo sobre sí, que requiere otro– y el trabajo –trabajo social y de la cultura– de inscripción de los sujetos en el mundo social histórico propio de los hombres.

El empuje (*trieb*), al que nos referíamos en el apartado anterior, sería insuficiente para hacernos un *antropos* si una de las destinaciones de lo pulsional no fuera la sublimación.

¿Por qué decimos una de sus destinaciones? ¿Habría otras para la pulsión?

Sabemos que, como toda pulsión, la pulsión de saber, ese impulso curioso que busca saber; esa fuerza que impulsa la investigación; ese empuje que busca aprehender lo desconocido a la que aludíamos en el apartado anterior, está siempre expuesta a destinos inciertos.

17. Estaríamos aquí en una situación que comporta un requisito de reconocimiento, recíproco y simultáneo. Este reconocimiento tiene y exige tramitación política. Para Paul Ricoeur se trata de un deseo de reconocimiento, al que podríamos desglosar o expresar como deseo de (re) conocimiento.

Uno de ellos es sufrir la violencia de la represión, por lo cual atraída irremediamente hacia el inconsciente, podría quedar inhibida. Por cierto, la pulsión ama jugar a las escondidas y como suele ocurrir con lo reprimido, ocasionalmente se vuelve a presentar bajo la forma de un síntoma.

Cuando esto ocurre, la pulsión está activa pero trabada. Puede, por ejemplo, sostener el rumiar compulsivo del que el neurótico conoce el costo y paga el precio. O bien, reaparecer no atenuada, pero deformada y sexualizar el acto de pensar imprimiendo al trabajo intelectual el placer y la angustia de los procesos sexuales a los que eventualmente sustituye.

La sublimación –cuando esta se da– nombra un desarrollo que destaca el trabajo psíquico y social que lleva al sujeto a elegir objetos de conocimiento (o a dejarse elegir por territorios del saber que le permiten desplegar su deseo en distintas disciplinas del conocimiento) que tienen significación subjetiva y reconocimiento social.

Hemos visto de manera somera, que algo que es propio de lo más íntimo de todo sujeto (su mundo pulsional) podrá tener distintos destinos posibles. En esto no serán indiferentes las relaciones sociales y culturales¹⁸ en las que está inscrito y los modos singulares como cada mundo interno se significa a los otros y a la cultura.

Volvamos ahora a la curiosidad en cuestión (a la que lleva a cuestionar y cuestionarse), al investigador como curioso de sí y curioso del mundo.

Para abordar la curiosidad como elemento motivador de la investigación y habiendo sido aquella objeto de dos trabajos presentados en el seminario internacional del Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM)¹⁹ para una resignificación para una noción de transmisión, se retoman a continuación los planteamientos de Frigerio (2010) a partir de sus textos *Los curiosos* y *Lo propiamente humano y las alteraciones recíprocas*, los cuales se consideran vigentes y en diálogo epistémico con la pretensión de este artículo: conversar sobre la alteración constante de los saberes.

18. Aclaremos que lo social, lo cultural no es aquí entendido como algo `externo´ al aparato psíquico, sino como algo que, siendo objetivable, constituye al sujeto en su mundo interno.

19. La última sesión se llevó a cabo en Buenos Aires en el 2010.

Los curiosos

Desde el comienzo de lo humano,²⁰ muchas obras han dado forma a los saberes (a los adquiridos, a los pendientes) y a sus contrapartes: las ignorancias (las que resultan del temor de saber, del odio a saber, de lo aún no sabido, de lo sabido –rechazado–), que afectan a la vida psíquica y social de los sujetos.



La figura que incluimos emerge de la piedra.²¹ No observa una escena cualquiera, sino la de un juicio. Una decisión está pendiente y acusadores, defensores e imputados, pueblan la escena. Los curiosos se asoman poniendo en evidencia lo que interroga: ¿Qué pasará después, más allá de la muerte? La pregunta remite a otra: ¿qué pasó antes, en los orígenes?

20. La cuestión acerca del comienzo y del origen como interrogantes siempre abiertos, han dado a pensar y exigido la rendición de cuentas. Dan forma a las ideas y a su historización y sustentan las producciones estéticas que no son otra cosa que modos de lectura e interpretación propias de lo humano.

21. Se trata del Tympan de Conques, una abadía situada en un pequeño pueblo francés que forma parte del llamado Camino de Santiago. La imagen ha sido fotografiada a partir de una reproducción del Musee du Compagnonage de Tours.

Posiblemente los escultores del siglo XIII que trabajaban en la abadía, solo buscaban ofrecer una representación y crear un efecto estético a una premisa religiosa. Sin embargo, a fuerza de no dejarse convencer por las casualidades, el observador coincidirá en apreciar que dos detalles adquieren relevancia: los ojos abiertos y las manos aferradas a aquello que las sostiene y a la vez las oculta. Darse a ver; dejarse ver; ver; dejar de ver; volverse invisible (todo parece tramitable y volverse a dar en los conocidos juegos de los niños).

Asomarse para ver; asomarse al saber... Pulsión escópica a la obra;²² pulsión de aprehensión que trabaja; tensión en la figura que no mira serenamente sino que inquieta con sus orificios ofrecidos a la mirada del espectador.

Lo propiamente humano y las alteraciones recíprocas

Aquí nos proponemos sintetizar algunas ideas acerca de los saberes. Las ideas han tenido distintas reformulaciones²³ y nos permiten una afirmación que necesitamos explicitar: los saberes alteran la relación con los otros y en consecuencia afectan la relación con el saber y los saberes de distinto modo. Comencemos por retomar nuestro punto de partida (uno entre tantos posibles): la cuestión del saber concierne a lo propiamente humano

Los humanos se caracterizan por estar inmersos en enigmas estructurantes que intenta desentrañar. Un no saber_ (no aún, no totalmente, no ahora); es decir, un saber no sabido, ignorado u olvidado, habita de manera excepcional en el aparato psíquico de los sujetos. Lo enigmático trata de un manojito de interrogantes sin respuestas definitivas que motorizarán preguntas alternativas y con ellas la ocasión de construir saberes sobre sí y sobre el mundo.

Comienzos y finales dan materia a los argumentos: así el origen y la muerte parecen proporcionar la suficiente inquietud para la búsqueda continua de saberes. Igualmente, la sexuación ofrece un territorio siempre fértil para las exploraciones del sujeto (ocasionalmente formuladas en términos tan distantes de las curiosidades fundantes que se vuelven irreconocibles).

22. Remitimos al texto freudiano de 1905: *Tres ensayos*.

23. Nos referimos especialmente a: 1. El trabajo que elaboramos para la reunión del Ciep en París 2008; 2. El que escribimos para ser compartido en Colombia a solicitud de Alberto Martínez Boom y 3. A la ponencia que presentamos en el seminario inaugural de la Maestría en Educación de la UNER en el 2009.

Todas las preguntas asociadas a esos interrogantes existenciales han tenido profusas tramitaciones (teóricas, religiosas, científicas, artísticas, políticas, privadas o públicas). Sin embargo, parecería que ninguna de las explicaciones ofrecidas propone una comprensión definitiva, lo que es a la vez inconfortable y prometedor.

El hombre estará siempre relanzado al seguir buscando, a continuar “curioseando” lo desconocido, algunos de cuyos rostros adquirirán la forma de lo desconocido cognoscible y otros seguirán ofreciendo la opacidad motora que da libido y la razón para perdurar en las búsquedas. Entendemos que son las búsquedas las que ofrecen el telón de fondo a lo propiamente humano: el deseo de saber y sus derivas y derivadas.

Cada sujeto está concernido por los saberes (sobre sí, sobre el mundo, sobre los otros y sus relaciones con ellos). Cada saber (su ignorancia, su desmentida, su internalización) afecta y altera al sujeto que por su parte altera al mundo cuando sobre él pone sus palabras y teje hipótesis (profanas, paganas, científicas, preteóricas, teóricas, intuitivas, sensibles, creativas, transgresoras, ingenuas, elaboradas, inteligibles, tranquilizadoras, sobrecogedoras e inquietantes en múltiples e infinitas combinaciones).

En un ridículo intento por organizar la explicitación que queremos poner en juego, digamos –a modo tentativo– que ella se desplaza e intercepta en dos registros simultáneos y entrecruzados: el territorio al que llamamos mundo interno (no desprovisto de socialidad) y el que denominamos territorio social (no carente de expresiones y rastros de los modos de subjetivar):

Todo saber es una alteración, una “producción”, una interpretación que busca una comprensión que se acerque a lo verdadero. A su vez, todo saber altera al sujeto y le proporciona algo que afecta su modo de ver, de entender, decodificar y de hacer. Por eso mismo, los saberes son a la vez deseados y rehuidos, adoptados o renegados, incorporados o expulsados, recordados u olvidados, activos o pasivos.

En cada sujeto, todo saber resulta de un cruce infinito de variables, modos singulares de tramitar y modos colectivos e individuales de significar.

En los comienzos –y siempre después– la cuestión del saber trabaja sobre enigmas inquietantes: ¿De dónde venimos? ¿Cómo nos “hacen”? El saber sobre el origen es un saber que se quiere tener, tanto como se lo teme. Podría decirse que se trata de un intento, vano pero estructurante, de recuperar un

saber sobre un tiempo anterior. Un saber cuya insuficiente “ayuda memoria” se sostiene en un vestigio en el cuerpo, en ese lugar insólito que los niños suelen señalarse como si nos indicaran que no ignoran que hubo un tiempo anterior del cual se porta una huella. A modo de hipótesis, podría insinuarse que los saberes buscados tendrán como trasfondo ese saber inaccesible sobre los comienzos y que el emblemático ombligo será cubierto para tomar nombre de ciencia o figura de conocimiento o simplemente (si esto existiera para el sujeto) un estilo de relación con lo ignorado, lo desestimado, lo olvidado, lo renegado.

También en el origen –y a lo largo de la vida– el saber sobre la no-vida o sobre la muerte o sobre el tiempo posterior, resulta tan inquietante como el anterior. Los “curiosos” testimonian de ese asomarse a lo desconocido, intento perseverante por poner nombre y certeza a lo no sabido.

El rechazo o las dificultades para admitir y saber acerca de lo que Michel Gribinski (2009) denomina las “escenas indeseables” (lo que podríamos entender como insoportables) sobre las que se hace tan necesario como dificultoso pensar, plantea el modo en el que pueden construirse obstáculos singulares y subjetivos a la comprensión política de acontecimientos socialmente traumáticos. Entre otras cosas porque su visión coloca al sujeto en la situación de temer quedar preso (como un voyerista, o un perverso) de los peores fantasmas.

Toda relación de saber y toda relación con el saber está siempre inscrita en una trama en la que está siempre presente el más de uno.

Cabe mencionar las alteraciones que producen tanto el “no querer saber” como el no soportar que otro sepa. El trasfondo, el telón de fondo o las bambalinas, remiten siempre a escenas menos “decibles”, más oscuras, menos precisas.

Todo saber intenta venir a decir algo sobre aquello que como saber se nos escapa permanentemente: el saber sobre el origen, el saber sobre la sexuación, el saber sobre la muerte. Por supuesto, conciencias e inconscientes alterados abundan y producen efectos insospechados, no programables, pero no por ello menos explorables como hipótesis (retomaremos esta noción más adelante).²⁴

24. Hasta aquí lo que se retoma de los dos trabajos referidos.

Algunos autores sugieren que quizás nos encontremos en la llamada sociedad del conocimiento, en una situación paradójica resultado “[...] de una bella ironía de la historia, por la cual la sociedad del conocimiento podría volverse aquella en la que el deseo de saber no tendría lugar” (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008, p. 67). La hipótesis toma para ellos la forma de pregunta: ¿estaremos asistiendo a la emergencia de una sociedad postadámica? Aluden así a un abandono del rasgo de identidad míticamente atribuido a los hombres en los tiempos fundacionales del relato bíblico.

Quizás valdría la pena mencionar que desde nuestra perspectiva, la problemática actual podría (o debería) interpretarse menos como una supuesta extinción de la pulsión epistemofílica y más como el resultado de las políticas des-subjetivantes²⁵ que han generado un déficit de reconocimiento.

No se trata aquí de dar tramitación a lo que aquí no es tramitable, simplemente dar a la cuestión del saber una vuelta más:

- Es sobre la despedida, sobre los puntos de no retorno, donde la curiosidad se funda para el sujeto.
- Es sobre el territorio a jamás perdido de lo materno, donde el querer saber acerca de lo olvidado da lugar al querer saber sobre lo aún no conocido.
- Es sobre el trabajo de duelo anticipado que impone el saberse mortal que se funda la producción de un saber que desafía lo efímero del presente viviente.
- Es sobre el trabajo de duelo que imponen las despedidas imperfectas (Gribinski, 2009), pero no por ello reversibles que el sujeto reordena sus saberes sobre sí, sobre los otros, sobre la vida, sobre la muerte, sobre el mundo y el tiempo del que es parte.
- Es sobre el trabajo del sueño que impone todo despertar, que los saberes se vislumbran en su maravillosa incompletud, dejando ver a la vez que mantienen los puntos ciegos de lo inatrapable, ese “ombligo del sueño” que Guy Rosolato nos mostró para hacernos saber la permanencia de lo insondable, el punto de no acceso, el callejón que no tiene salida pero que sin embargo no deja de ofrecernos más de un recorrido.

25. La noción tiene larga data remitimos a «viejos trabajos de H. Marcuse y a la obra de Zizek entre otros

Hay curiosidades que impulsan un deseo de saber acerca de los que no sabremos sino allí cuando y donde ya no podremos hacer nada con lo sabido, mientras, entre tanto, habrá que asomarse una y otra vez, obstinadamente –como “los curiosos” de Conques– a lo que puede verse si queremos ver y saber.

Si queremos ver y saber, si necesitamos comprender, no queda otra alternativa que salir a investigar, ciegos como Edipo (o ciegos por Edipo) pero no a ciegas.

Salir a investigar impone el ejercicio de renunciar al conformismo para hacer hipótesis que asocien lo antes no relacionado. Una hipótesis (auténtica) es solo aquella formulación que intenta un *lazo atrevido*. Por ello, se formula a contramano, a contrapelo, desmarcándose de lo ya sabido, para abrirse a lo por *saber* que quizás no pueda sino volver a escaparse como se escabulle el agua entre los dedos de la mano una mano que no dejará de intentar aprehenderla.

Bibliografía

- AULAGNIER, Piera. (2009). *Les destins du plaisir*. (3 ed.), París: PUF
- AULAGNIER, Piera *et al.* (2009). *La pensée interdite*. París: PUF.
- BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD LAVILLE, Cl et MOSCONI, Nicole (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. París: L’Harmattan.
- BIGEAULT, Jean Pierre et AGOSTINI, Dominique. (1996). *Violence et savoir. L’intervention éducative et les*. París: L’Harmattan.
- BLAIS, M-C; GAUCHET, M. y OTTAVI, D. (2008). *Conditions del’éducation*. París: Stock.
- BONNET, Gérard. (1996) *La violence du voir*. París: PUF
- CAILLAT, Gérald. (2008). *La fabrique de l’homme occidental*. Sur le texte de legendre; Arte éd.; ideal audience, CNC, France.
- CAMUS, Albert. (1953). *El mito de Sísifo, el hombre rebelde*. Buenos Aires: Losada.
- CHASSEGUET-SMIRGEL, Janine. (2004). *Le corps comme miroir du monde*. París: PUF
- DOREY, R. (1988). *Le désir de savoir. Nature et destins de la curiosité en psychanalyse*. Paris: Denoël.

- ENTHOVEN, Raphael. (2009). *La création*. París: Perrin.
- FRAISSE, Genevieve et autres: *L'exercice du savoir et la différence des sexes*. L'harmattan, Francia, 1991. (hay traducción al español)
- FREUD, Sigmund. (1996). *La inquietante extranjería*. París: PUF.
- GÓMEZ, Edmundo. (2009). *Un muet dans la langue*. París: Gallimard.
- GREEN, A. (2007). *Pourquoi les pulsions de destruction ou de mort?* París: Panama.
- GRIBINSKI, M. (2009). *Les scènes indésirables*. Paris: Ed. del Olivier.
- HARLÉ, Isabelle. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. París: La dispute.
- JORION, Paul. (2009). *Comment la vérité et la réalité furent inventées*. París: Gallimard.
- KIERKEGAARD, Sören. (1959). *Estética y ética*. Buenos Aires: Ed. Nova.
- KORFF-SAUSSE, Simone. (2001). *D'Oedipe à Frankenstein. Figures du handicap*. París: Desclée de Brouwer.
- LAPANCHE, Jean. (1987). *La sublimación. Problemáticas III*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LEGENDRE, Pierre. (2009). *La fabrique de l'homme occidental*. París: Arte éditions.
- MIJOLLA-MELLOR, Sophie. (2009). *Le besoin de savoir*. París: Dunod.
- MILLER, Alice. (2008). *L'enfant sous la terreur. L'ignorance de l'adulte et son prix*. París: Aubier.
- MISSENARD, et al. (1999). *Lo negativo y sus modalidades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ORSENNA, E. (2012). *El cartógrafo de Lisboa*. Argentina: Tusquets.
- ROSOLATO, G. (1978). *La relation d'inconnu*. Paris, Gallimard.
- ROSOLATO, Guy, et al. (2009). *L'inconnu*. París: PUF.
- ROUX, Julie: *Inévitablement (après l'école)*. La fabrique, France, 2007.

Investigación y formación, una vida de novela

Humberto Quiceno Castrillón²⁶

Es un lugar común considerar que la investigación que hacemos es aquella que nace de la formación adquirida en la universidad, en su plan de estudios y en sus seminarios de metodología. La investigación no puede darse —se nos dice— sin que nos formemos previamente para ello. Es imposible investigar sin formación. Otro lugar común es afirmar que la investigación nace y se hace en la ciencia y en la filosofía. Es en la ciencia en sus conceptos y su historia; es a partir del saber científico y su experiencia de saber, como podemos llegar en mejor forma a la investigación. Estas dos posturas frente a la investigación se han enfrentado desde el siglo XVII, cuando surgen la formación y la ciencia como saber y como experiencia universal.

La literatura alrededor de este debate es amplia y profunda. De lado y lado vemos sus razones y explicaciones: que el sujeto que se forma en la escuela o en la academia es el más experto; que el sujeto que conoce una ciencia es el que sabe

26. Licenciado en español y literatura de la Universidad de Antioquia y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (España). Se ha desempeñado como profesor e investigador en diversas universidades del país. Dentro de sus investigaciones se recalca su participación en ocho grandes proyectos: *Proyecto interuniversitario: hacia una historia de la práctica pedagógica*; *Reestructuración de las escuelas normales en el departamento de Antioquia*; *Bases para el avance de la historia comparada de la educación iberoamericana (Badhicei)*; *Nociones de pedagogía*; *Apropiación pedagógica del campo intelectual de la educación para construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes (Aciforma)*; *Historia de la educación en Bogotá*; *Diseño de un instituto superior de pedagogía y Saber pedagógico y ciencias de la educación*. Actualmente es profesor del IEP-Universidad del Valle. Miembro del Grupo de historia de las prácticas pedagógicas.

investigar; que la mejor universidad es aquella que no descuida la formación y desarrolla la ciencia. El debate ha involucrado la pedagogía, la educación y su relación con la ciencia y en él se plantea que la ciencia forma y educa; que es, en su inmanencia, una formación. También se afirma que sin pedagogía que forme, que considere la educación y al sujeto que va a enseñar, no es posible una verdadera ciencia y una buena investigación. El debate también ha involucrado la enseñanza, la didáctica, el aprender la ciencia, la metodología, la epistemología y la historia de la ciencia. Se dice que la didáctica es una ciencia, lo cual quiere decir que es la mejor forma de enseñar. Desde el otro lado, se responde que esta forma de entender la didáctica no responde por la ciencia como saber histórico y su cultura; la didáctica es un lugar de la enseñanza, pero no de ciencia.

Importantes pedagogos, filósofos y científicos, se han involucrado en una discusión que solo pretende ver dos los sujetos que investigan y se forman y no uno solo. Cuando alguien estudia en una universidad para ser científico, adquiere una subjetividad específica y se vuelve un sujeto de la ciencia. Si este mismo sujeto enseña, deviene en otro y si investiga nuevamente se transforma en otro. En cada actividad vemos dos o tres sujetos (y pueden ser más). Esto plantea varios interrogantes: ¿Es posible ser sujeto y tener una subjetividad propia? ¿O se está condenado a existir determinado por “el afuera”? ¿Investigar lo hace uno? ¿Es otro el que investiga? El primer científico y filósofo que dijo que son dos los sujetos los que participan en la investigación fue Kant. La crítica de Kant al pensamiento cartesiano se dirigió a la forma de pensar la ciencia y cómo dejó por fuera al sujeto. En *La crítica de la razón pura*, la formación y la ciencia responden a la creación de dos sujetos completamente distintos. El de la ciencia, es un sujeto crítico por su forma de pensar la objetividad científica; y el de la formación, no es un sujeto crítico sino responsable, moralmente responsable, adecuado a las reglas de su vida pública y privada, un sujeto práctico. La educación hace al sujeto libre para formarse y la ciencia lo hace crítico.

Bachelard (2001) nos plantea otra manera de entender el problema. Es dentro de una historia de la ciencia, historia de los conceptos, rupturas, obstáculos y problemas sociales y políticos, como el sujeto ha de encontrar su formación. En este autor vemos una postura muy diferente a la de Kant, pues la historia de la ciencia es el lugar donde el sujeto se hace crítico y a la vez es formado. Serres (2013), incursiona a finales del siglo XX en la forma de pensar y de continuar la crítica que ya anunciaba Kant a finales del siglo XVIII. En varias de sus obras (sobre todo en *Los cinco sentidos*) expone que la investigación y la formación no deben hacerse ni dentro de la forma escolar (escuela y universidad), ni dentro de la forma clásica de la ciencia. Para él, hay que construir un objeto de formación

y un objeto científico por fuera de la rigidez de la escuela y de la formalidad de la ciencia, lo cual supone construir, entonces, un nuevo concepto de sujeto científico y de sujeto formado, que es aquel que logra relacionar la pregunta por la interioridad del sujeto en relación con la pregunta por la exterioridad de la ciencia. Este lugar –que no es interior al sujeto, ni interior a la ciencia– es el adecuado para ofrecerse como modelo de investigación y formación. Rancière, (2010) relata la experiencia de Jacotot, un profesor de jóvenes que experimenta enseñarles el francés a universitarios sin tener que contextualizar, situar, ordenar y conducir a los estudiantes hacia el saber enseñado o el saber de enseñanza. Jacotot enseña sin saber. No se sitúa ni en el lugar de la ciencia, ni en el de la formación. Propone que la libre iniciativa de los estudiantes, al enfrentarse a un texto, debe producir el saber adecuado. Con ello, Jacotot se sitúa fuera de la ciencia y fuera de la formación, como si existiera una experiencia de saber y aprender sin ningún tipo de reglas previas.

Por su parte, Sloterdijk (2012) hace una crítica a las disciplinas y a la disciplina en sí; al saber escolar y al saber racional de la ciencia. Su proyecto es plantear una antropotécnica; es decir, un proyecto de la formación basado en el ejercicio y la repetición. Pensar se hace posible si el sujeto repite, se ejercita, memoriza, establece sobre sí mismo cuidados y preocupaciones físicas, artísticas, instrumentales e intelectuales que lo conduzcan a cambiar la vida; esto es, a romper, modificarse y transformarse continuamente en un ascenso no hacia el lenguaje o la verdad, sino hacia sí mismo, estableciendo una especie de verticalidad sobre sí de tal modo que caiga en la cuenta (caiga físicamente) y ascienda hacia lo alto y lo imposible. Llegar a cambiar de vida es llegar a pensar y a formarse. Vida es *vita*, pensamiento.

En un intento de contribuir a este debate que enfrenta la investigación y la formación y que podemos seguir a través de grandes obras y grandes autores de ciencia, filosofía y pedagogía, propondría llevar la discusión a otro lugar, que no es el de la formación pensada como aquella que se produce en la universidad y la ciencia, sino la que se produce dentro de la objetividad científica, sea su historia o su epistemología. La formación no es una disciplina formal en ninguno de los dos sentidos: como razón o como racionalidad. Pero tampoco es una indisciplina. No se trata de irse al extremo de la razón y ponerse en la actitud de querer cambiarlo todo. Mi tesis es que uno debe criticarse a sí mismo. El sujeto que investiga debe ser criticado por el sujeto que se forma y este a su vez, por el que investiga. Es como volverse el aguijón contra sí mismo. Esta operación, que pareciera sencilla, no lo es porque uno no puede volverse contra sí con solo decirlo. Para lograrlo, hay que practicarlo en uno mismo ya que eso no se

enseña. El investigador está lejos de criticar el mismo sujeto que la hace. Uno no dice: “esto que he investigado por tanto años, es muy mediocre porque lo hice yo. Si lo hubiera hecho otro, tal vez”. ¿Cómo hacer para volverse otro cuando se es uno mismo? Creo que es fácil ser otro al investigar y otro al formarse como investigador. Pero, ¿y yo? ¿Qué soy? ¿Investigador o sujeto formado? ¿El mismo u otro? Uno puede decir que el problema no le importa, que basta con estudiar, pasar por pruebas y exámenes y lecturas para aprender a investigar y efectivamente uno investiga. Precisamente, lo que se ha advertido es que esa investigación no es de uno sino de otro que se llama la universidad y de otro que se llama ciencia, de tal modo que uno no ha sido formado, ni es investigador. Entonces, ¿cómo llegar a ese uno, uno mismo?

Foucault ha sido uno de los filósofos que se ha preocupado por este problema. Seguramente lo retomó de Kant, Nietzsche y Bataille. Sloterdijk (2012) también hizo suyo un problema similar. Foucault no nos dijo cómo llegar a ser uno mismo; investigó cómo lo hicieron los griegos. Sloterdijk, por el contrario, sí nos dice lo que hay que hacer. Para separarse uno mismo de uno o uno de uno mismo, Sloterdijk cree que se debe salir fuera de sí, criticarse y a la vez formarse si pasamos por una serie de ejercicios. Una ascética, un trabajo sobre la existencia, algo así como una antropotécnica que son ejercicios de liberación que nos independizan de los ejercicios de la ciencia y de la disciplina científica y universitaria.

Yo creo que se puede llegar a ser uno (distinto del uno mismo) de otro modo. En primer lugar, pasando de leer y escribir a releer y rescribir. Pero no hacerlo sobre un texto escrito –sea el de la ciencia o el que nos propone la universidad– sino sobre un texto en el que se hable de la vida de alguien. Puede ser una novela, un diálogo, un cuento, una poesía, una pintura o un texto escolar, un manual, una cartilla o guía. Se trata, entonces, de leer la vida de un personaje; leer lo que le pasa. Se trata de pensar la formación como aquello que le acontece a un sujeto dentro de una experiencia literaria, que también podemos llamar experiencia de escritura y luego releerla y rescribirla en nuestra experiencia propia, haciendo como si uno fuera ese personaje que hemos leído. Escribir diciéndonos: “esto que escribo no es mío, es de otro y en esta diferencia debo encontrar lo mío”.

En diferentes novelas y tratados científicos, así como en obras de pedagogía, educación y de historia, encontramos un claro sentido de formación en el sentido de las experiencias vividas, alcanzadas o en desarrollo que le ocurren a un sujeto en una cultura determinada. Personaje es la persona que se ubica en una experiencia de escritura distinta a la experiencia de escritura que ve-

mos en la universidad. En un plan de estudios o en seminarios de metodología universitarios, no se trata de construir personajes sino de formar profesionales investigadores y seres educados. Se puede decir lo mismo de la ciencia en un campo de cientificidad objetivo, en la historia de las ciencias o en una epistemología científica. Lo que se nombra son sujetos de ciencia, sujetos que tienen que resolver los problemas científicos o sujetos para pensarlos. El sujeto de la ciencia no es un personaje. Personaje es, entonces, cualquier sujeto siempre y cuando sea protagonista de la acción y resuelva con ella el destino de su propia formación y de su investigación.

El personaje, en este sentido, como figura literaria —o como lo llama Deleuze, personajes conceptuales— existe en la historia de la cultura occidental. Sócrates, Alcibíades, Teeteto, Fedón, Fedro, son personajes conceptuales, literarios o de escritura, que también podemos llamar *personajes de novela* por cuanto lo que les ocurre es una invención del autor y esa invención se nos ofrece para ser leída o incluso ser rescrita. Es personaje, entonces, no toda historia o relato, sino una historia y un relato en el cual se ve involucrado un nombre muy específico; es decir, una nominación tal y como la vemos en los personajes de Platón, Aristóteles, Séneca o Marco Aurelio. Estos personajes existieron en la antigüedad, pero también existen en la contemporaneidad. Desde el siglo XIX, vemos grandes personajes literarios que reflejan el problema de la formación y de la investigación. *Emilio* de Rousseau, *Wilhelm Meister* de Goethe; el príncipe Lev Nikoláievich Myshkin, en *El idiota* de Dostoyevsky; *Zaratustra*, de Nietzsche; *Bartleby*, de Melville; el personaje conceptual de Dewey, que podíamos llamar el ciudadano; *Frédéric* el personaje de Flaubert en *La educación sentimental*; *Marcel*, el protagonista de *En busca del tiempo perdido*; *Hermes*, de Michel Serres; *Viernes*, el personaje de Michel Tournier. En la cultura colombiana encontramos distintos personajes conceptuales que parten de la historia general, pasan por la ciencia y terminan en la pedagogía. El gran personaje del siglo XIX es Simón Bolívar. En la mitad del siglo encontramos a *Manuela*, de Eugenio Díaz Castro y al final, *María*, de Isaacs. En el siglo XX el personaje José Fernández, de *Sobremesa*, de Silva; Dimitas Arias, de Carrasquilla; el maestro Manjarrés, de Fernando González; Macqroll el Gaviero, de Mutis; Clotilde de Alberto Echeverri, hasta llegar al gran personaje de *El amor en los tiempos del cólera* de García Márquez, Florentino Ariza.

Estos personajes literarios son de novela no porque estén en una novela, sino porque su vida es novelesca: irreal, loca, inmensa, única, infinita, imposible, hermosa y diferente. Una vida con la que cualquiera soñaría, una vida que uno quisiera para uno, para hacer su vida; una vida como ejemplo, como la vida. En

Colombia en particular, tenemos estas vidas. De ellas existen obras, porque la vida de novela es aquella que no puede ser cualquier vida hermosa que vemos, porque a esa vida hermosa le falta obra. Una vida es hermosa si está en una obra y si lo está es porque es obra de formación. El personaje de novela está en una obra porque es una obra. Un autor cualquiera crea esa obra, la inventa. Creación e invención es lo que se llama un concepto. Voluntad de poder, el tiempo, el eterno retorno, el espacio, el entendimiento, la derivada, el algoritmo, son conceptos porque fueron creados e inventados. El personaje de novela es también un concepto –el de formación– y de una formación específica y única, como es la de un concepto. La formación de un personaje de novela tiene la construcción del concepto, una historia, un problema y una demostración o teoría.

En Colombia estas obras tienen características especiales que debemos investigar para poder plantearnos lo que es la investigación y la formación. Lo que yo propongo, entonces, es investigar los personajes de la Independencia en Colombia, que se han ofrecido como lugares y escrituras de identidad y han producido nuestra cultura. En los procesos de liberación de la República de Colombia encontramos dos tipos de personajes y es, precisamente, la connotación importante que se debe tener en cuenta. Personaje es aquel que es objeto de escritura, una obra de ficción, pero a la vez es un encuentro con nuestra identidad, un modelo específico de subjetividad. Que estos personajes sean del periodo independentista es muy importante, puesto que es personaje aquel y solo aquel que libra un proceso de liberación y en esta liberación nos narra su formación. Es esta formación la que se nos propone como investigación. La formación que encontramos en estos personajes no es para ser copiada o repetida, sino para ser tomada en cuenta a la hora de leer y escribir. Es decir, los héroes y próceres de la Independencia nos proponen que seamos héroes y próceres de nuestra independencia, que no es otra cosa que héroes y próceres de nuestra formación que es la escritura. Investigar es, entonces, ser independientes, descubridores, inventores, escritores de nuestra formación. Y si esta formación involucra la investigación científica, se trata de ser inventores, descubridores de los procesos de investigación que nos lleven a una liberación.

El héroe y el prócer de la Independencia son muy importantes de ser tenidos en cuenta. Estos héroes y próceres existieron por largo tiempo en la cultura y formaron parte de la escritura del siglo XIX en todas sus expresiones, desde el periódico, hasta la escritura más académica y científica. A finales del siglo XIX y comienzos del XX, fueron desterrados de la escritura, hecho relatado en el famoso libro de historia de Henao y Arrubla (1987) *Historia de Colombia*. El

héroe y el prócer, pertenecen a una escritura de formación, puesto que es una escritura que eleva cualquier sujeto, relato o actividad cotidiana a su carácter de novela y de ahí a su género novelesco. El héroe y el prócer, son personajes de novela que comportan una escritura que les da la existencia como tales. Su existencia se debe más a la importancia que tienen en la formación de los hombres, que a lo que fueron, a la forma como existieron y a las situaciones que les tocó vivir. El héroe y el prócer se inventaron como figuras de liberación y así deben ser tomados.

Bolívar no escribió sobre formación, ni sobre investigación; incluso, son muy cortos sus textos sobre educación. Aun así, la vida de Bolívar es la de un personaje de novela que libra sus mejores batallas en la construcción de la liberación de América y lo hace a través de la escritura. Es conocido el personaje militar, el general, el guerrero; menos conocido es el literario, el pensador, el escritor. De este último es muy importante la escritura de sus cartas. Con la carta, Bolívar enfrenta al Imperio español, la cultura del rey y la monarquía que se manifestaban mediante el poder de la ley y la administración imperial. La carta es una estrategia de liberación y con ella Bolívar crea un mundo independiente, como el mundo independiente creado por las armas. En ese mundo independiente, él es tan libertador como en el otro. Se libera de la ley y la administración; se libera de la forma del poder monárquico e inventa un nuevo poder: la escritura personal. Las cartas de Bolívar nos proponen como identidad la figura de un libertador de la escritura, de alguien que se emancipa del lenguaje y de los signos de la monarquía. Existe un universo infinito en las cartas de Bolívar que va desde cartas de amistad, políticas y militares, hasta cartas de amor y afecto. Pero sobre todo, son importantes de ser pensadas las cartas de formación; es decir, aquellas que nos indican el camino través de esta escritura y cómo Bolívar se forma a sí mismo en la lucha contra la escritura del rey y en el encuentro con la suya propia, personal, íntima y subjetiva.

Cien años después de que se había inventado esa cultura de los héroes, los próceres, los patriotas, los revolucionarios y los radicales, se produjo otra cultura que acabó con los héroes y los próceres al retirarlos de la ficción y de los modelos de identidad y situarlos en los lugares de la realidad, la sociedad, la escuela, el colegio y la universidad por un lado, y por el otro de la literatura, la ciencia, los conocimientos y el periodismo. Desde principios del siglo XX hasta la actualidad, nuevos personajes literarios han tomado el relevo. Obviamente, no tienen nada de héroes ni de próceres, pero igualmente tienen una función importante en la construcción de los procesos de liberación, si los llamamos procesos de formación e investigación.

Macqroll el gaviero de Alvaro Mutis, inaugura en la segunda mitad del siglo XX estos nuevos personajes. Macqroll no puede ser pensado como un héroe ni como un prócer. Es una figura que conecta a Colombia con el mundo, nace en lo profundo del Tolima y se lanza a la conquista de otras culturas. Macqroll es un intercambiador de experiencias que vincula mundos desiguales y diferentes y como aventurero, busca las mayores experiencias de transformación en cada cultura. Con Macqroll, Mutis creó un mito de dimensiones universales, como muchos lo afirman y el propio Mutis define como “el poeta, la conciencia del barco, el vigía lúcido, el que otea, el que anuncia”. Es el marino apátrida, polígloto, nostálgico, anarquista e inmortal. De igual forma, Mutis dice de su personaje: “Al principio era una imagen en un espejo empañado y poco a poco yo me fui pareciendo cada vez más a Macqroll”. La visión del mundo de Macqroll es la de un pesimista radical. Sin embargo, Macqroll no es el escritor; Macqroll es el personaje que habla: “siempre ha sido otro que habla”. Macqroll no es un personaje feliz y ello tampoco es su meta. Se viene al mundo no solo a ser feliz, sino –dice el poeta– “a vivir, a ser desventurado, a ser feliz, a ser fracasado y a realizar algo que soñamos. Es un ir y venir”. El personaje lo tiene muy claro: no busca la felicidad en cada una de sus empresas, sino vivir el presente y llenarlo de sentido. Es un personaje solitario y está convencido de ello. Sin embargo, su lucha es por saber acompañarse en ciertos trechos de la vida sin hacerse ilusiones. No acepta leyes, códigos, decretos, ni reglamentos establecidos por los hombres. Aunque anarquista, no quiere cambiar la sociedad; la acepta. Dos palabras definen a Macqroll según su inventor: la indulgencia y la aceptación. Lo acepta todo, excepto la deslealtad; por ello tiene un gran sentido estético más que moral. Macqroll, en definitiva, es personaje y se diferencia de su autor: “...este personaje literario me ha permitido llevarlo siempre en sus actos hasta las últimas consecuencias. Yo, en cambio, me he protegido”.

De Macqroll a Florentino Ariza encontramos un cambio fundamental. Si Macqroll es un intercambiador, un descubridor de nuevos mundos a escala universal, Florentino Ariza lo es a escala local. Florentino es aquel investigador de sí mismo que persigue un mito, que cuenta que es a través del amor como se adquiere un lugar en el mundo. Su proceso de liberación se hace a través de la conquista de un obstáculo infinito como es el no-lugar del amor. Durante cincuenta y cinco años, busca formarse, construirse para sí mismo. Esta formación tiene como consecuencia la conquista de la escritura y –podemos decir extensivamente– de la investigación. Florentino, a la vez que se forma, investiga. Pero investiga aquello que está ligado a su formación, como es la poesía del amor, los relatos de amor, las historias de amor, las experiencias de

amor y las sexualidades ligadas al amor. Es en esta investigación –muy propia y particular– que Florentino se hace un gran experto. Son dos poderes los que tiene que enfrentar en este proceso de emancipación: el poder del médico y el poder de la cultura representado en el poder local, ese modelo de ciudad conservadora y opresiva. Su proceso de formación se desarrolla paralelamente a las luchas contra estos dos poderes. Por un lado, el no parecerse al médico, el no amar y vivir como un médico; y por el otro, el no ser un ciudadano común y corriente de la Cartagena de principios de siglo. Para lograrlo, Florentino se desdobra en dos personajes: uno, es el personaje de la disciplina, del trabajo, de la tenacidad en la lucha por hacerse a un lugar y a su sitio como hombre. El otro, es la construcción del otro diferente. Por las noches, disfrazado, salía sigilosamente a encontrarse con su otra identidad, aquella que le iba a mostrar la experiencia de la vida y la experiencia del amor, que es la formación como escritor. El escritor se crea al lado del ciudadano y los dos esconden la construcción de los dos procesos de formación: el de la investigación sobre el amor y el de la investigación sobre el hombre.

Estos dos personajes de la literatura colombiana no los reconozco como figuras que solo existen en la literatura, sino como presencias que buscan ser personajes importantes en la cultura colombiana y para los ciudadanos colombianos. Los dos, en acepciones diferentes, se nos ofrecen como modelos de formación, en el sentido de que esta solamente puede ser entendida como liberación o emancipación y toda formación debe terminar en una escritura. No existe formación sin escritura, como no existe formación sin liberación. Clotilde es un personaje que se inventó Alberto Echeverri y llegó a configurarlo como un verdadero personaje de formación. La escritura que da existencia a este personaje son las cartas que –recordemos– es un género muy ligado a los diferentes procesos de formación clásicos. La carta en la Antigüedad y durante la Independencia de Colombia, fue el género típicamente de formación. Famosas fueron las cartas de Séneca a Lucilio y las cartas de Bolívar que se producen durante todo el proceso de independencia de los países latinoamericanos. Alberto Echeverri retoma la carta precisamente porque es la escritura típica de formación y a través de las muchas que le dirige a una maestra normalista y sindicalista del movimiento pedagógico y de la expedición pedagógica, configura un personaje de novela. Este personaje es en otro terreno y en otra forma de escritura, un concepto pedagógico de la maestra. Con ello, Echeverri nos propone una experiencia de formación y a la vez de investigación. De formación, puesto que se trata de una maestra que al ser llevada a un lugar de ficción, funciona como modelo de identidad para todos los maestros colombianos. Y de investigación, en la medida

en que paso a paso, a través de las cartas, se logra ver cómo el autor construye su personaje que –hay que volverlo a decir– es un concepto. Crear una teoría es algo novelesco; crear un concepto no escapa a una o a varias aventuras. Crear un personaje de novela es una de las máximas aventuras de creación, imaginación e invención.

El que investiga es un personaje de ficción; es otro que emprende el largo camino de decir una cosa nueva. A cada rato cae en la cuenta de que no es otro, sino el propio yo quien escribe. Luego, retoma el camino y dice: “definitivamente, soy otro”. Escribir es una especie de rescritura de lo que dice uno y dice otro, sobre lo que somos al escribir, sobre ese ser tan extraño a nosotros que escribe.

Bibliografía

- BACHELARD, G. (2001). *La formación del espíritu científico*. Madrid: Siglo XXI.
- BAUDRILLARD, J. (2002). *Contraseña*. Madrid: Anagrama.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- ECHEVERRY, A. (2004) “Cartas a Clotilde”. En: *Revista de educación y pedagogía*. No. 47, Bogotá, UPN.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1987) *El amor en los tiempos del cólera*. Bogotá: La Oveja Negra.
- GINSBURG, C. (1999). *Mitos, emblemas e indicios: morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- HENAO, J. M., ARRUBLA, G. (1987) *Historia de Colombia*. Bogotá: Plaza y Janés.
- KANT, I. (2003). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
- MATURANA, H. (1990). *El cáliz y la espada*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- MUTIS, A. (2001) *Caminos y encuentros de Maqroll el gaviro*. México: Editorial Altera.

- NIETO, R. (2000). *La gerencia de lo humano o el arte de lo irracional*. Bogotá: Editorial Ceja.
- RANCIERE, J. (2010) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- SERRES, M. (2013). *Los cinco sentidos. Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Bogotá: Taurus.
- SLOTERDIJK, P. (2012). *Has de cambiar de vida*. Valencia: Pre-Textos.

Eje 2

Investigación y currículo

Núcleo temático:
Descurricularización de la investigación
en educación superior

*Trayectos iniciales de la tensión currículo-investigación
de las maestrías en educación en Colombia*

Orfa Garzón Rayo

Núcleo temático:
Currículo, internacionalización e investigación.
Posibilidades y constricciones

*Escenarios y realidades de la formación en programas
de maestría en educación en Colombia*

Elizabeth Rodríguez

Trayectos iniciales de la tensión currículo-investigación de las maestrías en educación en Colombia

Orfa Garzón Rayo

Resumen

Este artículo es una exploración inicial para configurar las condiciones que permitan reconocer la tensión currículo-investigación en los procesos de formación de magísteres en educación en Colombia durante el período 1960-2010.

Palabras clave: currículo, investigación, maestrías.

Las seis décadas que comprenden el periodo 1960-2010 ofrecen hechos asociados a la formación posgradual en maestrías, documentos, políticas, instituciones, presencia del currículo e investigación institucionalizada, que evidencian trayectos de la educación posgradual colombiana relacionados con la emergencia de universidades pedagógicas y las ofertas de programas específicos de posgrados que aparecen por primera vez en Colombia terminada la Segunda Guerra Mundial en 1946 en la Universidad Nacional de Bogotá, junto con los programas de la Universidad Central de Venezuela (1941), el Instituto Interamericano de Ciencias agrícolas (IICA) de Costa Rica (1946), la Universidad Autónoma de México (1950), la Universidad de Río de Janeiro (1958), Ecuador (1975) y experiencias incipientes en 1980 en Bolivia, Haití, Honduras, Nicaragua, Salvador y Paraguay, especialmente en el campo de la medicina.

Las facultades de educación en Colombia hacen presencia a partir de la década de 1950. En 1964, la Universidad del Valle a partir de un reacomodo administrativo y académico, agrupa las facultades y escuelas en un sistema de divisiones,

[...] departamentalizadas dentro de un concepto de integración de recursos, lo que se tradujo en un incremento de la actividad académica con un mayor número de programas docentes, investigativos y de servicio a la comunidad. Todas las facultades se convirtieron en divisiones, así: ingeniería, ciencias económicas, arquitectura y salud. Teniendo como base el departamento de extensión cultural surge la facultad de educación, con el fin de preparar profesores licenciados en estudios sociales y filosofía, idiomas, matemáticas y ciencias; unos meses más tarde esta facultad se reemplazó por el instituto de humanidades y educación, el cual dio lugar a las divisiones de educación y de humanidades, creadas en 1964. La nueva división de humanidades comenzó con cinco unidades académicas: los departamentos de filosofía, de letras, de historia, de idiomas y de música; por su parte, la división de educación desarrolló licenciaturas en las siguientes áreas: matemáticas, física, biología y química y en 1966 se creó la división de ciencias que agrupaba a los profesores de física, química, matemáticas y biología y cuya finalidad inicial era servir de soporte a los estudios básicos y formar profesionales en esas mismas áreas. Avanzada la década 1960-1970 se establecieron los estudios de posgrado, con programas conducentes a títulos de Magíster en Planeamiento General, en Enfermería Clínica, en Salud Pública, en Fisiología, en Lingüística y Español, y en Administración Educacional.²⁷

Así mismo, la Universidad de Antioquia crea su facultad de educación en 1954, en la que ofrece licenciaturas constituidas sobre la base de la “disciplinización del conocimiento y su enseñanza, transposición y construcción didáctica”,²⁸ las cuales a partir del Acuerdo 200 de 1982 del Icfes, se diferencian de los nuevos programas y se erigen sobre los saberes del niño nuevas licenciaturas que cambiarán los paisajes, discursos, subjetividades y prácticas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Estos programas otorgan una nueva autonomía, ya que el currículo estaba administrado solo por la facultad.

En el ámbito de las universidades privadas, la Universidad de San Buenaventura Cali funda en 1970 la facultad de educación con diversas opciones de formación en licenciatura y en la década de 1980 inaugura en el suroccidente colombiano su oferta de posgrados en educación con las maestrías en educación de adultos

27. Tomada de la página de la Universidad del Valle: <http://aniversario60.univalle.edu.co/historia/resenha/periodos/1962-1971.html>

28. Como aparece en la reseña histórica de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia. Versión página web: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Educacion>.

y la maestría en problemas del aprendizaje, cuyo ejes de trabajo radicaban en la investigación-acción-participación y en las propuestas de intervención en comunidades. Por su parte, la Universidad de San Buenaventura Medellín abre en 1966 la formación posgradual en educación.

El periodo seleccionado para esta investigación da comienzo en el momento en que diversos factores provenientes de la intervención activa de organismos internacionales como la ONU, la Unesco y la OEA (Jaramillo H., 2009) sentaron las bases para la creación en 1968 del *Fondo colombiano de investigaciones científicas y proyectos especiales Francisco José de Caldas* (Colciencias) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología como órgano consultivo y asesor del Gobierno nacional en lo relacionado con la política científica y tecnológica, asuntos que no son ajenos al aumento de la oferta posgradual en diversos campos del conocimiento y, desde luego, en educación.

De otro lado, en los sesenta Colombia fue objeto de un fuerte influjo de las investigaciones en currículo, universidad y formación investigativa provenientes de México, las cuales se convirtieron en telón de fondo para nuestros asuntos nacionales. A finales de la década de 1980, se publicaron en el país norteamericano ininidad de críticas, propuestas y posibles soluciones a la situación económica por la que atravesaba la nación, así como diversos estudios sobre el efecto que aquella estaba generando en la labor social asignada a la universidad. Un investigador de la de la UNAM, (Sánchez, 1988), plantea un vínculo explícito entre la crisis económica de su país y la investigación en educación superior, mediante el cual evidencia la austeridad por la que atravesaba y que representaba inflación, desempleo, subempleo, salarios insuficientes, especulación cambiaria, fuga de capitales, éxodo de personal calificado, déficit público y dependencia tecnológica, asuntos que le permitirían afirmar que el objetivo prioritario de la ciencia en México es sobrevivir, aseveración hecha sobre la base de que en su país la crisis de la investigación es una crisis de proyecto. Según este autor, un proyecto se considera como una realidad social que representa el resultado de la imaginación creadora, de la voluntad política de una comunidad y del poder de negociación de los actores sociales; y de la misma manera, se altera con las tensiones que se pueden presentar durante su desarrollo: sentido/coyuntura; funcionamiento/estructura; financiamiento; eficiencia/eficacia y autonomía/subordinación.

Los mexicanos –como la mayoría de los latinoamericanos– esperan que la investigación se convierta en una vertiente para el crecimiento económico, el cual trae consigo el bienestar de la sociedad, múltiples oportunidades para su

desarrollo y la satisfacción personal. Es a partir de este convencimiento que el acto político de la investigación, es decir, su realización, sufre la “satelización del saber”,²⁹ porque pierde su autonomía relativa, queda estructurado a partir de las relaciones de poder y su constitución como proyecto se suspende dado su alto costo para el Estado. Este distribuye su financiación en instituciones públicas y privadas de acuerdo con una decisión que, según Levy (1994),³⁰ ha sido aceptada por la mayoría de los países latinoamericanos y puede argumentarse como una de las diversas causas del estancamiento de la educación superior en América Latina. Muchos países, entre ellos Colombia, Brasil y Chile, han optado por restringir el crecimiento del sector público y favorecer de manera abierta o implícita el crecimiento de las instituciones privadas que no crean obligaciones al erario.

En esta misma época (1983-1986), se publica en Colombia el *Plan de concertación nacional en ciencia y tecnología para el desarrollo*³¹ como parte del plan nacional *Desarrollo con equidad*,³² acerca del cual el ministro de Educación Nacional (en su momento, Rodrigo Escobar Navia) afirmó que “[...] dada la velocidad e incertidumbre del proceso de cambio que nos acompaña, el documento sobre el plan de concertación nacional en ciencia y tecnología no puede ser definitivo, sino, por el contrario, el punto de partida para reflexionar e incorporar nuevos enfoques y estrategias” (Colciencias, 1983, p. 4). Este documento comprende el fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica, el mejoramiento de la capacidad innovadora del sector productivo, la aplicación de la ciencia y la tecnología a la solución de problemas sociales básicos, el afianzamiento de la capacidad nacional de negociación tecnológica, la popularización de la ciencia y el fortalecimiento de los servicios científicos y técnicos. Este plan incorpora las estadísticas en ciencia y tecnología durante el periodo 1972-1978, con la perspectiva de fortalecer los resultados encontrados.

29. Distribución, división y parcelación del saber, de acuerdo con las urgencias y demandas de un contexto en particular. Tal es la consecuencia de una investigación cooptada por los intereses políticos, económicos e ideológicos, de una comunidad en particular.

30. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/levy.rtf> consultado en enero de 2013.

31. *Plan de concertación nacional en ciencia y tecnología para el desarrollo 1983-1986: cambio con equidad*, Colombia, Departamento Nacional de Planeación. Editora Guadalupe, 1983, 49 páginas.

32. *Plan nacional de desarrollo 1983-1986: cambio con equidad*. Departamento Nacional de Planeación. 1983. Gobierno de Belisario Betancur.

En la misma década, Toro J. (1984), da a conocer una exploración que abarca una mirada general de la investigación en educación en Colombia alrededor de los siguientes campos: distribución en el tiempo de la producción investigativa; ubicación institucional de los estudios; ámbitos en los que se ubica la producción investigativa; temáticas abordadas en la investigación en educación y clasificación de los modos de difusión de la investigación en educación en Colombia. Esta publicación se basó en las recomendaciones surgidas del encuentro *El futuro de la investigación educacional en Chile*, llevado a cabo en ese país en 1980, que estipularon la necesidad de repetir permanentemente los resultados de las investigaciones para producir los efectos necesarios. A ello se dedicó Toro en su documento, en el que puso de presente que en 1968 “[...] aparecen los signos más explícitos por parte del Gobierno de darle a la investigación en general y a la educativa en especial, un adecuado marco institucional” (p. 84). Icolpe, Icfes y Colciencias son interpretados como decisiones específicas para el sector educativo.

Una década después, la universidad estima que sus funciones apuntan más a difundir y aplicar los conocimientos que al conocimiento mismo. En este sentido, el informe sobre *Educación superior y la investigación: desafíos y oportunidades* (ICSU, 1998)³³ evidencia

*[...] cuestiones, como la concepción utilitarista de la misión de la enseñanza superior, la necesidad de reforzar la enseñanza superior y las capacidades de investigación del mundo en desarrollo, la manera de salvar las diferencias entre los teóricos de la ciencias naturales y las ciencias sociales y la libertad y responsabilidad en la realización de las investigaciones, y se examinan distintas maneras de abordarlas. Asimismo, se estudian las posibilidades que ofrecen la nueva tecnología de la información y los sistemas de telecomunicaciones. En el umbral del siglo XXI creemos que el principal desafío con que se enfrenta la humanidad consiste en encontrar la manera de apoyar las enormes contribuciones de la investigación al bienestar de la humanidad sin comprometer el futuro del hombre.*³⁴

Otro aspecto de gran impacto es la investigación que se produce fuera de la universidad, cuyos resultados pueden demorar décadas en ser conocidos por el público, asunto que va en contravía del principio de la universalidad del

33. Acerca de ICSU ver:<http://www.icsu.org>.

34. *La educación superior y la investigación: desafíos y oportunidades*. Debate temático. Dirección Consejo internacional para la Ciencia (ICSU). Redactado por Daniel Akyeampong. Academia de Artes y Ciencias. Accra, Ghana, París, 1998.

conocimiento. Einstein, citado por Lane (1996), planteaba para el investigador lo siguiente:

La preocupación por el hombre y su destino debe ser siempre el principal objetivo de todos los esfuerzos técnicos, al igual que el interés por los grandes problemas sin resolver de la organización del trabajo y la distribución de los bienes, a fin de que las creaciones de nuestras mentes sean una bendición y no una maldición para la humanidad. No olviden nunca esto en medio de sus diagramas y ecuaciones (p. 104).

En su gran mayoría, los estudios sobre la formación posgradual en Colombia permiten reconocer experiencias doctorales de otros países, discusiones sobre el financiamiento, estudios sobre política pública y evaluación de impacto, asuntos que, sin duda, ocupan su lugar tensional en el ámbito educativo (Jaramillo, 2009). Aunque si bien es cierto se han elaborado estudios de evaluación del impacto de la formación académica y científica en campos específicos del conocimiento, estos son más prolíficos en salud y permiten identificar un incremento significativo en las propuestas de maestría (en especial las de educación) sin que por ello se cumpla con la función social que se les encargó: investigar. La Tabla 1 ilustra lo planteado:

Tabla 1
Graduados de posgrados. Educación superior por núcleos básicos de conocimiento y nivel de formación (1960-2004)

Área de conocimiento	Especializaciones	Maestrías	Doctorados	Total
Ciencias naturales y matemáticas	1.641	2.265	174	4.080
Ingeniería, arquitectura y afines	15.134	4.170	29	19.333
Bellas artes	1.815	25	-	1.840
Ciencias de la educación	65.430	8.402	15	73.847
Agronomía, veterinaria y afines	489	598	24	1.111
Ciencias sociales y humanas	42.253	5.269	52	47.574
Ciencias de la salud	190.021	1.501	13	20.516
Economía, administración y afines	89.038	8.668	4	97.710
Total	405.821	30.898	311	266.011

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Sistema de Información de Educación superior. 2008, referenciado por Jaramillo (2009).

En su documento se encuentran elementos importantes que caracterizan la situación colombiana antes de los años noventa, como la prevalencia de las especializaciones sobre otros niveles mayores de formación y problemas de calidad e investigación. Al respecto, Uricoechea (1991), referenciado por Jara-

millo (2009) plantea: “Si bien la expansión del sistema de formación avanzada, se ha ido diferenciando y tiende a exhibir un cubrimiento más armónico. Las tendencias revelan dos rasgos nada halagüeños para el futuro de un sistema moderno de docencia e investigación” (p. 13); (los rasgos a los que alude son el carácter técnico profesional de los programas de posgrado en Colombia, en primer lugar; y en segundo lugar, al bajo nivel de investigación de la universidad y el país en general).

Uno de los primeros estudios tiene su origen en el ámbito económico, cuna de una serie de publicaciones desarrolladas durante la década del setenta a partir de los resultados del proyecto de mecanismos e instrumentos de política científico-tecnológica, coordinado nacionalmente por Fernando Chaparro, la OEA y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID). Por su parte, Poveda (1979) publica un estudio que recupera el devenir de la industria en Colombia y sus vínculos con el desarrollo tecnológico. En él se busca establecer inferencias para las políticas que en el campo de la investigación propuso y dictaminó el gobierno nacional.

En la misma línea, en enero de 2009 se publicó el documento *Transformación industrial, autonomía tecnológica y crecimiento económico: Colombia, 1925-2005*,³⁵ que periodiza el desarrollo económico y sus vínculos con el desarrollo tecnológico en Colombia en:

[...]

IV. Estancamiento industrial (1975-1979). En este período ya ni siquiera el sector productor de materias primas jalona el crecimiento. El crecimiento de esta coyuntura fue jalonado por los altos precios del café, que estimularon la demanda interna. Los excedentes comerciales no se aprovecharon para invertir en la industrialización nacional (“la bonanza para los cafeteros”), y el énfasis de la política económica se puso en la estabilidad macroeconómica.

35. Este documento fue publicado en “Archivos de Economía” por el departamento Nacional de Planeación y la Dirección de Estudios económicos e identificado como documento 352 del 15 de enero de 2009. Es un producto del proyecto *Dependencia tecnológica, aprendizaje en la práctica y crecimiento económico: el caso colombiano*. Código Colciencias PRE00405000552, realizado por el Grupo de Investigación en Crecimiento y Desarrollo Económico, de la Universidad del Valle con el auspicio de La Universidad del Valle y Colciencias. Disponible en: <http://psicologiacultural.org/Pdfs/SISTEMA%20PERMANENCIA/HARVY%20DOCS%20EDUCACION/Articulos%20educacion/Archivos%20de%20economia%20no%20352%20agregados%20y%20crecimiento.pdf>

V. *Desindustrialización (1980-1999)*. Con la orientación hacia la apertura comercial, la tasa de crecimiento del sector industrial manufacturero cae por debajo de la media nacional. Esta tendencia se refuerza con la apertura de 1990.

VI. *Nuevo estancamiento industrial (2000-2005)*. En este período todos los subsectores manufactureros tienden a mantener su contribución en la generación del PIB: 8 % las materias primas, 6 % la agroindustria y 1 % la producción de bienes de capital. La industria manufacturera genera el 15 % del PIB en 2005, como a principios de los años cincuenta (Ortiz, Uribe, y Vivas, 2009, pp. 21-22).

La Unesco y la Iesalc publicaron *Las tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe (2008)*, documento que evidencia, entre otros elementos, la importancia crucial de la investigación pertinente en la educación superior, y en el caso que nos ocupa, en las maestrías en educación. En el mismo sentido, los documentos marco de la educación superior en Colombia, América Latina y el mundo, sitúan la investigación como el elemento sustancial para generar divergencia de pensamiento y procesos transdisciplinarios que faculten a la universidad para atender su misión de educar para lo superior.

El estado de arte elaborado por el Icfes (2002), plantea lo siguiente: las instituciones de educación superior, ¿han adelantado investigaciones que den cuenta de su propia realidad en las dimensiones de la docencia, la investigación y la proyección social? Los resultados conducen, sin lugar a dudas, a una respuesta favorable que se puede cuantificar por el número de documentos.

Sin embargo, la razón de ser de su existencia tiene que ver fundamentalmente con procesos de acreditación, como se puede deducir de la Tabla 2, tomada de Martínez y Vargas (2002), que registra el número y el porcentaje de investigaciones incluidas en cada categoría del estado de arte referenciado en Colombia, así como los datos basados en el análisis de 2.190 estudios registrados entre 1980 y 1989 y 1.125 estudios registrados entre 1990 y 1995 en América Latina y el Caribe, según García (1995), referenciado por Martínez.

Tabla 2

Número y porcentaje de investigaciones incluidas en cada categoría del estado de arte referenciado en Colombia

Categoría	Colombia		A.L. 1990-1995		A.L. 1980-1995	
	No.	%	No.	%	No.	%
Acceso-oferta-demanda	3	2,1	14	1,2	74	2,2

Categoría	Colombia		A.L. 1990-1995		A.L. 1980-1995	
	No.	%	No.	%	No.	%
Áreas del conocimiento: disciplinas, interdisciplinariedad, profesiones, investigación, ciencia y tecnología, posgrados.	16	11,2	35	3,1	113	2,4
Aspectos institucionales: sistema de educación superior: acreditación, finanzas, calidad, gestión, autonomía, desarrollo, misión, prospectiva, crisis, políticas.	37	26,0	361	32,1	992	29,5
Aspectos pedagógicos: enseñanza- aprendizaje, evaluación, didácticas.	35	24,6	74	6,6	197	5,8
Bienestar universitario.	8	5,6				
Currículo, planes de estudio.	11	7,7	15	1,3	70	2,1
Egresados.	3	2,1	3	0,3	6	0,9
Estudiantes.	9	6,3	18	1,6	87	2,6
Formas no convencionales en educación superior: a distancia, no formal.	4	2,8	40	3,6	123	3,7
Profesores.	6	4,2	42	3,7	202	6,1
Relación con el entorno: extensión, movilidad, empresa.	10	7,0	156	13,8	441	13,2
Investigación, ciencia tecnología, posgrados.			140	12,4	519	15,6
Total	142	100	898	79,7	2.824	84,1

Fuente: consolidado elaborado a partir de Martínez, 2002 (p. 38), referenciando a García Guadilla (1995).

Otra pregunta que se plantea el estudio en referencia es la siguiente: ¿Es posible dilucidar a partir de la investigación desarrollada por la propia institución de educación superior, la naturaleza de las prácticas educativas, su expresión en las formas de enseñanza y en las configuraciones didácticas de las diferentes disciplinas? Es viable dar una respuesta positiva asociada a intereses investigativos del Estado representados en el Icfes, Colciencias, Fonade y Ascun, entre otros, cuyos resultados sirven de soporte a políticas educativas posteriores.

Este estudio concluye, entonces, que predominan los enfoques empírico-analíticos y descriptivos, a la par que se encontraron gran número de investigaciones que no reposaban en base de datos alguna. Aquellas registradas, marcaron tendencias en investigaciones en educación superior y realidades. Otra tendencia guardaba relación con la formación e investigación en educación superior y una tercera se encontraba en el campo de la didáctica y docencia en educación superior.

En 2009, la Unesco publica el informe *Educación superior, investigación e innovación: una dinámica cambiante*, que resume las conclusiones de los foros que esta organización ha celebrado desde el año 2001 hasta el 2009.³⁶ El informe es elaborado por el foro de la Unesco sobre la enseñanza superior, la investigación y el conocimiento, espacio que centra su área de acción en la función y el rango de los sistemas nacionales de investigación.

Entre otros asuntos, la publicación aborda cuestiones como conceptos y observaciones de los desafíos en el trabajo académico; funcionamiento de los sistemas nacionales de investigación; capacidad de investigación en los países en desarrollo y dinámicas cambiantes en la sociedad del conocimiento. Cabe anotar que hace especial énfasis en la urgencia de investigar en alianzas y redes³⁷ basado en una propuesta de conocimiento interdisciplinar, transdisciplinar, flexible, descurricularizado y centrado en asuntos sociales, sin dejar de lado la reorganización de los procesos de producción de conocimiento demandados por instituciones que construyen redes, vislumbrándose así el hecho de que el Estado adopta la clase empresarial como el interlocutor fundamental y prácticamente único en relación con la educación y la universidad (Gibbons, 1997).

Se borra poco a poco el límite entre lo público y lo privado en cuanto al manejo de fondos y de la mano con esta tendencia, las universidades van tomando una nueva forma como fábricas de diplomas digitales,³⁸ otro de los elementos que permite identificarlas como productoras de servicios siempre disponibles para quienes puedan pagar por ellos, acelerando de esta manera la precarización de la enseñanza universitaria pública de muchos y favorecer el desarrollo de la investigación y el posgrado de muy pocos, como lo plantea Eduardo Ibarra en la reseña del libro de Pablo Gentilli *Universidades en la penumbra y más allá*:

36. Editado con la finalidad de ofrecer perspectivas novedosas a los diseñadores de políticas públicas y a los coparticipes de la educación superior, este reporte ha sido estructurado en tres partes: la primera contiene un listado de los integrantes de los Comités Consultivos Científicos de todo el mundo (2001-2009), participando por América Latina la Dra. Hebe Vessuri, el Dr. Helgio Trindade, el Dr. Francisco López Segrera, el Dr. Carlos Tünnermann, entre muchos otros. La segunda, es el compendio de informaciones sobre Educación Superior e Investigación dividido en siete capítulos; y la tercera, un conjunto de tablas y gráficos que respaldan el reporte, además de un directorio de las organizaciones que cooperan con el Foro de la UNESCO

37. Temas que también son presentados por Brunner en 2007 en un informe sobre tendencias en educación superior en la universidad de Yucatán, México.

38. Se revive la educación por correspondencia.

notas para comprender la gran transformación de la universidad y discutir su porvenir como institución de la sociedad.³⁹

A partir de documentos sobre misiones internacionales, planes de desarrollo nacionales, ciencia, tecnología, innovación y desarrollo en Colombia y de lo planteado por Lucio y Duque (2000), se encuentran elementos asociados a asuntos políticos, económicos y socioculturales que inciden en la configuración de la tensión currículo-investigación en Colombia y ponen de manifiesto elementos como las políticas internacionales,⁴⁰ los planes de Gobierno nacionales,⁴¹ los estudios afines⁴² y los asuntos asociados a la presencia institucional del departamento de ciencia, tecnología e innovación, cuyos antecedentes (1940-1967) hicieron palpable la influencia de organismos internacionales (OEA, BID, AIO) en el diseño e implementación de políticas de desarrollo: reforma agraria, reforma fiscal y reforma educativa y del Estado. En 1968, se crea Colciencias y en 1990 se promulga la Ley 29 que define la política nacional de ciencia y tecnología, cuyo artículo 6 –que atiende a los beneficios por apoyo y fomento de actividades científicas y tecnológicas– fue modificado por la Ley 1286 de 2009 (en sus artículos 31 y 32). Por su parte, el artículo 8 fue derogado por la misma ley, el Decreto 585 de 1991 –que reglamenta la ley 29– determina la adscripción

39. Publicación materializada en *Espiral, estudios sobre Estado y sociedad*, vol. IX No. 27. Mayo-agosto de 2003.

40. Informe Currie (1951), informe Leuret (1958); informe de la OIT en 1079: *Hacia el pleno empleo: un programa para Colombia*; la misión Chenery (1986).

41. En el periodo de esta investigación encontramos al respecto: plan de desarrollo económico y social (1961-1964), que plantea a la investigación como el primer servicio de la universidad al país; plan quinquenal de desarrollo educacional (1966-1970), que recomienda incrementar las carreras intermedias y fortalecer los sistemas administrativos, financieros y de planeación; plan de desarrollo *Para cerrar la brecha* (1974 -1978), que apoya la creación de nuevas universidades y de la universidad nocturna; plan de desarrollo *Cambio con equidad* (1982-1986), que propone la creación de la universidad abierta y a distancia; plan de desarrollo *Economía social* (1986-1990), que señala la importancia del fomento y creación de doctorados; plan de desarrollo *Revolución pacífica* (1990-1994), centrado en apertura económica, mayor cobertura y elevación de la calidad de la educación y plan de desarrollo *Cambio para la paz* (1998-2002), para mejorar la equidad y la cobertura en educación superior ampliando y diversificando créditos educativos.

42. *Misión de ciencia y tecnología* (1989-1991); *Misión nacional para la modernización de la universidad pública* (1994-1995) y *Misión presidencial para el desarrollo de la educación superior* (1996), entre otras.

de Colciencias al Departamento Nacional de Planeación y en 1999 se crea el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.⁴³

En esta lógica de marco, se va delimitando la tensión currículo-investigación en la formación de magísteres en educación. ¿Cómo vincular estas características instituyentes de la investigación en Colombia con los intereses y necesidades en educación? En el 2012, se publicaron los resultados de la investigación *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000- 2010*, llevada a cabo a nivel nacional,⁴⁴ la cual se centró en dos categorías como objeto de estudio: la educación y la pedagogía. Tanto en el sentido metodológico como en el teórico, transitó en búsqueda de complementariedad –como los mismos investigadores lo plantean (Ospina y Murcia, 2012)– y explicita la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos para permitir la emergencia de categorías significativas del archivo compuesto por las tesis de maestrías y doctorados seleccionadas, según la zona geográfica en que esté ubicada la universidad que oferta el programa y correspondientes al periodo 2000-2010, como unidad de análisis.

Las modalidades enunciativas asociadas a la categoría de educación que se encontraron con mayor regularidad en esta investigación, son formación, política y evaluación y aquellas asociadas a la categoría de pedagogía son didáctica, aprendizaje, competencias, evaluación, sujetos, prácticas, y enfoque como las más reiterativas. Si bien esta investigación coincide tangencialmente con la que nos ocupa en este proyecto por su objeto macro (investigación en maestrías en educación) y aporta sus comprensiones con base en las categorías trabajadas,

43. Tomado de <http://ocyt.org.co/html/> El Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología fue creado en 1999 por iniciativa público-privada. Es un organismo sin ánimo de lucro que tiene como misión contribuir al conocimiento cuantitativo y cualitativo del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) mediante la producción de estadísticas e indicadores y apoyar los procesos estratégicos de planificación y toma de decisiones a través de una interpretación integral de la dinámica de la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI) en el país y de su posicionamiento a nivel regional y mundial. Complementario a la producción de estadísticas e indicadores sobre CTI, el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología elabora y transfiere metodologías de medición a los diferentes actores del SNCTI e investiga sobre el estado y la dinámica de la CTI en Colombia. Su labor busca dar cuenta de la generación y adaptación del conocimiento en el país, quién lo hace, dónde lo hace, con qué recursos, qué produce, quién lo financia, cómo circulan sus resultados, con quién tiene relaciones y qué impacto produce en la sociedad.

44. Participaron investigadores del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde), Manizales; Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y el grupo de investigación *Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades*.

nos faculta para confirmar que una pregunta de indagación sobre la tensión currículo-investigación en perspectiva cartográfica y genealógica no ha sido abordada aún.

En este sentido, para dibujar la tensión objeto de esta investigación mediante trayectos, se asume que un trayecto representa el devenir de un proceso cuya característica esencial es la no linealidad y la convergencia de múltiples variables, así como la expresión de diversos modos de ser y estar. Un trayecto no tiene una existencia garantizada; se va dibujando en la medida en que atiende a un *qué*. Tampoco explicita puntos de partida o de llegada; es emergente, acontecimental y crea mundos posibles. A este respecto, Lazzarato (2003) plantea que “[...] en el paradigma del acontecimiento, las imágenes, los signos y los enunciados contribuyen a hacer surgir un mundo. Las imágenes, los signos y los enunciados no representan nada, sino que crean mundos posibles” (p. 1).

¿Cuáles trayectos se configuran a partir de rutas que de acuerdo con los paradigmas envolventes de cada época aportan un modo de abordar y construir conocimiento, cuya emergencia puede estar en muchos lugares? Veamos:

- a. La investigación como objeto de la industria; la investigación como función sustantiva de las instituciones de educación superior; la investigación como un modo de vida y de pensamiento; la investigación como parte constitutiva de la formación humana y la investigación como un eslogan.
- b. La propuesta curricular que planifica y determina el tipo de conocimiento, las prácticas y los modos de acceder al conocimiento.
- c. Algunos presupuestos por revisar: la investigación es fundamental para el avance de las sociedades; la universidad atiende a un encargo social cuando fomenta la investigación; la investigación en la industria y el mercado plantea políticas impuestas que las facultades de educación y las maestrías han venido desarrollando, respondiendo así a un objeto externo y olvidando su objeto esencial; a pesar de mucha investigación es poco el avance en pensamiento investigativo; el modo de conocimiento y la lógica de pensamiento tienen su fuente en el tipo de sociedad –según la época– y en los objetos de conocimiento que ella valida como importantes e investigables.
- d. Cada perspectiva teórica crea su metodología que le permite alcanzar los propósitos o productos esperados a partir de los planteamientos teóricos. De hecho, la metodología está asociada al contexto en el que se regulen los conceptos que vertebran la teórica con la cual se conjuga.

De múltiples trayectos se esperan múltiples textos que se constituyen en la representación que hace que los procesos de producción (de conocimiento, de lenguaje, de ciencia) se vinculen con los procesos de reproducción de estos ámbitos. En la esfera educativa, la representación se convierte en objeto del discurso pedagógico a partir del cual surge el concepto de currículo como la solución necesaria al problema de la representación, entendido este como una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y las destrezas y a su vez, una propuesta de métodos relativos a cómo han de impartirse los contenidos seleccionados.

Cada currículo puede asumirse como un texto que circula en un sistema cultural. Este sistema ha surgido (Luhmann, 1998) en un proceso de reducción de complejidad cuando el sistema cultural se hace menos complejo que su entorno. En esta vía, el currículo como texto de un sistema cultural se configura como tal en la medida en que dé sentido a las relaciones entre sus componentes, bebiendo de las lógicas que constituyen el entorno para que el currículo emerja como un sistema desde el interior del sistema cultural impactado por las lógicas del entorno.

La línea de separación entre sistema y entorno no se puede concebir como aislamiento ni como sinopsis de las causas “más importantes” dentro del sistema; más bien, dicha línea de separación corta el entramado de los nexos causales y la pregunta se transforma: ¿bajo qué condiciones sistema y entorno actúan juntos en todos los efectos sobre todo en el campo de los sistemas sociales, puesto que difícilmente se podría llegar a una comunicación sin que interviniera la conciencia de los sistemas psíquicos? De ahí que se deba aclarar el por qué y el cómo la causalidad debe ser distribuida entre sistema y entorno (Luhmann, 1998, p. 43).

Cabría, entonces, ubicar en este momento de la tensión currículo-investigación como un texto cultural y como un modo de complejidad reducida en relación con la complejidad del entorno macro en el cual históricamente se va anclando.

Los textos curriculares, los textos currículo-investigación, así como los textos científicos, religiosos, jurídicos, literarios y políticos, entre otros, representan un tipo de discurso que permanentemente busca nivelarse entre dos modos de existir: de un lado, en los discursos que se dicen cotidianamente –“un comentario” según Foucault (1992)– y se constituyen en acontecimientos irrepetibles; y de otro, aquellos discursos que están en el origen de un cierto número de actos nuevos, de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos y los entienden como aquellos discursos que siempre se dicen pero siguen estando por decir. Hay un modo de escucharlos que impide reconocerlos en su inicial

configuración, lo cual más que un problema es una posibilidad de darse a la búsqueda de reconocer sus modos particulares de visibilidad y sus modos específicos de estar siendo, para –según las condiciones– reconocer el dispositivo que subyace a su presentación emergente, si se considera que “[...] todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1992, p. 13).

Estas condiciones de posibilidad de los discursos, los modos de hacerse comunicables en los cuales reposa un entramado, un rizoma, una red que les da sentido, pueden ser entendidas como el dispositivo que faculta la emergencia de los textos curriculares, investigativos, los textos de la tensión currículo-investigación que, como sistemas dentro del sistema cultural, se entienden distintos, pero en correlato con el entorno que expresa la convergencia de las diversas prácticas del ser humano, cuyas emergencias y condiciones azarosas motivan la irrupción de nuevas formas en las prácticas discursivas académicas como (en el caso particular de esta investigación) la formación posgradual en maestrías en educación, que concebida como un modo de participar en el mercado mundial, está influenciada por la dinámica del poder imperial y la sociedad de control, sin que por ello esté exenta de los avatares de la transición de las sociedades disciplinares, ya que asistimos al resultado de la transición de sociedades disciplinares a sociedades de control y Deleuzze (1990) plantea que en las sociedades disciplinares se terminaba un evento en la vida del individuo y empezaba otro y siempre había que volver a empezar “primero la escuela, luego el cuartel, luego la fábrica...”, mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: las empresas, la formación, los servicios actúan dentro de una lógica de modulación que se constituye en un deformador universal; es decir, como quien de manera sutil o evidente direcciona hacia un propósito de sociedad desde el control de todo y todos.

En las sociedades disciplinares se reconoce la marca que identifica al individuo y su posición en la masa, dos asuntos que no son incompatibles y sobre los cuales Foucault reconocía su origen en el poder pastoral. En contraste, en las sociedades de control adquiere especial importancia la “contraseña” como dispositivo que marca, acepta o prohíbe el acceso a la información y reemplaza la consigna presente en las sociedades disciplinarias.

Cada sociedad elabora las máquinas que necesita para mantenerse vigente. De acuerdo con Deleuzze (1990), las sociedades de soberanía tuvieron a su disposición máquinas simples, poleas, palancas, relojes. Las sociedades disciplinarias centraron sus instrumentos en las máquinas energéticas que traían consigo

el riesgo devastador de “la entropía y el sabotaje”; y las sociedades de control tienen a su haber máquinas informáticas como una representación actualizada de las lógicas del capitalismo que en el siglo XIX (sociedad disciplinar) estaba centrado en la concentración de la producción y de la propiedad, aspectos que han ido deviniendo en un capitalismo de servicios y no de productos; servicios que, como productos, inundan las ventas y mercados y son susceptibles de ser manejados por administradores expertos.

De hecho, la sociedad de control se refuerza y perpetúa como tal en la medida en que puede fijar precios (no abaratarlos); transformar los productos (no especialización de productos); utilizar el mercadeo como control social; fomentar rotaciones rápidas (y en algunas ocasiones presencias continuas e ilimitadas que hacen posible ejercer el control a corto plazo) y garantizar que el hombre estará permanentemente “endeudado”, abriendo así una brecha que alimenta la corrupción y da lugar a creativas formas de mantener bajo control al menos las tres cuartas partes de la población mundial, que por numerosa no puede ser encerrada y por pobre no pueden entrar en la estrategia del endeudamiento.

Características como las descritas permiten entender que las condiciones epistémicas, metódicas y vitales que posibilitaron el diálogo con las sociedades disciplinares, hoy se van transformando a medida que atienden a la lógica de las sociedades de control, centrada en procesos de ciber mundo: informática, clones, automatización, invisibilización de rostros y afectos, predominio del código de barras y la contraseña. Al respecto, Virilio (1997), deja entrever sus apuestas gnoseológicas centradas en que en la sociedad actual –de control– se impone una política de la velocidad que desaparece a los sujetos. Todo se traduce hoy en la importancia del *ahora*, en detrimento del *aquí*. Estas condiciones, en vínculo con la formación posgradual en maestrías, sitúa la problemática en el lugar de las sociedades de control, cuyas condiciones de existencia viabilizan la emergencia de la tensión currículo-investigación a partir de la misma crisis de la universidad: trayectos de luchas por la hegemonía, fracturas de la institucionalidad, dificultades para legitimarse (De Sousa, 1998) y fuertes debates ideológicos que pone sobre la mesa la discusión por la pertinencia contextual tanto del currículo como de la investigación.

Es, entonces, necesario ante estos asuntos, efectuar una investigación que permita averiguar qué es el presente; qué es lo actual de la tensión currículo-investigación; cómo deviene su presencia y lugar en la formación posgradual de maestrías; qué es lo que hace posible que se vinculen desde diversos ángulos estas dos categorías participantes de dicho campo de formación; cómo se entiende

su trayecto y cómo se sitúa en el ámbito de las sociedades de control. En última instancia, ¿cuál es el dispositivo que permite su emergencia?

Bibliografía

- AKYEMAPONG, Daniel. *La educación superior y la investigación: desafíos y oportunidades*. Debate temático. Dirección Consejo internacional para la Ciencia (ICSU). Consultado en febrero 2013 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113608so.pdf>
- ALONSO, J. (2003). *Metodología*. México: Limusa.
- ARFUCH, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BACHELARD, G. (1979). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (1988). *El compromiso racionalista*. México: Siglo XXI Editores.
- BACON, F. (s.f.). *Novum Organum*.
- BAUDELLOT y LECLERQ. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- BAUDRILLARD, J. (1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Plaza y Janes.
- _____. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos.
- BAUMAN, Z. (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BONILLA, E. (1998). *Formación de investigadores I. Estudios sociales y propuestas de futuro*. (Colciencias, Ed.) Colombia: Tercer Mundo Editores.
- _____. (2000). *Formación de investigadores II. Dinámicas de la realidad social colombiana*. (Colciencias, Ed.) Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- BORRERO, A. (2006). *Educación y política. La educación en lo superior y para lo superior*. Simposio permanente sobre la universidad, Bogotá: Universidad Javeriana.

- BOURDIEU, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BRUNNER, J. (2007). *Tendencias internacionales y transformaciones en educación superior*. Universidad Autónoma de Yucatán
- _____. (2011). “Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias”. En: *Revista de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BRUNO, L. (2011). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- CASTELL, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASTRO, E. (2005). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo.
- Colciencias. (1983). *Colciencias en el desarrollo de las ciencias del mar*. Editorial Ciencia y Tecnología.
- _____. (1996). “Estrategia de regionalización del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología”. En: *Revista de la Universidad de la Salle*. Bogotá.
- _____. (1996). “Política de incentivos a los investigadores”. *Revista de la Universidad de La Salle*, Bogotá.
- DELEUZE, G. (1986). *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio.
- _____. (1990). *Postcritum de las sociedades de control*. (Traducción, Ed.) *Autre Journal* (1).
- _____. y. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- DE SOUSA, B. (1998). *Subjetividad, ciudadanía y emancipación. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- DIDOU, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe*. México, D.F.: Dirección de Servicios Editoriales.
- ELIAS, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

- FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- _____. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FRANCO, A. (1980). “La reforma universitaria colombiana de 1980”. En: *Revista Colombiana de Educación*.
- GABRIEL, R. (1983). *Ciencia, tecnología y desarrollo económico*. Colciencias, Ed. Ciencia y Tecnología, 1(2), 16-17.
- GARCÍA, C. (1995). “La educación superior como objeto de investigación. El caso de A. L.”. Conferencia presentada en el *Primer Encuentro Nacional. La Universidad como Objeto de Investigación*. Buenos Aires.
- GIBBONS, M. (1997). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Paris.
- GINSBURG, C. (1999). *Mitos, emblemas e indicios: morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- GOFFMAN, E. (1974). *Análisis estructural. Un ensayo sobre la organización de la experiencia*. Harper Colophon. Nueva York: Harper-Colophon.
- GÓMEZ, V. (1984). *Prospectiva de la educación superior*. Bogotá: Icfes.
- Icfes. (1984). *Prospectiva de la educación superior*. Bogotá: Editora Guadalupe Ltda.
- _____. (2002). *La investigación sobre la educación superior en Colombia. Un estado de arte*. Bogotá: Icfes.
- IVOR, G. (2000). *El cambio en el currículo*. Barcelona: Ediciones Ocatadro, S.L.
- JARAMILLO, H. (2009). “La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados”. En: *Revista Iberoamericana de Ciencias, Tecnología y Sociedad* (versión digital).
- LANE, N. (1996). International Council for Science (ICSU). Annual Report. Tomado de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/her-s.html>

- LAZZARATO, M. (2003). *Lucha, acontecimiento, media*. Roma.
- LEVY, D. (1994). *La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa*. Informe del grupo de trabajo sobre educación superior de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Buenos Aires: Cedes.
- LUCIO, R. y DUQUE, M. (2000). *Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. La educación superior*. Bogotá; Colciencias.
- LUHMAN, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- MARTÍNEZ, A; NOGUERA, C. y CASTRO, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MARTÍNEZ, E. y VARGAS, M. (2002). *La investigación sobre educación superior en Colombia. Un estado del arte*. Bogotá: Icfes-MEN.
- MEAD, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- NAJMANOVICH, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.
- NOGUERA, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- OCAMPO, J. (1998). “Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia”. En: *Historia de la educación colombiana*, No.1. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto.
- ORTIZ, C.; URIBE, J. y VIVAS, H. (2009). “Transformación industrial, autonomía tecnológica y crecimiento económico: Colombia 1925 -2005”. En: *Archivos de economía*, No. 58.
- ORTIZ, V. (2010). *La evaluación de la investigación como función sustantiva*. Jalisco, México: Anuiés.
- OSPINA, H. y MURCIA, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y en pedagogía en Colombia. Construcción de un mapa de la actividad investigativa*

de tesis de maestría y doctorados en el periodo 2000-2010. Manizalez: Molano e Hijos Ltda.

- PELTONEN, M. (1999). *Indicios, márgenes y mónadas. Acerca del advenimiento de la nueva microhistoria*. II Congreso Historia a Debate, 2005.
- POVEDA, G. (1979). *Políticas económicas, desarrollo industrial y tecnología en Colombia. 1925 -1975*. Bogotá: Colciencias.
- PUCHE, R. (1998). *Límites y posibilidades en la formación de investigadores*. Bogotá: Nómadas.
- QUICENO, H. (1993). *Los intelectuales y el saber*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- _____. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Santiago de Cali: Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____. (2011). *Epistemología de la pedagogía*. Cali: Magisterio.
- RUSSI, I. (2000). *Formación de profesores de la educación superior programa nacional Icfes*. Bogotá: Icfes.
- SÁNCHEZ, R. (1988). *La crisis de la investigación en la educación superior*. Bogotá: Excelsior.
- SENNETT, R. (2005). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- SERRES, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra S.A.
- TORO (1984). Colombia: “Investigación en educación. Tendencias y características”. En: *Educación hoy*. No. 14.
- URICOCHEA, F. (1991). “Ciencia y educación superior: tendencias y perspectivas”. En: J. H. Cárdenas (ed.): *Doctorados. Reflexiones para la formulación de políticas en América Latina*. Tercer Mundo Editores.
- VELÁSQUEZ, M. (1994). *Simposio sobre acreditación universitaria*. Bogotá: División de Procesos Editoriales del Icfes.
- VIRILIO, P. (1997). (1997). *El ciber mundo. La política de lo peor*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.

Escenarios y realidades de la formación en programas de maestría en educación en Colombia

Elizabeth Rodríguez Cuervo

Resumen

El presente artículo forma parte de los avances del proyecto de investigación *Currículo y formación investigativa en las maestrías en educación en Colombia de 2000 a 2010*. En él se referencian solo las maestrías en investigación ofertadas en el distrito de Barranquilla y para el análisis se han utilizado como fuente primaria los documentos maestros de las instituciones y las páginas web. La exploración está centrada en la misión, el perfil de los egresados y los grupos y líneas de investigación de cada uno de los programas, y relacionada con los conceptos de competencia investigativa e investigación en educación.

Palabras clave: investigación, maestría.

Introducción

En los estudios de maestría y doctorado ofrecidos por la universidad de nuestro tiempo, recae toda la esperanza de la sociedad y del Estado respecto al desarrollo social, económico, científico, tecnológico y político, ya que son considerados espacios de nuevas búsquedas de los investigadores en proceso de formación.

Para Derrida (2002), a la universidad moderna “[...] se le debería reconocer en principio lo que se denomina libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición e incluso más aún si cabe, el derecho a decir públicamente todo lo que exige una investigación un saber y un pensamiento de la verdad” (p. 10). No obstante, la investigación está regulada por el Estado mediante el proceso de condiciones de calidad⁴⁵ y de acreditación de alta calidad.⁴⁶ El primero es de estricto cumplimiento por parte de las instituciones en lo referente a los programas que se ofrecen y el segundo lo es de manera voluntaria, como garantía de calidad de los programas. A partir del aseguramiento de la calidad de las ofertas educativas, la investigación ha adquirido un alcance tal que las instituciones se han visto obligadas a elaborar una serie de estrategias para asegurar la promoción de la cultura investigativa y el espíritu crítico, reflexivo y creativo en los estudiantes.

Este escrito está centrado en los programas de maestría en educación con énfasis en investigación, ofrecidos en la ciudad de Barranquilla como parte del reconocimiento que a este nivel de formación se encuentra adelantando la Universidad de San Buenaventura Cali en el proyecto denominado *Currículo y formación investigativa en las maestrías en educación en Colombia de 2000 a 2010*.

La ciudad de Barranquilla está situada en el Caribe colombiano y cuenta con el puerto más importante de Colombia sobre el mar Caribe. Es la cuarta ciudad de Colombia y su población asciende a 1.300.000 habitantes aproximadamente. La oferta académica de programas de maestría en educación está distribuida de la siguiente manera:

Universidad	Pública	Privada	Investigación	Profundización
Universidad del Atlántico	X		X	
Universidad del Norte		X	X	X
Universidad Simón Bolívar		X	X	
Universidad Autónoma del Caribe				X

Fuente: Sistema Nacional de Información Educación Superior (SNIES)

45. Condiciones de calidad son los criterios de acuerdo con los cuales el Ministerio de Educación Nacional verifica que los programas académicos de pregrado y posgrado cumplen con los niveles básicos de calidad establecidos por la ley.

46. La acreditación es un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación.

Como se puede observar, hay una amplia oferta de maestrías en el área de educación con énfasis en investigación. En esta ciudad de relativamente pocos habitantes, es importante, entonces, reflexionar acerca de los contextos en los que se está formando a los futuros investigadores en el campo educativo, así como su incidencia social.

Metodología

Para su ejecución y análisis de las diferentes fuentes primarias y secundarias, el proyecto de investigación *Currículo y formación investigativa en las maestrías en educación en Colombia de 2000 a 2010* ha sido distribuido por zonas geográficas entre los investigadores.

El proyecto macro es de corte histórico documental y exploratorio, para lo cual se han utilizado como fuente primaria los documentos maestros de las instituciones y las páginas web. El análisis está centrado en la misión, el perfil de los egresados y los grupos y líneas de investigación de cada uno de los programas, en diálogo con las realidades teóricas en torno a la materia. De otra parte, para conocer la incidencia de los programas en el distrito en torno a la calidad de la educación, ha servido como fuente la información publicada en la web de la alcaldía de Barranquilla.

Para el análisis se llevaron a cabo las siguientes actividades.

1. Identificación del inventario de maestrías en educación en el distrito de Barranquilla según el SNIES,⁴⁷ durante el periodo 2000-2010.
2. Reconocimiento de las presentaciones que de los programas hacen las instituciones de educación superior, en sus páginas institucionales y documentos maestros.
3. Reconocimiento de informes de la alcaldía de Barranquilla respecto a la calidad de la educación en la ciudad en el periodo 2008-2012.

47. SNIES es un sistema de información creado para responder a las necesidades de información de la educación superior en Colombia. En relación con las instituciones y programas académicos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, consolida y suministra datos, estadísticas e indicadores.

Avances

En Barranquilla existen actualmente tres programas de maestría con énfasis en investigación ofertados por instituciones públicas y privadas, los cuales cumplen con los requisitos constitucionales y de calidad de la educación superior en Colombia. Sin embargo, ninguno de los programas activos, tiene acreditación de alta calidad.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional considera la oferta de dos tipos de maestría: de profundización y de investigación. En las maestrías de corte investigativo, se espera que se consoliden las competencias en investigación mediante trabajos investigativos en sentido estricto y se instaure en los futuros investigadores una cultura de la investigación científica en estricto sentido. Al sentir de Derrida (2002), la universidad promete un compromiso sin límite para conocer la verdad.

Con base en lo anterior, es importante precisar el concepto de competencias en investigación. Para Hernández (2005),

[...] las competencias científicas hacen referencia a la capacidad de establecer un cierto tipo de relación con la ciencia. La relación que los científicos de profesión tienen con la ciencia, no es la misma que establecen con ellas quienes no están directamente comprometidos con la producción de los conocimientos sobre la naturaleza o la sociedad. Son las capacidades que les permiten desempeñarse productivamente en su campo y ser reconocidos por sus colegas (p. 1).

Las maestrías en investigación tienen el compromiso de brindar a los estudiantes una cultura investigativa que más que una particularidad del programa sea un compromiso institucional, toda vez que la cultura investigativa forma parte de la estructura de la investigación que se refleja en grupos de investigación, grupos de estudio, semilleros de investigación, proyectos y producción intelectual.

La cultura investigativa estimula la creatividad y el cuestionar la realidad a través de preguntas que en las maestrías alcanzan un nivel de profundización que posibilitan nuevos conocimientos.

Contar con tres programas de maestría en educación de corte investigativo en el distrito de Barranquilla, nos lleva a suponer que hay un fomento a la cultura investigativa que influye sobre la comunidad educativa. No obstante, cuando se analizan los objetivos relacionados con la formación en investigación de los programas ofrecidos descritos a continuación, se desnudan sus realidades.

Universidad	Objetivos
Universidad del Atlántico	<p>Objetivo general Desarrollar altas competencias en la investigación de las problemáticas en educación, pedagogía y currículo, que se evidencien en la acción, la formación y la transformación del conocimiento y de las realidades socialmente construidas en las que están inmersos los actores educativos.</p> <p>Objetivos específicos Contribuir con la formación de investigadores en educación que articulen el pensar y el hacer en contextos socioculturales y disciplinares en lo conceptual, teórico, focal y modelos pedagógicos y curriculares.</p>
Universidad Simón Bolívar	<p>Objetivos Formar para la docencia, la gestión y la investigación educativa de manera integral a partir del saber educativo, articulado con los saberes disciplinares para una mejor interpretación, análisis y desarrollo de la calidad de la educación a fin de afrontar críticamente la historia y el desarrollo presente de la formación mediante la generación de conocimientos.</p>
Fundación Universidad del Norte (Universidad del Norte)	<p>Desarrollar competencias básicas para la participación activa en los procesos de investigación educativa. Así, los participantes podrán hacer aportes conceptuales y metodológicos rigurosos a los procesos y soluciones respecto a la problemática de la calidad de la educación en la región Caribe y en el país.</p>

Fuente. Página web de cada una de las instituciones.

Como se puede observar, los objetivos de formación de los programas están enfocados no a la formación de una cultura investigativa, sino a una formación en competencias básicas en investigación limitada a la reflexión disciplinar; es decir, atiende solo a la mera investigación formativa.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, es importante mencionar la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de 1998, que en su artículo 5° manifiesta:

El progreso del conocimiento mediante la investigación es una función esencial de todos los sistemas de educación superior que tienen el deber de promover los estudios de posgrado. Deberían fomentarse y reforzarse la innovación, la interdisciplinariedad, y la transdisciplinariedad en los programas fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales.

Es decir, la investigación en estricto sentido implica trascender lo disciplinar para que tenga relevancia en la sociedad y ello solo se alcanza a partir de las miradas de las diversas disciplinas, tal como lo explica Hernández (2005):

[...] las decisiones colectivas sobre asuntos que afectan a todos requieren manejos y formas de representación abstractas. La comprensión requiere cada vez lenguajes más elaborados que permitan juzgar sobre la legitimidad de las propuestas de solución a los problemas compartidos. Los contenidos escolares y métodos pedagógicos se renuevan. Las disciplinas se abren a nuevas especialidades y se forman disciplinas híbridas. La relación entre la formación profesional y el trabajo se hace cada vez más intensa y compleja. El conocimiento se reconoce como una fuerza productiva esencial (p. 2).

En los objetivos de formación de estos programas, se advierte una tendencia a mirar la investigación como un asunto pedagógico que podría, trascender hacia una investigación en sentido estricto, ya que se queda en lo disciplinar.

Ahora bien, en cuanto a la misión de los programas tenemos el siguiente panorama:

Universidad	Misión
Universidad del Atlántico	La Maestría en Educación es un programa interuniversitario orientado a formar en competencias investigativas a los educadores, para elevar los niveles de calidad a partir de la intervención en la amplia y variada problemática educativa, curricular y pedagógica de la región Caribe colombiana
Universidad Simón Bolívar	El programa de Maestría en Educación busca ofrecer los elementos para el ejercicio de la docencia y la gestión a partir de la investigación educativa, con alta calidad en la interpretación y transformación del hecho educativo a través de la orientación teórico-práctica del quehacer investigativo, para mejorar la docencia, la gestión y la investigación educativa.
Fundación Universidad del Norte (Universidad del Norte)	La fortaleza en investigación ha tomado gran relevancia, pues se pretende conformar un tejido complejo en el que se entrelazan las necesidades de la comunidad y las inquietudes académicas de los investigadores, puesto que en cuanto a la proyección hacia la comunidad, de nada serviría que sus hombres y mujeres de ciencia no aportaran o no encaminaran sus descubrimientos en procura del bienestar del pueblo. De esta manera, se contextualiza la universidad y se encamina hacia el encuentro de soluciones a las constantes demandas económicas, sociales y culturales que se reflejen en la competitividad nacional e internacional.

Fuente. Página web de cada una de las instituciones.

Es coincidente que centren sus propósitos de formación en la investigación educativa como parte de una disciplina que se ocupa de cuestionar problemas relativos a la epistemología, la metodología los fines y objetivos en el ámbito educativo.

Lo anterior nos lleva a analizar el perfil de los egresados de los programas académicos de la región:

	Perfil del egresado
<p>Universidad del Atlántico</p>	<p>El egresado de la Maestría en Educación es un educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Activo en campos específicos e interdisciplinarios de docencia y proyección social, que se vale de la investigación como competencia y conducta intelectual a fin de aportar a la construcción y afianzamiento de renovados marcos pedagógicos con una docencia calificada. – Comprometido con la gestión de la calidad educativa que evalúa permanente los entornos curriculares, institucionales, ambientales, regionales y multiculturales. – Con capacidad de caracterizar y comprender la problemática educativa en general, a partir del contexto institucional y de las comunidades de su sector de influencia en particular. – Competente y productivo en los procesos de mejoramiento institucional, mediante la participación activa y la asesoría en autoevaluación y acreditación. – Preparado para asesorar y dirigir procesos de reformulación y reconceptualización teórica y práctica de la vida y organización de las instituciones educativas, con efectos evidentes en lo administrativo, lo curricular y lo pedagógico. – Con capacidad de aplicar las técnicas de investigación y usar creativamente métodos para la intervención en situaciones problemáticas. – Con capacidad para abordar científicamente asuntos de orden teórico que necesiten afianzarse, para propiciar la innovación y el desarrollo de la educación y la pedagogía. – Competente para producir y representar conocimiento que se visibilice mediante la socialización, la publicación y la participación en comunidades científico- académicas en educación.
<p>Universidad Simón Bolívar</p>	<p>Al finalizar la maestría, el egresado ejercerá la docencia, la dirección de procesos educativos y la investigación. Se caracterizará:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Por sus conocimientos y cualidades en su desempeño como docente y orientador en la dirección de los procesos educativos e investigativos. – Por tener una visión amplia e interdisciplinaria de las bases teóricas, conceptuales y metodológicas del saber educativo-pedagógico, para el abordaje de la docencia, la dirección y la investigación educativa. – Por liderar procesos de autoevaluación, acreditación y certificación en instituciones educativas de todos los niveles. – Por sus conocimientos para asesorar a instituciones educativas a fin de potenciar sus competencias para la dirección y el desarrollo de la investigación educativa, a través de proyectos alternativos. – Por su capacidad y formación para ejercer la docencia y la investigación educativa a en pregrado y posgrado. – Por ejercer un papel protagónico en la conformación de grupos de investigación y redes de investigación para socializar los conocimientos adquiridos a través de su participación en los grupos de investigación de desde sus líneas de trabajo.

	Perfil del egresado
Fundación Universidad del Norte (Universidad del Norte)	<p>El Magíster en Educación, en la modalidad investigativa, al finalizar sus estudios podrá:</p> <p>Hacer aportes a los procesos y soluciones respecto a la problemática de la calidad de la educación en la región Caribe y el país.</p> <p>Realizar investigaciones de alta calidad en centros o instituciones educativas.</p> <p>Diseñar, aplicar y evaluar investigaciones en el aula.</p> <p>Asesorar y evaluar investigaciones en el área de la pedagogía y la educación.</p> <p>Ejercer la docencia con habilidades científicas.</p>

Fuente. Pagina web de la institución

Se observa, entonces, que son competentes para:

1. Comprender la problemática educativa en general, del contexto institucional y de las comunidades de su sector de influencia en particular.
2. Aplicar las técnicas de investigación y usar creativamente los métodos para la intervención en situaciones problemáticas
3. Producir y representar un conocimiento que se visibilice mediante la socialización, la publicación y la participación en comunidades científico-académicas en educación.
4. Por su capacidad y formación para ejercer la docencia y la investigación educativa tanto a nivel de pregrado como de postgrado.
5. Llevar a cabo investigaciones de alta calidad en centros o instituciones educativas.

A partir de los objetivos de formación, la misión y el perfil de los egresados dirigidos a formar en competencias en investigación para la comprensión de la problemática educativa en general, es importante conocer qué se entiende por investigación en educación. En ella se pueden vislumbrar tres términos diferentes, a saber: investigación en educación, investigación educativa e investigación sobre educación, los cuales parecen muy próximos pero en su desarrollo se distancian unos de otros.

Restrepo (2002) los diferencia de la siguiente manera:

Investigación educativa: centrada generalmente en la historia de la pedagogía. Busca mejorar la educación e indaga sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo. Son procesos de investigación dentro de la escuela.

Investigación sobre educación: son procesos de investigación relacionados con la educación de puertas para afuera de las instituciones; es decir, indagan por el fenómeno social.

Investigación en educación: es el término genérico para referirse a las dos anteriores.

De lo anterior se puede inferir que los procesos de investigación no generan investigaciones que trascienden las fronteras del conocimiento y sus resultados son reconocidos y validados universalmente, al considerar que su proceso de formación se centra en la formación en técnicas de investigación y en la capacidad y formación para ejercer la docencia y la investigación en pregrado y posgrado (lo cual no consolida por sí una cultura investigativa), amén de estar centrada en resolver problemas del entorno o de las instituciones.

La anterior nos convoca a reflexionar acerca de qué clase de universidades están formando magísteres en Colombia. Para entender mejor esta reflexión, se ha de hacer referencia a Restrepo (2003), quien manifiesta:

La discusión de la relación entre docencia e investigación y de la relación entre la formación para la investigación y la misión investigativa de la educación superior, pasa por la precisión en torno a la investigación formativa y a la investigación científica en sentido estricto, más ligada la primera al pregrado y a la especialización, y la otra más propia de la maestría y el doctorado y de la materialización de la misión investigativa de la universidad. La primera es una necesidad tanto de universidades profesionalistas como en universidades investigativas, pues en unas y otras se hace necesaria la formación para la investigación, la segunda es definitivamente consustancial a las universidades investigativas (p. 16).

De otra parte, Santos (1998) expone que otro problema de la investigación radica en que

[...] su función choca frecuentemente con la función de la enseñanza, toda vez que la creación de conocimiento implica la movilización de recursos financieros, humanos e institucionales difícilmente transferibles a las tareas de trasmisión y utilización del conocimiento. En el campo de la investigación, los intereses científicos de los investigadores pueden ser insensibles a fortalecer la economía (p. 228).

Sin duda alguna, los asuntos de investigación educativa y de educación no interesan a los grandes emporios económicos, lo que conduce a un bajo nivel de inversión en investigación. Sin embargo, ello debe ser un aliciente para que las universidades adquieran un compromiso de inversión en investigación educativa que cuestione la sociedad en general, trascienda las fronteras demarcadas por los Estados y funde cambios geopolíticos. La investigación en

Colombia no puede seguir siendo concebida en términos de problemas locales o institucionales, sino que debe trascender hacia la generación de investigación en términos de humanidad.

En razón de lo anterior, es importante conocer acerca de lo que se investiga en las universidades. En el siguiente cuadro se presentan las líneas de investigación de los programas ofertados en Barranquilla:

Nombre de la institución	Líneas de investigación	Grupos de investigación
Universidad del Atlántico	Calidad de la educación. Diseño, desarrollo y evaluación del currículo. Contexto educativo, mediación cognitiva, pedagógica y tecnológica. Historia de la educación. Educación en contextos multiculturales.	Grupo educativo de ciencia, investigación y tecnología (Gecit). Desarrollo pedagógico. Círculo de estudios lingüísticos, sociales y culturales (Celikud). Construyendo academia. Métodos estadísticos aplicados. Grupo de investigación en tecnologías de información y comunicación y gestión del conocimiento (enl@ce). Neurociencias del caribe (Cedinep). Grupo de investigación en lectura, escritura, pedagogía y desarrollo humano (In-glex). Música, cultura y tradición. Grupo pedagógico del atlántico (Grinpectra).
Universidad Simón Bolívar	Prácticas curriculares, pedagógicas, evaluativas y procesos de acreditación. Historia de la educación y la pedagogía en el Caribe colombiano.	Salud y educación. Pedagogía y cultura en el Caribe colombiano.
Universidad del Norte	Cognición prosocial en matemáticas y ciencias. Infancia y educación. Pensamiento matemático. Procesos y estrategias para el desarrollo del pensamiento. Desarrollo social. Infancia y calidad de vida. Conciencia lingüística. Enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Educación virtual. Herramientas tecnológicas. Procesos de formación utilizando TIC.	Grupo Cognición y Educación. Grupo de Investigaciones en Desarrollo Humano. Grupo Lenguaje y Educación. Grupo Informática Educativa.

Fuente: página web de la institución.

Al consolidar la información anterior, se presentan las líneas comunes a los programas:

Institución	Líneas	Líneas comunes a las tres universidades
Universidad del Atlántico	Calidad de la educación. Diseño, desarrollo y evaluación del currículo. Historia de la educación.	Calidad de la educación. Esta línea abarca procesos de acreditación. Currículo: diseño, desarrollo y evaluación del currículo, prácticas curriculares. Historia de la educación.
Universidad Simón Bolívar	Prácticas curriculares, pedagógicas, evaluativas y procesos de acreditación. Historia de la educación y la pedagogía en el Caribe colombiano.	
Universidad del Norte	Procesos y estrategias para el desarrollo el pensamiento. Desarrollo social.	

Según las líneas comunes, es importante averiguar qué influencia han tenido los desarrollos en investigación educativa que se han originado a partir del proceso de formación de magísteres en educación, en el mejoramiento de la calidad de la educación en la ciudad.

Los tres programas ofertados tienen como líneas comunes, las siguientes:

1. Calidad de la educación: procesos de acreditación.
2. Currículo: diseño, desarrollo y evaluación del currículo, prácticas curriculares.
3. Historia de la educación.

Pasemos a definir las:

Calidad de la educación

Es una expresión usada en diversos contextos educativos sin darle la connotación que realmente tiene. Cuando se asume investigar asuntos relacionados con la calidad de la investigación, es pertinente considerar si ello se acoge a la realidad del entorno e identificar los problemas reales. La calidad ha de estar comprometida con la educación y orientada hacia al desarrollo humano, tal como lo expresa Jaramillo (2004), citando a Salinas y Ramírez (1992):

Una educación con calidad, debe fomentar la solidaridad, el sentido de justicia, la tolerancia, y el respeto por los demás, hábitos de mejoramiento y superación personal y el desarrollo de un razonable equilibrio emocional y mental. Así mismo

una educación con capacidad a través del currículo de valorizar y hacer suya las formas de pensar y sentir que una comunidad tiene para enfrentar y darle sentido a la vida cotidiana (p. 97).

Dentro de esta línea, encontramos un núcleo de interés en los procesos de acreditación que obedecen a estándares de orden legal nacional. Para el Consejo Nacional de Acreditación, estos procesos obedecen a la autonomía y la autorregulación de las instituciones.

Currículo: diseño, desarrollo y evaluación del currículo, prácticas curriculares

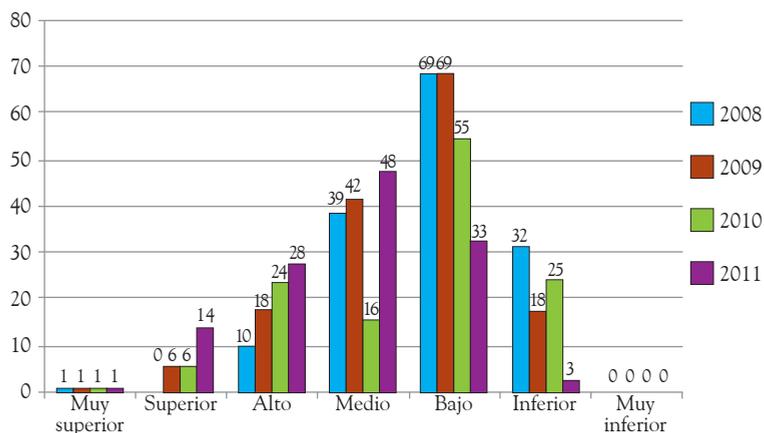
Investigar en estas cuestiones debe servir para que las instituciones se adecuen a las necesidades actuales y generen cambios que influyeran positivamente el ámbito educativo.

Historia de la educación

Este tipo de investigación estudia el proceso de las prácticas pedagógicas a lo largo de la historia, dentro y fuera de la escuela.

A continuación, se presenta el análisis que hizo el actual Gobierno distrital para la elaboración del Plan de Desarrollo 2012-2015, el cual comprendió el periodo 2008-2012, respecto a la calidad de la educación.

En relación con la línea de investigación en calidad de la educación, el Distrito presenta el siguiente estudio en cuanto a los resultados *SaberPro* grado 11:



Fuente: Plan de Desarrollo 2012-2015.

Como se puede observar, más del 90 % de los estudiantes están en el nivel bajo y solo el 1 % se encuentra en nivel muy superior.

Respecto de las reformas curriculares y los procesos de autoevaluación de la calidad de las instituciones de la ciudad, se presentan las siguientes estadísticas:

Calidad			
Definición de una ruta para el mejoramiento estructural de la calidad de la educación impartida en las instituciones del distrito, más allá del mejoramiento de los resultados en pruebas Icfes			
	No. de IED		
	2008	2009	2010
Autoevaluación institucional	–	41	154
Implementación de planes de mejoramiento institucional	–	140	154
Inclusión de estándares curriculares al plan de estudios	–	–	50
Rediseño curricular	–	–	50
Ciencia y tecnología (cobrimiento distrital en %)	7 %	17 %	27 %

Área	Estándares curriculares			Rediseño curricular		
	IED	Estudiantes	Docentes	IED	Estudiantes	Docentes
Lenguaje	50	46.000	200	50	46.000	200
Matemáticas	50	46.000	200	50	46.000	200
Inglés	10	9.200	100	10	5.000	250
Informática	64	58.900	250			

Fuente: página web de la alcaldía de Barranquilla

Se destaca que los procesos de calidad de las instituciones han tenido mayor desarrollo gracias a procesos de autoevaluación y a la implementación de los planes de mejoramiento. Con respecto a las reformas curricular en los distintos planteles educativos, se han efectuado cincuenta rediseños curriculares.

Los resultados anteriores hacen ver inaplazable una formación humana en diálogo permanente con la formación en investigación y en una cultura investigativa, además de convocar las instituciones para que ofrezcan programas de maestrías y doctorados y reflexionen acerca de la educación que se quiere y para quién se ofrece.

Bibliografía

- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, 1998.
- DERRIDA, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

- DE SOUSA SANTOS, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre. Universidad de los Andes.
- HERNÁNDEZ, C. (2005). “¿Qué son las competencias científicas?” En: Foro Educativo Nacional.
- JARAMILLO, R. (2004). "La calidad de la educación. Hacia un concepto de referencia. En: revista *Educación y pedagogía*. Vol. XVI. No. 38. Medellín: Universidad de Antioquia.
- RESTREPO, B. (2002). *Investigación educativa en los programas de especialización en teoría métodos y técnicas de investigación social*. Icfes. Edición electrónica.
- _____. (2003). “Investigación formativa e investigación producto de conocimiento en la universidad”. En: *Revista Nómadas* No.18. Bogotá.
- SALINAS, M.; RAMÍREZ, P. *Incidencia del área de ciencias sociales en la formación democrática de los grados 10 y 11*. Trabajo de grado. Universidad de Antioquia.
- Unesco. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior. La Universidad del siglo XXI su visión y acción*. París.

Eje 3

Investigación en maestrías y doctorados

Núcleo temático:
Responsabilidad social de la educación
en maestrías y doctorados

*Estado del arte: doctorados en educación en Colombia
2000-2010*

Reina Saldaña y Adelina Peña

Núcleo temático:
Qué se investiga en maestrías y doctorados
en educación en Colombia

Gramáticas de la vida: narrativas acontecimentales

Martha Lucía Quintero y Laura María Pineda

*Investigación universitaria en otros niveles educativos:
la experiencia en el centro de desarrollo comunitario Siloé*

Norbella Miranda y José Oliverio Tovar

Estado del arte: doctorados en educación en Colombia 2000-2010

Reina Saldaña
Adelina Peña

Resumen

La investigación-indagación institucional *Estado del arte: doctorados en educación en Colombia 2000-2010* formó parte del macroproyecto *Doctorado en educación* dirigido por la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, a cargo del grupo de investigación *Educación y Desarrollo Humano* en su línea de investigación educación, sociedad y desarrollo humano dentro de la sublínea de formación avanzada, a la cual se refiere este resumen.

El propósito central fue caracterizar las tendencias de las prácticas de formación doctoral en educación en Colombia en los últimos diez años a partir de su producción documental, en respuesta a tres campos de problematización identificados con base en la revisión documental sobre doctorados en Colombia: la construcción de una propuesta pedagógica propia del contexto y la región; la reflexión sobre la constitución del sujeto de la educación representado por el doctorando; y la investigación enmarcada en lógicas instituidas e instituyentes. Estos, a su vez, están atravesados por una serie de tensiones paradójales como legalidad frente a legitimidad, cobertura frente a calidad, sujetos frente a consumidores, investigación instituida frente a investigación instituyente, ciencia frente a tecnología y pensamiento frente a conocimiento y saber.

De acuerdo con lo anterior, la investigación-indagación desarrolló tres categorías centrales: el sujeto de la educación contemporánea, la formación avanzada y la

investigación instituida e instituyente. Estas categorías se constituyen a partir de una revisión documental de tres tipos: teórico, legal e institucional, cada una de las cuales transita por diversas miradas de autores (documentos teóricos), entes gubernamentales y legales (documentos legales) y experiencias de los programas (documentos institucionales)⁴⁸ que los ofertan, de ahí que a su alrededor aparezca una variedad de trayectos, posturas y tensiones.

Al corriente de lo anterior, en cada categoría se evidencia una serie de tensiones que les son constitutivas. La primera –el sujeto de la educación– lo conforman tres trayectos:

1. La dinámica constitutiva del sujeto, tanto en la sociedad como en la universidad, ambas inmersas en el tránsito dado entre la sociedad disciplinar y la sociedad del control. De esta forma, en el escenario formativo se entrecruzan un doctorando que ya viene formado, una universidad que perpetúa la disciplina y una sociedad que define el tipo de conocimiento y de sujeto que ha de producir.
2. Las implicaciones de la sociedad del conocimiento sobre la formación doctoral, tanto en las transformaciones dadas en los medios para la producción de conocimiento como en la pertinencia de dicho conocimiento de cara al necesario desarrollo social, pues actualmente el mundo entero atraviesa una progresiva y creciente ruptura del vínculo social. Tal condición ha de alertar la educación, ya que el desarrollo social reposa sobre esta.
3. Reconocer el reto que tiene la formación doctoral frente a la constitución de un doctorando como sujeto pensante que trascienda la visión simplificada de un sujeto/razón, para lo cual se considera el desarrollo de la triple reforma: pensamiento-conocimiento-sensibilidad. Se señala aquí la unión del mundo sensible y el mundo de la razón –discursivo– sobre el que reposa tanto el pensamiento como el conocimiento.

Estos tres aspectos emergen en simultaneidad con la toma de conciencia que vive el doctorando, se hace visible en su diálogo y se hace vida en su encuentro con los otros y lo otro, sea academia, sea comunidad en general.

48. Para acceder a los documentos institucionales se consulta información de las páginas web de las universidades a nivel nacional que imparten sus programas doctorales en educación –Rudecolombia (diez universidades en convenio), interinstitucional (tres universidades) y dos institucionales; y en ciencias sociales y humanas (cinco universidades).

La segunda categoría –formación avanzada doctoral–, evidencia tres acciones pedagógicas presentes dentro en el campo educativo: el currículo, la didáctica y la evaluación. A partir de ellas gira la educación dentro de su hacer y ser; acciones que se han venido transformado, dado el tránsito entre las demandas propias de una sociedad disciplinar y las de una sociedad del control, las cuales tienden a superponerse en el ámbito universitario.

De ahí que se requiera a este nivel de doctorado pasar del currículo a la descurricularización; de una didáctica tradicional a una didáctica mediática; y de la evaluación a la autoevaluación, puesto que en palabras de Díaz (1999),

[...] la enseñanza en el nivel universitario es una práctica que requiere con urgencia ser asumida científicamente y con pertinencia social. Es decir, debe ser concebida como un campo de estudio que demanda mayores investigaciones, redefiniciones, validaciones y reconstrucciones teóricas para que como práctica pueda estar a tono con las exigencias de las transformaciones sociales, científicas y técnicas del nuevo siglo y fundamentalmente incidir en la calidad de profesionales y en la calidad de vida del tercer milenio (p.108).

En relación con el paso de la curricularización a la descurricularización, desde una perspectiva disciplinar se muestra cómo la educación a lo largo de los tiempos ha construido múltiples formas de ver el currículo, las cuales se han centrado más en los contenidos fijos que va a desarrollar el docente que en construir un nuevo pensamiento-saber alrededor de teorías y discursos, dados los requerimientos dirigidos a trabajar en torno de procesos descurricularizados en los cuales la flexibilidad del currículo lleve a procesos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, con base en los nuevos saberes que circulan en el campo doctoral y dan paso a la movilidad educativa y por tanto al conocimiento. De igual manera, el trayecto de la didáctica tradicional a la didáctica mediática en la formación avanzada plantea un escenario de múltiples alternativas que trasciendan lo disciplinar, donde el acontecimiento tenga lugar, se generen colectivamente nuevos saberes a partir de experiencias y prácticas reales, se aborden aspectos propios de la comunidad y se esté a la vanguardia de la ciencia y la tecnología. En otras palabras, la didáctica hipertextual y mediática como medio de acceso a diferentes referentes en los procesos de investigación, posibilidades de encuentros presenciales y virtuales con el otro y el saber a través de la red y la tecnología.

En la transición entre la evaluación a la autoevaluación, los programas de formación doctoral están sujetos a toda la normativa creada para acreditar la calidad de los programas propios a este nivel de formación. Un requisito fundamental

es la investigación como medio que vehiculiza la producción de conocimiento de los grupos de investigación y la creación de comunidad académica a través de redes interinstitucionales y convenios nacionales e internacionales, rasgo vital al momento de implementar procesos de autoevaluación.

La tercera categoría se centra en un aspecto importante e indispensable de la formación doctoral: la investigación, la cual, en las instancias educativas, pasa de ser un carácter instituido a uno instituyente. El primero obedece a todas las reglamentaciones de tipo legal y normativo que cada campo universitario requiere cumplir y el segundo se centra en la independencia propiamente dicha de la universidad (programas) en relación al tipo de investigación que desde cada una se quiere alcanzar.

Estas categorías se constituyen en el marco comprensivo para la interpretación de los diversos documentos que han servido de soporte para la construcción de la metodología del estado del arte. Los hallazgos de las tendencias de los programas doctorales se organizan bajo los siguientes criterios: estructura administrativa; énfasis y localización; origen e historia de los doctorados en educación en Colombia; sujeto de la educación contemporánea; tendencias de las prácticas de la formación avanzada doctoral desde los trayectos curricular, didáctico y evaluativo; y la investigación en la formación doctoral.

Bibliografía

- DÍAZ, D. (1999). “La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad”. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2(1), pp. 108-116.

Gramática de la vida: narrativas acontecimentales

*Martha Lucía Quintero Torres
Laura María Pineda Villany*

Resumen

El proyecto de investigación *Los códigos comunicativos construidos por el sujeto y su validez en la escuela como campo de conocimiento del lenguaje*, pretende identificar los códigos comunicativos que el sujeto construye en interacción con su entorno sociocultural desde el nacimiento y a lo largo de los trayectos recorridos en su formación en la escuela. De esta manera, se infiere cómo la institución escolar reconoce y resignifica dichos códigos a partir de sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: lenguajes, códigos, subjetividad, narrativas, desarrollo, humano.

Introducción

Nominal este texto *Gramática de la vida: narrativas acontecimentales* obedece a la importancia del carácter dialógico y particular que se da en la interacción cotidiana entre el agente educativo y el estudiante, con lo cual se propician oportunidades significativas de comunicación, escucha, comprensión, conocimiento, socialización de saberes y potenciación del asombro, entre otros elementos que convergen en la cotidianidad compartida y que por momentos se invisibilizan y solo se reconocen algunos elementos y el código que el adulto establece como válido. El detenerse a pensar y reflexionar en torno a las gramáticas que la vida posibilita y en las narrativas particulares y propias de los integrantes de un grupo en particular, deja entrever la posibilidad de enriquecer la existencia y la

subjetividad de los participantes involucrados, para situarse como sujetos vivos y dialogantes con la vida, consigo mismos y con los otros.

Involucrarse en la formación de formadores genera múltiples y constantes tensiones al reflexionar en torno a la coherencia entre el actuar, el decir, el pensar y el sentir. En esta búsqueda de coherencia se reafirma la convicción de la primacía de la condición humana; de la primacía de lo humano sobre lo establecido, que a lo largo de la experiencia y la toma de conciencia, de la confrontación y evaluación permanente, ubican en conciencia el lugar ethopolítico del educar. Por lo tanto, se intenta ir un poco más allá del lenguaje cientifista y provocar la emergencia de un entramado en el que la polifonía de subjetividades que representan situaciones inéditas en un *otro* broten y se visibilicen, de tal manera que lo cotidiano posibilite la comunicación, el diálogo particular y el diálogo colectivo para reconocer las diferentes expresiones que manifiestan el sentir.

El marco en el que se circunscriben las preguntas que problematizan el proyecto de investigación: ¿Cómo la escuela como escenario de formación y de desarrollo humano, reconoce, visibiliza, valora, y reinventa el lenguaje particular con el que ingresan los niños de las instituciones escolares? [campos de práctica de las estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura seccional Cali] ¿Cómo este (el lenguaje particular) se constituye en medio y estrategia para el desarrollo formal del lenguaje en los sujetos objetos de formación en la escuela? ¿Qué tanto posibilita la escuela la emergencia de esos otros lenguajes? ¿Son visibles para el agente educativo otras formas de comunicación diferente a la oral o la escrita?

Se visualiza una perspectiva particular que va en la vía de las deconstrucciones epistémicas que se generan en la escuela, entorno que de una u otra manera afecta las experiencias de transmisión sociocultural y específicamente lo que tiene que ver con el habla. Deconstrucciones que se pueden favorecer o invisibilizar de acuerdo con el sentido con el que se recuenten o escuchen las historias y los diálogos, ya que dependen de la mirada de quien orienta este encuentro, sobre la base de que en la escuela se legitima la cultura dominante y los modos específicos de adquisición y a través de esto, modos específicos de razonamiento. Se pretende rastrear en tiempo presente los lenguajes que presenta y valida la escuela y en este sentido interpretar la identidad subjetiva que habita en quien enuncia su historia, en quien la narra, en quien expresa sus sentimientos y sus saberes, en quien dialoga, dibuja, pinta, se comunica con sus gestos, con su cuerpo, con elaboraciones plásticas, entre otras posibilidades.

Desde el nacimiento (incluso desde la gestación) el ser humano se encuentra permeado por el legado cultural y ancestral del contexto en el que habita, legado que posibilita el enriquecimiento del patrimonio lingüístico (hablar, escuchar, leer y escribir) y de esta manera potencia la imaginación, la fantasía, el sentimiento y el pensamiento y el asombro, todo lo cual favorece y potencia aspectos vitales como el sentido estético, el descubrir otros intereses, otros mundos, otras realidades, otros lenguajes que alimenten la cotidianidad y la asimilación crítica de la información y de la existencia. Emerge así un sujeto con voz propia que en su discurso y andamiaje propuesto para la interacción con el *otro* y con lo *otro* dé apertura a la diferencia, a la diversidad y a la divergencia que ese mundo auditivo-oral-literario-simbólico gesta, incorporando así de manera vivencial al sujeto a una cultura que le pertenece, lo hace partícipe de una creación colectiva, le otorga signos de identidad y le permite fortalecer su pensamiento crítico al reconocer la amalgama de realidades, ya que al narrar, al narrarse, al contarse, al mostrarse a sí mismo o a un otro, debe tener en cuenta lo que registra Barthes (2009): el hombre no puede decir su pensamiento sin pensar su decir.

La investigación se propone develar cómo el sujeto que aprende tiene en su haber unos lenguajes que le son propios; cómo el valor narrativo de la expresión está inmerso en el ser humano y posibilita la capacidad de narrarse, contarse, explicarse e indagarse y entiende lo narrativo desde la perspectiva semiológica como la ruta/vía/trayecto/posibilidad para darle sentido y vida a la existencia humana. Pero la escuela como escenario de formación de ese ser humano, invisibiliza muchos de estos lenguajes y por lo tanto no son valorados como deberían. Es necesario, entonces, posibilitar el que se reconozcan y resignifiquen como medio y estrategia para lograr el desarrollo de otras expresiones y de expresiones propias que tengan dentro del ámbito social cierta validez.

En resumen, el proyecto encuentra su razón de ser en la intención de contribuir en la toma de conciencia por parte de los agentes educativos de las diversas manifestaciones del lenguaje, abriendo el abanico de opciones para incidir en el imaginario colectivo de *escuela = oralidad + escritura*, con el agravante de que se vive la oralidad como el ejercicio casi mecanicista de responder las preguntas del maestro y la escritura como la transcripción de textos, lo que deja a la escuela bastante cuestionada, puesto que pareciera que el ejercicio de educar estuviera en la repetición de lo que el maestro dice. Avanzando un poco en ese proceso de concientización, se entra al diseño de propuestas que permitan la formación de maestros para la primera infancia con una mirada mucho más contextualizada, a fin de formar educadores integrales capaces de observar, analizar, comprender e interpretar el conjunto de factores que inciden en las prácticas

pedagógicas de las instituciones educativas y formular alternativas de solución que transformen el quehacer educativo, haciéndolo más eficaz y acorde con las características propias dentro de la heterogeneidad de integrantes en un grupo.

Lo planteado, sitúa a la universidad frente a la exigencia de crear las condiciones pedagógicas, culturales y científicas que permitan a las nuevas generaciones de licenciados adaptarse a un mundo fluctuante y dinámico, posibilitando de esta manera la interpretación contextualizada de la realidad que los tiempos posmodernos ofrecen. No obstante, las instituciones educativas se enfrentan a problemáticas de orden diverso que en muchas ocasiones impiden la concreción de su misión y visión de formadores de seres competentes e integrales. Estas problemáticas están relacionadas con factores de tipo sociocultural, político o económico que obstaculizan la acción eficaz de la escuela como institución que genera cambios en individuos y grupos.

El proyecto también es un pretexto para posibilitar que los docentes adscritos a la Facultad de Educación y particularmente los que se encuentran en formación para atender población infantil, puedan realizar sus actividades de docencia en forma paralela con la investigación, para que la aplicación sea simultánea a los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende, los conocimientos no se asimilen divorciados de la realidad. De esta manera, el proyecto contribuye a la formación de profesionales capaces de imponer la sociedad, la ciencia, la tecnología y la cultura.

Metodología

El problema formulado se instala dentro de la línea de investigación didáctica. Su abordaje se encamina a un estudio descriptivo e interpretativo –entendido y asumido como el análisis ordenado de problemas en la realidad– con el propósito de puntualizarlo, desentrañarlo, pensar su naturaleza y factores constituyentes, exponer sus causas y efectos o pronosticar su presencia, haciendo uso de métodos propios de los paradigmas o enfoques de investigación cualitativa conocidos o en desarrollo.

El proyecto se enmarca en una investigación de carácter descriptivo con el propósito de representarlo, descifrarlo, interpretar su naturaleza y factores que lo determinan, descubrir sus causas y efectos o anticipar su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de los enfoques cualitativos. En este orden de ideas, el trabajo se sustenta en una metodología de enfoque cualitativo-interpretativo y de crítica social, ya que pretende indagar sobre la

práctica pedagógica que tiene lugar en las instituciones escolares, los campos de práctica de las estudiantes de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, en relación con la enseñanza del lenguaje y de cómo en estas prácticas se reconoce y resignifica o se desconocen o invalidan los códigos comunicativos que el sujeto construye en interacción con su medio social y cultural, desde su nacimiento hasta el momento cronológico en el que se encuentra y su proceso de formación en la escuela y determinar cómo la institución escolar asume en sus prácticas pedagógicas la exteriorización de dichos códigos.

La investigación es de carácter etnográfico y particulariza en la etnografía de la comunicación dado que busca una aproximación antropológica a los problemas que se suscitan en torno a la multiplicidad de códigos que presenta el lenguaje, ello con el fin de investigar de manera directa su uso y reconocimiento en el contexto de la escuela, indagando acerca de los hábitos comunicativos como un todo. La pertinencia de este diseño metodológico en relación con el problema del que se ocupa el proyecto de investigación, se basa en que uno de los aspectos centrales de la etnografía de la comunicación es la cultura como elemento clave de la configuración de la interacción social. Desde esta perspectiva, se pretende lograr una imagen fiel de las prácticas pedagógicas y particularmente de las de enseñanza del lenguaje, lo cual exige:

- Participación y vinculación del investigador en la vida cotidiana de la comunidad estudiada, identificando y estableciendo previamente criterios de convivencia que posibiliten el desarrollo de la investigación de manera oportuna y rigurosa.
- Reconocer los modos, formas y medios de relación e interrelación entre los miembros de la comunidad.
- Identificar las técnicas y procedimientos para acceder a la información.
- Describir la comunidad, sus miembros y el lugar social que ocupan dentro de esta (bienes, poder, prestigio, costumbres, rituales).
- Conocimiento de ideologías, formas de pensar, de actuar, de valoración y aceptación de expresiones culturales.

A partir de las anteriores acciones, la investigación se concentrará en el estudio y la reflexión sobre el acontecer del aula, a fin de describir el ambiente pedagógico en el que ocurren el proceso y el acto enseñar y de aprender, la práctica

pedagógica del maestro, las interacciones didácticas, los lenguajes utilizados y las relaciones e intercambios, a fin de darle sentido y recabar sus intenciones y actitudes, entre otros aspectos.

Complementario a lo anterior, se toma el análisis conversacional dado que se considera el habla como un vehículo para la interacción y acción social y un medio a través del cual las organizaciones sociales se expresan. Consecuente con lo expresado, el habla, la conversación y el diálogo son espacios estratégicos para estudiar de forma empírica y rigurosa la manera como los agentes sociales –en este caso, los maestros de los campos de práctica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali– reconocen, visibilizan, valoran y reinventan el lenguaje particular con el que ingresan los niños que tienen a cargo y cómo se constituye en un medio y en una estrategia que hace posible el desarrollo formal del lenguaje.

El proyecto de investigación se plantea para su desarrollo en tres fases concretas, que se precisan así:

Fase 1

Caracterización de la propuesta pedagógica contenida en PEI de las intuiciones educativas (campos de práctica de los estudiantes de grado de la Facultad de Educación) para develar sus intencionalidades formativas. Para el logro de lo propuesto en esta fase, se propone un análisis documental sobre los documentos institucionales, el PEI en su componente pedagógico y de los discursos de directivos docentes y docentes.

Fase 2

Efectuar un análisis comprensivo sobre cómo la escuela en su función de formación y desarrollo humano, reconoce, visibiliza, valora y reinventa el lenguaje particular con el que ingresan los niños de las instituciones escolares.

Identificar mediante la observación y el análisis comprensivo de las prácticas pedagógicas de los maestros, cómo el lenguaje particular con el que ingresan los niños de las instituciones escolares (campos de práctica de las estudiantes de grado de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali) se reconoce y resignifica a partir de dichas prácticas.

El desarrollo de esta fase se lleva a cabo en conversatorios con directivos y docentes y observaciones directas de las prácticas de enseñanza de los maestros de las instituciones educativas campos de práctica considerados en el abordaje del proyecto.

Fase 3

Generar propuestas pedagógicas alternativas para la enseñanza del lenguaje en la escuela a partir de los programas de formación de maestros a nivel de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali.

Plantear propuestas pedagógicas alternativas para la enseñanza del lenguaje en la escuela a la luz de los hallazgos de las fases anteriores.

Resultados

En el trabajo elaborado hasta el momento, se recogió la información que permite dar cuenta de lo propuesto en la fase 1. Para la movilización y el logro de lo propuesto en esta primera fase, se establecieron acercamientos directos a veinte instituciones educativas que se encuentran vinculadas como campos de práctica pedagógica de las estudiantes en formación de licenciadas en los programas de Licenciatura en Educación para la Primera infancia y Educación Preescolar.

La caracterización se hizo desde dos escenarios puntuales: lectura de los proyectos educativos institucionales en los asuntos de horizonte conceptual y componente pedagógico y conversatorio con las estudiantes en formación de la licenciatura, a la luz de la experiencia de práctica pedagógica en los contextos enunciados

Hecha la revisión y análisis de los PEI de las instituciones seleccionadas, se puede afirmar que todas expresan de manera explícita un interés y un compromiso por fortalecer la formación y el desarrollo integral de los niños y potenciar competencias ciudadanas en el contexto del reconocimiento y respeto de los derechos humanos. Así se evidencia en los planteamientos que a continuación se citan de manera textual, tomados del horizonte institucional de los proyectos educativos institucionales.

- “Formar personas competentes y autónomas para el ejercicio de una cultura ciudadana y de convivencia pacífica, bajo principios éticos y legales, que les permitan desempeñarse con calidad en lo académico, lo afectivo y lo

laboral, a través del desarrollo de un currículo diversificado, incluyente, integral y flexible”.

- “Reconocer las necesidades más sentidas de la comunidad como son la promoción y el fortalecimiento de valores como el de la tolerancia, el respeto por la diferencia humana y la cooperación que promuevan una cultura para la convivencia”.
- “Formación integral a los niños, niñas y jóvenes, modelos de cultura ciudadana, con orientación, fundamentación y profundización técnico industrial y técnico lógica para el trabajo y la educación superior”.
- “Formar estudiantes en los niveles de preescolar, básica y media vocacional mediante estrategias que les permitan interiorizar valores éticos, conservar y comunicar el conocimiento científico, tecnológico y cultural, participando libre y responsablemente en la construcción de una sociedad democrática”.
- “Formar normalistas superiores para el ejercicio de la docencia en preescolar y básica primaria, a través de procesos pedagógicos y curriculares articulados dentro de un contexto social incluyente que permita la formación de un maestro de alta calidad”.
- Proveer a los niños de momentos y espacios, que, orientados de manera rítmica y armónica, permitirán en ellos el desarrollo de sus habilidades físicas, emocionales, mentales y espirituales. De esta manera los niños podrán ser seres autónomos, confiar en ellos, en sus elecciones y las asumen armónicamente para ellos y para su entorno.

Bibliografía

- BAJTÍN, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- BARTHES, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Madrid: Paidós.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- CUESTA, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- GARCÍA, J. (2006). “Identidad y alteridad en Bajtín”. En: *Acta Poética* 27 (1). Universidad Nacional Autónoma de México.
- MARTÍN-BARBERO, J.(1998). “Pensar la educación desde la comunicación”. En: *Revista Nómadas* No.1. Bogotá.
- RODARI, G. (1989). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Aliorna.
- ZEMELMAN, H. (s.f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto pensamiento y cultura en América A.C. “Enseñar a pensar”, México.

Investigación universitaria en otros niveles educativos: la experiencia en el Centro de Desarrollo Comunitario Siloé

*Norbella Miranda
José Oliverio Tovar*

Resumen

A partir del compromiso del profesor universitario con otros niveles educativos (Apple, 1996; Freire, 2010; Giroux, 1985, 1988), se planteó un proyecto de investigación acción participativa para diseñar una propuesta curricular dirigida a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una institución educativa de nivel preescolar en un contexto de vulnerabilidad social. Mediante la observación a los niños y grupos focales con padres, se identificó su perfil y el de sus familias, así como sus actitudes frente a la lengua extranjera. Se evidencia una actitud hacia el inglés sin prevenciones en los niños y el interés de los padres en que sus hijos inicien el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Palabras clave: enseñanza, investigación, acción, participativa, diseño, pedagogía, crítica, posmétodo.

Introducción

El profesor universitario investigador tiene la tarea ineludible de crear conocimiento, responsabilidad en la que se fundamenta en gran medida el desarrollo de las sociedades. Esto implica el compromiso inapelable de hacer una lectura de la realidad social, especialmente la que reclama igualdad de oportunidades para

el desarrollo humano pleno. Sin embargo, una lectura sin acción es inconclusa; se reduce a una decodificación que niega el despliegue de las potencialidades de las personas.

El investigador, cuando trabaja en las escuelas, debe entrar en diálogo con sus agentes educativos. Es inapropiado que prescriba sin ocuparse de conocer el entorno que está explorando. El diálogo le permitirá hacer una lectura ajustada a la realidad social del sector y generar acciones acordes con las necesidades de la población.

En Colombia, históricamente el aprendizaje de la lengua extranjera se ha desarrollado con éxito en los colegios de élite (*Dinero*, 2011 y 2012; De Mejía y Montes, 2011; de Mejía, 2002), mientras que en los colegios de estratos socioeconómicos menos favorecidos la infraestructura, los recursos, la gestión escolar y la formación de los docentes son insuficientes para llevarlo a cabo con éxito (Miranda y Echeverry, 2010 y 2011). Una realidad a la que se ven enfrentados los niños del Centro de Desarrollo Comunitario (CDC) Siloé, es la privación que afrontan en relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta situación reclama la atención de investigadores para que contribuyan a disminuir la brecha entre los niños de diferentes estratos.

Animados por el deseo de brindar mayores oportunidades para el desarrollo humano a partir del aprendizaje de la lengua extranjera e inspirados por la pedagogía crítica (Freire 2005, 2011) y la pedagogía posmétodo (Kumaravadivelu, 2003, 2009), se diseñó un proyecto de investigación cuyo objetivo es desarrollar un diseño curricular para la enseñanza del inglés dirigida a los niños del CDC Siloé, que responda a sus características, necesidades e intereses. Para ello, se planteó la investigación acción participativa como camino metodológico y se acudió a las entrevistas, los grupos focales y a la observación para la recolección de información, complementada con encuestas y análisis de documentos institucionales. Los primeros hallazgos muestran el interés de los distintos agentes de la comunidad educativa por el aprendizaje del inglés, fruto de la esperanza de movilidad social que ello podría brindar.

El papel del profesor universitario en otros niveles educativos

La investigación desde el enfoque crítico social, cumple una doble tarea: resolver problemas de conocimiento y brindar posibles soluciones a problemas prácticos de la sociedad, con base en el conocimiento desarrollado y con fines

de transformación (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996; Cohen, Manion y Morrison, 2011). En ambas empresas se fundamenta en gran medida el desarrollo de las sociedades.

Una de las responsabilidades del profesor con la educación en general y con la universidad en particular, es hacer una lectura de la realidad social, tanto de la que le es cercana por estar inmerso en ella, como la de su ciudad, su país y el mundo, sin desconocer la interrelación existente entre estos contextos. Se podría afirmar que lo local refleja lo global y lo global se constituye a partir de lo local.

El profesor investigador en educación tiene varias opciones de espacios para hacer su trabajo investigativo, que si bien podrían representar formas distintas de trabajo, confluyen en su contribución para el avance del área. Un primer sendero está en el nivel macro, el de las disposiciones y políticas educativas representadas en documentos emitidos por organismos superiores cuyo espíritu a veces se deslinda de las prácticas cotidianas. Un segundo camino se adentra en las propias realidades contextuales del profesor y atiende situaciones educativas referidas a la educación superior. Un tercer itinerario –objeto del interés de este texto– es aquel en el que el profesor universitario se involucra en otros niveles educativos distintos al propio; en nuestro caso, en la educación de niños prescolares.

Así como Apple (1996) invita al profesor universitario a ocuparse de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, Freire (2010) asegura que “[...] la universidad tiene una responsabilidad social que cumplir junto a los demás grados de enseñanza y una contribución fundamental que dar en lo que tiene que ver con la comprensión del conocimiento” (p. 94). El acercamiento del profesor universitario con las escuelas no debería partir de la prescripción de un conocimiento que se cree superior a otros, sino de la práctica dialógica que reconoce saberes distintos pero complementarios. De hecho, la relación universidad-escuela beneficia no solo a la segunda, sino también a los centros educativos de educación superior en la medida en que “[...] permite que la propia universidad se apropie de un conocimiento de la realidad que la hará repensar su enseñanza y su investigación” (Freire, 2010, p. 94).

La lectura de los espacios educativos distintos al propio reclama la acción. La lectura sin acción es inconclusa; se queda a medio camino y niega la posibilidad de acompañar a las personas en su desarrollo. Kemmis habla del compromiso de trabajar para transformar comprensiones, prácticas y en general situaciones que van en contra del bienestar de los individuos y de los grupos sociales (Rodríguez, 1993). Negarse la oportunidad de imaginar y de crear con los otros mejores

formas de vida, es clausurar para todos y en especial para los niños las puertas hacia un mejor entorno que contribuya al desarrollo humano íntegro. Mediante el ejercicio pleno de la autonomía a través de la reflexión y la acción, el profesor asume una postura frente a la sociedad que aunque de alguna manera condiciona a los seres humanos a ser y existir de un modo particular, también deja espacio para la propia invención.⁴⁹ De esta manera, los profesores nos convertimos en sujetos de la historia y no objetos de ella (Freire, 2009).

Pero los espacios que más reclaman nuestra acción son los menos favorecidos. En un mundo donde las desigualdades han venido creciendo en los últimos treinta años (*The Economist*, oct. 13, 2012), trabajar en contextos socialmente vulnerables se hace más relevante. De alguna manera, los sistemas económicos y legales están diseñados para mantener el *statu quo*, lo cual favorece a quienes ya cuentan con mejores condiciones de vida y deja en desventaja a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad social. Desde la perspectiva de Giroux (1985, 1988), hay que vincular el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad y reconocer que los profesores podemos hacer cambios que beneficien a los menos favorecidos.

En lo que resta de este artículo presentaremos algunos aspectos de un proyecto de investigación que pretende unir esfuerzos con la comunidad educativa para mejorar las condiciones formativas que en últimas se reflejen en contextos optimizados para el desarrollo humano a partir del aprendizaje de la lengua extranjera.

El contexto del proyecto

El Centro de Desarrollo Comunitario (CDC) Siloé fue creado por la Universidad de San Buenaventura Cali en 1977 con el nombre de Centro Psicopedagógico, con el objetivo inicial de atender los problemas escolares de los niños de primaria de la zona por medio de la atención y orientación psicológicas. El CDC amplió luego sus programas y en este momento cuenta con un jardín infantil, una biblioteca comunitaria, una sala de sistemas disponible para la comunidad y un programa de atención a madres jóvenes, dentro del proyecto *Trabajamos con y para la comunidad*.

49. De acuerdo con Freire (2009), el ser humano es un ser inacabado. Es decir, si bien está *condicionado* por su historia no está *determinado* por ella; puede crear nuevas formas de vida distintas de las que la historia le impone.

En el año escolar 2012, el jardín infantil atendió 92 niños entre los cuatro y seis años de edad, a quienes se les brindó niveles educativos de jardín y transición. De acuerdo con lo observado por el equipo investigador y lo inferido de las encuestas y entrevistas llevadas a cabo, se puede afirmar que los niños del CDC son activos, espontáneos, deseosos de aprender e interesados particularmente por todo lo relacionado con las ciencias naturales, el medio ambiente y la tecnología. En sus actividades escolares les gusta cantar, jugar al aire libre, cocinar y oír historias. En casa permanecen la mayor parte del tiempo con una figura femenina, especialmente la madre (65 %) y las abuelas. Allí dedican su tiempo libre a los videojuegos, jugar con los celulares o ver televisión.

Los niños del CDC son hijos de madres jóvenes (menores de 30 años) cuyo grado de escolaridad varía entre educación básica secundaria (37 %) y media (33 %); aunque hay madres que terminaron solo la básica primaria (21 %). Aparte de sus padres, la mayoría de los niños viven con cuatro a seis familiares más, entre ellos abuelos y tíos. Algunos viven en casa propia (32 %) y otros en arriendo (47 %).

Las familias pertenecen al estrato socioeconómico 1 (bajo-bajo), con ingresos máximos de un SMMLV (57 %), que consideran insuficiente para cubrir sus gastos (54,5 %). De los padres de familia que contestaron la encuesta, hay un gran número de personas que no trabaja (56 %) y quienes lo hacen (44 %), se dedican a los oficios varios, ventas, trabajo en restaurantes o como agentes de seguridad.

Los niños y sus familias reflejan las características de su barrio: Siloé. Este no pasa inadvertido en la ciudad por varias razones: está anclado en los cerros occidentales de manera que es visible desde un gran sector de la ciudad y una gran estrella domina la parte superior del barrio, lo cual le ha dado la imagen de pesebre vivo. Otra razón menos amable es la violencia. Después del Distrito de Aguablanca al oriente de la ciudad, Siloé es considerado el barrio con el número más alto de homicidios y muertes violentas.

El sector está subestratificado y así lo corroboran los datos y sus habitantes. En la parte alta, configurada por invasiones cuyas casas son ranchos y chozas contruidos con materiales de desecho como latas, tablas, cartones y barro, se vive una situación precaria. En la parte baja —donde se encuentra el CDC, las casas son de ladrillo, tienen techo en placa de cemento y teja de barro y muchas de ellas son de dos o tres pisos (alcaldía de Santiago de Cali, s.f.b). Los habitantes de Cali y del mismo Siloé, saben que ir a la parte alta constituye un peligro que solo sus habitantes están dispuestos (o condenados) a asumir.

A pesar de los esfuerzos de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que han trabajado en proyectos para el desarrollo de la zona, las características de la comuna 20 (donde se localiza Siloé) no aportan mucho en relación con oportunidades para mantener a los jóvenes alejados de la violencia. La oferta de espacios para la lúdica y el sano esparcimiento es insuficiente, especialmente si se tiene en cuenta que en la comuna hay más de 15.000 viviendas que cobijan a 65.000 personas (3,2 % de la población de la ciudad). Aparte de las tres bibliotecas, un polideportivo, algunas canchas de microfútbol y un parque infantil en la parte plana, no existe más infraestructura de recreación y cultura; no hay salas de cine, auditorios para conferencias, teatro o de exposición (alcaldía de Santiago de Cali, s.f.a).

En relación con la educación, la mayoría de las personas que habitan la comuna 20 han terminado solo la básica primaria (44,3 %) o secundaria o media (35,6 %), (alcaldía de Santiago de Cali, s.f.a). Actualmente, la cobertura para preescolar es del 54,4 % y para primaria del 93,4 %. Algunos problemas educativos hallados en la zona, aparte de la deficiente infraestructura y la falta de recursos didácticos, tienen que ver con el ausentismo escolar o la falta de acceso a la educación superior, ya sea por razones económicas o por formación académica deficiente para el ingreso a la universidad pública y ninguna oferta educativa en la zona de instituciones para el trabajo.

Por qué enseñar inglés a los niños del cdc Siloé

Aprender una lengua extranjera potencia el desarrollo de las personas en varios aspectos: cognitivo, social, cultural y económico (Bialystok, 2009; Espinosa, 2007). Queremos llamar la atención sobre los beneficios cognitivos asociados al proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras en virtud del uso de dos sistemas simbólicos, sin que ello signifique el desconocimiento de los aspectos socioculturales inherentes al proceso.

El primero es el control de la atención; es decir, el direccionamiento voluntario de la atención hacia aspectos específicos de una representación. Esto se logra gracias al desarrollo de la función inhibitoria que se produce cuando se aprende una segunda lengua, como consecuencia de la necesidad de inhabilitar componentes de un sistema lingüístico durante el uso de otro (Bialystok y Martin, 2004). El control de la atención es un elemento básico en la solución de problemas, ya esta exige concentración en unos tipos de información y la exclusión de otros.

El desarrollo de una flexibilidad cognitiva mayor en las personas que aprenden dos lenguas se constituye en otra de las ventajas del aprendizaje de una lengua extranjera. Hakuta y Díaz (1985) afirman que la práctica inusual del lenguaje y la sensibilidad a él contribuyen a que el usuario tenga una mayor flexibilidad en la manipulación de símbolos verbales y no verbales. En la vida cotidiana y académica, la flexibilidad cognitiva permite que las personas consideren distintos constituyentes de un mismo fenómeno, evalúen problemas desde distintos puntos de vista y trabajen en varias tareas simultáneamente.

Otros estudios relacionados con la estructura cerebral de personas que aprenden una lengua extranjera evidencian también ventajas cognitivas. Según muestra el trabajo de Mårtenssona *et al.* (2012), el estudio de una lengua extranjera incrementa el tamaño del hipocampo y del giro temporal superior. El hipocampo es la zona del cerebro responsable del desarrollo del nuevo conocimiento, la orientación en el espacio y la consolidación de la memoria de corto plazo en largo plazo. Mechelli *et al.* (2004), por su parte, muestran que la densidad de la materia gris de la corteza parietal inferior izquierda es mayor en los bilingües que en los monolingües. El hemisferio izquierdo es el responsable del procesamiento de la información y el control de la percepción sensorial, de la memoria y del habla. Los investigadores hallaron, por un lado, que este aumento fue más significativo en los niños que habían aprendido una lengua extranjera antes de la edad de cinco años y, por el otro, que la densidad de dicha región va de la mano con un incremento en la proficiencia del individuo, pero decrece en la medida en que aumenta la edad en la que el individuo comienza a estudiar la lengua.

La primera infancia se constituye en un momento privilegiado para aprender una lengua distinta a la propia. Cuanto mayor es la exposición y la estimulación en las dos lenguas de los niños en esta etapa, mayor será la posibilidad de tener un mayor desarrollo cognitivo –en comparación con niños monolingües– y una mejor competencia comunicativa en la lengua extranjera (Ellis, 1986). No obstante, en países en desarrollo como Colombia no todo niño tiene la posibilidad de recibir formación en una lengua extranjera, agudizando con ello la desigualdad que los caracteriza (ver *Save the children*, 2012).

Desigualdad en el acceso al aprendizaje de la lengua extranjera

En Colombia, el aprendizaje de la lengua extranjera en colegios de estratos socioeconómicos menos favorecidos es insuficiente, lo cual podría estar correlacionado con el nivel de competencia en la lengua de los docentes (Cárdenas

y Chaves, en prensa; Cadavid, McNulty y Quinchía, 2004; Cadavid, Quinchía, y Díaz, 2009; Cadavid, Díaz y Quinchía, 2011), sus metodologías de enseñanza (Hernández y Faustino, 2006; Chaves y Hernández, en prensa), los tiempos asignados al área y el número de estudiantes (Cárdenas, 2006; Sánchez y Obando, 2008), la infraestructura escolar y los recursos didácticos con los que cuentan las instituciones (Miranda y Echeverry, 2010 y 2011).

En relación con el nivel de competencia en la lengua de los profesores que enseñan inglés –aspecto relevante en el aprendizaje de lenguas de los estudiantes– se da una situación especialmente problemática. El profesor de primaria de los colegios públicos –que normalmente se encarga de dictar en diferentes áreas incluida el inglés– no está obligado a demostrar su formación en lengua extranjera para su contratación, como se estipula en el Decreto 1278 de 2002, razón por la cual estos profesores tienen niveles bajos de competencia.⁵⁰ En los colegios de élite, en cambio, el encargado de enseñar inglés presenta niveles de competencia suficientes para enseñar en razón a que ha tenido formación profesional en el área, ha aprendido el idioma en otras circunstancias (como en estancias en países angloparlantes) estudió en colegio bilingüe o es su lengua materna.

El proyecto

El proyecto está fundamentado en la premisa según la cual los niños de condiciones socioeconómicas desfavorables al igual que los de élite, disponen de todas las potencialidades necesarias para aprender una lengua extranjera y tienen, además, el derecho de que se les provean las oportunidades para que así sea. La Unesco (1990) reconoce el derecho de los niños a recibir una educación de calidad sin importar las diferencias de origen o condición, como se demuestra en la iniciativa educación para todos (EPT) que en el Marco de Acción de Dakar (2000) compromete a los países a ofrecer educación de alta calidad para los niños, especialmente los menos favorecidos.

50. Los bajos niveles de competencia de inglés en el sector oficial, especialmente del nivel de primaria, ha sido suficientemente documentado por el Ministerio de Educación Nacional dentro del marco del Programa Nacional de Bilingüismo (Campo, 2012) y estudios de académicos nacionales, particularmente de la Universidad Nacional (Cárdenas, 2006), la Universidad de Antioquia (Cadavid, I. C., McNulty y Quinchía, 2004; González, 2012) y la Universidad de Valle (Cárdenas, 2001; Cárdenas y Chaves, en prensa). En la actualidad, se están ofreciendo varias opciones de desarrollo profesional docente para mejorar esta situación.

Como ya hemos dicho, en Colombia hay una correlación positiva entre el nivel socioeconómico del individuo y la calidad de la educación que recibe, correlación que se acentúa para el aprendizaje del inglés. Esto hace evidente la inequidad en la calidad de la educación que reciben los niños, lo cual no es extraño si se tiene en cuenta que de treinta y dos países en desarrollo somos el segundo con mayor desigualdad: “Algunos niños nacen en el seno de familias con acceso al cincuenta, cien, o incluso doscientas veces más de los recursos disponibles que los niños más pobres. Los países de la muestra con la mayor inequidad son Bolivia, Colombia (161 veces más), Guatemala, Namibia y Perú (*Save the children*, 2012, 13). Lo que esto demuestra es que falta mucho trabajo por hacer en nuestro país para brindar educación de calidad independientemente del estrato socioeconómico.

El objetivo del proyecto que presentamos es contribuir a disminuir esta inequidad en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera. Se trata de trazar e implementar un diseño curricular para ofrecer oportunidades de aprendizaje del inglés a los niños del CDC Siloé.

El proyecto consta de tres etapas. La primera, es un análisis detenido del contexto, las necesidades, intereses, percepciones y actitudes de la comunidad en relación con el inglés, para construir con ellos una ruta pertinente para su aprendizaje. La segunda y tercera etapas involucran el diseño y desarrollo de los materiales de trabajo y la implementación y evaluación de la propuesta.

El proyecto está planteado a partir de la investigación acción participativa ya que esta opción metodológica permite una acción reflexionada dirigida hacia el cambio social (Smith, 1996), objetivo central del trabajo. En el proyecto, la participación a través de entrevistas y grupos focales con la directora, profesoras, secretaria, bibliotecaria y padres de familia es crucial para que la propuesta cobre un sentido real y situado. Cada uno de ellos tiene sus apreciaciones sobre el inglés, ideas sobre los contenidos que se podrían abordar y ante todo, una gran sabiduría en relación con las posibilidades y limitaciones contextuales. El acercamiento a los niños se ha hecho mediante la observación, para lo cual hemos empleado dos sesiones. Durante la primera sesión, observamos sus actitudes y comportamientos durante una jornada completa, su llegada al CDC, en clase y durante el recreo. En esta sesión se indago acerca de cómo actúan en distintos momentos y situaciones. Para la segunda jornada, se preparó una actividad de aproximadamente cuarenta y cinco minutos de duración en la que ellos se vieran explícitamente expuestos al inglés. En ella, los niños escucharon, jugaron, siguieron indicaciones e hicieron una primera producción en inglés.

La información recogida evidenció una aceptación y casi un pedido de que se enseñe inglés a los niños. Los padres, al igual que las profesoras, ven en este idioma una posibilidad para que los niños desarrollen competencias que les ayudarán en su vida laboral en la edad adulta. Una de las educadoras señaló que el involucrarse en el aprendizaje del inglés puede ser una posibilidad de alejar a los niños de la violencia. Los niños, por su parte, se mostraron desprevenidos frente a la exposición que tuvieron y la tomaron como algo natural. Su comportamiento no difirió en forma significativa de lo que hacen normalmente en sus otras actividades.

Estos insumos, además del análisis de contenido más detallado de las entrevistas, darán pautas para una construcción curricular basada en el diálogo entre los investigadores y los miembros de la comunidad. La relación profesora-estudiantes en las interacciones en inglés, privilegiará el reconocimiento y la valoración de los saberes previos y el diálogo verdadero mediante el cual el educador se convierte en educando y el educando en educador (Freire, 2005). En este proceso, las dos partes dejan de ser meros autómatas y pasan a construir en comunidad su conocimiento, lo cual entra en sintonía con lo observado en las clases. En ellas, se parte genuinamente de los intereses de los niños y profesoras y juntos recorren un camino hacia el conocimiento de nuevos conceptos, fenómenos o situaciones. El educando-educador no es aquí un recipiente en el que se depositan saberes, sino un agente activo que toma decisiones. En esta edad infantil, esas pequeñas decisiones (como elegir cuántas canciones van a cantar al inicio de la clase o sobre qué animal quieren hacer un proyecto) colaboran para que en ellos se dé el tránsito de la heteronomía a la autonomía.

Para que el niño devenga en sujeto autónomo es importante potenciar en ellos capacidades cognitivas como la imaginación pues así podrá ponerse en el lugar del otro, condición necesaria para la humanización (Nussbaum, 2010). Con el aprendizaje de una lengua extranjera, el niño adquirirá la habilidad para ver desde diferentes perspectivas un mismo hecho (capacidad que estaría disminuida en el niño monolingüe) con lo cual podrá tener una perspectiva más amplia (como tener en cuenta a los otros no sólo a sí mismo) al momento de hacer evaluaciones o de tomar decisiones.

En consecuencia con lo anterior, la pedagogía en la enseñanza del inglés buscará alejarse de los métodos preestablecidos para así responder a las particularidades de los niños y del contexto, establecer una relación dialéctica entre teoría y práctica en la que la práctica genere teoría y brindar la posibilidad a los niños de que vayan más allá de la competencia para entender o expresar ideas en inglés.

Nos suscribimos, entonces, a los parámetros de la particularidad, practicalidad y posibilidad de la pedagogía posmétodo (Kumaravadivelu, 2003, 2009).

En el presente documento hemos presentado el avance de un proyecto con el que se busca diseñar e implementar un currículo para que los niños del CDC Siloé aprendan inglés, a fin colaborar en la disminución de la brecha de inequidad que hay en el país respecto del aprendizaje de la lengua extranjera. Ahora bien, aunque la mayoría de las personas ven en el aprendizaje del inglés una oportunidad instrumental (para asegurar mayores ingresos económicos), nuestra propuesta tiene un fin humanista. En efecto, por un lado, dada la metodología que se aplicará, se busca que el niño tenga la posibilidad de iniciar un proceso que lo lleve de su estado heterónimo a uno autónomo; es decir, se busca que el niño aprenda a tomar decisiones guiado por sus propias prescripciones. Por el otro, se persigue que el niño desarrolle las habilidades cognitivas que se adquieren al estudiar una lengua extranjera.

Bibliografía

- Alcaldía de Santiago de Cali (s.f.a). *Plan de desarrollo 2008-2011. Comuna 20*. Alcaldía de Santiago de Cali. (s.f.b). Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente. Recuperado de: <http://www.cali.gov.co/publico2/gobierno/dagmaweb/comuna20.htm>
- ALONSO, J. C. et al. (2012). *Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de los resultados de las Pruebas Saber 11 y Saber Pro*. Cali: Universidad Icesi.
- APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- BIALYSTOK, E. y MARTIN, M. (2004). "Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task". En: *Developmental Science*. Vol. 7, No. 3 pp 325–339.
- BIALYSTOK, E. (2009). *Bilingualism in development. Language, Literacy & Cognition*. NY: Cambridge University Press.
- CADAVID, I. C.; McNULTY, M. y QUINCHÍA, D. I. (2004). "Elementary english language instruction: Colombian teachers' classroom practices". En: *Profile*. No. 5.

- CADAVID, I.; QUINCHÍA, D. y DÍAZ, C. (2009). “Una propuesta holística de desarrollo profesional para maestros de inglés de la básica primaria”. En: *Ikala*, Vol. 14, No. 21.
- CADAVID, I.; DÍAZ, C. y QUINCHÍA, D. (2011). “When theory meets practice: Applying cambourne’s conditions for learning to professional development for elementary school EFL teachers”. En: *Profile* Vol. 13, No. 1.
- CAMPO, M. (2012). *El inglés: estrategia de integración global*. Foro Semana. Bogotá, noviembre 9 de 2012.
- CÁRDENAS, M. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* 19th Annual EA Education Conference 2006. Recuperado de: <http://www.docstoc.com/docs/32866051/Bilingual-Colombia-Are-we-ready-for-it-What-is-needed>
- CÁRDENAS, R. (2001). Teaching english in primary: Are we ready for it? *How Journal*. Vol. 8, pp. 1-9.
- CHAVES, O. y HERNÁNDEZ, F. (en prensa). *Prácticas metodológicas de los profesores de inglés*.
- COHEN, L.; MANION, L. y MORRISON, K. (2011). *Research methods in education*. (7th ed). NY: Routledge.
- DE MEJÍA, A. (2002). *Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education*. UK: Multilingual Matters.
- DE MEJÍA, A. y MONTES, M. (2011) “El bilingüismo y el multilingüismo en Colombia: consideraciones acerca de su valoración y promulgación”. em: Yoko, Uyeno, E. y Santana Cavallari (Orgs.). *Bilingüismos: Subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras* (pp.55-81). Brasil: Pontes Editores.
- ELLIS, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ESPINOSA, L. (2007). “Second-Language Acquisition in Early Childhood”. En: New, R. y Cochran, M. (eds). *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. USA: Praeger.
- FREIRE, P. (1970 /2005). *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed.) México: Siglo Veintiuno Editores.

- _____ . (1966/2009). *Pedagogía de la autonomía*. (11° reimpresión). México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ . (1995/2010). *La educación en la ciudad*. (4ª reimpresión). México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ . (1992/2011). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- GIROUX, H. (1985). “Teachers as Transformatory Intellectuals”. En: *Critical Educators* pp. 46-49.
- _____ . (1988). *Teachers ad intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. USA: Bergin y Garvey Publishers, Inc.
- GONZÁLEZ, A. (2012). *El inglés, estrategia de integración global*. Foro Semana. Bogotá: noviembre 9 de 2012.
- HAKUTA, K. y DÍAZ, R. (1985). “The Relationship between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data”. En: K.E. Nelson (ed.) *Children’s Language*, Vol. 5.
- HERNÁNDEZ, F y FAUSTINO, C. (2006). “Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de Cali”. En: *Revista Lenguaje*, No. 34.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003). *The Postmethod Condition. Macrostrategies for Language Teaching*. USA: Yale University
- _____ . (2009). *Understanding language teaching: from method to post-method*. NY: Routledge.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- MÅRTENSSONA, J. et al. “Growth of language-related brain areas after foreign language learning”. En: *NeuroImage* 63 (1), 240–244. doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.043
- MECHELLI, A. et al. “Structural plasticity in the bilingual brain”. En: *Nature*. Vol. 431, Issue 7010.
- MIRANDA, N. y ECHEVERRY, A. (2010). “Infrastructure and resources of private schools in Cali and the implementation of the Bilingual Colombia Program”. En: *How Journal*, No. 17.

- MIRANDA, N. y ECHEVERRY. A. (2011). “La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia)”. En: *Revista Íkala*, 16.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid, Katz editores S.A.
- Revista *Dinero* (noviembre 11 de 2011). *Los mejores colegios 2011*.
- Revista *Dinero* (noviembre de 2012). *Los mejores colegios 2012*.
- RODRÍGUEZ, M. (1993). Entrevista con Stephen Kemmis. *Revista Aula de Innovación Educativa*. Vol. 15. Recuperado de: <http://aula.grao.com/revistas/aula/015-sentido-y-funcion-de-la-educacion-visual-plastica--gestion-y-planificacion-de-centros/entrevista-con-stephen-kemmis>
- SÁNCHEZ, A. y OBANDO, G. (2008). Is Colombia Ready for “Bilingualism”? *Profile* 9, 181-195.
- Save the Children. (2012). *BORN Equal. How reducing inequality could give our children a better future*. Recuperado de: http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/images/Born_Equal.pdf
- SMITH, M. (1996). *Action research. The Encyclopedia of Informal Education*. Recuperado de: www.infed.org/research/b-actres.htm
- The Economist (Oct. 13, 2012). *For richer, for poorer*. Recuperado de: <http://www.economist.com/node/21564414>En: < xaa
- Unesco (1990). *World Declaration on Education For All. Meeting Basic Learning Needs*. NY: Unesco.
- Unesco (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Francia: Unesco

Parte 4
Levantar la mesa

Con las intervenciones registradas en el marco del quinto encuentro, se levanta la mesa y se agradece la participación de todos los invitados y participantes mediante el protocolo de la sesión, que se constituye en un cierre-apertura de próximos encuentros. Protocolo que, como memoria reflexionada, dice de los avatares lingüísticos, comprensivos, de modo de pensamiento sobre el asunto abordado, el cual queda en continuidad... discontinuidad.

Protocolo: la investigación en educación superior: una práctica que en tiempo presente, coimplica al sujeto investigador y su proyecto de vida

*Dazuly Triviño Lamprea
Diana Marcela Hurtado Camacho
Welkin Amórtegui Acosta*

Resumen

En el marco del desarrollo del encuentro *Sujetos y políticas del desarrollo humano; miradas plurales en educación desde las diferentes discusiones y puestas en común de la mesa: investigación y currículo; pedagogía e investigación; e investigación en maestrías y doctorados*, se propone y configura el acto investigativo como una práctica que permite dar sentido a las problematizaciones que circulan en los diversos campos de conocimiento y los trasciende para evidenciar las problematizaciones como problemas de conocimiento.

La investigación así entendida, es una práctica que sugiere la coimplicación del sujeto investigador de tal modo que sus caminos exploratorios pasarían a formar parte de su proyecto de vida y se constituyen en indagación sostenida y permanente y en un propósito por comprender las relaciones que en el sujeto, la ciencia, la realidad, el conocimiento, las angustias y afanes del ser humano y su grupo social, se constituyen en parte vital de los procesos de indagación.

Si la indagación-investigación se entiende como una práctica que convoca a la pedagogía, a las propuestas curriculares y, desde luego, a las políticas que la rigen, no se puede entender como un área que suma, sino como una práctica que permite la emergencia de las preguntas de conocimiento de los ámbitos convocados y planteados como ejes centrales en la discusión del encuentro.

Investigar: trasgredir el límite de lo ya sabido

Investigar es innato al ser humano por su deseo natural de conocer y saber todo lo que acontece a su alrededor. La investigación es explorar para volver visibles las cosas que no están ausentes, pero que nuestras miradas no nos permiten ver (Frigerio, 2012), lo que implica despojarse, descolonizar y liberar nuestro pensamiento para entender otras realidades. Aunque trasgredir en lo ya sabido genere dolor (el dolor de la primera pregunta), es necesario reconocer que lo ya sabido se debe interrogar sin caer en conformismos que impidan someter a sospecha lo existente; por el contrario, se propone comprender mundos posibles asumiéndonos como extranjeros⁵¹ para no llenarnos de prejuicios que ponen anteojeras y ocultan la posibilidad de identificar otros significado que nos permitirían enriquecernos en el proceso de la investigación que podría llamarse *la obra de conocimiento del sujeto que investiga*. Por lo tanto, puede decirse que dicho proceso surge como un acto intencional en la construcción de conocimiento.

La práctica investigativa con su lógica interna, se ocupa de la resolución racional de problemas de conocimiento e implica conjugar procesos intelectuales y el uso de herramientas cognitivas, tales como capacidad de exploración de los ámbitos de investigación, capacidad para interrogar y para organizar información y así iniciarse en la construcción de un discurso teórico-epistemológico.

En la investigación, es necesario superar los obstáculos epistemológicos⁵² y en este sentido, hablar de obstáculo es sacar a la luz algunos supuestos epistémicos y filosóficos que emplean los sujetos en el acto del conocimiento y que conllevan preocupaciones que obstruyen el crecimiento del espíritu científico,⁵³ de manera que lo que es “claro y distinto” –lo evidente– solo entorpece el trabajo

51. Entendido como el sujeto que se propone explorar lo ya sabido, lo ya sabido ignorado, lo no sabido a la espera de ser buscado y hallado (Frigerio, 2012).

52. Obstáculo epistemológico, entendido como las confusiones que se dan en el mismo acto de conocer (Bachelard, 2000).

53. El espíritu científico debe formarse en contra de la naturaleza; en contra de lo que es; dentro y fuera de nosotros; impulso y enseñanza de la naturaleza; en contra del entusiasmo

de la ciencia. También, en algún momento del desarrollo del conocimiento científico, la acumulación de conocimientos anteriores puede constituirse en un obstáculo para la investigación.

Uno de los grandes desafíos epistémicos a afrontar en este tiempo presente y que en cada sujeto implica un movimiento fundamental es salir de sí, lo cual tiene diferentes connotaciones: vencer el ego intelectual, romper con el individualismo metodológico y social, quebrar el espejo del propio narcisismo (a lo que le hemos dicho egología), trascender un modo de pensar y actuar unívoco, monodiscursivo (Guarín, 2010, p. 1).

Lo que habita en el sujeto investigador

La sensación de incompletud, de un producto no terminado, de la isla no descubierta, son algunas de las tensiones que habitan en el sujeto investigador y que despliegan en él aptitudes y actitudes que hacen de su ejercicio una obsesión incontrolable por la investigación.

La sensación del *día después* –en palabras de Frigerio (2012)– se refiere a aquella angustia por lo no hecho en el acto investigativo, la obtención de hallazgos incompletos. Sentir que algo faltó, que el fondo de la cuestión se escapa, se esfuma, es algo con lo que constantemente cohabita el sujeto investigador.

La actividad de investigar –como acto aparentemente culminado– se convierte para el sujeto investigador en punto de llegada y de partida a la vez. Es decir, que hacer visible lo invisible, poner presente lo que está ausente e indagar en lo no indagado, abre la brecha cognitiva y da paso a que futuros investigadores en la exploración de dichas zonas de no existencia, propongan y se permitan la emergencia de otros saberes y conocimientos y que los artistas de su producción investigativa pulan cada vez más su gran obra en busca del punto medio: el de la perfección.

En el proceso de investigación, el sujeto pone a consideración su visión teórica sobre una base de saberes interdisciplinarios que a su vez se construyen en dicho proceso. De esta manera, permite la creación de conocimientos significativos que surgen como producto de la autorreflexión y el autoanálisis crítico de situaciones que se confrontan con teorías ya existentes.

natural; en contra del hecho coloreado y variado. El espíritu científico debe formarse reformándose (Bachelard, 2000).

Esto se resume en la presunción de que siempre va a haber un investigador que antecede y precede la investigación, la temática, la indagación, el objeto de conocimiento, el ámbito; o como se quiera definir lo que finalmente se concibe como una práctica cíclica. “No se debe desconocer que uno siempre viene después de otros, que siempre van a haber otros que hayan explorado antes que uno, pareciera que el investigador siempre llegase en la mitad de la fiesta” (Frigerio, 2012).

La comprensión de esta habitancia, hace que el sujeto investigador se interroge constantemente queriendo saber lo que aconteció antes que él.

Ese interrogante da cuenta de un deseo obsesivo de explorar en sí mismo y en los otros; hacer de la exploración/investigación un acto libre y visibilizador; permitirse volver disponibles saberes ausentes; hacer de la teoría una experiencia y de la experiencia un saber. No es desconocer los saberes previos o existentes ni exigirles una conversión amalgámica adaptable de una disciplina a otra. Aquí lo que se debe mediar son los esquemas de percepción *habitus*,⁵⁴ los paradigmas, las tendencias, los modos de hacer, de pensar, de investigar, de explorar y reconocer al mismo tiempo que el acto formativo es necesario y complementa todo aquello que habita el sujeto investigador.

El espíritu y el carácter de quien hace y se hace para la investigación, debe ser libre, sin ataduras, sin prejuicios. El investigador debe llegar con su hipótesis más con el propósito de desmentirla que de probarla. Tomar distancia de las categorías, no permitirles una encerrona, correr el cerco cognitivo, arriesgarse en la producción de nuevos conocimientos, hacer del saber elaborado por otros y por el mismo investigador otra cosa, sin ese paternalismo de comprensión, entendimiento y total justificación. Es decir, el acto investigativo no es ponerse en los zapatos del otro, sino entender lo que pasa en uno y entre unos y otros, sin olvidar los tiempos presentes.

De hecho, los diferentes ámbitos en los que se desarrolla la vida del investigador, tanto la vida cotidiana como en la profesional, son escenario para que construya y proponga una problemática, perciba la situación con olfato rastreador, piense unas posibles hipótesis, proponga su metódica y se encamine en su ruta. Es con esto con lo que hay que tener cuidado para no caer en lo que Guarín refiere como egología. Pensarse la investigación como un acto exploratorio en tiempo

54. *Habitus*, en la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, es el conjunto de percepciones, pensamientos y sentimientos que configuran las acciones prácticas del sujeto.

presente, es adoptar una postura humilde. “El problema cuando hay un trono, no es quién se sienta en el trono, sino que no haya trono” (Frigerio, 2012).

¿La formación del sujeto investigador define su naturaleza al investigar?

Investigar no es mirar algo, sino mirarse la mirada

GUILLERMO BUSTAMANTE

En palabras de Quiceno (2012): “No se puede investigar sin la formación previa. Hay que ubicarse en las disciplinas que lo llevan a la investigación, por fuera de la ciencia y la formación es imposible la investigación”.

En un sentido provocador, el sujeto investigador asume por naturaleza y omisión dos posturas: sujeto crítico que es aquel que se adhiere a la ciencia y sujeto académico que se adhiere a la formación (Quiceno, 2012).

El sujeto crítico, para desplegarse en el acto exploratorio, debe desligarse de la formación, ya que en algún momento de su ejercicio deberá criticar al sujeto formado. De igual forma, es la historia de la ciencia la que le ofrece la idea de crítica al sujeto crítico, de allí que se plantee que una ciencia sin historia,⁵⁵ no lleva a una buena investigación (Quiceno, 2012).

El investigador crítico, al igual que los personajes literarios, es novelesco y aventurero. Reconoce que cuando investiga es un personaje de ficción y cuando escribe es otro personaje de ficción. Es decir, en el acto investigativo cae en la cuenta de que es uno y es otro. El que investiga se autoprograma, se autodefine, se autoconoce en su teoría, en su escritura; la escritura es reescribir lo que se dice y se hace.

El sujeto académico se adhiere a la formación investigativa y es orientado, educado, preparado y transformado a sujeto investigador a través de seminarios, cursos,

55. Historia entendida como la recopilación de narraciones, crónicas, novelas, archivos; en fin, todo lo que contenga la información necesaria para conocer a fondo la esencia del problema y no permitirse la sensación del día después, de lo no hecho, de la incompletud.

congresos, diplomados y encuentros, entre otros. Se le dan las herramientas, las rutas, las pistas y los instrumentos que servirán de puerto y horizonte para la guía del camino exploratorio. Es necesario transformar algo en la manera de sentir y pensar para acceder a conocer (Zuleta, 1986).

El sujeto académico no se debe preocupar por las técnicas, las metodologías, las formas de hacer y de escribir, la rigurosidad, el saber teórico, la organización. La tendencia es a un sujeto que propone un conocimiento a partir del relato reflexivo y crítico de sus hallazgos que le permite estructurar el conocimiento sobre el objeto-sujeto investigado.

El acto investigativo como la posibilidad de ser ese otro, entenderlo en la resolución de sus problemas y asumir su realidad, es un acto que hace del investigador un sujeto provocador que le posibilita soñarse un héroe que cree y crea. Es una forma de pensar y vivir la vida. “Cada investigador elabora su personaje y su vida, un personaje nos enseña qué es la vida, la formación entendida como liberación, emancipación no existe”. (Quiceno, 2012).

Bibliografía

- BACHELARD, G. (2000). *La formación del espíritu científico: contribución un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (vigésimotercera edición en español ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BUSTAMENTE, G. (s.f.). “¿Se puede formar en investigación?” En: *Red Académica*. Universidad Pedagógica Nacional .
- FREUD, S. ([1923], [1981]). *Obras completas*. Vol. 1 Tomo III. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- FRIGERIO, G. (2012). Ponencia Quinto Encuentro de Educación: Desarrollo Humano. Cali, Valle del Cauca.
- GUARÍN, G. (2010). *Sujeto relacional en tiempo presente*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012, de es.scribd.com: <http://es.scribd.com/doc/31322784/German-Guarin-SUJETO-RELACIONAL-R1>
- QUICENO, H. (2012). Ponencia, Quinto Encuentro en Educación Superior. USB. Cali, Colombia.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes.
- ZULETA, E. (1986). *Teorías Freudianas de la Infancia*. Boletín de Estudios Psicoanalíticos I.



ISBN: 978-958-8785-37-0



La investigación, como un escenario de convergencia de las preguntas que emergen en diversos campos del conocimiento, se constituye a sí misma como un campo que convoca múltiples dudas, preguntas, problemas de conocimiento y metódicas. Tres ejes permiten configurar este libro, elaborado a partir de rutas investigativas en educación superior. El primer eje, pedagogía e investigación, plantea una conversación entre la curiosidad del investigador y la imbricación entre su vida y los procesos de formación. El segundo eje transita por una lectura desde los trayectos de la diada currículo/investigación y por los avatares de la internacionalización en maestrías en educación en Colombia. El tercer eje centra su mirada en aquello que convoca a la investigación en maestrías y doctorados, tanto como responsabilidad social como expresión narrativa y de trabajo con la comunidad.



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI**



Autoevaluarnos
Nos hace crecer...

Avenida 10 de Mayo, La Umbría, carretera a Pance

PBX: (2)318 22 00 – (2) 488 22 22

Línea gratuita: 01 8000 0913303

Fax: (2) 488 22 31 – A.A. 7154 y 25162

www.usbcali.edu.co