GEOPOLÍTICA Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

APROXIMACIONES ACADÉMICAS EN FORMACIÓN DOCTORAL

CLAUDIA VÉLEZ DE LA CALLE
MARLENE ARTEAGA QUINTERO
(COMPILADORAS)

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
CALI

2016

Geopolítica y gestión del conocimiento.
Aproximaciones académicas en formación doctoral

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA CALI

Geopolítica y gestión del conocimiento

Aproximaciones académicas en formación doctoral

Compiladoras
Claudia del Pilar Vélez de la Calle
Marlene Coromoto Arteaga Quintero

2016

Geopolítica y gestión del conocimiento. Aproximaciones académicas en formación doctoral

Geopolítica y gestión del conocimiento. Aproximaciones académicas en formación doctoral / Compiladoras Claudia del Pilar Vélez de la Calle y Marlene Coromoto Arteaga Quintero--Cali : Editorial Bonaventuriana, 2016

164 p.

ISBN: 978-958-8785-94-3

1. Estudios de postgrado 2. Aproximación interdisciplinaria en educación 3. Gestión del conocimiento 4. Estudios interculturales - América Latina 5. Globalización educativa 6. Educación - Investigaciones 7. Transdisciplinariedad 8. Geopolítica 9. Educación superior - Colombia I. Vélez de la Calle, Claudia del Pilar II. Arteaga Quintero, Marlene Coromoto III. Tít.

378.155 (D 23)

G345

© Universidad de San Buenaventura Cali
Editorial Bonaventuriana

Geopolítica y gestión del conocimiento
Aproximaciones académicas en formación doctoral

© Compiladoras: Claudia del Pilar Vélez de la Calle y Marlene Coromoto Arteaga Quintero
Grupo de investigación: *Educación y Desarrollo Humano*
Estudios Culturales y Pensamientos Pedagógicos Latinoamericanos

Universidad de San Buenaventura
Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2016
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
http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co
Cali, Colombia, S. A.

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: 978-958-8785-94-3
Tiraje: 150 ejemplares
Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000)

Impreso en Colombia - Printed in Colombia.
2016

Dedicatoria

A don Kaldone Nweihed, maestro de generaciones.
A nuestros estudiantes, quienes siempre responden
ante los retos del conocimiento.

Contenido

LIMINAR.....9
Kaldone Nweihed

El aula del seminario. A modo de editorial 15
Marlene Arteaga Quintero y Claudia Vélez de la Calle

La gestión del conocimiento como estrategia geopolítica. Una visión desde la transdisciplinariedad.....21
Marlene Arteaga Quintero

Geopolítica, conocimiento y sociedad contemporánea, tensiones que necesitan ser pensadas en la formación de doctorados en Educación 33
Claudia Vélez de la Calle

Sociedad del conocimiento y Primera Infancia.....41
Angélica María Barrero Pascuas

Las escuelas geopolíticas de Venezuela y Colombia: dos posturas diferentes en el marco geopolítico de América Latina 45
Omar Osbaldo Forero González

Geopolítica y gestión del conocimiento en América Latina. Una experiencia académica en clave de crónica.....53
María Alexandra Franco Sánchez

La escuela desde la geopolítica del conocimiento.....61
Patricia Gómez Etayo

Una mirada a la educación desde parámetros de medición internacional....69
Luz Stella Hernández Gómez

Sobre la investigación en ciencias sociales y el pensamiento latinoamericano 75
Raúl F. Hernández S.

El saber pedagógico del maestro reflexivo. Fundamento de una pedagogía propia para América Latina 85
Dolores Cristina Montaño Arias

Reflexión en torno al concepto de geopolítica y su incidencia en la gestión del conocimiento 93
Laura Elvira Piedrahita Sandoval

Geopolítica y gestión del conocimiento: conceptos, retos y posibilidades 97
Laura María Pineda Villany

La gestión del conocimiento y la formación de capital humano 103
Mónica Cristina Pérez Muñoz

Globalización, sociedad del conocimiento y educación. Desafíos en el siglo XXI 109
Mónica Gabriela Portilla Portilla

Globalización, cultura y educación en América Latina. Elementos para contextualizar una propuesta de investigación 117
Fabio Aníbal Rincón Carvajal

La geopolítica mundial en relación con la educación superior 123
Elizabeth Rodríguez Cuervo

Pensar la educación en el contexto colombiano 131
José Daniel Rodríguez Umaña

Gestión del conocimiento y la escuela 139
Alexandra Rosales Abadía

¿Es posible hablar de geopolítica en los conceptos para una sociedad del conocimiento? 145
Lizzeth Marcelly Torres Quintero

Geopolítica y la gestión de saberes en las dimensiones educativa, económica y social de América Latina 153
Myriam Amparo Villarreal Dorado

Escriben para este número 159

El presentador 163

LIMINAR

Kaldone G. Nweihed

"Lo sabéis, señores, todas las verdades se tocan".

Lo dijo el primer humanista de América, don Andrés Bello, en su discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile, el 17 de septiembre de 1843.

Frase sabia y resonante evocada por el presidente de Venezuela, profesor doctor Rafael Caldera, en su discurso inaugural de la Universidad Simón Bolívar, en Caracas, el 19 de enero de 1970, cuando quien esto escribe tuvo la suerte de encontrarse entre el primer grupo fundador de nuestra universidad.

Don Andrés Bello prosiguió ofreciendo varias "verdades" –ciencias, artes– que a su certero juicio nunca dejaron y dejarán de cruzarse y tocarse. Entre estas mencionó las "que evocan las acciones y reacciones de las fuerzas políticas" y, a renglón seguido, las "que sientan las bases inconmovibles de la moral" y las "que dirigen y fecundan las artes". Es como si desde su cátedra en aquella montaña andina austral, atalayando el Pacífico, hubiera previsto que algún lejano día en otra ciudad andina, también cerca del Pacífico, más al norte en tierras neogranadinas, un grupo de estudiantes de doctorado, bajo la orientación de dos distinguidas tutoras, una colombiana y la otra venezolana, fueran a reunirse para debatir sobre la gestión del conocimiento como gestión "geo" "política" bajo el paraguas de la transdisciplinariedad, lo que para don Andrés estaría, ni más ni menos, en la misma encrucijada de sus verdades.

Hace casi un cuarto de siglo, cuando se me ocurrió investigar acerca del surgimiento y desarrollo de la geopolítica en el medio académico venezolano, en Caracas –a la que llamamos "Sucursal del cielo"–, jamás se me vino a la mente que en otra "Su-

cursal del cielo", en el fértil Valle del Cauca, precisamente en la Universidad de San Buenaventura Cali, un fruto de esa investigación pudiera resultar modestamente nutritivo para un selecto grupo de doctorandos, interesados en visitar esa nueva frontera de aproximación entre la política y la educación. Más específicamente entre lo "geo" de la política y la gestión del conocimiento.

No podía predecir que, gracias a una distinguida profesora venezolana, Marlene Arteaga Quintero, y una acreditada profesora colombiana, Claudia Vélez de la Calle, se iba a pavimentar una cancha intelectual en Santiago de Cali, una de las ciudades más dadas al deporte en Nuestra América, como para que se forme un equipo de estudiantes aspirantes al más alto título académico. Equipo que, en el lenguaje contemporáneo y sus accesorios telemáticos de la búsqueda del saber, estaría revalorizando el pensamiento del eximio caraqueño, también santiagueño, don Andrés Bello.

Como educador que comenzó su carrera en las aulas de los liceos de Venezuela y terminó como estudioso e investigador del hecho internacional hacia sus ramas de geopolítica y sus fronteras, aplaudo la misma idea del seminario "La gestión del conocimiento como estrategia geopolítica", y aprecio en el esfuerzo de los diecisiete educadores aspirantes al doctorado las luces que cada uno ha enfocado sobre los distintos aspectos que han venido saliendo a la vera de sus diversos caminos hacia una conclusión integral.

He tenido el gusto de leer los artículos de las profesoras Arteaga Quintero y Vélez, además de los resúmenes de los trabajos de los diecisiete cursantes, por lo que puedo decir que yo también he aprendido nuevas verdades que, de no ser por su acuciosa búsqueda y presentación, para mí hubieran quedado aisladas en sendos rincones del saber, como son la pedagogía, por un lado, y la geopolítica, por el otro.

Me gustaría subrayar lo significativo que ha sido para mí captar cómo la doctora Arteaga Quintero enfoca entre los cuatro laterales que articulan su presentación: gestión del conocimiento, estrategia, geopolítica y transdisciplinariedad. Partiendo de un recorrido por la pobreza y la exclusión social imperantes, grado más grado menos, en toda nuestra América, sobre todo en lo concerniente a Colombia y Venezuela y con mayor énfasis en las fajas fronterizas y los territorios indígenas, la profesora Arteaga Quintero es enfática al evaluar la importancia de "gestionar el conocimiento como una estrategia de la política nacional para alcanzar una condición de desarrollo desde una perspectiva interna", la cual claramente interpreta como mirar el desarrollo con los parámetros internacionales y a la vez integrar la complejidad vernácula y la perspectiva de sus componentes fundamentales. Sí –subraya–, contamos con el indispensable internet, pero la mayoría de la población no tiene acceso a sus beneficios. El asunto no ha de ser solo incumbencia de uno o dos ministerios como órganos del poder público, sino una estrategia nacional que

requiere interactuar con el marco geopolítico de la nación, yendo más allá de las distintas disciplinas individuales.

Por su lado, y hacia la misma meta, la doctora Vélez acierta al valorar la interactuación entre la geopolítica y la gestión del conocimiento, así como al subrayar su importancia para los estudiantes a doctores en Educación. Hace hincapié en la necesidad de investigar teorías y hechos sobre la política actual, habida cuenta de los grandes cambios acaecidos en el mundo, sobre todo con la llegada y extensión de la globalización.

El quid para la tarea de localizar, definir, entender y explicar el fenómeno reside en su concepción del encargo social asignado a las organizaciones del conocimiento propuesto a los doctorados, para que ellos se constituyan en garantes de la transferencia, orientación, generación de conocimiento, innovación, de arte y ciencia a nivel internacional, nacional y local. Añade peso a la necesidad de armonizar la gestión de la educación con los cambios tectónicos en la geopolítica a nivel mundial, lo que la profesora Vélez expresa al observar cómo se extiende la amenaza del conocimiento cual propiedad, solo de los que puedan pagarlo, sobre todo mediante la enajenación de las redes. A la vez destaca el hecho histórico y su repetida ocurrencia con respecto al dominio consecutivo de las fuentes del saber por alguna potencia en las distintas y sucesivas etapas del progreso de la civilización, como han sido España, Francia, Inglaterra y, más adelante, Estados Unidos, superpotencia que basa su dominio del mundo, ya no en invasiones sino más bien en la noción del progreso.

En cuanto al seminario "La gestión del conocimiento como estrategia geopolítica", considero acertada la alternación entre los temas en los que la geopolítica marca la pauta y los de carácter más pedagógico que geopolítico. Por los resúmenes de los trabajos, creo haber percibido un conveniente reparto salomónico entre ambos enfoques complementarios. Donde domina la ciencia pedagógica, la sociedad o la gestión del conocimiento desfilan distintos ángulos como la infancia, la medición internacional, el pensamiento latinoamericano, la pedagogía latinoamericana, la formación de capital humano, gestión y escuela, cultura y educación. Bajo el enfoque geopolítico, además del fenómeno de la globalización y su influencia en el tema principal en sus dos vertientes, se leen trabajos sobre la escuela y la geopolítica del conocimiento tanto a nivel medio como en Educación Superior, conceptos y retos, cabida de la geopolítica en conceptos para una sociedad de conocimiento, y las escuelas geopolíticas en Colombia y Venezuela.

Un esfuerzo loable a simple vista, al que debemos reconocer su utilidad y valía quienes hemos tenido experiencia en armar posgrados, asignar temas, leer tesis y calificar trabajos. ¡Que Dios nos guíe para ser justos y a la vez comprensivos!

***

¡Gestión del conocimiento. Acción geopolítica!

Este es un mundo que anda en botas de siete leguas.

Me siento verdaderamente honrado al escribir estas palabras liminares y altamente satisfecho por los logros de este seminario en el que un modesto artículo mío, publicado hace 24 años, haya podido servir de hoja de ruta. Quizá me puedo permitir revelarle al lector de estas líneas que, al momento de editarlo (1990) para enviarlo a la revista Mundo Nuevo (Instituto de Altos Estudios de América Latina, Universidad Simón Bolívar, Caracas), me presenté en el instituto con el ruego de demorar su publicación hasta tanto yo pudiera ponerlo más al día en vista de los acontecimientos que venían sacudiendo al mundo tras la caída del Muro de Berlín y el visible desmoronamiento del mundo bipolar. Sentí que estaría cometiendo el pecado intelectual de retener lo que debía ser la continuidad de la película que se estaba desarrollando ante nuestros ojos, y por lo que llamaron a 1989 Annus Mirabilis. No me hicieron caso. Solo me permitieron agregar un mínimo epílogo de ocho líneas (p. 339) para decirle al lector cuán incompleto era el artículo por la rapidez de aquellos cambios tectónicos. Lo que nunca he terminado de lamentar ha sido el hecho de que, al manejar ese epílogo, el impresor dejó por fuera, sin culpa, un párrafo dedicado a la acción y memoria de uno de los más connotados maestros venezolanos en las áreas de geopolítica y fronteras, mi dilecto amigo, profesor de la Universidad de los Andes en Mérida, José Manuel Briceño Monzillo (1938-1985). Humildemente, ruego considerar este párrafo parte inseparable del artículo.

Si intentáramos resumir estos cambios en pocas pinceladas, como para redondear el artículo de 1990, siempre nos irían a quedar baches. Es difícil crear un esquema que parta del bosque hasta los grandes árboles cuando van a quedar muchas ramas importantes por afuera.

Vuelto piedritas el Muro de Berlín, caída la Unión Soviética, desaparecida la bipolaridad, surge Estados Unidos –y valga la locución latina de eco colombiano– evocando el *respice polum* para el resto del mundo. La Europa Centro y Sur, otrora tras la Cortina de Hierro, renace a la vida democrática y la economía liberal. Praga abre al mundo su Universidad Carolina; Budapest vuelve a escuchar los acordes de "Noches de Hungría". Toda Europa venía estrechando su unión: Estrasburgo, Maastricht, Schengen. Las estepas del Asia Central se sacuden el polvo del encierro y saludan en sus idiomas al ruso Borodin. América Latina se siente liberada de la sombra del patio trasero y, sin antagonizar con el Norte, comienza a mirarse en su propio espejo desde el Río Grande hasta el estrecho de Magallanes. Andes y Amazonas, hispana y lusa, sin olvidar a la de la lengua francesa de Haití, rompe ataduras, cruza fronteras, fabrica alianzas e intercambia regalos. La excusa del Oso Rojo ya no valdría para volver a dejar sola a la Argentina.

El Lejano Oriente está en paz: ya no hay fogatas de guerra en Corea ni en Vietnam. La gran China deja atrás la Revolución Cultural y se atreve a vestirse para el baile. Japón entiende que ya no puede reinar solo sin la competencia de sus vecinos y sigue ampliando astilleros y fabricando toyotas. Hasta el Oriente Medio está en relativa calma: el petróleo fluye, los rascacielos se levantan sobre los arenales del Golfo y los Emiratos Árabes. Hasta hay bosquejos de paz entre Palestina e Israel. Y allá, más al sur, en el gran continente olvidado, sueltan a aquel apóstol negro que estuvo 27 años detrás de las rejas blancas del Apartheid. Por fin parecía que el mundo, con mil dolencias y fuegos aún sin apagarse, estaba cerca de la paz perpetua. ¿Crisis económica? Ya pasará. ¿Cambio climático? Estamos conversando. Llegó el fin de la historia, Fukuyama *dixit*. Milton no perdió ningún paraíso; nos estamos acercando a la frontera de Utopía, a los jardines de Shangri-La.

Pero se equivocaron. Nosotros también. Entre el largo periodo lúgubre de la Guerra Fría y este corto destello de relativa calma y optimismo, subsistía un envenado cordón umbilical que no se rompió. Al obstetra se le olvidó cortarlo en las agrestes montañas de Afganistán, a donde los norteamericanos enviaran guerrilleros fanáticos de todos los rincones del mundo del islam para ayudar a expulsar a los soviéticos. Lo hicieron. Gorbachov retiró a sus hombres, pero los fanáticos se quedaron. Se atrincheraron y se multiplicaron: algunos de modo aceptable; la mayoría dogmáticos, irreconciliables, destructores no solo de estatuas budistas sino de todo lo que les oliera a distinto. Leyeron sus libros sagrados al revés. Una rama sofisticada aprendió a pilotear aviones que estrellaron contra los más relevantes símbolos del poderío de los Estados Unidos: el económico y el político. Vuelta a las armas. Por un lado, una guerra total y justificada contra la guarida de los terroristas; por el otro, la réplica: nuevos ataques contra trenes, parques y plazas dondequiera que se presentara la oportunidad. Y la violencia irá cambiando de grados de legitimidad o de su falta, según el caso y los actores. Si Afganistán era justificable, Irak no lo fue. Salieron a buscar armas de destrucción masiva que nunca encontraron, pero dejaron a cambio muerte, desolación, guerras intestinas, refugiados y desplazados. Dirán que igual de culpables son todos los que queremos destruir. Hay un gran incendio en la pradera. Anuncian una falsa primavera que resulta ser una hoguera estival. Arman a los güelfos moderados para contener a los gibelinos. Estos se vuelven más monstruos y decapitan a los rehenes. ¡Santo Dios!, ¿quién le pone coto a todo esto?

Mientras tanto hablan de crisis en la economía, en el capitalismo, en los mercados, en el medio ambiente, en el África atrapada entre pobreza, epidemias y un constante drenaje de gente dispuesta a perecer ahogada en embarcaciones inseguras en pleno mar.

Esta geopolítica del caos representa una nueva y peligrosa fase para la humanidad entera. Se nos está yendo de las manos. El barco del globo navega sin un buen timonel.

Esta parte del mundo que llamamos América Latina tuvo otra visión muy distinta de valores cuando podía ejercer su propia geopolítica sin el peso asfixiante de una geopolítica mundial convulsa, como la que distingue a estos tiempos. Bástenos un ejemplo que conviene repetir al mundo entero, en un lúgubre momento de la historia de la humanidad. Mientras a comienzos del siglo XXI, ahora, observamos la monstruosidad de decapitar a indefensos rehenes, pudiendo sus propios hijos ver el macabro acto en la pantalla de un televisor cuya señal les llega en un segundo, nuestro lado del planeta, en un gran momento de su transitar por la historia a principios del siglo XIX, pudo ver a un joven Antonio José de Sucre, victorioso tras una batalla en un lugar llamado Tarqui, decirle al bando vencido que no había nuevas condiciones que imponer, pues: "¡La justicia de Colombia es la misma antes que después de la victoria!".

***

Fue desde Santiago de Cali, el 9 de enero de 1822, cuando nuestro libertador escribió al director supremo de Buenos Aires:

> *El gran día de la América no ha llegado. Hemos expulsado a nuestros opresores, roto las tablas de sus leyes tiránicas y fundado instituciones legítimas: mas todavía nos falta poner el fundamento del pacto social, que debe formar de este mundo una nación de Repúblicas.*

El aula del seminario

Marlene Coromoto Arteaga Quintero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

Claudia del Pilar Vélez de la Calle,
Universidad de San Buenaventura Cali
Colombia

A modo de editorial

El tema de la gestión del conocimiento es prioritario para los investigadores latinoamericanos que se plantean ubicarse con mayor equidad frente a sus pares de los países del primer mundo. Las reflexiones que desde varios niveles de la academia se vienen desarrollando en los últimos años, han posibilitado ampliar el campo de las investigaciones con un vasto contenido político de múltiples aproximaciones.

Lo político en esos procesos ha impactado en la gestión del conocimiento en cuanto que en el ámbito internacional, se ha orientado y asignado una calificación mayor a determinados países de acuerdo con los tipos y ranking de las universidades, grupos y centros de investigaciones. De esta manera, se han apropiado o reservado algunos temas y los recursos para estudiarlos a ciertos centros de investigación de los países "centrales", dejando relegados a otros, con menores recursos; por supuesto, a los países considerados Estados de la periferia.

El acercamiento a la realidad pedagógica debe, en consecuencia, profundizar en el conocimiento de las culturas propias en relación con el mundo globalizado. Todo ello generará las posibilidades reales de investigar los problemas sociales y educa-

tivos sin que estén permanentemente mediados por la orientación raciocéntrica de los modelos investigativos y por los criterios de evaluación de la investigación, que no dan cuenta de las realidades propias de los países con menores ventajas económicas ni de su interpretación del devenir socioeducativo en el mundo actual.

En la Educación Superior es de imperativa necesidad conocer las diversas posiciones y las propuestas que sobre geopolítica y gestión del conocimiento se producen, tanto desde los centros de poder como desde los países que comportan diversas maneras de interpretar la realidad, más allá de la perspectiva occidentalizada. Es una labor de los centros de educación explorar todas las visiones que incluyan criterios que cualifiquen los juicios de las culturas autóctonas, además de los impulsos de los contracampos y la contracultura.

En este sentido, la tarea de llevar a cabo un seminario sobre geopolítica y gestión del conocimiento, además de otros programas, para el Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, se convirtió en una experiencia enriquecedora debido a las múltiples posturas de los estudiantes para relacionar el contenido del seminario con sus diversos temas de investigación.

El proceso nos llevó a producir un número monográfico para no perder la oportunidad epistémica arrojada por los ensayos generados por los estudiantes. El Liminar para este compendio fue escrito por Kaldone Nweihed, de quien habíamos utilizado las principales teorías referidas a la geopolítica. En su escrito, pleno de profundos conocimientos en materia de política y pedagogía, exalta la labor a la que nos dedicamos, mientras que somos nosotros, –por la aceptación a nuestra petición– quienes estamos en deuda con él y con otros maestros cuyas valiosas orientaciones nos han apoyado para la construcción de los discursos sobre la gestión del conocimiento en su relación con la geopolítica.

Forma parte de este volumen un escrito de Marlene Arteaga Quintero, profesora del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Caracas, Venezuela, denominado "La gestión del conocimiento como una estrategia geopolítica. Una visión desde la transdisciplinariedad". En este ensayo se diserta sobre la gestión del conocimiento como estrategia geopolítica y las posibilidades que brinda la transdisciplinariedad, de tal forma que, si el Estado desarrolla sus virtudes y se encarga de hacer de la educación su mayor baluarte, las posibilidades de crecimiento y desarrollo están garantizadas.

Claudia Vélez de la Calle, coordinadora académica del Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, incluye un artículo intitulado "Geopolítica, conocimiento y sociedad contemporánea, tensiones que necesitan ser pensadas en la formación de doctorados en Educación", en el que se interroga acerca de lo que implica formar doctores en Educación, pues en ello se pone en

evidencia la necesidad de investigar teorías y hechos sobre la geopolítica actual que determina la producción científica y la urgencia de los estudiantes de doctorados en Educación por conocer los temas y problemas sociales, políticos y económicos. El encargo social asignado a las organizaciones del conocimiento propone hoy a los doctorados que se constituyan en garantes de la transferencia, la orientación, la generación de conocimiento, la innovación, el arte y la ciencia a nivel internacional, nacional y local, con el fin de neutralizar la amenaza del conocimiento como propiedad solo de los que puedan pagarlo. Finalmente, afirma que se aproxima un nuevo oscurantismo científico en las élites apropiadas de las claves de la ciencia/tecnología y la ética, como en la era medieval.

Angélica Barrero Pascuas, docente de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, presenta un trabajo denominado "Sociedad del conocimiento y Primera Infancia", en el que exhorta a la sociedad del conocimiento a aprovechar el recurso humano desde los jardines infantiles para desarrollar estrategias que permitan un trabajo creativo que genere futuras potencias.

Omar Osvaldo Forero González, docente de la Pontificia Universidad Javeriana Cali y de la Universidad Autónoma de Occidente, escribe el ensayo "Las escuelas geopolíticas de Venezuela y Colombia: dos posturas diferentes en el marco geopolítico de América Latina", en el que contempla la evolución de las escuelas geopolíticas de los dos países y aporta algunas opiniones en relación con la conducción del caso de las islas de San Andrés y Providencia en Colombia.

María Alexandra Franco, dedicada laboralmente a la selección de personal y apoyo psicológico, intitula su escrito "Geopolítica y gestión del conocimiento en América Latina. Una experiencia académica en clave de crónica", en el que cuenta su experiencia en el seminario, con un discurso que incluye el registro narrativo, para finalmente, exhortar a los potenciales estudiantes del Doctorado en Educación a revisar los temas estudiados y a vivenciar este curso que ofrece la Universidad de San Buenaventura Cali.

Patricia Gómez Etayo, coordinadora en la Institución Educativa República de Israel, de Cali, en su trabajo "La escuela desde la geopolítica del conocimiento", expone las difíciles tareas de la escuela que incluyen la reproducción de la cultura hasta el diálogo y la formación en valores, por la escasa participación de la familia y toda la comunidad educativa.

Seguidamente, Luz Stella Hernández Gómez, docente del Ministerio de Educación Nacional del Programa "Todos a Aprender", en su ensayo "Una mirada a la educación desde parámetros de medición internacional", comenta las estadísticas que no avistan ningún tipo de diferencias para evaluar a los grupos de diversos países, así como los esfuerzos que se están realizando en Colombia para mejorar los niveles en la educación.

Raúl F. Hernández S., del Colegio La Arboleda, de Cali, presenta un texto llamado "Sobre la investigación en ciencias sociales y el pensamiento latinoamericano", en donde interpreta los trabajos relacionados con las decisiones para abordar los problemas sociales y educativos mediante el método científico u otras posturas provenientes de la sociedad europea. Discute también la línea de pensamiento decolonial y su propuesta para los investigadores latinoamericanos para superar el método científico en busca de una supuesta objetividad que podría llegar a ser contrariamente perniciosa.

Dolores Montaño, de la Universidad del Cauca, Popayán, en su artículo "El saber pedagógico del maestro reflexivo. Fundamento de una pedagogía propia para América Latina", reflexiona sobre la práctica pedagógica como productor del saber y como una forma de romper el pensamiento pedagógico hegemónico.

Laura Elvira Piedrahita, docente de la Escuela de Enfermería, Facultad de Salud de la Universidad del Valle, Cali, en su "Reflexión en torno al concepto de geopolítica y su incidencia en la gestión del conocimiento", parte de una cavilación desde lo conceptual y su incidencia en la gestión del conocimiento, sobre los resultados de las pruebas PISA. También invita a los lectores a hacer un análisis detallado que trascienda las pruebas y obligue a revisar el compromiso del conjunto de la sociedad frente a la educación.

Laura María Pineda Villany, docente de la Normal Superior Santiago de Cali, presenta el escrito "Geopolítica y gestión del conocimiento: conceptos, retos y posibilidades", en el que plantea que el término y el concepto de geopolítica se utilizan de manera indefinida e indiscriminada, pero al mismo tiempo concluye que la geopolítica es potestad de los Estados y gobiernos para decidir qué hacer o dejar de hacer, cómo hacer, con quién y con qué hacer.

A continuación, Mónica Cristina Pérez Muñoz, adscrita a la Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti, titula su ensayo "La gestión del conocimiento y la formación de capital humano"; en él reflexiona en torno a cómo los cambios económicos y sociales han configurado unas nuevas lógicas, por lo que la formación de los recursos humanos y el desarrollo del capital intelectual se presentan como dos de las prioridades de la universidad, con la reafirmación de que el conocimiento es un valor intangible pero estratégico que genera procesos de inclusión o exclusión.

Mónica Gabriela Portilla Portilla, de la Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, extensión Cali, y estudiante de doctorado en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, en su trabajo "Globalización, sociedad del conocimiento y educación. Desafíos en el siglo XXI", dilucida aportes para repensar la educación de este siglo, en el marco de los procesos de globalización, internacionalización, y las transformaciones que genera la llamada sociedad de la información y el conocimiento.

Fabio Aníbal Rincón Carvajal, profesor de la Institución Educativa Eustaquio Palacios y de la Fundación Educativa José Ángel Herrera Mora, de Cali, ofrece un artículo denominado "Globalización, cultura y educación en América Latina. Elementos para contextualizar una propuesta de investigación", en el que discurre sobre la relación dialéctica entre globalización y escuela mediada por la cultura, pues esta última es un elemento social primario que particulariza o singulariza dicha relación en un espacio determinado.

Elizabeth Rodríguez Cuervo, docente de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, comparte una reflexión denominada "La geopolítica mundial con relación a la Educación Superior", en la que discierne sobre el estado actual de las políticas públicas que en casi todo el mundo orientan la Educación Superior. El periodo analizado comprende las dos últimas décadas y el marco geográfico de análisis es Europa y América.

José Daniel Rodríguez Umaña, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, expone el ensayo "Pensar la educación en el contexto colombiano", en él insiste en que el pensamiento y la estrategia geopolítica de los países latinoamericanos y en Colombia hay que encauzarlos hacia el respeto por la diferencia, del otro-otros, con el agenciamiento del Estado, en defensa de una educación propia, desarticulando la práctica política hegemónica de control de la producción del conocimiento que desconoce las particularidades del campo educativo y sus propios agentes sociales.

Alexandra Rosales Abadía, profesora de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, de Palmira, reflexiona en su ensayo "Gestión del conocimiento y la escuela" cómo las nuevas tecnologías y avances de la época posmoderna hacen que la educación vaya incorporando nuevos conceptos, entre los que se plantea la gestión del conocimiento, y cómo los sujetos asumen sus propias subjetividades y son capaces de transformar el conocimiento en un activo intelectual que preste beneficios a su comunidad para ser compartido, apoyado por las tecnologías de la información, conociendo de antemano que para las sociedades actuales la escuela ya no es la única fuente de información y de formación intelectual.

Lizzeth Marcelly Torres Quintero, docente de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación de la Universidad del Cauca, se pregunta: "¿Es posible hablar de geopolítica en los conceptos para una sociedad del conocimiento?". Partiendo de este interrogante, ofrece una propuesta reflexiva, en lo referido al plano de pensamiento e inmanencia, y una revisión teórica de la geopolítica empírica y geopolítica académica para plantear sus relaciones con la constitución del conocimiento, especialmente desde el plano de quienes lo interpretan.

Myriam Amparo Villarreal Dorado, profesora de la Universidad Autónoma de Occidente y de la Institución Educativa Rodrigo Lloreda Caicedo, de Cali, en su artículo

"Geopolítica y la gestión de saberes en las dimensiones educativa, económica y social de América Latina" insiste, en primer término, en ver "la educación como acto de amor", y seguidamente, revisa los matices conceptuales de la geopolítica y las diferencias tanto étnicas como coloniales con un abanico de luchas que se construyen en relación con ellas. Asimismo, razona sobre la gestión del conocimiento en la escuela y su transformación como instrumento que le posibilite marcar el rumbo hacia un funcionamiento eficiente en el seno de la comunidad a la que atenderá.

Agradecemos, nuevamente, la fortuna de tener la presentación del doctor Kaldone Nweihed, pues sus palabras demandan de nosotros el estudio e intercambio permanente con las diversas disciplinas sociales que procuran significaciones al mundo de la educación. Este número provee, consecuentemente, una serie de reflexiones que, desde nuestra perspectiva como investigadores asiduos del tema educativo, son ilustrativas del reconocimiento de la complejidad y de las aristas e implicaciones de la gestión del conocimiento en los contextos locales de América Latina. El propósito esencial es invitar a la discusión y a la continuación de investigaciones sobre estos temas, inevitablemente relacionados de forma directa con el universo educativo. Consideramos que este ejemplar da buena cuenta de ello. Estimados lectores, les dejamos este número en sus manos, o mejor, frente a sus ojos.

La gestión del conocimiento como estrategia geopolítica. Una visión desde la transdisciplinariedad

Marlene Coromoto Arteaga Quintero
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Caracas, Venezuela

Resumen

Pensar en educación en Venezuela y en América Latina es saberse en un mundo de complejidades que parten de una historia de orígenes difíciles hasta una actualidad en crisis. En este caso, para reflexionar sobre la Educación se vinculan cuatro conceptos trascendentales: la gestión del conocimiento, la gerencia de ese conocimiento como estrategia política del Estado y la noción de transdisciplinariedad. En esas sentencias se encuentra en forma implícita la palabra educación, la educación literaria, la educación integral, debido a que se entrecruza con ellos, los permea, les conduce y acicatea con el propósito de movilizar al grupo social cuya meta debe ser el bienestar social. Se revisan, entonces, parte de la vulnerabilidad y las condiciones de Venezuela y Colombia para gestionar exitosamente los saberes, pero también se aportan algunas ideas que van desde rescatar las virtudes del Estado, hasta una propuesta de utilizar el enfoque transdisciplinar para la transformación curricular y con ello agenciar el conocimiento.

Palabras clave: gestión del conocimiento, transdisciplinariedad, geopolítica.

Introducción

Cuenta una de las tantas leyendas que rodean al gran mito fundacional colombiano (también brasileño) que cuando Yurupary se decidió a volver, fue severo con las mujeres, pero también fue un dios maestro que enseñó la agricultura y las maneras de organización social más provechosas. Ante todo, sus propósitos estaban dirigidos al beneficio de los hombres y las mujeres que conformaban su pueblo, por lo que fue capaz de sacrificar su carne y saberse más útil al dejar de consumir los bienes terrenales. En Venezuela, Amalivaca, el padre de los tamanacos, los salva del diluvio, ayuda a la preparación de las tierras, enseña la siembra y también propicia la organización social para la permanencia de la especie. Ambos, Yurupary y Amalivaca son dioses civilizadores, formadores y creadores. Dioses que han quedado allí, en el tiempo primordial, a la espera de mezclarse y ser redescubiertos por un mundo radicalmente diferente, lleno de tecnología y conocimiento científico, por lo que ahora más que nunca –contrariamente a lo que pueda pensarse– existe la posibilidad de interpretarlos, conocerlos y buscar una línea de conexión con los estudiantes de todos los niveles de la educación.

Hoy, aun cuando en internet es posible escribir los nombres de Yurupary o de Amalivaca y son miles los resultados que el buscador arroja para que personas de cualquier edad tengan acceso a ellos, son pocas las visitas que de niños y jóvenes se reciben en estos portales electrónicos. Principalmente, por dos razones: la primera (en el mundo escolarizado), es escasa la orientación de los docentes y la familia para que los estudiantes deseen enterarse de estas historias; y la segunda –y mucho más grave–, hay una enorme población que podría tenerlo, está consciente de su existencia, desea utilizarlo, mas no tiene acceso a internet. Mucho del conocimiento que podría llamarse indispensable se encuentra dispuesto en la red que se extiende por todo el mundo.

Cualquier joven puede encontrar y apropiarse de la información sobre la aparición de los dioses civilizadores de ambos países; encontrar la idea de una línea de ruta de la conformación como naciones, a través de la literatura de José Manuel Díaz Castro, en Colombia, con la novela *Manuela* (escrita en 1958, edición de 1967), o la novela *En este país* (escrita en 1920, edición de 1997) de Luis Manuel Urbaneja Achelpohl, en Venezuela. Se pueden conocer, verdaderamente, los proyectos civilizatorios de hombres de cultura como Rómulo Gallegos o José Eustasio Rivera, o entender el mundo convulso y vertiginoso que se ha apoderado de la contemporaneidad de estos países vecinos en *Cartas cruzadas,* de Darío Jaramillo Agudelo (1995), o de *Los últimos espectadores del acorazado Potemkin*, novela de la escritora venezolana Ana Teresa Torres (1999). Muchos avances hay en la web, mucha tecnología se procesa en el mundo, mucho conocimiento se utiliza en el quehacer científico y en las ciencias sociales. Se pueden valorar los planteamientos del campo y los contracampos, sopesar las valencias de la contracultura y aprender

a cuestionarlo todo. El saber como un *aleph* borgiano cabe en un pequeño espacio, es portátil, versátil, ubicuo.

Pero, ¿hacia dónde se dirige esto? ¿Cuál fuerza impele a mencionar la dermis literaria de estos países frente a la tarea de reflexionar sobre la gestión del conocimiento y la geopolítica en Venezuela y América Latina?

Conceptos trascendentales

En estas notas se vinculan cuatro conceptos trascendentales (gestión del conocimiento, estrategia, geopolítica y transdisciplinariedad) en los que se localizan en forma implícita las palabras educación, educación literaria y educación integral, debido a que se encuentran imbricadas entre ellos, los permean, los conducen y acicatean con el propósito de movilizar al grupo social cuya meta debe ser el bienestar de todos. De allí que encargarse de tramitar, promover y extrapolar las posibilidades de procesar la información, las conductas y los valores que componen el conocimiento debe ser parte de las virtudes del Estado y por ende su estrategia geopolítica para alcanzar la superación grupal.

El conocimiento y sus avances, el arraigo del saber como valor, la contraloría social, la censura moral a los infractores y a los responsables del sistema educativo en una nación, deben ser parte del compromiso de sus educadores, porque en definitiva la educación seguirá siendo un problema ideológico, y la responsabilidad de cada Estado es educar a sus individuos para que sean librepensadores, para que alcancen la capacidad de cuestionar la realidad, para que no se inclinen ante el poderoso y para que aprendan a amar el conocimiento foráneo y autóctono en aproximación y en tensión dialéctica. Pero, en países con un marcado contraste entre los grupos de alto poder político, de alto poder adquisitivo y poblaciones depauperadas, es sumamente difícil lograr el propósito de la libertad a través de la cultura. En Estados, como muchos de América Latina y el mundo, signados por manejos turbios de sus recursos y ausencia de proyectos destinados al desarrollo integral de la sociedad, continuará existiendo un reclamo permanente de sus docentes.

Si se analizan las circunstancias de Colombia y Venezuela se observan algunas semejanzas que bien vale destacar. En Colombia, el DANE, en su Encuesta Nacional de Calidad de Vida del año 2012, publicada en marzo de 2013, reveló que el 42,4 % de hogares pobres en Colombia y la región Pacífica presentan el porcentaje más alto, con el 63,4 % de la población (Colombia opina, 2013). Se habla, además, de "atraso y pobreza extrema [de] exclusión social [que] no solo generan problemas económicos, sino también problemas de gobernabilidad, estabilidad política y convivencia ciudadana". Así mismo, este periódico digital asevera que existe un crecimiento económico producto del rubro energético y minero del que no recibe

beneficios el sector más pobre. Incluso, afirma que "20,1 % de la población es analfabeta [hacia el occidente]. Cifra que en pleno siglo XXI pareciera imposible".

Por su parte, Lobato Paz (2014) reflexiona también sobre la mencionada encuesta del DANE y expresa que en el seno del Gobierno consideraron positivos los resultados sobre la disminución de la pobreza, porque, según sus datos, de 2002 a 2013 se pasó de 49,7 % a 30,6 %, y la pobreza extrema pasó del 17,7 % al 9,1 %. Sin embargo, continúa este autor, no pareciera que la región del Pacífico y la del Caribe estén recibiendo esos beneficios. Por el contrario, afirma que

> *en la región Pacífica colombiana, en el departamento de Chocó, el 63,1 % de la población sigue siendo pobre, y de ella, el 34,3 % es pobre absoluta. En el Cauca estas cifras alcanzan el 58,4 % de pobreza y el 34,3 % de pobreza extrema; en Nariño del orden de 47,6 % y 15 %, respectivamente. El departamento del Valle del Cauca registra una pobreza del 27,2 % y de pobreza extrema del 7,1 %.*

Al ver estas cifras, deberían encenderse las alarmas en todos los organismos competentes del Estado, en todas las organizaciones de derechos humanos y en todos los docentes del país. Todas las mujeres y los hombres dedicados a la educación no pueden soslayar una situación que, vista a través de la perspectiva educativa, hace pensar en las variables que fuerzan la exclusión en estos sectores de la población: variables estructurales, variables sociales y variables subjetivas e inmediatamente pensar en un programa sistémico de inclusión (Arteaga Quintero, 2011).

En una información en línea del Banco de la República (2013) se comenta un libro denominado *Economías del Pacífico colombiano*, escrito por Viloria de la Hoz, en donde se anotan datos temibles porque se ratifica que en el Chocó el índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI) es del 79 %, el más profundo de Colombia. Las consecuencias son la alta emigración, el analfabetismo y la falta de oportunidades. Las causas que han llevado a esta situación se identifican con: "Instituciones débiles producto del legado colonial; condiciones ambientales y geográficas adversas que afectan la productividad de los factores; baja dotación de recurso humano departamental; economía especializada en la minería aurífera y aislamiento económico con respecto al mercado nacional". Las propuestas para salvar estos escenarios de calamidad apuntan al mejoramiento de la inversión en educación, salud e integración, con el perfeccionamiento de las vías de comunicación, el respeto por la cultura local y un crecimiento sustentable en la región.

En Venezuela, en el estado Delta Amacuro, según datos de la Encuesta de Hogares realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2011), entre 2001 y 2011 se pasó de 51,8 % a 46,4 % de hogares pobres y con pobreza extrema. En el estado Amazonas, la encuesta arrojó datos pavorosos, porque ni siquiera se reportó una leve mejoría, por el contrario, se registró un repunte de 3752 hogares en "viviendas inadecuadas", contra 1604 hogares desamparados, en el año 2001. Debe tenerse en

cuenta que durante tres lustros (desde el año 2000) el precio del barril de petróleo ha subido considerable y sostenidamente hasta superar los 100 dólares americanos y, según la información del Gobierno, se han estado produciendo, aproximadamente, entre 2.500.000 y 3.000.000 de barriles de petróleo, diarios. Es una operación matemática muy sencilla.

Debe recordarse, además, que estos dos estados de Venezuela tienen una numerosa población indígena, por lo que al precisar quiénes son los más afectados, se llega a conclusiones muy desalentadoras. Al respecto, el *Noticiero Industrial* (El Universal, 2013) señala que: "De acuerdo al censo 2011, Amazonas cuenta con una población de 222.632 personas. De ellas, 76.152 son indígenas. En tanto, la población de Delta Amacuro suma 207.058 personas. De esta cantidad, 41.533 son indígenas". Los indígenas serían, entonces, los más pobres y de ellos las mujeres de sus grupos étnicos, quienes siempre son las más pobres, entre los pobres.

En La Guajira venezolana –con 415.498 habitantes indígenas– (INE, 2011) la miseria y la desnutrición se mantienen como en los estados anteriormente descritos: miles de familias viven al borde de la pobreza absoluta. Si se relacionan los datos para todo el país, hasta el Instituto Nacional de Nutrición (organismo del Estado) ha calculado en "4,16% las cifras de desnutrición, lo que representa más de un millón 200 mil venezolanos que padecen de déficit de alimentos básicos o cualquier otro tipo de nutrientes en su organismo" (Jiménez, 2012). Así mismo, en el diario *Wayuunaiki: El periódico de los pueblos indígenas* (2014), periódico de Venezuela y Colombia, en el que invierten con su publicidad organismos de ambos gobiernos, se titula en primera página: "¡Desalentadora realidad vive La Guajira!".

Pero no es solamente en los departamentos fronterizos o de poblaciones mayoritariamente indígenas en donde se sufre esta estrechez (problema urgente de atender), sino también en los estados con grandes ciudades en Venezuela, como Maracaibo, Barquisimeto, Valencia, Puerto La Cruz, Margarita o la Gran Caracas, existen cordones de miseria y se acentúa la consecuente exclusión en educación. Así como hay planes que exhiben éxito, por cuanto un sector de la población recibe una bonificación, becas o planes de educación acelerada (Gobierno Bolivariano de Venezuela, 2014), también se han acrecentado las migraciones hacia las ciudades, el abandono del campo y la industria, y las ranchificaciones (favelas) a los alrededores de las urbanizaciones y en los márgenes de autopistas, carreteras y quebradas.

Aun cuando el país ha cargado con el mito de la riqueza y se han multiplicado los proyectos con "el propósito de mejorar la educación", y se pregona un elevado gasto en el sector educativo, la expansión de la matrícula se ha estancado en relación con el crecimiento de la población. En la evaluación llevada a cabo por Bravo Jáuregui (2014) y un equipo de la Universidad Central de Venezuela (UCV), así como en las cifras del propio Gobierno sobre el intento de acrecentar la matrícula

escolar (Ministerio del Poder Popular para la Educación [MPPE], 2014), se ha notado una contracción importante, que se había revertido, aparentemente, con la activación de las llamadas misiones educativas Robinson, Ribas y Sucre. Pero en 2011 había 582.971 estudiantes en primer grado, menor cantidad de los que había en 2002, que ascendían a 667.110, "sin que se reporte una baja sensible de la población" (Méndez, 2014). Con respecto a la matrícula en primer grado, de acuerdo con las cifras reportadas por Montilla en conversaciones con Bravo (p. 6), se pasó de "657.448 alumnos que había en 1997 (…) a 594.023 en 2013". Eso significa que hay menos estudiantes en las escuelas, aunque haya aumentado la población, y mayor preocupación para los docentes que miran el espectro del futuro en las universidades.

En lo que respecta a la calidad, han sido desconsoladores los resultados en la participación en mediciones tanto en encuestas internas como en las pruebas PISA (Zibechi, 2014), en las que Venezuela ocupa uno de los últimos lugares. Los trabajos de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, 2014) refieren las deficiencias de los centros educativos, de los docentes y de la administración de los programas; y el seguimiento a la educación a grupos indígenas indica que los centros educacionales de estas localidades están en franco deterioro o inhabilitadas. Del mismo modo, los resultados de la investigación de Rodríguez Trujillo (2013) han puesto de manifiesto cuatro factores que demeritan la calidad de la educación en Venezuela. Esta autora considera que, entre muchos otros, los siguientes cuatro elementos sobresalen en la disminución de la excelencia en la educación venezolana: (a) la formación deficitaria de los docentes y la ausencia de planes para incrementar sus conocimientos, (b) la debilidad de la gerencia educativa, (c) la fragilidad de las redes familiares de apoyo, y (d) la precaria evaluación de las políticas y programas.

Vista esta situación, se vuelve a considerar la importancia de gestionar el conocimiento como una estrategia de la geopolítica nacional para alcanzar una condición de desarrollo desde una perspectiva interna, es decir, mirar el desarrollo tanto con los parámetros internacionales como integrar la complejidad vernácula y la perspectiva de los componentes fundamentales de esta cultura, cuyo tránsito propicie una visión abarcante y oriente a los grupos a abandonar su percepción de minusvaler.

Además, cubrir necesidades básicas –vivienda, salud y educación– es un objetivo inherente a la gerencia del Estado que da continuidad a los anteriores. Y, como lo afirma Nweihed (1990), el país no podrá ser independiente con una "acción geopolítica individual, mientras no sea dueño absoluto de sus recursos económicos y tenga un alto grado de tecnología que le permita fabricar su propio armamento, además de poseer igual grado de conciencia de identidad nacional y cultura política" (p. 323). De esta forma, la postulación de políticas del Estado debe operar en función de las necesidades del espacio geográfico, con un enfoque de crecimiento

de la educación y con la tarea de gestionarlo en la búsqueda de una expansión social, económica, cultural y personal para todos los habitantes de una nación.

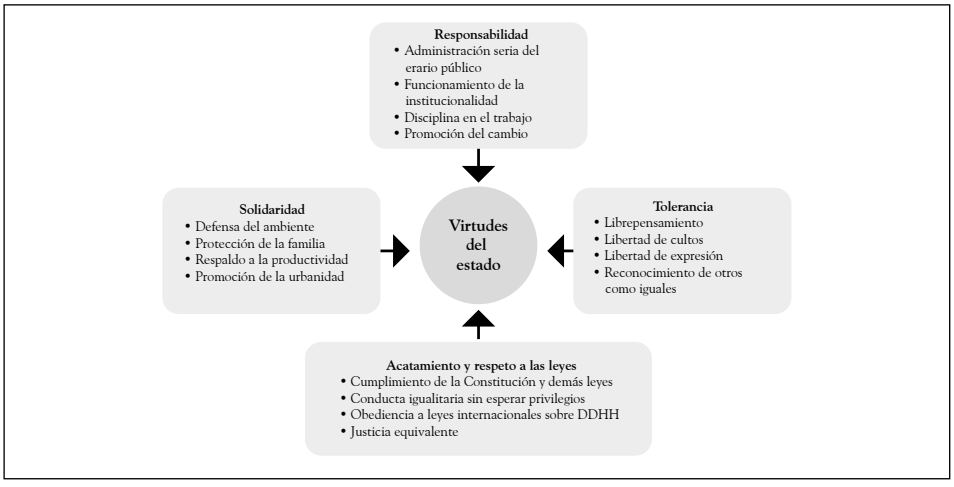
Un camino a recorrer

A través de la gestión del conocimiento (Gramajo López, 2009) se pueden implantar diversas acciones dirigidas a entender el entorno social que disponga cuál es la cultura de la organización y la promoción de la cooperación con las personas mejores cualificadas, esto permitirá tomar las decisiones más acertadas en función de aumentar la productividad de las ciencias, los bienes y servicios, y conciliar los factores de sustentabilidad interna.

En una sociedad en donde existen grupos humanos con serias carencias que los obligan a permanecer por debajo, afuera, en la periferia y atrás de las oportunidades de trabajo y de las nuevas tecnologías, las posibilidades de mejora podrían localizarse en planes sostenidos en el área educativa. Esos planes y programas deben acometerse teniendo en cuenta cuatro tareas principales: práctica de las virtudes del Estado, transformación curricular basada en la transdisciplinariedad, transparencia fiscal, y promoción de la calidad como condición de la superación estructural, social y personal. Estas tareas se comprenden de forma sintética como:

1. El Estado debe poner en práctica todas las virtudes que le son inherentes, comenzando por la tolerancia, la responsabilidad, el acatamiento y el respeto a las leyes y la solidaridad (Fermoso, 1994; Luque, 1998; Quintana, 2000) con cada uno de sus indicadores, tal como se ilustra en el Gráfico 1.

Gráfico 1
Adaptado de *La educación cívica. Un camino de la educación para la paz* (Arteaga Quintero, 2001).



2. Mientras se apueste a una mejoría social y educativa basada en copiar patrones eurocéntricos, trasplantar teorías políticas de otros países, o en someter a los ciudadanos a una separación e inequidad a causa de sus inclinaciones políticas, no habrá posibilidad de crecimiento en el país. La educación puede ser un fuerte baluarte en Venezuela si se aplican modelos tridimensionales transdisciplinares (Arteaga Quintero, 2005, 2013) en los que convergen las dimensiones social, personal, temporal y espacial; además de trabajar amplios contenidos penetrados mediante los ejes transversales. Utilizar un modelo tridimensional de transversalidad en una malla curricular exigente y adecuada a los territorios centrales, fronterizos o costeros podría ser de gran valor para la inclusión de los pobladores excluidos de la educación.

3. La transparencia fiscal no solo se atiene a la rendición de cuentas a la ciudadanía, sino que incluye entender hacia dónde deben ser destinados los recursos del Estado. Debería haber plena conciencia de reforzar los presupuestos de las universidades y su integralidad como centros de formación de profesionales que le servirán a su país, sin tener la predisposición a emigrar al culminar su escolaridad. Hay que afrontar perentoriamente los problemas de la educación primaria y secundaria, desde la infraestructura de las escuelas hasta la distribución de suministros de manera igualitaria; conviene evaluar a los docentes periódicamente y brindarles una educación de calidad y aplicar "una sana política territorial destinada a la ocupación de la frontera y a la horizontalización del desarrollo del país" (Nweihed, p. 336). En Venezuela, el porcentaje del PIB dedicado a la educación debe aumentar considerablemente, y si bien en la actualidad podrían exhibirse algunos números positivos de gasto del PIB, habría que revisar hacia dónde se han destinado esos recursos que podrían invertirse con transparencia y producir mayores y mejores frutos.

4. La promoción de la calidad es, tal vez, una de las más difíciles tareas. En principio, porque el concepto podría implicar la eficiencia, la eficacia, la flexibilidad, la creatividad, la excelencia, la resolución de problemas, el crecimiento cualitativo, la apropiación de los saberes autóctonos, entre otros, pero cada uno de esos conceptos es, a su vez, un constructo social abstracto que responde a diversidad de pensamientos e ideologías. Parte de la respuesta se encuentra en la consecución del bienestar de los ciudadanos más vulnerables: niños, ancianos, personas con alguna discapacidad, los privados de libertad, individuos (sobre todo mujeres) víctimas del abandono, desplazados, entre otros. Ese bienestar se traduce en acciones concretas como el apoyo institucional estructural (salud, educación, movilidad), la reinserción en los grupos sociales con las posibilidades de dedicarse a un trabajo digno sin tener que estar reducidos a una condición mendicante y las posibilidades de erradicar el sentido de la fatalidad que acompaña a los ciudadanos de los más bajos estratos socioeconómicos. La educación,

por tanto, debe asumir programas que reinserten a los ciudadanos en una vida provechosa para sí mismos y para su entorno inmediato –en principio– y que promueva cambios positivos y exigentes en su forma de entender la realidad.

Se espera, entonces, una sociedad que paulatinamente vaya saliendo del atraso en tecnologías, que a través de una educación con un enfoque transdisciplinar pueda ser realmente abarcante, que la libertad de pensamiento y las posibilidades de acceder a los conocimientos sea equilibrada de acuerdo con los orígenes y las condiciones del grupo étnico y todo ello como una responsabilidad múltiple que ha de compartirse con el Estado. En consecuencia, las categorías que conforman el concepto de desarrollo social no se limitan a la acumulación de bienes, ni al igualitarismo de los modos de vida, sino a la asistencia en salud, en educación, en el respeto y la promoción de las significaciones culturales propias, a la libertad de escogencia y las oportunidades de trabajo y recreación. Se puede afirmar, de este modo, con Vélez de la Calle (2010), que "la educación social alternativa, consciente (…) debe apoyar una formación para el desarrollo sostenible y sustentable, donde el hombre, como el medio ambiente, sean un límite ético que la producción material no puedan sobrepasar" (p. 167).

La educación, como fuente de poder legítimo de los grupos sociales de América Latina, debe colocar entre sus metas conocer a Yuruparý, revisitar a Amalivaca, a Makunaima y saber que existen coincidencias con el *Popol Vuh*, que hay una reinterpretación estética de estas realidades en el poema de Heredia, "En el Teocalli de Cholula"; pero que también se relacionan de manera intertextual con el mito de Calila y Dimna, con el Panteón griego, con *Las mil y una noches* y con el imaginario cultural de Europa en múltiples versiones de proximidad con todos los conocimientos. El acceso a la tecnología en concordancia con la apropiación de los saberes autóctonos ya no es una utopía, hay la posibilidad de alcanzarlos si el propósito es diáfano y si el modelo de desarrollo al que aspira el Estado apunta hacia la integralidad y la sustentabilidad. Ese devenir ofrecerá una de las caras que puede tener la verdadera libertad, el rostro que proporciona el saber.

Finalmente, debe reiterarse, como se ha examinado, que la gestión del conocimiento es un proceso de absoluto carácter geopolítico, cuyo tratamiento responde a los indicadores de desarrollo de la región y a las categorías de crecimiento propias de la nación, por medio de los cuales se podrá aspirar a alcanzar índices aceptables de desarrollo humano para nuestros estudiantes, para todos los ciudadanos, para nuestros hijos.

Referencias

– ARTEAGA QUINTERO, M. (2001). La educación cívica. Un camino de la educación para la paz. Revista Docencia Investigación Extensión, 5(1), 59-80.

- ARTEAGA QUINTERO, M. (2005). Modelo tridimensional de transversalidad. Investigación y Postgrado, 20(2), 180-199.
- ARTEAGA QUINTERO, M. (2011). Problemas de exclusión escolar. Un enfoque de género. Revista Statu Quo, 1(1), 81-107.
- ARTEAGA QUINTERO, M. (2013). Para conocer a Bolívar. N° 4 Serie de libros: El texto escrito como activador transdisciplinar. Caracas: IPMJMSM, SIP.
- Banco de la República de Colombia. (2013). Economías del Pacífico colombiano. Banco de la República. Banco Central de Colombia. Recuperado de http://www.banrep.gov.co/es/node/28928
- Colombia opina. (2013, 20 de marzo). Pacíficos pero pobres. Colombia opina. Página en línea. Disponible en http://www.colombiaopina.co/index.php?op=331
- DÍAZ CASTRO, J. M. (1967). Manuela. Cali: Carvajal.
- El Universal. (2013, 24 de enero). Amazonas y Delta Amacuro con mayor nivel de pobreza. Noticiero Industrial. Recuperado de http://www.noticieroindustrial.com/3360_venezuela/1902603_amazonas-y-delta-amacuro-con-mayor-nivel-de-pobreza.html
- FERMOSO, P. (1994). Pedagogía social. Fundamentación científica. Barcelona: Herder.
- GARCÍA GUADILLA, C. (2010). Nueva geopolítica mundial del conocimiento. Boletín Iesalc informa, 211.
- Gobierno Bolivariano de Venezuela. (2014). Misiones. Recuperado de http://www.gobiernoenlinea.ve/home/misiones.dot
- GRAMAJO LÓPEZ, J (2009). Economías basadas en la gestión del conocimiento: caracterización de América Latina por medio de indicadores de desarrollo humano, económicos-geopolítica, ciencia-tecnología. São Paulo: Cátedra Unesco - Memorial de América Latina.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2011). Encuesta de Hogares. Recuperado de www.ine.gob.ve/documentos/Demografia/
- JARAMILLO AGUDELO, D. (1995). Cartas cruzadas. Bogotá: Alfaguara.
- JIMÉNEZ, D. (2012). Padre José Palmar: "En la Guajira los niños se mueren de hambre". Reportero 24. Recuperado de http://www.reportero24.com/2012/09/padre-jose-palmar-%E2%80%9Cen-la-guajira-los-ninos-se-mueren-de-hambre%E2%80%9D/
- LOBATO PAZ, L. A. (2014, 19 de julio). Las trampas de la pobreza y desigualdad en la región Pacífico colombiana. El Pueblo. Recuperado de http://elpueblo.com.co/las-trampas-de-la-pobreza-y-desigualdad-en-la-region-pacifico-colombiana/# ixzz3CfVCxqkA

– LUQUE, G. (1998). Democratizar la educación pública para la reconstrucción nacional y la paz. En Asamblea Nacional de Educación. Discursos y ponencias. Tomo I. Caracas: Consejo Nacional de Educación.

– MÉNDEZ, G. (2014, mayo 18). Luis Bravo Jáuregui: "Las cifras demuestran que no hay un milagro educativo". [Entrevista] El Universal.com. Recuperado de http://m.eluniversal.com/nacional-y-politica/140518/las-cifras-demuestran-que-no-hay-un-milagro-educativo

– Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2014). Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.me.gob.ve/

– MONTILLA, A. (2014, 14 de septiembre). Matrícula estudiantil está estancada pese a mayor inversión. El Nacional. Sociedad, p. 6.

– NWEIHED, K. (1990). La geopolítica académica en Venezuela. Revista Mundo Nuevo, año 13, 2/3, 319-339.

– QUINTANA, J. (2000). Pedagogía Social. Madrid: Dykinson.

– RODRÍGUEZ TRUJILLO, N. (2013). Inclusión y calidad de la educación en Venezuela. Recuperado de http://www.marianoherrera.org/2013/07/inclusion-y-calidad-de-la-educacion-en.html

– TORRES, A. T. (1999). Los últimos espectadores del acorazado Potemkin. Caracas: Monte Ávila.

– Universidad Católica Andrés Bello. (2014). Observatorio Educapaís. Venezuela. Recuperado de http://educapais.wordpress.com/

– URBANEJA ACHELPOHL, J. M. (1997). En este país. Caracas: Monte Ávila.

– VÉLEZ DE LA CALLE, C. (2010). Pedagogía social en Colombia. Literatura y experiencias educativas diversas en educación-sociedad 1982-2000. Cali: Editorial Bonaventuriana.

– ¡Desalentadora realidad vive La Guajira! (2014). Wayuunaiki. El periódico de los pueblos indígenas. Recuperado de http://www.wayuunaiki.org.ve /PDF/EDIC_178_WEB.pdf

– ZIBECHI, R. (2014, 16 de enero). Para discutir la educación en Venezuela. Geopolítica en clave PISA. Revista SIC.

Geopolítica, conocimiento y sociedad contemporánea, tensiones que necesitan ser pensadas en la formación de doctorados en Educación

Claudia del Pilar Vélez de la Calle
Doctorado en Educación Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia
Doctorado en Educación Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Resumen

Formar doctores en Educación implica evidenciar la necesidad de investigar teorías y hechos sobre la geopolítica actual que determina la producción científica. Hoy más que nunca es urgente que los estudiantes a doctores en Educación conozcan de temas y problemas sociales, políticos y económicos. Es imperativo hacer conciencia de los destinos predestinados que el capital transnacional le ha asignado a la región para el siglo XXI. El encargo social de las organizaciones del conocimiento propone hoy a los doctorados que se constituyan en garante de la transferencia, la orientación, la generación de conocimiento, la innovación, el arte y la ciencia a nivel internacional, nacional y local. La amenaza del conocimiento como propiedad solo de los que puedan pagarlo crece en medio de la enajenación de las redes de información, que no son necesariamente las redes del conocimiento. Se aproxima un nuevo oscurantismo científico en las élites apropiadas de las claves de la ciencia.

Palabras clave: gestión del conocimiento, geopolítica, doctorados en Educación.

Introducción

> *Al analizar la historia política mundial, podemos constatar que siempre ha habido alguna nación que tiene la hegemonía. La tuvo el Reino Unido en el siglo XIX y parte del XX, y antes fue ostentada por Francia y España. La historia mundial moderna muestra la lucha constante por la supremacía mundial, por lo que los conflictos eran recurrentes para asegurar un equilibro de poderes. En la actualidad, esa hegemonía la ostenta, sin duda, Estados Unidos. A partir de la década de los 80, pasado el colapso de Vietnam, Estados Unidos basa su fortalecimiento como eje del mundo en la noción de progreso, más que en la invasión a otros países* (Lecay, 2005).

Hablar de globalización, mundialización y nueva internacionalización se ha vuelto un lugar común en los análisis de contextos de las tesis doctorales de los programas de Ciencias Sociales, o de Ciencias de la Educación o Educación.

Pero no se puede naturalizar la globalización ni sus efectos en los países de América Latina y especialmente en la organización del conocimiento que se espera produzcan o consuman los ciudadanos de estos países según las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento, sin reflexionar el hecho de cómo todo lo anterior repercute en los campos conceptuales de la pedagogía y en sus prescripciones misionales para el siglo XXI.

Formación de doctores en Educación

Formar doctores en Educación no se resume en conocer bien la frontera disciplinar de la pedagogía, o en investigar en sus categorías/prácticas clásicas o, en su defecto, los modos de subjetivación deformados por los dispositivos del control, sino también en evidenciar la necesidad de investigar teorías y hechos sobre la geopolítica actual que determina la producción científica de los estudiosos de este saber y los conocimientos generados en el contexto actual.

Una condición inicial es el carácter inter y transdisciplinar que deben tener en este momento los estudios socioeducativos. Vale decir, hoy más que nunca es urgente que los estudiantes a doctores en Educación conozcan de temas y problemas sociales, políticos y económicos (Peña y Saldaña, 2011). Sin embargo, pese a esta convicción, cuando se busca ampliar el panorama de lo pedagógico y de las ciencias sociales en educación con cuestiones de este ámbito, muchos educadores se resisten a apropiarse de ellos, sin comprender las rupturas disciplinares que la época y las problemáticas sociales contemporáneas obligan al pensamiento.

> *Ahora bien, cabe preguntarse si las sociedades del conocimiento no constituyen precisamente uno de los medios más eficaces para afrontar esa nueva complejidad. Cabe preguntarse también si el conocimiento no puede curar los males del error y la ignorancia, liberarnos de los miedos ancestrales y de las fuerzas de la naturaleza, dis-*

> *minuir la incertidumbre y hacer que podamos dominar los riesgos. Esta promesa de un conocimiento que es fuente de liberación y autonomía está inscrita en la Constitución de la Unesco (2005, p. 147).*

La geopolítica se construyó como un saber derivado de los vínculos entre política y geografía, buscando conocer la relación de fuerzas que se daban en los intereses de países metrópolis sobre los países coloniales y de periferia; así lo refiere Klare (2003):

> *La geopolítica fue también una ideología a fines del siglo XIX y comienzos del XX –un conjunto autoconsciente de creencias que guiaban la acción de líderes y élites de las grandes potencias–. Era el pensamiento detrás del imperialismo del periodo, la lógica para la adquisición de colonias con específicas localizaciones geográficas. Los incidentes que llevaron a la Primera Guerra provienen de este modo de pensar, tal como en el incidente de Fashoda (1898) sobre las fuentes del Nilo, que casi llevó a un conflicto entre la Tercera República francesa y la Inglaterra victoriana.*

Es decir, nuestra historia ha padecido las decisiones de la geopolítica de los países del Norte, pero actualmente es más urgente hacer conciencia de los destinos que el capital transnacional le ha asignado a la región para el siglo XXI. Lo anterior para no caer en sofismas discursivos y tareas estériles, como las de pensar que solo con la apropiación de tecnologías en información, comunicación y aprendizaje (TIC/TAC) en educación, ciencia y formas de investigar creativamente podemos alcanzar el desarrollo y desprendernos de la dependencia, pues nuestros destinos y vocaciones particulares ante el concierto mundial son de un orden más complejo.

Revisando el contexto social actual, se encuentran sofismas de igualdad planetaria que parecieran desdibujar otros tipos de asimetrías e inequidades de orden político. Bautismos contundentes como la sociedad del conocimiento, la sociedad de la información, el mundialismo de la cultura, en fin, la gestión de la educación, como gestión del conocimiento, ha penetrado en los discursos educativos de forma que se organiza nuestra oferta educativa para corresponder a estos nuevos encargos sociales configurados geopolíticamente desde esferas, aparentemente neutrales, como la ciencia económica y los estudios macroeconómicos.

Dichas sociedades del conocimiento y de la información demarcan un horizonte común en la producción de ciencia y tecnología, que se capitalizan como el valor del nuevo modo de producción. Estos contextos conformados por unos valores de extensión de los territorios, que antes eran considerados nacionales, se difunden en el espíritu de la democratización del saber para todos, y de esta forma se representan como la posibilidad de autonomía, democracia, calidad, formación integral y surgimiento de la educación virtual.

Al respecto, Carpenter y McLuhan (1974) señalan que:

> *La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos (...). Este desafío ha destruido el monopolio de libros como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas (…). Hoy empezamos a darnos cuenta de que los nuevos medios no son simplemente una gimnasia mecánica para crear mundos de ilusión, sino nuevos lenguajes* (p. 236).

De otra parte, una prioridad ante las demandas de conocimiento en el campo educativo está inscrita en la dimensión social. La gestión del conocimiento en un contexto de la sociedad de la información implica que en las teorías de gestión del conocimiento

> *en ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad* (Unesco, 2009, p. 1).

La sociedad no existe como vínculo consciente de sus determinaciones, sino como producto de los agenciamientos y enajenamientos que los actuales socializadores median. Estos nuevos socializadores, como los medios de comunicación, las TIC / TAC, la publicidad y los pares, transmiten en cadena los mensajes de subjetivación que el mercado determina en sus múltiples propuestas seductoras para el consumo. El tema del consumo, como dispositivo de control y poder, interroga las formas de educarnos y la real libertad que disponemos en ofrecer procesos de subjetivación reflexivos y críticos. Es difícil escapar a las predeterminaciones que el conocimiento y producción de saber imponen en el territorio del capitalismo cognitivo.

> *La sociedad en general, y la sociedad de consumo, en particular y muy especialmente, se puede aprehender en términos de intercambio, en tanto que este se efectúa por la representación de una fuerza social concentrada en sus símbolos. Así parece que el comercio (y su forma técnica, la publicidad) funciona no solo sobre hechos, sino sobre elementos, relaciones y funciones* (Baudrillard, 1970, p. 28).

El encargo social asignado a las organizaciones del conocimiento corresponde a un enfoque de gestión social por encima del utilizado, anteriormente, de planeación estratégica. El enfoque de gestión social apoya la solución de las problemáticas de la sociedad a partir de la presencia de una institucionalidad fuerte validada en las organizaciones educativas.

Esta nueva alternativa educativa pensada intra/interinstitucionalmente propone hoy a los doctorados que se constituyan en garantes de la transferencia, la orientación, la generación de conocimiento, la innovación, el arte y la ciencia a nivel internacional, nacional y local. Además, la emergencia de los riesgos que en el planeta genera el crecimiento sin medida del conocimiento científico-tecnológico,

es en la que se invierten los recursos destinados a investigación y hace que la Unesco (2005) advierta:

> *¿Son las sociedades del conocimiento sociedades del riesgo? ¿El acceso de un gran número de personas a conocimientos cuyas aplicaciones pueden producir daños irreparables no abrirá una caja de pandora, tan rica en promesas como en peligros imprevisibles? O por el contrario ¿la aceleración de la difusión del conocimiento representa una nueva posibilidad para la capacidad autorreguladora de nuestras sociedades, enfrentadas al riesgo pero capaces al mismo tiempo de producir los antídotos para circunscribirlo? La nueva índole de los peligros que nos amenazan no se debe tanto a su envergadura como a su imbricación y a la complejidad de los dispositivos necesarios para hacerles frente* (p. 147).

Las instituciones gestoras de conocimiento, como centros autorizados y calificados, como eran las universidades, han perdido su hegemonía y su estatus en esta sociedad comercial del saber. Los países se reorganizan en productores de información y consumidores de la misma. Los cánones disciplinares se abren vertiginosamente para dar cabida a otras representaciones de saber investidas unas veces de información y otras de bases de datos. Proliferan las proclamas por los estatutos privados de derechos de autor y se convoca a los docentes a producir vertiginosamente las nuevas mercancías del saber en formas masivas de artículos y capítulos de libros.

Paradójicamente, el saber en su momento de mayor democratización y secularización se privatiza. La amenaza de volver a ser propiedad solo de los que puedan pagarlo crece en medio de la enajenación de las redes de información que no son necesariamente las redes del conocimiento. Se aproxima un nuevo oscurantismo científico en las élites apropiadas de las claves de la ciencia/tecnología y la ética, como en la era medieval.

El mercado de la docencia universitaria se flexibiliza y el *outsourcing* se expande. Los docentes se asumen como el nuevo proletariado intelectual que viene y va completando salarios en varios mercados educativos, mientras su identidad centrada en el saber se desdibuja en la del gerente/evaluador/tecnócrata en el contexto de los discursos administrativos de la calidad.

Hace poco hubo una muerte anónima en el mundo latino que debió haber conmovido el contexto de los docentes universitarios. Aaron Swartz cofundador y militante del movimiento por los derechos comunes de autores, aparentemente se suicidó a los 28 años, en medio de una demanda por más de 4 millones de dólares y 50 años de cárcel por haber penetrado en los archivos documentales de una universidad americana de gran prestigio. La universidad perdonó la osadía, pero las agencias de inteligencia estadounidenses e internacionales la magnificaron, ya que esta actuación amenazaba los valores de internet y de la información enclaustrada, propiedad de la nueva fórmula económica: conocimiento + información = poder.

En este mismo sentido, y también desapercibida en los espacios de resistencia académica, el Ministerio de Cultura del Perú declaró que todo el pueblo peruano tiene derecho a la ciencia y la cultura como bienes colectivos, y prohibió la privatización del conocimiento. Replicando el modelo, la gobernante Cristina Fernández de Kirchner democratizó el acceso a la televisión digital por el derecho a la comunicación de todo el pueblo argentino. Colombia ha permanecido silente ante este fenómeno de elitización de los bienes de la educación y la cultura que prontamente los harán inaccesibles a una gran parte de la población nacional y la condenarán al analfabetismo científico, mediático y digital; contradictoriamente mientras aumenta el consumo de dispositivos tecnológicos, como celulares, tabletas y computadores personales (Levy, 2007).

La gestión del conocimiento es la nueva metáfora y sofisma de democratización de las ciencias del nuevo medio de producción. Acompañada de los discursos de los procesos de gestión de la calidad, la estandarización de la producción, socialización y circulación del conocimiento genera el simulacro del aprendizaje en el contexto del paradigma de la educación permanente.

Los procesos de subjetivación a los que aluden los proyectos educativos, escolares o sociales cuentan con una barrera: su ingenuidad y falta de postura política. Si bien no se trata de enseñar la satanización de la CyT, sí se debe interrogar y hacer los análisis que sus contenidos simbólicos encierran como los orígenes e intencionalidades de su producción.

A ese respecto, Giroux y Touraine reaccionan invitando a los educadores de esta época a identificarse desde la resistencia como analistas simbólicos; actores sociales (no solo sujetos) y pensadores nómades (Deleuze) que descifrarán las nuevas claves del control social en estas sociedades en tránsito, donde la educación reproduce "los esquemas del encierro" en la ubicuidad del gran hermano.

Tal vez los desplazamientos en las autoridades del saber y las relaciones de los sujetos docentes y estudiantes que estos panoramas suscitan sean una invitación promisoria para que los docentes abandonemos los lugares de la repetición y reposicionemos nuestras identidades como pensadores críticos y visionarios, demarcando horizontes de esperanza en los vínculos de educación/sociedad/cultura en el mejoramiento de la leyenda de humanización que la civilidad proclama.

Las implicaciones sobre las lógicas de producción del conocimiento tocan, por una parte, con la obsolescencia del conocimiento, dada la velocidad con que se produce; y por otra, con el impacto de la tecnología comunicacional. Sobre la velocidad propia de esta época y sus efectos en la producción de conocimiento, Virilio (2003) puntualiza que con la velocidad viene "la interrupción de la vida consciente (…). En efecto, se trata de limitar al máximo el tiempo de intervención

consciente del sujeto, a punto tal, que el cuerpo parecerá actuar por sí solo, sin el auxilio de la reflexión" (p. 103).

Por último, Virilio (1997) señala la complejidad de los procesos a los que estamos sometidos en aras de la producción científica, y las mediaciones reales a las cuales se enfrenta cualquier proceso de creación e investigación:

> *No se puede comprender, pues, el desarrollo de las ciencias y de las técnicas sin darse cuenta de la amenaza absoluta que el Este o el Oeste quieren ejercer sobre su adversario (…). A partir de Vietnam, la guerra se convertirá en un fenómeno esencialmente electrónico. Se utilizan drones, satélites, tecnologías de guía de misiles, bombas neoatómicas, como las bombas de depresión que hemos visto en la guerra del Golfo (…). Paralelamente, se desarrolla una información globalizada. La National Security Agency (NSA) efectúa un control de la información y se convierte en una especie de ministerio de la Información mundial. Recoge informaciones sobre el adversario al igual que sobre el mundo. Se lleva a cabo no ya una militarización de la ciencia, sino una militarización de la información, de los conocimientos (…). El estatuto de la investigación no puede estar enfrentado a la militarización de la ciencia; de otro modo supondría privar al hombre de su fuente, lo que es absolutamente inconcebible. Simplemente, es necesario inventar una divergencia (pp. 37 y ss.).*

Referencias

- BAUDRILLARD, J. (1970). La sociedad de consumo. Madrid: Siglo XXI.
- CARPENTER, E. y McLUHAN, M. (1974). El aula sin muros. Barcelona: LAIA.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2007). Estrategia de Internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia. Bogotá: Autor.
- KLARE, M. (2003). La nueva geopolítica. Revista Mensual de Economía, Sociedad y Cultura. Recuperado de http://rcci.net/globalizacion/2003/fg362.htm
- LECAY, R. (2005, 8 de noviembre). Estrategia geopolítica de Estados Unidos en América Latina. Argentina. Indymedia. Recuperado de http://argentina.indymedia.org/news/2005/11/346684.php
- LEVY, P. (2007). Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. México: Anthropos.
- PEÑA, A. y SALDAÑA D., R. (2011). Estado del arte: Doctorados en Educación en Colombia 2000-2010 (Tesis de Maestría en Educación: Desarrollo Humano). Universidad de San Buenaventura Cali.
- Unesco. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial. Mayenne: Unesco. Recuperado de www.unesco.org/publications

– Unesco. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

– VIRILIO, P. (1997). El cibermundo, la política de lo peor. Entrevista con Philippe Petit. Madrid: Cátedra.

– VIRILIO. (2003). El arte del motor. Buenos Aires: Manantial.

Sociedad del conocimiento y primera infancia

Angélica María Barrero Pascuas
Facultad de Educación Universidad Santiago de Cali, Colombia

Resumen

La educación inicial no puede ser indiferente a los continuos cambios y retos que la sociedad enfrenta. Esta sociedad del conocimiento está llamada a aprovechar el recurso humano desde los más pequeños, esto implica acercarse a los jardines infantiles para desarrollar estrategias que permitan un trabajo creativo que genere futuras potencias.

Palabras clave: sociedad del conocimiento, educación inicial, jardines de infancia.

Introducción

Si bien es cierto que ya estamos inmersos en lo que se ha denominado la era del conocimiento o, específicamente, sociedad del conocimiento, a Colombia le llegó su horay, para bien o para mal, debemos asumirla. En los años 90, Druker (citado por Gramajo López, 2009) introduce el concepto de sociedad del conocimiento, y lo define como la información interpretada que se transforma en conocimiento y este se convierte en el recurso más importante, desplazando a la tierra, el capital y el trabajo. Para garantizar este conocimiento y su verdadero propósito, este debe ir de la mano con la innovación, la tecnología, la formación y las redes sociales.

Todo lo anterior, unido a la Academia, la industria y el Estado, conforma lo que en palabras de Palacio (2008) se llama una región del conocimiento, y esto es precisamente lo que se desea para Colombia, reconociendo que es un país con un alto potencial en recursos naturales, privilegiada ubicación geográfica y población en constante desarrollo.

Y es precisamente sobre la población que versará este documento. De ahí, el siguiente interrogante: ¿Qué tanto se está preparando a los futuros profesionales para afrontar los retos de esta sociedad del conocimiento?

En materia de universidad ya se están dando avances, de hecho, como refiere Palacio (2008), la creación de centros de investigación y la promoción de posgrados y maestrías son una muestra de ello.

En la Educación Media y vocacional también se están haciendo esfuerzos por promover en estos jóvenes el espíritu investigativo a través de campañas educativas, como ferias de la ciencia, concursos creativos, etc.

No obstante, la Educación Primaria y, en especial, la Educación Preescolar, no se encuentran entre las prioridades de esta preparación.

¿Acaso nuestros niños deben esperar hasta tener 13 años o más para poder aportar conocimiento? La respuesta es No. Pero desafortunadamente algunos creen que estos chiquitines no desarrollan tempranamente habilidades de pensamiento y, por lo tanto, son ignorados a la hora de establecer políticas de promoción y desarrollo económico.

En países como China se piensa todo lo contrario. Para ellos la Educación Preescolar es tan importante, como la Primaria, la Secundaria y la Superior. Un ejemplo de ello se evidencia en la innovación, considerada la principal fuerza para el desarrollo de su país, donde implementan una gran estrategia nacional de preparar a su recurso humano en todas las disciplinas de la ciencia, partiendo de los dos años de vida (Palacio, 2008).

Otras evidencias fueron los resultados en las pruebas PISA 2012. Como ya sabemos, estas pruebas miden los conocimientos en matemática, ciencia y lectura, pero de una manera vivencial, es decir, contenidos aplicados a situaciones cotidianas.

China ocupó uno de los primeros puestos. Estos resultados reflejan el enfoque dado a la educación: desde el jardín de infantes el juego es la estrategia más importante para generar creatividad (Zibechi, 2014), la cual está asociada al desarrollo de ideas innovadoras.

En este sentido, Palacio (2008) refiere: "La posición de cada persona en la sociedad crecientemente, es el producto del conocimiento que él o ella han logrado

desarrollar o construir y de allí la importancia de desarrollar la creatividad en el ser humano". Pero ¿cómo vamos a desarrollar creatividad en nuestros niños, si pretendemos tenerlos sentados, callados y llenando fichas toda la jornada escolar?

Si queremos que Colombia mejore los índices de crecimiento económico y realmente se asuma como un país sumido en la sociedad del conocimiento, debe reconocer que en la primera infancia hay un majestuoso potencial.

Si se quiere tener profesionales competitivos, no debe esperarse a la universidad para generarlos. Estos pueden irse gestando desde el jardín infantil.

Por eso necesitamos una educación preescolar menos rígida y más flexible, donde la lúdica sea ese instrumento o ficha que permita desplegar toda esa imaginación y argumentación de las que son poseedores nuestros niños (Rosero, 2012).

Se requiere un jardín infantil que enseñe la vida de otras culturas, eduque en el ahorro, promueva el amor por el medio ambiente, aplique la tecnología, patrocine jornadas de competencia científica, permanezca el menor tiempo posible en el aula de clase, sin desconocer la importancia de la escritura del nombre, el manejo de los números, el conteo, las operaciones básicas y los procesos de lectura y escritura.

De hecho, a partir de una educación creativa, adaptable y abierta, estos conocimientos fluirán de una forma más natural y menos mecánica. Al respecto, Palacio (2008) afirma que

> *urgen profundas reformas al sistema educativo, de forma tal que se detecten y fomenten los talentos innovadores. Esto implica reformas radicales en métodos de enseñanza, así como las mallas curriculares para facilitar la formación de nuevos talentos creativos, flexibles y de alta movilidad.*

Hacer lo contrario a lo propuesto por Palacio es querer continuar y perpetuar el camino de la pobreza y la desesperanza. Ya queda claro que el conocimiento está directamente relacionado con el progreso y el crecimiento del país.

Finalmente, podremos alcanzar la Colombia anhelada. Podremos llegar a ser mejores. Solo se requiere de voluntad política, social y humana. La materia prima la tenemos, solo hay que saber encontrarla.

Referencias

– GRAMAJO LÓPEZ, J. (2009). Economías basadas en la gestión del conocimiento: caracterización de América Latina por medio de indicadores de desarrollo humano, económicos-geopolítica, ciencia-tecnología. São Paulo: Cátedra Unesco - Memorial de América Latina.

– PALACIO, I. (2008). Los marcos globalizantes y la investigación universitaria. Revista de Economía y Administración, 5(2), 185-208.

– ROSERO, A. (2012). Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de cinco a seis años del nivel de transición de la educación preescolar (Tesis doctoral). Universidad de Manizales y Cinde.

– ZIBECHI, R. (2014, 16 de enero). Para discutir la educación en Venezuela. Geopolítica en clave PISA. Revista SIC.

Las escuelas geopolíticas de Venezuela y Colombia: dos posturas diferentes en el marco geopolítico de América Latina

Omar Osbaldo Forero González
Pontificia Universidad Javeriana Cali
Universidad Autónoma de Occidente Cali, Colombia

"Geopolítica es un término tan sucio que algunos diccionarios prefieren omitirlo, no darse cuenta de su existencia. Webster lo define como el estudio de la relación entre la política de una nación y la geografía especialmente según fue desarrollada por la Alemania nazi. La enciclopedia soviética es aún más tajante ya que la caracteriza como una teoría reaccionaria que usa las condiciones naturales y geográficas para justificar la política de conquista imperialista al adscribirle a la geografía un papel determinante en el desarrollo social".

Valentina Tarshov

Resumen

Este capítulo contempla la evolución de las escuelas geopolíticas y las variables y posturas de la República Bolivariana de Venezuela y de la República de Colombia, para esbozar un ejemplo de lo que se entendió por geopolítica en el marco del seminario "Geopolítica y gestión del conocimiento en América Latina" del Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, a cargo de la

doctora Marlene Arteaga Quintero. Se plantean los preceptos fundamentales de cada escuela y se culmina con una aproximación a la estructura geopolítica de la República Bolivariana de Venezuela y de la República de Colombia, exponiendo algunas opiniones del autor con relación al manejo del caso de las islas de San Andrés y Providencia en Colombia. Lo anterior, amparado en los conocimientos apropiados en el seminario "Geopolítica y gestión del conocimiento en América Latina".

Palabras clave: geopolítica en Venezuela, geopolítica en Colombia, caso islas de San Andrés.

Evolución de las escuelas geopolíticas

Para hablar de geopolítica es necesario identificar las corrientes que se pueden rastrear del término, y para ello se tendrán en cuenta los aportes de Nweihed (1990) en su obra *La geopolítica académica en Venezuela*, documento de trabajo previo entregado por la doctora Arteaga Quintero en el seminario del Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, "Geopolítica y gestión del conocimiento en América Latina".

Se encuentran elementos comunes en la geopolítica, como la búsqueda de un equilibrio entre el individuo, su espacio y los recursos requeridos para sobrevivir, lo que Edward T. Hall reconoce como proxémica; es decir, el uso del espacio por la cultura. Así mismo, según Tarshov, la geopolítica puede ser ecología política, que después de la evolución del estado tal y como lo concebimos hoy, consiste en emplear políticas en pro del rendimiento del espacio y sus recursos en beneficio de la sociedad, a esto se le llama geopolítica aplicada.

Es posible relacionar, para su comprensión, los conceptos que se refieren a la geopolítica y sus diversos enfoques: la geopolítica académica o clásica que, según Nweihed (1992, pp. 323-324),

> *se proclama como una ciencia normativa que trata de la dependencia de ciertos hechos (políticos), sobre otros estáticos (el espacio y sus componentes), y terminó transitando caminos poco ortodoxos hacia definiciones metafísicas que escaparían al rigor científico, como se observa al comparar tan solo cinco definiciones: (a) "Ciencia que trata de la dependencia de los hechos políticos con relación al suelo" (Haushofer); (b) "El estudio de la intervención de los factores geográficos, en los acontecimientos políticos de los pueblos y los estados" (Richard Henning); (c) "La Geografía Política aplicada a la política del poder nacional y a su estrategia de hecho, en la paz y en la 'guerra'" (Hans W. Weigert); (d) "Conciencia geográfica del Estado" (Antigua Escuela de Munich); y (e) "Síntesis y vida" (Vicens Vives)."*

Por otra parte, la *Geopolitik* surgió en la escuela alemana que se fundamenta en que de la fuerza nace el derecho, quien sea mayor en armamento tendrá más poder. Este fue un término acuñado por los alemanes que buscaban ganar más espacios; para ellos las fronteras no eran estáticas, las fronteras las establecía la fuerza. Esta geopolítica quedó muy desprestigiada por todo lo sucedido con los nazis.

Las escuelas paisajistas se basan en la geografía, pues de acuerdo con las condiciones del territorio, la política de un país puede o no avanzar, por esta razón hay que trabajar fuertemente sobre el territorio. De allí que la geopolítica dependa de la configuración nacional del Estado, esto significa que todos los poderes tienen que estar involucrados para salvaguardar la geografía de los países, y está basada en los elementos terminales, es decir, en las fronteras que deben ser defendidas, lo que implica generar tratados para determinar los límites.

La escuela de la geopolítica ecológica tiene en cuenta y estudia los grupos humanos en relación con el espacio que ocupan dentro de las áreas del país. Al respecto, Nweihed (1990) refiere cinco puntos de estudio: "(1) áreas y grupos humanos (relación recíproca densidad); (2) estructura del grupo (nivel económico y desarrollo); (3) control (sistema político); (4) marco exterior (fronteras); (5) política internacional" (p. 325).

Por otra parte, en los Estados Unidos surge una nueva postura con otro nombre en función de la llamada Guerra Fría, la geopolítica de seguridad nacional y defensa. Según Céliz Noguera (citado por Nweihed, 1992), esto es "el valor del bienestar para el logro de la estabilidad y el desarrollo socioeconómico como soporte del mantenimiento de la estabilidad".

El pensamiento geopolítico occidental parece estar convencido de que la acción geopolítica de las superpotencias está destinada a adquirir un sentido más global y por ende geoestratégico. Esta escuela geoestratégica se caracteriza por la importancia del control sobre las vías de comunicación a fin de garantizar su unidad. Cohen termina de ilustrar la comparación al afirmar que el rol del bloque geoestratégico se centra en las estrategias, mientras el geopolítico es táctico.

Estados Unidos y China consideran la geopolítica como geoestrategia, referida más a lo global y a las vías de comunicación, a cómo lograr, a partir de las propias estrategias, la apropiación de los recursos –petróleo, oro, etc.– en los otros países, mientras que la geopolítica trata de ubicarse en relaciones para intercambiar los recursos a partir de tácticas. La geopolítica puede usar estrategias, pero esto no implica que la geopolítica tenga como propósito el dominio total; quienes lo hacen son aquellos que tienen poder económico y armamento, con la finalidad de crear hegemonía política.

También se podría interrogar sobre dónde se gesta la geopolítica, y reflexionar sobre el hecho de que no es posible argumentar las acciones geopolíticas sin ubicarlas dentro de las relaciones internacionales, por consiguiente, se enmarcan en las siguientes etapas:

> *1) la acracia, es la falta de un gobierno internacional en el sentido de sistema propiamente dicho (…). 2) la poliarquía, que es el sistema de equilibrio de poder con base en Europa por la lucha titánica entre actores comparables, fundadores del sistema jurídico y político (…). 3) la bipolaridad o biarquía, que es el sistema dominado por el ascenso de dos superpotencias rivales; Estados Unidos de América y la República Socialista Soviética* (Nweihed, 1990, p. 328).

La geopolítica en la República Bolivariana de Venezuela

A la geopolítica en Venezuela, a partir del año 2008, se le ha dado el nombre de geopolítica bolivariana, al igual que la Escuela Bolivariana, la Universidad Bolivariana, la Constitución Bolivariana y el país se llama República Bolivariana de Venezuela.

Se basa en relaciones, aparentemente, no hacia afuera sino hacia dentro, en el sentido de que todos los acuerdos fronterizos OEA, ONU, ALBA, Mercosur, buscaron el acercamiento de Venezuela, para conseguir el acercamiento del poder, que tiene que ver con la relación con los pueblos de América Latina y sobre todo del Caribe y los llamados países bolivarianos. De allí surge la iniciativa llamada ALBA (Asociación de Países Latinoamericanos Bolivarianos), en la que están presentes los países del Caribe, Cuba, Panamá, Dominica, entre otros. Se ingresó a Mercosur más que a vender, para comprar productos a Uruguay, Argentina, Chile, Perú y Brasil.

La geopolítica bolivariana es más hacia el exterior, tipo geopolítica paisajista, por cuanto se reúne con los países que tienen una política similar; inició con Cuba, Ecuador y Bolivia.

La República de Colombia y algunas variables geopolíticas

A continuación se presentan algunas variables que forman parte del marco geopolítico colombiano.[1]

1. Información tomada de las páginas web del Gobierno de la República de Colombia y sus instituciones políticas, sociales y económicas, como el DANE, el Banco de la República y los ministerios (ver referencias).

La República de Colombia declaró su independencia en 1810, tiene como Distrito Capital (D.C.) a Bogotá; cuenta con aproximadamente 45 millones de habitantes, 39,5 personas por kilómetro cuadrado; la superficie es de 1.141.748 kilómetros cuadrados, incluyendo San Andrés y Providencia; 75 % urbano, 25 % rural (DANE, 2005).

Su clima es tropical. La atraviesan las cordilleras Occidental, Central y Oriental (trifurcación de la cordillera de Los Andes); el pico más alto es el Cristóbal Colón, con 5.800 metros (19.020 pies); los ríos más importantes son: Magdalena, Cauca, Meta, Guaviare, Caquetá, Putumayo, Atrato, Vaupés y Vichada. Colombia lleva 50 años en guerra con la guerrilla y en este momento se encuentra en negociaciones de paz en Cuba. Debido a esta guerra interna, algunos colombianos están como desplazados en las principales ciudades, generando cinturones de pobreza. El 95,4 % de la población es de religión católica. La Constitución Política de 1991 contempla la libertad de culto y su lengua oficial es el español. El presidente Juan Manuel Santos Calderón es el jefe de Estado y de Gobierno; fue elegido por un periodo de 4 años, el 7 de agosto de 2010. En el mes de mayo de 2014 se elegirá nuevamente presidente por votación popular.[2]

Su cuerpo legislativo está integrado por el Congreso, que está formado por el Senado y la Cámara de Representantes; sus miembros son elegidos popularmente por un periodo de 4 años. La edad mínima para votar es de 18 años. Colombia cuenta con 32 departamentos y un Distrito Capital desde julio de 1991.

Sus principales productos agrícolas son: café, maíz, arroz, papas, frutas, flores, caña de azúcar. Sus principales recursos naturales son: esmeraldas, carbón, oro, plata, hierro, petróleo, gas natural, madera y agua. Sus principales industrias son: petrolera, minera y agrícola, construcción, maquinaria, transporte, textiles, productos alimenticios, químicos, metálicos y sector financiero. Sus principales exportaciones son de café, algodón, cacao, petróleo, plásticos, hierro, acero, carbón, frutas, flores, cuero, textiles, productos industriales y productos manufacturados. Sus principales importaciones son de maquinaria, productos químicos, equipos de transporte, aparatos electrónicos, tecnología. Su moneda oficial es el peso.

Caso de las islas de San Andrés y Providencia en Colombia versus Nicaragua

A criterio del autor, aceptar el fallo del Tribunal Internacional de Justicia de La Haya, que resultó perverso para Colombia, desecha completamente los postula-

2. Para la fecha de la edición de este material, Juan Manuel Santos ya había sido reelecto a la Presidencia de la República de Colombia.

dos antes citados sobre la geopolítica, en vano Colombia destina una parte muy importante de su presupuesto a la defensa nacional.

Colombia no tiene una visión geopolítica bien consustanciada con las necesidades de la población y el territorio, y cometió muchos errores al desestimar los intentos expansionistas de Nicaragua, que definitivamente sí tiene una visión geopolítica clara y, con el apoyo de aliados como China, se valió de estrategias ante el Tribunal Internacional para lograr el desconocimiento del Tratado Esguerra-Bárcenas, que contempla fronteras de las dos naciones, mucho antes de la existencia de la Corte Internacional de Justicia de La Haya.

Nicaragua "se la jugó" y se saltó los contratos internacionales, usurpando la soberanía colombiana. Lo más irrisorio es que Colombia, que se encuentra en la mejor posición geográfica, a la luz de lo sucedido, no tiene clara su visión geopolítica y, de continuar sin un norte en este sentido, puede correr el riesgo de perder la soberanía de San Andrés y Providencia.

Es necesario aprender de un país como el Reino Unido, que no acepta acudir al Tribunal Internacional para resolver los conflictos presentados con Gibraltar, y eso que no cuenta con los derechos históricos y de soberanía que tiene Colombia. Por ello, es preciso que a las futuras generaciones, con respecto a la gestión del conocimiento, se les enseñe en las escuelas e instituciones educativas públicas y privadas de nivel medio y superior, el valor de la geopolítica.

Referencias

- Banco de la República. Banco Central de Colombia. Recuperado de http://www.banrep.gov.co/
- Cancillería. Ministerio de Relaciones Exteriores. Recuperado de http://www.cancilleria.gov.co/
- Congreso de la República de Colombia. Senado de la República. Recuperado de: http://www.senado.gov.co/
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). Censo. Recuperado de http://www.dane.gov.co/
- GARCÍA GUADILLA, C. (2010). Nueva geopolítica mundial del conocimiento. Boletín Iesalc informa, 211.
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. Recuperado de https://www.minagricultura.gov.co/Paginas/inicio.aspx
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. Recuperado de http://www.mincit.gov.co/

- Ministerio de Cultura. Recuperado de http://www.mincultura.gov.co/Paginas/default.aspx
- Ministerio de Defensa Nacional. Recuperado de http://www.mindefensa.gov.co/
- Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html
- Ministerio de Hacienda. Recuperado de http://www.minhacienda.gov.co/HomeMinhacienda
- Ministerio de Justicia y del Derecho. Recuperado de http://www.minjusticia.gov.co/
- Ministerio de Salud y Protección Social. Recuperado de http://www.minsalud.gov.co/Paginas/default.aspx
- Ministerio de Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones. Recuperado de http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-channel.html
- NWEIHED, K. (1990). La geopolítica académica en Venezuela. Revista Mundo Nuevo, año 13, 2/3, 319-339.
- Presidencia de la República de Colombia. Recuperado de http://wsp.presidencia.gov.co/portal/Paginas/default.aspx

Geopolítica y gestión del conocimiento en América Latina. Una experiencia académica en clave de crónica

María Alexandra Franco Sánchez
Alexandra Franco
Oficina de selección de personal y apoyo psicológico Cali, Colombia

Resumen

En estas notas se expone la experiencia que tuvimos los candidatos a doctor en la Universidad de San Buenaventura Cali, con la aplicación de la técnica del desarrollo de la crónica. Se relata el aprendizaje en el seminario "Geopolítica y gestión del conocimiento en América Latina", así como la relación con otros conceptos de diversos autores que enriquecieron la asistencia a este curso. Finalmente, se exhorta a los potenciales estudiantes del Doctorado en Educación a revisar los temas estudiados y a vivenciar este seminario que ofrece nuestra universidad.

Palabras clave: geopolítica, gestión del conocimiento, TIC.

Preámbulo

El día jueves 27 de febrero participé en una de las experiencias más enriquecedoras que he tenido: conocer a la doctora Marlene Arteaga Quintero y su estilo pedagógico. La doctora Claudia Vélez de la Calle comparte con los estudiantes el currículo académico de la invitada: además de ser escritora y poeta, es bailarina, docente y narradora de cuentos. Asombrada, la observé y escuché atentamente durante esas horas inolvidables de saberes.

Iniciamos a las ocho de la mañana con una presentación impecable, "Educación e interculturalidad en Venezuela", sobre la que conocimos la experiencia de la titulación de profesores de Educación Intercultural y del Diplomado en Interculturalidad que imparte la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL) en Venezuela. Para mí es una experiencia de interés personal debido a que creo profundamente en la recuperación de las cosmogonías indígenas para comprendernos y respetarnos más. De allí tomé apuntes de gran valor pedagógico. Además, rompió el hielo de manera intachable; al iniciar dijo: "En este seminario pueden intervenir".

Seguimos con la temática central del *syllabus* sobre "Geopolítica y gestión del conocimiento en América Latina", seminario realizado al día siguiente, viernes 28 de febrero de 2014, a las ocho de la mañana. Nuevamente impecable, pese a la inflamación en su rodilla derecha siguió siendo amable, prudente, sabia y sonriente. (Aristóteles, se maravillaría de ver un ser tan virtuoso).

Frente a todos expuso:

> *La geografía ha tenido influencias en discusiones de límites geográficos, sistemas de Gobierno, relaciones con otros países, y uno de sus objetivos es mantener y guiar las geopolíticas. La geopolítica se alimenta de la geografía, la política de la sociología, con trabajos diversos de los internacionalistas y de la academia en Ciencias Políticas.*

Pero… ¿por qué es interesante apropiarnos de este saber? Para dar respuesta a esta pregunta trabajamos en conjunto los textos de Zibechi (2014), Gramajo López (2009), García Guadilla (2010) y Nweihed (1990). Estos autores exponen acerca de la importancia de la geografía y su papel en las discusiones limítrofes y las relaciones internacionales entre los países, siendo esta ciencia, en conjunto con la sociología y las ciencias políticas, el alimento de la geopolítica. Un estudioso de la geopolítica en Venezuela es Kaldone Nweihed (1990), quien en su texto *La geopolítica académica en Venezuela* afirma que "existen varios estilos de geopolítica"; y que "la geopolítica se caracteriza por ser de oferta ilimitada, en boca de un conocido personaje de la historia patria del siglo pasado 'sirve para todo'", por tener un mensaje fluido "popularizado a través de medios masivos de comunicación" que asocian la geopolítica con imagen, "en lugar de juicios de realidad", o se considera como

"sentencia judicial legítima" (p. 319). De allí nace, según el autor, una geopolítica empírica caracterizada por ser "difusa, familiar y terminante".

Estilos de geopolítica

Continuando con el seminario, y con el apoyo de las lecturas previas, la doctora Arteaga Quintero comentó los estilos de geopolítica:

1. Geopolítica empírica. Niveles perceptibles: Edward Hall se apoyó en la noción de proxémica, debido a que se relaciona directamente con la percepción y la utilización del espacio por las diversas culturas. Se añade a esta definición que el espacio ha de ser aprehendido para optimizar su uso y así gestar y proteger los recursos.

2. Geopolítica determinista: esta se encuentra entre las geopolíticas académicas. Nweihed (1990) la define como el "conjunto de conocimientos teóricos, postulados, conceptos fundamentales, símbolos, terminología y reseña histórica que se hallan insertos en la geopolítica clásica" (p. 322). Aduce la doctora Arteaga Quintero que la geopolítica determinista tiene tres características: es normativa (reglas), presentista, al manejar el lenguaje de continuidad de fondo y forma (según Nweihed, entre el pasado y el hoy), y además es estática.

3. Geopolitik: surge entre las dos guerras mundiales en Alemania, y se resume en la frase célebre de Hitler: "De la fuerza nace el derecho". Hitler mezcló lo real con la metafísica, con fines expansionistas, con sus propuestas de nacionalsocialismo y actitud xenofóbica. Este estilo muere con él.

4. Geopolíticas paisajistas, las cuales se observan y analizan en cuatro variables: (a) el territorio (paisaje natural y político), (b) la configuración internacional del Estado, (c) los elementos terminales (fronteras, el mundo exterior), y (d) la configuración externa (colonias, zonas de influencia, vecinos, organismos internacionales).

5. Geopolítica ecológica: en los años sesenta, con la revolución ecológica, se crearon asociaciones y organismos para conservar y proteger los recursos naturales mundiales a través de políticas internacionales que los avalan.

6. Geopolítica-geoestratégica: en la actualidad, la globalización maneja el poder, y la localización maneja sus políticas, según Zygmunt Bauman (2008), esto se acerca a su concepto de "sociedad líquida" (movilidad, incertidumbre, relatividad de valores), en la que se incluye la educación como "educación líquida". Es decir, según este pensador, un proceso signado por los cambios, la perplejidad y la trasposición de valores. La geoestrategia es, entonces, la alianza

con la globalización, para optimizar el consumo, las comunicaciones, las vías transnacionales y los problemas sociales globales.

La geoestratégica es una forma de geopolítica centrada en estrategias de poder y consumo. Los recursos naturales, además, son fundamentales y promueven acciones que integran político y económicamente regiones que sumadas con otras de similares características adquieren un poder global geoestratégico.

En el seminario continúa con un caso puntual: Venezuela.

Geopolítica: ideas sobre el caso Venezuela

De acuerdo con Nweihed (1990), el país habla cada vez más de geopolítica empírica, pero este discurso es prestado por Estados soberanos, con tecnología armas e industria militar.

La acción geopolítica venezolana, según sus documentos oficiales (Sibci, 2014) y documentos de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES, 2011), nacerá, se inspirará y anunciará el deseo de cumplir con el ideal bolivariano de la independencia económica, para alcanzar la noción de República y, además, el equilibrio del Universo. Objetivo que podría llegar a cumplirse a través de la "democracia" y el reconocimiento de diversos escenarios en los que se practique.

El escenario internacional se ha subdividido en realidades fronterizas y limítrofes, y se ha contemplado lo subregional, lo regional y lo mundial. Pero, pareciera ser que en las realidades fronterizas siempre han estado a la defensiva con sus países vecinos; aun cuando en lo subregional pertenecen a un bloque geopolítico: el área Andino-Bolivariana, el Caribe y Centroamérica.

En lo regional, siempre han compartido las relaciones políticas en el ámbito latinoamericano; y en el escenario mundial, se han relacionado a través de la revisión y el contraste de la unipolaridad, el compartir conocimientos y tecnología, para ser más universal, para el desarrollo y aprovechamiento del conocimiento.

Finalmente, se puede puntualizar que la geopolítica bolivariana –denominada así a partir de 2008– se centra en elementos geopolíticos como:

1. Consolidación de relaciones con gobiernos de ideología similar.
2. Promoción de un régimen de seguridad hemisférica.
3. Articulación de nuevos polos de poder geopolítico.
4. Neutralización de la unipolaridad.

Continuamos, ahora, luego de definir los diferentes estilos de geopolítica, con una relación indispensable del seminario: la geopolítica y la gestión del conocimiento en América Latina.

Apoyada en los textos de Gramajo, García, Zibechi y otros tantos, y su invaluable experiencia investigativa y académica, la doctora Arteaga Quintero nos invita a reflexionar acerca de la importancia de gestionar el conocimiento en nuestra región para alcanzar un capital intelectual que se desenvuelva fácilmente. En esta generación pueden impartirse conocimientos mediante la tecnología, la cual cuenta con características de inclusión y sin discriminación, a diferencia de como se impartía y compartía, hasta hace pocas décadas, el saber de forma limitada y presencial. Gracias al desarrollo de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), sus aplicaciones e innovaciones, la sociedad está en todas partes con el apelativo de U-Sociedad (sociedad ubicua).

Como lo plantea Gramajo, por su extensión y posición geográfica, por sus recursos naturales y humanos, América Latina estaría preparada para gestar economías basadas en la gestión del conocimiento. Esto es, por posición, extensión y ubicación global, América Latina cumple con las características para desarrollar una postura geoestratégica, solo falta tomar decisiones, propiciar la productividad, ejecutar y actuar en el mercado consumidor; siempre y cuando su capital humano preserve su identidad ancestral (cosmogonías que protegen, administren y preserven los recursos naturales), comprenda su realidad actual y esté integrado al desarrollo e innovación tecnológica mundial.

La gestión del conocimiento latinoamericano alcanza la participación tripartita de la Academia, la industria y el Estado. Así, las universidades cumplen un papel preponderante al innovar y comercializar el conocimiento en pos del desarrollo humano, social, nacional y global. Innovación y comercialización que está moviendo la economía actual. Para que la academia de América Latina alcance este desarrollo, requiere apoyarse en una sociedad del conocimiento en la que las personas se apropien, usen y aprovechen la tecnología. Según Gramajo, la sociedad del conocimiento se sustenta en cinco áreas:

– La conectividad (toda forma de comunicación digital en redes).
– Puntos de acceso (rotación de oportunidades comunitarias para el acceso y de tecnología avanzada).
– Los contenidos (información).
– Capacitación.
– Redes sociales (grupos que interactúan y se interrelacionan para alcanzar objetivos comunes).

Esto nos lleva a afirmar que Latinoamérica cuenta con todos los recursos para gestar conocimientos, que a su vez crean economías independientes y sostenibles.

Para culminar con la reflexión acerca de la gestión del conocimiento en América Latina, se hizo un breve análisis sobre las pruebas PISA del año 2012, que determinó que el conocimiento ya no está instalado solo en ciertas regiones que por tradición ostentaban la posesión del saber (Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, entre otros), sino en los espacios en los que se ha invertido más presupuesto y tiempo en educación y tecnología (Asia Pacífico). Allí se obtuvieron los mejores resultados, por esta razón desplazaron a algunos que estaban en la cúspide del saber global. Al respecto, Zibechi, afirma:

> *Entre los diez primeros hay solo tres europeos. Los siete lugares más destacados pertenecen a Asia Pacífico. Por su orden: Shanghai, Singapur, Hong Kong, República China (Taiwán), Corea del Sur, Macao y Japón. Completan la lista de los diez Liechtenstein, Suiza y Países Bajos* (p. 2).

Siento, en consecuencia, que estamos en un cambio generacional. Para ilustrarlo mejor, traigo el ejemplo de Estados Unidos (país de inmigrantes), a donde los latinos emigrábamos tras el sueño americano, aportando servicios. Ahora, son los inmigrantes asiáticos quienes aportan tecnología, y no servicio. Hoy estamos sumidos en un mundo globalizado y por ello América Latina debe reconocer el valor estratégico del conocimiento, como base de la innovación tecnológica y social para afianzar una economía independiente y competitiva, y convertirse en una región que propenda a espacios cooperativos y sociales que mejoren su presencia mundial.

En definitiva, es prioritario revisar la situación de fuga de cerebros a comunidades "potentes", y comprender que el Estado debe invertir en educación y tecnología.

Aparte de estos conocimientos impartidos, asistí a la exposición de la doctora Arteaga Quintero, en la que magistralmente colectivizó la investigación cuantitativa y cualitativa, constructivista y de naturaleza múltiple, así como los modelos de investigación complementaria, diseñados por ella, que pueden servir de metodología para el estudio de procesos sociales y educativos en nuestros países.

Agradezco nuevamente a la Universidad de San Buenaventura Cali y a la Facultad de Educación por haberme brindado la posibilidad de vivir una experiencia de sabiduría constante en compañía de la doctora Arteaga. En este escrito se plasma esta admiración que comparto con ustedes, porque sé que tendrán la misma opinión si tienen oportunidad de conocerla.

Referencias

- BAUMAN, Z. (2008) Entrevista de [video]. Recuperado de www.youtube.com
- GARCÍA GUADILLA, C. (2010). Nueva geopolítica mundial del conocimiento. Boletín Iesalc informa, 211.
- GRAMAJO, J (2009). Economías basadas en la gestión del conocimiento: caracterización de América Latina por medio de indicadores de desarrollo humano, económicos-geopolítica, ciencia-tecnología. São Paulo: Cátedra Unesco - Memorial de América Latina.
- NWEIHED, K. (1990). La geopolítica académica en Venezuela. Revista Mundo Nuevo, año 13, 2/3, 319-339.
- Sistema Bolivariano de Comunicación e Información (Sibci). (2014). La política exterior de la Venezuela Bolivariana impulsa la conformación de un mundo pluripolar [Mensaje en blog]. Nueva Geopolítica. Recuperado de http://www.vive.gob.ve/blogs/nueva-geopol%C3%ADtica
- Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). (2011) La nueva Geopolítica Bolivariana. Tramo III. Caracas: Autor.
- ZIBECHI, R. (2014, 16 de enero). Para discutir la educación en Venezuela. Geopolítica en clave PISA. Revista SIC.

La escuela desde la geopolítica del conocimiento

Patricia Gómez Etayo
Institución Educativa República de Israel Cali, Colombia

Resumen

Las instituciones educativas se han caracterizado por actuar como escenarios de socialización que aseguran orden y reproducción de los sistemas sociales en las que están inmersas. A la escuela se le han adjudicado múltiples tareas, desde la reproducción de la cultura hasta el diálogo y la formación en valores, ya que muchas veces en casa ya no se hace esta labor. En consecuencia, nos encontramos con una sociedad en donde sobresalen más los antivalores que los mismos valores. Por esta razón, sigue siendo la educación, y la forma como se gestiona el conocimiento a través de ella, la llamada no solo a solucionar la crisis por la que atraviesa nuestra sociedad, sino a cuestionarnos nuevamente sobre la transformación real del sistema educativo, motivando e incentivando la participación de toda la comunidad educativa, así como también del Estado, como actor principal de este cambio.

Palabras clave: socialización, geopolítica del conocimiento, valores.

Introducción

En los centros de educación, la socialización se inclina a preservar las normas y multiplicación de la cadena de sus propios sistemas. A la escuela, como deber fundante, le corresponde difundir la cultura a las nuevas generaciones, para la

construcción del tipo de ciudadano que se quiere formar, afianzando así normas, valores y características sociales compartidas. Sin embargo, la escuela es un espacio donde se reflejan los cambios o puntos de ruptura del orden social, por lo tanto, debe estar a la vanguardia de los acontecimientos.

La escuela y los modelos de formación

A la escuela se le han adjudicado múltiples tareas, si bien debe ser reproductora de la cultura, en ella vienen nuevas formas de relación entre niños, jóvenes y adultos. Según la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994),[3] debe velar por el pleno desarrollo de la personalidad, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica, entre otros valores, y asistir en la creación de hábitos de vida; además de contribuir a la formación de buenos seres humanos, capaces de solucionar conflictos y vivir en sociedad, bajo principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad. Así mismo, la escuela debe formar en el respeto a la autoridad legítima, la ley, la cultura nacional y la historia colombiana; tarea bastante difícil al encontrarnos en una sociedad donde a diario se violan los derechos humanos, existen dinámicas sociales violentas, se permiten y sobrevaloran las prácticas económicas ilícitas, no existe equidad de género, hay uno de las más grandes corrientes de desplazamiento forzado ocasionado por cultivos ilícitos y violencia, entre otras dificultades que encontramos en nuestro país.

Igualmente, la escuela, según la Ley General de Educación (Ministerio de Educación Nacional, 1994), debe asegurar la adquisición y generación de conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, apropiando hábitos intelectuales, aun cuando en ocasiones las condiciones de infraestructura, locativas, de conectividad y bibliotecas, entre otras características que encontramos en nuestras escuelas, no sean las mejores. Según los fines de la educación, la escuela debe ser el acceso al conocimiento, la ciencia y la tecnología; debe fomentar la investigación y la creación artística, de esta forma se pretende lograr un avance científico y tecnológico, en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

En Colombia, de acuerdo con la ley en mención, la escuela debe promocionar la capacidad de crear, investigar y adoptar una tecnología que le permita al educando ingresar al sector productivo para llegar a ser competitivos en el mercado laboral, al incorporar una serie de competencias básicas y específicas que aseguren ir a la vanguardia de las nuevas tecnologías.

3. Artículo 5. Fines de la educación.

Muchos autores coinciden en decir que las manifestaciones más representativas de la crisis de la escuela consisten en la ruptura entre esta y el entorno, y entre el proceso de socialización y las relaciones establecidas dentro de la institución escolar y fuera de ella. Como se puede apreciar en nuestro diario vivir y constatar en las lecturas realizadas en seminarios, el contexto en el que hoy se desarrolla la escuela sufre una serie de transformaciones: nuevos modelos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio; mayor posibilidad de adquirir conocimiento a través de nuevas tecnologías; las formas de comunicación en esta nueva sociedad, "sociedad de la información" (Masuda, 1984) y "sociedad del conocimiento" (Druker, 1969), que hoy forman parte de nuestras instituciones educativas exigen un cambio en la forma de relacionarnos.

> *De ahí que los medios de comunicación y las tecnologías de información desafíen especialmente hoy a la educación, planteándole un verdadero reto cultural al hacer visible la brecha cada día más ancha entre la cultura desde donde la enseñan los maestros y aquella desde la que aprenden los alumnos. Reto que pone al descubierto el carácter obsoleto de un modelo de comunicación escolar* (Barbero, 1999).

De igual forma, el modelo de comunicación familiar se encuentra en crisis, ya que cada vez son más los casos de padres o acudientes de estudiantes que en diálogo con los docentes dicen "no saber qué hacer con sus hijos, ni cómo hablarles", y buscan que la escuela trate de solucionar aquello que no han podido hacer desde casa.

Estar a la luz de estos grandes retos supone nuevas formas de interacción, como los que actualmente se tienen con las tecnologías de la información. "La sociedad de la información se enfoca fundamentalmente en las características de elevar la productividad y la disponibilidad de información, brindando una gran cantidad de información con dispositivos tecnológicos avanzados" (Gramajo, 2009); sin embargo, esto no garantiza que se apropie dicha información, para una toma de decisiones o en la resolución de problemas. Por otro lado, según este autor, la sociedad del conocimiento "se enfoca más, al grado de apropiación que las personas tengan sobre el uso y aprovechamiento de toda la información disponible en los medios que ofrece la tecnología".

Es decir, información y conocimiento no significan lo mismo, puesto que

> *El conocimiento es algo que es inherente al ser humano, por ser este algo relacionado con una capacidad cognoscitiva que es un proceso complejo de automatizar, es la capacidad de realizar actividades intelectuales o manuales las que a su vez conducen a nuevos conocimientos. Por otro lado la información es un conjunto de datos con estructura y formato, es un elemento acumulable con el cual se pueden generar procesos automatizados, siendo un elemento externo al ser humano y que se encuentra disponible en varios medios gracias a las TICs (libros, videos bases de datos, etc.) finalmente la información relevante de acuerdo a un proceso y evaluación, puede utilizarse para*

> *generar conocimiento siempre y cuando esa información sea de nuestro interés, y sí y solo sí, se hace parte de nuestros propios esquema de conocimientos.* (Gramajo, 2009).

Si bien gestionar el conocimiento puede llevar a todos a un mayor desarrollo social, surgen varias preguntas a partir de las lecturas y las reflexiones: ¿Cómo puede la escuela pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento?, ¿cómo hacer para que nuestros estudiantes no solamente les den uso mediático a los medios electrónicos y logren a través de ellos adquirir conocimientos?

Actualmente, nuestros estudiantes acceden con mucha facilidad a una gran variedad de oportunidades a través de la red, que ni el maestro ni los padres de familia lo imaginan. Nuestros niños y jóvenes pueden pasar horas frente al computador, en conexión con diferentes personas del mundo, incluso realizando negocios a gran escala o tal vez generando una adicción a algún juego, canción, video, etc., difícilmente identificado por el padre de familia que solo opta por decir: "Profe, es que mi hijo se porta tan bien, él no sale de la casa y no sé por qué le va mal en el colegio, si todo el día se la pasa en frente del computador". Se presupone que el joven está estudiando, pero qué difícil es que se interesen por leer un libro, escribir, producir, analizar, pensar y sobre todo generar nuevas ideas.

Por una transformación educativa

La política pública en Colombia, muy bien consolidada y expresada en disposiciones legales, programas, planes de educación, cartillas y manuales, no tiene un verdadero interés político, gubernamental, social y presupuestal para su cumplimiento. Este es, entre otros, uno de los factores que inciden en que cada vez sea más difícil lograr captar el interés de niños y jóvenes por la educación, pues no existe una verdadera motivación por el estudio y cada vez son más los jóvenes que se preguntan "¿para qué estudiar?", precisamente, porque no encuentran en la escuela tal motivación e interés que les permita movilizar su pensamiento.

Aún en nuestras escuelas nos encontramos con relaciones de poder representadas en la autoridad y el sometimiento, la superioridad de unos frente a la carencia de los otros, la imposición del conocimiento para el alcance de unas metas determinadas, donde prima lo académico, el desconocimiento del desarrollo personal y el irrespeto a la diferencia; donde la autonomía y la legitimación de la participación se basan en el cumplimiento de las responsabilidades y normas escolares, es decir:

> *Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga su espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es asunto perdido* (Zuleta, 2001).

Para García (2010), "el conocimiento, a diferencia del capital físico, no es un bien agotable, en el sentido que nadie se queda sin conocimiento por dar conocimiento". Ante esto, se genera la pregunta: ¿Por qué se hace tan difícil lograr una transformación real del sistema educativo?

A principios de este año lectivo, un grupo de maestros de la institución educativa donde laboro realizamos un conversatorio en donde poníamos de base las difíciles condiciones sociales y culturales que a diario enfrentan los estudiantes y sus familias por ser una población vulnerable. A partir de allí se generó el cuestionamiento: ¿Cómo producir desde nuestra realidad una transformación educativa? Los maestros aseguraron que desde el aula de clase hay muchas opciones para fortalecer la construcción de una nueva generación individual y colectiva, con identidad; que asuma posiciones frente a su realidad y tome decisiones pensando en sí mismos y en los otros, tratando de conformar comunidades donde cada uno debe ser respetado en su singularidad y legitimado en su diferencia, para que interactúe en sociedad. Para ello, un maestro propuso "oír al estudiante" para tratar de comprender sus emociones, el sentido de su vida y apoyarlo para que supere la ausencia, el vacío con el que se encuentra a diario. En otras palabras, motivarlo.

No obstante, los maestros sostienen que es difícil la lucha que se da con el medio social, con la familia y con las políticas de Estado, puesto que cada vez son más los límites y las barreras impuestas por el Gobierno en contraposición del libre albedrío o la falta de gobierno en casa.

"Existe poco interés por el estudio", aseguró una maestra, y continuó diciendo: "Se ha perdido el sentido por la educación". Sin embargo, otros docentes insistieron en que es mucho lo que el maestro puede hacer desde su aula para lograr la transformación, y aseguran que existen alternativas para asumir los retos impuestos en la actual sociedad, generando cambios y desarrollando innovaciones no solo en las prácticas pedagógicas, sino también en los procesos de adquisición del conocimiento, relación con el entorno y reflexión frente a la vida.[4]

Por otra parte, entre otros factores indagados en las lecturas y tomando de referencia los bajos resultados obtenidos en las pruebas PISA en Colombia, se analizó el caso de la sociedad oriental, donde otorgan una gran importancia a la educación, a la formación del ser, a la escuela, al conocimiento; en contraposición a la sociedad occidental, donde se privilegia el consumismo, la malsana competencia, el pasar por encima del otro, el irrespeto, la deshonra, en fin, una gran cantidad de antivalores, ejemplarizados en la sociedad.

4. Conversatorio sostenido con docentes de la Institución Educativa República de Israel (2014).

El sociólogo Frank Furedi (citado por Zibechi, 2014), autor del libro *Por qué la educación no está educando*, sostiene que las pruebas internacionales PISA no toman en cuenta "las influencias sociales, económicas y culturales en la promoción de actitudes positivas hacia la educación" (The Independent, 2013). Después de su trabajo en Sydney, Australia, pudo comprobar que en comparación los niños asiáticos tenían mejores desempeños, incluso superiores a niños de origen británico; de ahí concluye que "la influencia cultural más importante en el rendimiento escolar de los niños es la expectativa de sus maestros, de los padres y las comunidades" (Zibechi 2014).

Sin embargo, ante las difíciles condiciones sociales, los bajos resultados en las pruebas externas, las quejas de los maestros, de los padres de familia y los cuestionamientos de la sociedad en general, está todavía la posibilidad de tener en nuestras escuelas seres llenos de oportunidades y opciones. A los efectos, entre tantas preguntas que se generaron después del seminario, quedó rondando la idea de cómo gestionar desde la escuela la geopolítica del conocimiento (García, 2010; Nweihed, 1990). Esto implica propiciar cambios en la forma de comprender el proceso pedagógico y educativo, dejando de ver la educación desde el disciplinamiento, la sumisión, el cumplimiento, el trabajo mecánico, repetitivo y como un proceso de premio-castigo, presente todavía en el discurso de los profesores.

Para ello es necesario proponer caminos alternativos, que amplíen el horizonte de posibilidades para los estudiantes, la comunidad y la escuela en sí, y generar maestros reflexivos y dinámicos, capaces de poner en juego el intercambio de saberes desde diferentes contextos.

Podría concluirse que los maestros son por definición los protagonistas principales del cambio educativo; sin su compromiso este acontecimiento no será posible. Los maestros están detrás de los principales factores que lo dinamizan; son los actores de las prácticas pedagógicas innovadoras, con sus experiencias y reflexiones; son "quienes propician la aparición de nuevas teorías pedagógicas, el descubrimiento de nuevos modelos y métodos pedagógicos, la concepción de nuevas políticas y reformas educativas" (Rodríguez y Castañeda, 2001). Por ende, su actitud y apertura frente a nuevos procesos es fundamental para su proyección.

Reconocer la escuela como un espacio vivo y abierto, como un campo de posibilidades, en donde puedan surgir otras formas de aprendizaje, de representaciones, de conocimientos, de saberes, es también una labor pedagógica con la que se ofrecen respuestas a las demandas no solo de maestros inquietos, que reconocen la importancia de una nueva concepción de la educación, sino también de una comunidad educativa que espera ser protagonista de la transformación escolar.

Referencias

- BARBERO, M. (1999). Globalización y multiculturalidad: notas para una agenda de investigación. En F. López de la Roche (Comp.), Globalización. incertidumbres y posibilidades. Política, comunicación y cultura. Bogotá: Tercer Mundo - Lepri (UN).
- DRUKER, P. (1969). La era de la discontinuidad. Nueva York: Harpers.
- GARCÍA, C. (2010). Nueva geopolítica mundial del conocimiento. Boletín Iesalc informa.
- GRAMAJO, J. (2009). Economías basadas en la gestión del conocimiento: caracterización de América Latina por medio de indicadores de desarrollo humano, económicos-geopolítica, ciencia-tecnología. São Paulo: Cátedra Unesco - Memorial de América Latina.
- MASUDA, Y. (1984). La sociedad informatizada como sociedad post-industrial. Madrid: Fundesco-Tecnos.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 General de Educación de 1994.
- NWEIHED, K. (1990). La geopolítica académica en Venezuela. Revista Mundo Nuevo, año 13, 2/3, 319-339.
- RODRÍGUEZ, G. y CASTAÑEDA, E. (2001, enero-abril). Los profesores en contexto de investigación e innovación. Revista Iberoamericana de educación, 25.
- ZIBECHI, R. (2014). Para discutir la educación en Venezuela: Geopolítica en clave PISA. Revista SIC. Recuperado de www.gumilla.org
- ZULETA, E. (2001). Educación y democracia. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo.

Una mirada a la educación desde parámetros de medición internacional

Luz Stella Hernández Gómez
Ministerio de Educación Nacional
Programa "Todos a Aprender"

Resumen

Las pruebas internacionales no distinguen condiciones sociales, económicas, de contexto y menos el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Estas pruebas se reducen a la forma cuantitativa –cifras, datos y números–, por la que divagan tanto los países que obtuvieron una mejor puntuación como los que no alcanzaron un puntaje óptimo, con el fin de identificar los motivos por los cuales se ubicó en tal o cual rango. Existen numerosos esfuerzos en Colombia por contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, que van desde programas que pretenden llegar a todas las zonas del país con la dotación de centros educativos con material tecnológico para el trabajo cotidiano en el aula, hasta la presencia de pares académicos, con quienes los maestros comparten sus experiencias pedagógicas. Con la implementación de cada uno de estos programas se busca obtener mejores resultados en pruebas nacionales e internacionales.

Palabras clave: calidad de la educación en Colombia, tecnologías de la información y la comunicación, medición internacional educativa.

Introducción

Para abordar este tema, es menester resaltar que las sociedades contemporáneas están buscando la manera de medir o cuantificar sus experiencias educativas, por tal razón se trae a referencia la prueba PISA (Program for International Student Assessment o Programa internacional para la evaluación de estudiantes), la cual es aplicada a educandos de 15 años de países de todos los continentes. El ente encargado de efectuarlas es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de forma estandarizada y objetiva, según proclaman.

La prueba PISA frente a la formación del ciudadano

La prueba PISA aborda a los estudiantes como sujetos a evaluar sin distinguir condiciones sociales, políticas o económicas; tampoco tiene en cuenta su contexto ni su ritmo de aprendizaje, pues se reduce a la forma cuantitativa –cifras, datos y números–. Allí se clasifican tanto los países que obtuvieron una óptima puntuación como los que no alcanzaron un puntaje aceptable, con el fin de señalar las causas que dieron origen a su posición. Los motivos son complejos y requieren de un análisis amplio y reflexivo.

El último informe del que se tiene noticia fue del año 2012; en él hicieron presencia "35 países de Europa, 12 de Asia, 11 de América, dos de Oceanía y uno de África, con un total de 61 países, donde fueron examinados entre 4.500 y 10.000 estudiantes" (Zibechi, 2014). En este sentido, estas pruebas miden con el mismo rasero tanto a los países considerados potencias a nivel mundial como los de nivel medio y bajo, sin distinción alguna.

La publicación reciente de los resultados de la prueba PISA

> *mostró, una vez más, que los países de Asia-Pacífico desplazaron de los primeros lugares a los europeos y al resto de los desarrollados. Al parecer, la calidad de la educación sigue los pasos de la economía, que ha ubicado a esos países en el centro del mundo; pero también revela que hay sociedades que valoran la importancia de la educación, no solo del dinero* (Zibechi, 2014).

Los resultados de las pruebas trajeron consigo un sinnúmero de sorpresas, pues las antiguas potencias mundiales esta vez no fueron protagonistas en los listados internacionales, elogiadas por los medios de comunicación y revistas del momento, y esto las ha llevado a reflexionar sobre las causas y los efectos.

Es así como Asia pasa a ser primera en las pruebas, mientras que Europa y Estados Unidos cayeron vertiginosamente, al igual que países de América Latina que se mantienen en los últimos lugares de la lista de resultados. Todo ello puede indicar que existe demasiada disparidad entre educandos de los diversos países, de allí que

sea relevante observar dichas pruebas a la luz de las necesidades propias o de los contextos de donde se toma la muestra de alumnos, e identificar las debilidades, las oportunidades, las fortalezas y las amenazas que presenta el tipo de educación en aquellos países. No es para menos cuestionarse: ¿Qué tipo de ciudadanos queremos formar? ¿Las anteriores pruebas verdaderamente sirven para medir los niveles de aprendizaje de los educandos? ¿Qué tipo de currículo es necesario establecer para alcanzar niveles óptimos? ¿En las pruebas aplicadas se mide solo la dimensión cognitiva de los educandos, y qué sucede con las demás dimensiones del sujeto? ¿Es una prueba integral? Las anteriores preguntas surgen y se van movilizando a raíz de la temática tratada.

Es bastante complejo dar cuenta de las razones por las que en la lista se destacan países como Vietnam, el cual llama la atención por ser uno de los que emerge de sus propias cenizas, como el ave fénix, después de la ya reconocida problemática de las últimas décadas, por lo que se hubiera podido pensar que su interés solo se iba a centrar en las relaciones económicas y laborales, antes que en la educación formal.

Es importante tener en cuenta que los éxitos de Shanghái "fueron logrados al costo de 13,8 horas en promedio a la semana de tareas domiciliarias, el tiempo más extenso en el mundo, casi dos veces el promedio de los países de la OCDE que es de siete horas", según el *Diario del Pueblo* (citado por Zibechi, 2014). No es para menos destacar el resultado del trabajo en casa, que se privilegia en países como los ya nombrados, en donde tanto el educando como el padre de familia han tomado conciencia de la responsabilidad que tienen y que es indispensable el trabajo conjunto y ligado a la escuela. En esta se aprecia el esfuerzo del maestro para que se tome en serio el rol de cada actor, pues, a decir verdad, se deja al docente con la carga de desarrollar en el educando habilidades y destrezas, las cuales en su mayoría no son potenciadas por los padres en sus hogares, desaprovechando así la posibilidad de que tanto padres como hijos crezcan juntos en el conocimiento y sobre todo en el fomento de valores y actitudes que únicamente se materializan con el ejemplo.

En el caso de Colombia, se hacen numerosos esfuerzos para que los educandos lleven a sus hogares ejercicios de repaso, pero muy pocos de consulta, ya que muchos padres de familia se excusan en la falta de tiempo para ayudar a sus hijos en las labores educativas, dejando en manos de los maestros toda la responsabilidad que a ellos les compete, por ser el órgano socializador en primera instancia. Para estos padres parece que lo importante es constatar los resultados obtenidos por sus hijos durante un determinado periodo, con el fin de castigarlos o premiarlos por su rendimiento académico en el momento de obtenerlo; pero no asumen su inmediata responsabilidad y se les dificulta proponer estrategias para desarrollar con sus hijos nuevos métodos de estudio, brindarles consejos que los aproximen a nuevas realidades académicas y que los ayuden a alcanzar las metas escolares deseadas. En una palabra, se tornan facilistas, dejando la carga al maestro y al claustro educativo.

Debe resaltarse que muchos padres de familia en nuestro país olvidan que ellos también forman parte de ese currículo del que tanto se habla en los ámbitos académicos y que se determina como:

> *El conjunto de (…) los principios antropológicos, axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos (...) administrativos y evaluativos que inspiran los propósitos y procesos de formación integral (individual y sociocultural) de los educandos en un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad entornal* (Lafrancesco, 1998).

Para obtener un verdadero aprendizaje, se deben considerar otros elementos que también influyen, como el caso del currículo tácito u oculto, en el que la familia juega un papel fundamental, ya que es el primer espacio en donde el educando toma experiencias socializantes y va estructurando sus bases que como sujeto ético y social tendrá en su vida adulta.

Así mismo, se debe tener en cuenta que en países como China los docentes pasan por una etapa que se podría denominar aprestamiento para la enseñanza, en la que se preparan durante un año antes de comenzar a dar sus clases. Tras este periodo, al momento de ejercer sus funciones deben participar en las actividades de aula de sus compañeros, con el fin de compartir experiencias significativas de los procesos desarrollados por sus colegas y de esta manera aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

Como señalan Isoda, Mena y Arcavi (citados por Cerda, 2003), el estudio de clases ha demostrado ser una potente metodología para incrementar el conocimiento pedagógico de los profesores que ejercen en las escuelas, es decir, es un medio para capacitar a los profesores para que desarrollen sus propias prácticas pedagógicas. De acuerdo con lo planteado, en este tipo de metodología se busca que los docentes participen en colectivos donde se lleven a cabo clases programadas en comunidad de aprendizaje, las cuales son planeadas, ejecutadas y posteriormente evaluadas por los mismos maestros, con la finalidad de descubrir sus debilidades y fortalezas, para que de este modo cada maestro fortalezca su actividad y mejore sus prácticas de aula con el acompañamiento de sus pares académicos.

El desafío de los países que obtuvieron puntajes que los ubicaron en un rango medio, es establecer las causas de su propio rendimiento. En el Reino Unido, el rendimiento obtenido se le ha atribuido al desempeño de los docentes, debido a que su preparación para el momento se vuelve tan rápida que no alcanzan a conocer todo lo necesario para desarrollar su labor de una manera más eficiente, buscando el mejoramiento de la calidad educativa y el avance académico del estudiantado. Es por ello que se deben identificar las causas y ver reflejados los efectos en otros estamentos, como los gubernamentales, los cuales efectúan gran variedad de reformas que en ocasiones son tomadas de ejercicios llevados a cabo

en otros contextos, donde ha dado buen resultado, pero simplemente se adaptan y no responden verdaderamente a las necesidades de las comunidades existentes.

Del mismo modo, se le atribuyen los bajos resultados a las mismas escuelas que aumentan la segregación y la brecha entre las clases sociales, en su pelea por el posicionamiento en el mercado de la oferta educativa. No es para menos que se quiera buscar e intentar distribuir la carga del fracaso entre los diversos actores sociales en los países de resultados medios y más aún en los que obtuvieron bajos puntajes.

En Colombia se ha venido desarrollando un programa que para el momento es política de Gobierno, denominado "Todos a Aprender", con el cual se pretende mejorar las condiciones de aprendizaje de los educandos de las diferentes instituciones educativas del país, cuyo alcance asciende a más de 3.000 centros, beneficiando a unos 2.300.000 educandos, tanto de zonas rurales como urbanas de Colombia. El Gobierno nacional, dentro de esta estrategia, ha dotado las instituciones seleccionadas, pertenecientes al sector público, con materiales y equipos, tales como computadores, salas de internet y elementos para mejorar las condiciones básicas de los establecimientos, y especialmente, ha entregado a los educandos textos tanto de lenguaje como de matemáticas y ha hecho llegar a cada establecimiento un docente-tutor que acompañe el proceso de formación de maestros y directivos docentes en este nuevo desafío por la apuesta del conocimiento, impulsando al sector más desfavorecido.

No obstante, habrá que esperar los resultados de cada uno de los esfuerzos que se están realizando por mejorar las condiciones de los centros educativos donde ha llegado el programa "Todos a Aprender", y que forman parte de un proceso que pretende dar resultados óptimos en los próximos años.

Referencias

- CERDA, F. (2003). Metodología japonesa "estudio de clases" en matemática en el contexto de la formación inicial de profesores de educación básica en Chile (Tesis de Magíster en Educación, no publicada).
- GARCÍA GUADILLA, C. (2010). Nueva geopolítica mundial del conocimiento. Boletín Iesalc informa, 211.
- LAFRANCESCO, G. (1998). Propuesta de un nuevo concepto de currículo. Nuevos fundamentos para la transformación curricular. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ZIBECHI, R. (2014, 16 de enero). Para discutir la educación en Venezuela. Geopolítica en clave PISA. Revista SIC.

Sobre la investigación en ciencias sociales y el pensamiento latinoamericano

Raúl F. Hernández S.
Colegio La Arboleda Cali, Colombia

"Toda nuestra ciencia, comparada con la realidad,
es primitiva e infantil… y sin embargo
es lo más preciado que tenemos".
Frase atribuida a Albert Einstein

Resumen

La investigación en ciencias sociales se ha enfrentado con la decisión fundamental de escoger entre emular el método científico y perder de vista las relaciones entre el observador y su objeto de estudio, o perder su capacidad crítica al incluir al observador como parte del objeto mismo de su estudio. En las últimas décadas ha tomado fuerza en América Latina una línea de pensamiento llamada decolonial, que entre sus pretensiones está nivelar la capacidad explicativa y de investigación de los saberes populares y autóctonos con las del método científico. Este aparte explora la propuesta decolonial frente al esfuerzo de los investigadores por superar las contradicciones generadas por la objetivación o no del observador y las consecuencias probables para la región.

Palabras clave: ciencias sociales, enfoque decolonial, América Latina.

Los desafíos de las ciencias sociales

Las ciencias sociales han enfrentado desafíos que pueden poner en peligro su capacidad de interpretar confiablemente su objeto de estudio y, por tanto, perder su prestigio e influencia como generadoras de críticas válidas a la sociedad. Esos peligros tienen su origen, como ha sido durante mucho tiempo, en las características mismas de la sociedad a la que intenta estudiar, pues los investigadores en ciencias sociales forman parte de ese mismo objeto de estudio y, como agentes de cualquier disciplina, generalmente presionan sobre los sistemas para inducir cambios o ejercer juicios que afecten su curso. De acuerdo con Bourdieu (2003):

> *los hechos sociales están construidos socialmente, y todo agente social, como el científico, construye de mejor o peor manera, y tiende a imponer, con mayor o menor fuerza, su singular visión de la realidad, su «punto de vista». Es la razón de que la sociología, quiéralo o no (y las más veces lo quiere), tome partido en las luchas que describe* (p.153).

Lo que en realidad ha ocurrido es que las ciencias sociales se han enredado en una paradoja de tratar de eliminar la injerencia del observador en el objeto observado, pero, por el contrario, lo que consiguen es que ese esfuerzo se constituya en el mayor obstáculo que les hace detenerse en los productos y las apariencias sin ver la esencia de la sociedad. Al respecto, Adorno (2001), sostiene que

> *Las ciencias sociales todavía no han asimilado la idea, familiar a la psicología desde Georg Simmel y Freud, de que la validez de la experiencia, en la medida en que su objeto –la sociedad en este caso– está esencialmente mediado por la subjetividad, aumenta con la participación subjetiva del sujeto cognoscente, y no al contrario* (p. 32).

Por un lado, se tiene la situación de que si la sociedad está en realidad hecha por los hombres y sus relaciones, probablemente no tenga mucho sentido pretender estudiarla, entenderla ni criticarla, partiendo de la eliminación del punto de vista subjetivo de los hombres cuando constituyen, en sí mismos, una de esas relaciones que son parte del sistema. Al desechar lo que podría ser una ventaja, pero es definitivamente una realidad obligatoria, se podría perder la capacidad crítica de las ciencias sociales. El intento de aislar el efecto del observador en el sistema puede convertir al investigador en alguien similar al Funes de Borges (2012) que, a pesar de, o tal vez debido a, contar con una memoria prodigiosa, era incapaz de pensar, entender o apreciar la realidad de las cosas al verlas siempre aisladas en cada instante sin considerar su pasado, su futuro ni sus relaciones con otras cosas.

En el caso del investigador en ciencias sociales, esas relaciones son el objeto de estudio con él mismo. Pero, por otro lado, si no se objetiva al investigador ni se le sitúa en el anhelado punto de vista imparcial o neutro, se pierde la capacidad de criticar la sociedad, pues se entra a jugar bajo sus reglas, tal como lo señala Adorno (2001):

> *La sociedad necesita que el pensamiento duplique infatigablemente lo que meramente es, porque sin la exaltación de lo siempre igual, si remitiera el empeño de justificar lo existente por el mero hecho de ser, los hombres acabarían quitándoselo de encima* (pp. 16-17).

En Latinoamérica han surgido ideas entre los investigadores que probablemente sean un intento por solucionar este problema o paradoja de las ciencias sociales, pero que suman preocupaciones referentes a los efectos que tiene en el estudio de la realidad regional el uso del método científico de origen europeo. Así, se encuentran algunas proposiciones opuestas a la de entender que la investigación en ciencias sociales parte de la necesidad de emular el método científico a través de la eliminación de la subjetividad del observador y trabajar con base en la investigación empírica y estadística. Algunas de esas propuestas nacen de pensadores latinoamericanos que sostienen que, a pesar de haber ocurrido la descolonización de la región, se necesita de la decolonialidad para detener los procesos de explotación y dominación por parte de los europeos y permitirle a la gente de la región entenderse y estudiarse mejor, "de esta manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada" (Aníbal Quijano citado por Tussie y Deciancio, 2011, p. 101).

Esta decolonialidad no es una separación solamente jurídica o económica, sino ideológica y epistemológica de prácticamente todo lo impuesto por el hemisferio norte a sus colonias en todo el mundo. Al respecto, Escobar (2003) sustenta que se debe tener

> *una nueva perspectiva desde Latinoamérica, pero no sólo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto (…) [e] intervenir decisivamente en la discursividad propia de las ciencias modernas para configurar otro espacio para la producción de conocimiento –una forma distinta de pensamiento, «un paradigma otro», la posibilidad misma de hablar sobre «mundos y conocimientos de otro modo»* (p. 53).

Se propone en la *decolonialidad* que se elimine, entre otras cosas, la exclusividad del método científico como único modo válido de aproximación a la realidad y se comparta esa posición con otros conocimientos que son nativos y tradicionales de la región. De esa forma se abrazaría la subjetividad del observador como una condición no solamente inevitable sino deseable de la actividad investigativa con fines de describir y de criticar. De acuerdo con Castro-Gómez (2007),

> *solamente son legítimos aquellos conocimientos que cumplen con las características metodológicas y epistémicas definidas a partir del mismo punto cero. Los demás conocimientos, desplegados históricamente por la humanidad durante milenios, son vistos como anecdóticos, superficiales, folclóricos, mitológicos, "pre-científicos" y, en cualquier*

> *caso, como pertenecientes al pasado de Occidente. (…) El ideal ya no sería el de la pureza y el distanciamiento, sino el de la contaminación y el acercamiento. Descender del punto cero implica, entonces, reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar como simples experimentadores. Cualquier observación nos involucra ya como parte del experimento* (pp. 88-89).

Esta tendencia de rechazo a la ciencia y su método, o a la búsqueda de otras formas de investigar, se refuerza ante la preocupación por superar otros riesgos que enfrenta la sociedad, entre los cuales se cuentan el impacto ambiental ejercido por la tecnología y la supuesta falta de competencia del pensamiento científico para aportar en discusiones éticas. De Sousa (2005) al respecto señala que "los impactos negativos ambientales y sociales del desarrollo científico, comienzan a incluirse en el debate en el espacio público, presionando al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos, legos, filosóficos, de sentido común, éticos e inclusive religiosos" (p. 45).

Pero la falta de claridad en la forma como se integrarían esos conocimientos regionales, tradicionales o nativos en la investigación hecha por las ciencias sociales (y por cualquier otra ciencia) y su consideración en igualdad de validez a la investigación sistemática y rigurosa del método científico, conforman otro riesgo adicional a los que está enfrentada la investigación en general. Algunos de esos conocimientos han sido relegados no solamente por su falta de eficacia para solucionar los problemas que pretenden remediar, sino también por los riesgos que causan a la preservación de los derechos humanos. Este intento por igualar casi cualquier tipo de creencia o explicación de la realidad con la metodología científica podría atentar contra una de las búsquedas más loables de la humanidad: la superación de la superstición y la charlatanería; más aún cuando no se encuentran claramente en esos discursos, como se dijo antes, elementos que indiquen cómo se evitarían estos riesgos nuevos o que su intención sea solamente promover la inclusión de esas creencias y tradiciones (que indiscutiblemente guardan relación cercana con prácticas como el chamanismo y otras religiosidades) a manera de inventario cultural como objeto de estudio, con el fin de comprender la razón de ser de determinados grupos étnicos.

Se debería tener mucho más cuidado al hacer estas propuestas de no debilitar el pensamiento crítico, el escepticismo y el método científico, que son útiles para educar ciudadanos responsables capaces de tomar decisiones con base en información confiable y que resistan a los procesos abrumadores de mercantilización. La ciencia y su método, contrario a lo que muchos alegan, pueden ser en sí mismos una forma abierta de estudiar la realidad conservando el equilibrio que previene caer en engaños. Sagan (2009), en este sentido refiere:

> *La manera de pensar científica es imaginativa y disciplinada al mismo tiempo. Ésta es la base de su éxito. La ciencia nos invita a aceptar los hechos, aunque no se adapten a nuestras ideas preconcebidas. Nos aconseja tener hipótesis alternativas en la cabeza y ver cuál se adapta mejor a los hechos. Nos insta a un delicado equilibrio entre una apertura sin barreras a las nuevas ideas, por muy heréticas que sean, y el escrutinio escéptico más riguroso: nuevas ideas y sabiduría tradicional. Esta manera de pensar también es una herramienta esencial para una democracia en una era de cambio* (pp. 45-46).

Adicionalmente a los riesgos ya nombrados, esta tendencia al desarrollo de una metodología única y propia de la región puede tener como obstáculo el hecho de que la historia nos muestra que Latinoamérica no ha tenido unidad de pensamiento ni siquiera antes de la Conquista por parte de los europeos. Las grandes diferencias culturales entre los países no fueron eliminadas o absorbidas por el hecho de compartir una misma lengua (o lenguas similares cuando se considera el portugués en Brasil). Heraclio Bonilla (citado por Stavenhagen, 2011) dice sobre América Latina que es un caso de "yuxtaposición de parcelas de realidad cuya racionalidad remite a temporalidades distintas" (p. 173).

A diferencia de lo que se ha creído, escuchado y leído en los discursos desde finales del siglo XIX, Latinoamérica no es una región de cultura común, y a partir de los años ochenta, a raíz de las caídas de las dictaduras y la propagación de la democracia, es una región en decadencia cultural y política. Es por ello que Stavenhagen (2011) sostiene que "la gran diversidad interna de los países latinoamericanos no puede entenderse solamente como resultado de una historia colonial o de los efectos de una construcción nacional polarizante o una globalización excluyente" (pp. 174-175).

Luego de la independencia de España y Portugal, los pensadores latinoamericanos intentaron unificar la región bajo un mismo pensamiento, pero una vez más, originario de Europa, basado en el establecimiento de repúblicas que promovieran la democracia y la libertad. Este pensamiento, cuando no dejó por fuera de la participación, sometió a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Muchos años más tarde, los Estados latinoamericanos tuvieron en común la implementación de políticas indigenistas (hechas por mestizos para indígenas y no por indígenas para ellos mismos), con el fin de que estas comunidades fueran absorbidas en procesos basados en el paradigma marxista de las clases sociales.

Los pueblos indígenas fueron categorizados como "campesinos pobres" cuyas aspiraciones y demandas debían ser canalizadas a través de la lucha de clases en alianza con otros sectores progresistas de la sociedad. Las identidades étnicas de los indígenas fueron más de una vez desechadas como elementos retrógrados y aún contrarrevolucionarios (Stavenhagen, p. 177).

En este sentido, Gonzalo Aguirre Beltrán (citado por Stavenhagen, 2011) dice que

> *la transformación de los indios de castas a clases es un paso esencial en la transformación de las regiones interculturales de refugio. En este proceso, dejarán de ser indios y serán integrados plenamente a la sociedad nacional. La política indigenista del Estado tiene (…) un papel modernizador, progresista y nacionalista* (p. 178).

Continuando con las contradicciones de esas propuestas alternativas de forma de investigar, supuestamente latinoamericana, y a pesar de que estos grupos de pensamiento tienen entre sus objetivos la independencia cultural especialmente de Europa, sus planteamientos tienen gran afinidad con los discursos de algunos autores europeos llamados posmodernistas y otros de posturas consideradas como relativistas. Al respecto, Stavenhagen (2011), expone que "siguiendo, como ha sido costumbre, las principales modas intelectuales de los países metropolitanos, los investigadores latinoamericanos exploraron no solamente las mentalidades sino también las diversas subjetividades que el postmodernismo iba descubriendo" (p. 174). De esta manera, se continúa con la forma de validación del pensamiento latinoamericano a través de la consonancia con el pensamiento europeo. Hoy, como antes, el pensamiento latinoamericano válido en las escuelas de Sociología está de acuerdo, esta vez, con el de los pensadores posmodernos europeos y se sigue asignando el prestigio de los pensadores latinos de acuerdo con su saber y aplicación de los discursos europeos surgidos a partir del siglo XVIII hasta hoy, tal como lo argumenta Ruy Mauro Marini (citado por Tussie y Deciancio, 2011): "(…) la estatura de nuestros pensadores se medía por su erudición respecto a las corrientes europeas de pensamiento y a la elegancia con que aplicaban las ideas importadas a nuestra realidad" (p. 99).

Así, pues, a los riesgos propios del estudio en ciencias sociales se suma el hecho de que algunos, tal vez demasiados, pensadores latinoamericanos promuevan este tipo de discursos que pueden, al contrario de lo que pretenden, entorpecer la búsqueda de ideales políticos como libertad y justicia, ya que la propuesta posmodernista y relativista de desconfiar de la ciencia y su método, menoscaba, sin proponérselo seguramente, las aspiraciones de los ciudadanos de acceder a los conocimientos que les permitan resistir a las manipulaciones mediáticas que generalmente les sirven a los intereses de los más poderosos. Al alinearse con estos discursos, se puede estar facilitando el fortalecimiento de los sectores más reaccionarios y conservadores de la sociedad. El desconocimiento de la ciencia y su confusión con la tecnología favorecen el rechazo de la primera y la vulnerabilidad de las personas a ser impresionadas por discursos que recurren al ostentoso lenguaje científico, aunque sea usando terminología y conceptos de forma errónea, para ganar prestigio y blindarse ante la crítica. Tal es el caso de muchos de los componentes de las propuestas de pensadores europeos que hoy son prácticamente incuestionables en Latinoamérica.

Al respecto se puede consultar el trabajo de Alan Sokal y Jean Bricmont (1999), quienes en su libro *Imposturas intelectuales* dicen:

> *la fascinación por los discursos oscuros, el relativismo epistémico unido a un escepticismo generalizado respecto de la ciencia moderna, el interés excesivo por las creencias subjetivas independientemente de su veracidad o falsedad, y el énfasis en el discurso y el lenguaje, en oposición a los hechos a que aluden, o, peor aún, el rechazo de la idea misma de la existencia de unos hechos a los que es posible referirse* (p. 202).

A pesar de los esfuerzos por iniciar una escuela de pensamiento latinoamericano separada de la forma de investigar científica, se sigue hablando, en esos mismos círculos intelectuales, de la necesidad de usar ese mismo método, a través de la aplicación de disciplinas como la Estadística, para conocer, por ejemplo, la realidad de los pueblos indígenas. Es posible que estos discursos no hayan encontrado, ni encuentren jamás, su vía hacia la práctica, pues, como dice Stavenhagen (2011),

> *Las autoridades a veces arguyen que desagregar datos por etnicidad sería un acto "discriminatorio;" otros invocan dificultades metodológicas con altos costos y resultados poco confiables. El hecho es que los especialistas que diseñan, analizan e interpretan las encuestas, y los que se encuentran en posición de tomar las decisiones que serían apropiadas (como reorientar los enfoques de las políticas sectoriales) se han dedicado poco al estudio de los pueblos indígenas* (p. 190).

A manera de reflexión final

La *Declaración del Lago Titicaca* hecha por la Cumbre de Pueblos Indígenas en mayo de 2009 (citado por Stavenhagen, 2011) proclamó que:

> *asistimos a una profunda crisis de la civilización occidental capitalista donde se superponen las crisis ambiental, energética, cultural, de exclusión social, hambrunas, como expresión del fracaso del eurocentrismo y de la modernidad colonialista nacida desde el etnocidio, y que ahora lleva a la humanidad entera al sacrificio.*

Y resolvió que se debe:

> *Ofrecer una alternativa de vida frente a la civilización de la muerte, recogiendo nuestras raíces para proyectarnos al futuro, con nuestros principios y prácticas de equilibrio entre los hombres, mujeres, Madre Tierra, espiritualidades, culturas y pueblos, que denominamos Buen Vivir / Vivir Bien* (pp. 191-192).

Si bien se pueden rastrear las causas de estos males en el eurocentrismo personificado en la Conquista, la Colonia y lo que ahora llaman la colonialidad, ¿se puede asegurar que el método científico forma parte de esas causas? ¿No es un método, que independiente de su origen, promueve la honestidad, la democracia y la difusión del

conocimiento? ¿No es un método que ha sido probado como el más efectivo para precisamente medir y estudiar el daño ambiental y social, con el fin de proporcionar la información necesaria para encontrar las soluciones a esos mismos problemas? ¿No es el método científico válido para estudiar y hacer predicciones de hechos que ocurren en cualquier lugar del universo desde microbios en la Tierra hasta soles que explotan en otras galaxias, o realidades sociales tanto en la India como en Canadá? Entonces, ¿por qué no ha de ser válido para estudiar las sociedades e individuos latinoamericanos?

Hay una gran diferencia entre estudiar prácticas y costumbres nativas o alternativas como una manera de comprender mejor las sociedades y culturas y pretender enseñar e incluir dichos saberes como formas legítimas o igualmente válidas al uso de la lógica, la razón y el método científico. El riesgo que se corre de fortalecer pseudociencias y otros engaños es muy peligroso para el bienestar de los pueblos.

Criticar la ciencia es necesario y está bien, siempre y cuando se haga con argumentos y de forma justa y lógica. Es innegable que la tecnología, así como ha generado desarrollos benéficos, ha causado mucho daño, entre otros, al medio ambiente. La crítica es justa en cuanto a los daños y a la entrega de muchos científicos a los intereses corporativos, pero no es justo forzar la continuación de esa crítica y trasladarla al método y al pensamiento racional como forma de conocimiento. El método científico, como método de investigación o de conocer la realidad de forma objetiva, funciona. Criticarlo porque el uso del conocimiento adquirido a través de él puede ser o no beneficioso para la humanidad es un error, como lo es criticarlo simplemente porque su origen es europeo y porque los Estados Unidos lo han difundido por todo el mundo. Una reacción a la colonialidad no debe ser el demérito de un método que ha sido comprobado hasta la saciedad que cumple con su promesa que es conocer la realidad de forma objetiva y que cuenta con mecanismos internos de control basados en datos empíricos, la lógica y la disposición pública de los detalles de las investigaciones.

Si se promueve y valora el discurso falto de rigurosidad y de confirmación empírica de algunos de los más populares pensadores posmodernos, el relativismo tan de moda entre muchos intelectuales de las ciencias sociales y la redención de prácticas regionales tradicionales comprobadas como peligrosas, se corre el riesgo de debilitar la resistencia de las democracias latinoamericanas a hechos muy graves que siguen ocurriendo, como la injerencia en las ramas del Estado de grupos religiosos fundamentalistas caracterizados por sus inflexibles posiciones homofóbicas, machistas y creacionistas, ante las cuales no habría argumentos, pues resultaría que todas las posiciones son válidas. Debe recordarse que la verdad no es una sola, sino que depende de quien la observe, y algunas leyes en contra de los derechos civiles igualitarios y una educación con contenidos científicos pueden ser aprobadas y

aceptadas sin mucha resistencia, cuando se cede a estos pensamientos falsamente autóctonos.

Tal vez, solo partiendo del convencimiento de que absolutamente todo el sistema cultural europeo-norteamericano que se intenta imponer como global debe ser resistido, se puede justificar el debilitamiento del pensamiento científico-racional-escéptico y su método. De otra manera, es necesario considerar si ese debilitamiento es beneficioso o simplemente se está atacando un método por el hecho de haberse originado en la región, tiempo y cultura donde también se originaron los discursos que definitivamente continúan ejerciendo y validando la posición de poder de los europeos sobre los habitantes de las que antes eran jurídicamente sus colonias.

Referencias

- ADORNO, T. (2001). Epistemología y ciencias sociales. Madrid: Cátedra.
- BORGES, J. L. (2012). Funes el memorioso. En: Ficciones. Nueva York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- BOURDIEU, P. (2003). El oficio del científico. Barcelona: Anagrama.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes (pp. 79-92). En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial. Bogotá: Siglo del Hombre.
- DE SOUSA S., B. de (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/universidad/03_de_Sousa_Santos-La_Universidad_en_el_siglo_XXI.pdf
- ESCOBAR, A. (2003, enero). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa (1), 51-86.
- SAGAN, C. (2009). El mundo y sus demonios. Barcelona, España: Planeta.
- SOKAL, A. y BRICMONT, J. (1999). Imposturas intelectuales. Barcelona: Paidós.
- STAVENHAGEN, R. (2011). Repensar América Latina desde la subalternidad: el desafío de Abya Yala (pp. 167-196). En F. Rojas y A. Álvarez-Marín (Eds.), América Latina y el Caribe: globalización y conocimiento. Repensar las Ciencias Sociales. Montevideo: Unesco.
- TUSSIE, D. y DECIANCIO, M. (2011). La construcción del saber académico en América Latina: ¿voz de los excluidos o sostén de la tecnocracia? (pp. 93-116). En F. Rojas y A. Álvarez-Marín (Eds.), América Latina y el Caribe: globalización y conocimiento. Repensar las Ciencias Sociales. Montevideo: Unesco.

El saber pedagógico del maestro reflexivo. Fundamento de una pedagogía propia para América Latina

Dolores Cristina Montaño Arias
Universidad del Cauca Popayán, Colombia

Resumen

El quehacer del maestro implica conocimientos previos que refieren fundamentos epistemológicos, teóricos y disciplinares, además sentimientos e intenciones. La reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace, además de para qué lo hace, posibilita un ejercicio hermenéutico, que conlleva la transformación de la práctica pedagógica. En este sentido, Eloísa Vasco (1997) intelectual de la educación colombiana, promovió la reflexión sobre el hacer del maestro y dijo: "Cuando un maestro enseña, pone en juego un saber del cual es sujeto y portador, el saber pedagógico. Este saber es complejo porque en la acción misma de dar clase confluyen un conjunto de saberes y de habilidades que se traducen en prácticas específicas, en maneras particulares de enseñar, que ponen en relación a unos sujetos que interactúan y a unos conocimientos que han de ser enseñados" (p. 306). Por tanto, reflexionar sobre la práctica educativa produce saber pedagógico y es una forma de romper el pensamiento pedagógico hegemónico, además se constituye en germen de construcción de pedagogías propias, en un contexto de diversidad cultural como lo es América Latina.

Palabras clave: saber pedagógico, práctica pedagógica, diversidad cultural.

Introducción

"Leer críticamente el mundo es un hacer político pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos de clases populares para intervenir en la reinvención de la sociedad".

Paulo Freire

El epígrafe de este texto sirve de reconocimiento a este gran educador y pensador brasilero que ha sido guía y mentor en la formación de muchos educadores, con los planteamientos pedagógicos de sus obras; siendo *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la autonomía* los textos que han revitalizado el ánimo de la autora de este capítulo de seguirle apostando a la construcción de un mundo mejor, más humano, desde su rol como educadora en la tarea de formar maestros para esta nueva sociedad latinoamericana contemporánea.

Una nueva sociedad en un mundo globalizado

Hablo de una nueva sociedad porque hoy, en el mundo que nos encontramos, vivimos el fenómeno de la globalización, que busca seguir perpetuando la dominación y la imposición del pensamiento hegemónico. La globalización la podemos considerar como una nueva revolución del capitalismo (la primera sería la burguesa, que dejó atrás el feudalismo), tal como dice Ianni (citado por Mejía, 2001):

> *La globalización busca la mundialización de los mercados, la intensificación de tiempo y el espacio a través de la creación de nuevas formas de energía que potencian tecnológicamente un nuevo lugar de la productividad y la ganancia. En tal sentido, muchos autores la entienden como un nuevo estadio del desarrollo del capitalismo cuya característica principal es la transformación de las fuerzas productivas, la modificación de las relaciones sociales generales (no solo de producción) y la intensificación de la exclusión y la monopolización del capital* (p. 27).

El manejo capitalista y neoliberal de la globalización, al que se señala como generador de una serie de fenómenos que han incrementado la pobreza y la miseria en el mundo, nos lleva a reflexionar sobre algunos de sus efectos:

- Ha profundizado la desigualdad entre naciones, condenado a los países a la condición de desechables por su poco aporte al mercado global.
- Ha incentivado una economía paralela de mercados ilícitos, donde la droga se constituye en la segunda industria mundial, superada solo por la industria de las armas.
- Ha disminuido y precarizado el salario y el empleo.
- Ha generado un ejército de personas que se empobrecen trabajando.

– Ha condenado a muchos grupos sociales a la marginalidad apartándolos del resto de la sociedad.

– Ha aumentado de manera exagerada la pobreza: hoy el 20 % más rico dispone del 86 % de la riqueza.

– Ha hecho surgir un "sur" en el "norte ". Los pobres absolutos en Estados Unidos alcanzan la cifra de 38 millones de personas.

– Ha trasladado costos ambientales a los países del sur, al instalar en estos las fábricas proscritas de los países del norte.

– Ha inducido la creciente desertificación del planeta (cada año se pierden 8,5 millones de hectáreas de bosque).

Este nuevo orden económico mundial ha profundizado un modelo de desarrollo desequilibrado que define el acceso y el uso de los recursos disponibles del planeta: el Norte consume el 83 % de la energía del planeta y produce el 85 % de los desechos (Bordieu y Wacqant, citados por Mejía, 2001, p. 39).

Este panorama del mundo globalizado invita a pensar en Freire y en su obra *Pedagogía del oprimido*, publicada en la mitad del siglo XX, cuando en América Latina se seguían denunciando las características coloniales, semicoloniales y la decolonialidad, marcadas por la influencia europea y norteamericana, lo que muchos autores han señalado como "una influencia inhibidora del pensamiento propio". Estas reflexiones conllevaron el surgimiento de un movimiento intelectual con bases sociales y políticas para pensar América Latina y construir lo propio. Este movimiento bastante fecundo ha generado un pensamiento que induce a interpelar lo eurocéntrico, y al hacerlo se interpela a sí mismo. Esta dinámica permite, desde la diferencia, aventurar un camino que a partir de la década del 50 del siglo XX y en lo corrido de este, viene contribuyendo a re-elaborar el pensamiento apostándole a la vigencia y consolidación de un pensamiento educativo crítico en América a Latina.

De acuerdo con Walsh (2013),

> *el 'resurgimiento' de 'nuestro mundo' del que hablan las bases zapatistas, parece aludir a algo similar sino igual, ahora en el contexto de la actual situación mundial. Mientras 'su mundo derrumbándose' apunta el colapso emergente y eminente del orden global y de su proyecto civilizatorio occidental, 'el del nuestro resurgiendo' da presencia a las prácticas insurgentes hacia un otro vivir –tal vez el 'buen vivir' y el estar bien colectivo que los pueblos indígenas y afros han venido significando a lo largo de los años– que se piense y se construye en y a partir de la autonomía, desafiando no solo el mal gobierno (como es el caso de México) sino también la matriz de poder moderno/colonial/global. De esta manera, ambos términos –derrumbe y resurgimiento– con sus entornos y significantes sonoro-accionales anuncian la pugna instalada hace siglos atrás entre dos proyectos*

> *de mundo-vida, uno que a pesar del poder sistémico arrasador del otro, sigue de pie, vuelve a crecer, multiplicándole cada vez más en su resurgir digno rebelde* (p. 28).

Es desde los planteamientos anteriores como nos introducimos a pensar en que lo que conocemos como sistema mundo moderno se relaciona con el proceso de colonización europea en América.

> *El europeo comienza a inventar su propia imagen y semejanza en las nuevas tierras conquistadas. La modernidad no hace más que indicar repetidamente una concepción eurocéntrica que contiene la superioridad evidente de un modelo de organización social, cultural, política, histórica y de raza, el del mundo europeo. La conquista ha sido el origen del encubrimiento de los pueblos de América de su cultura y formas de existencia y pensamiento. A partir de la llegada de Colón, se va encubriendo al indígena, al otro, al habitante conquistado y colonizado* (Yopasa Ramírez, 2011).

"Es con el descubrimiento de América que se da inicio al proceso de mundialización del capitalismo, la ciencia y el sistema interestatal" (Restrepo y Rojas, citados por Yopasa Ramírez, 2011).

Además,

> *Wallerstein* (citado por Yopasa Ramírez, 2011), *en su análisis sobre el sistema mundo enfatiza en lo geoeconómico, en la expansión de una economía mundo capitalista, sin tener en cuenta el problema epistemológico en el surgimiento de este sistema mundo moderno, llamado por el autor geocultura, ya que las relaciones centro-periferia no son únicamente económicas sino también de conocimiento.*

Es desde este planteamiento que se hace referencia a la denominada "geopolítica del conocimiento", la cual considera que "el conocimiento es un legado no universal, sino localizado y con idioma propio, haciendo del conocimiento global como algo vago y sin fundamentos para llamarlo de dicho modo" (Johanna, 2009).

Por tanto, la expansión geográfica de la colonización del poder nos convoca a pensar en lo que significa la geopolítica. Siguiendo a Mignolo (2000), "la geopolítica no solo hace referencia al espacio físico –es decir, el lugar en el mapa– sino también a los espacios históricos, sociales, culturales, discursivos e imaginados –los espacios epistemológicamente diagramados".

La geopolítica está en función no solo del poder, sino también del conocimiento y la colonialidad del poder, lo cual

> *nos oprime, nos encarcela y ausenta de un mundo con un legado enorme de conocimiento infinito, este no puede ser limitado a unos solos pensadores, que solo por ser de algunos lugares los cuales manejan el poder y tienen la potestad para que sus discursos sean las "verdades "que gobiernan este mundo* (Johanna, 2009).

En consecuencia, "si dejamos de pensar que lo que vale como conocimiento está en ciertas lenguas y viene de ciertos lugares habría más lugar para la aceptación de conceptos, ideologías, filosofías, etc. El conocimiento verdaderamente seria infinito" Walsh (2013, p. 103).

El "patrón de poder colonial", como lo expresan Restrepo y Rojas (citados por Yopasa Ramírez, 2011, p. 115)

> *es un principio organizador que involucra la explotación y la dominación ejercida en múltiples dimensiones de la vida social, desde las relaciones económicas, sexuales o de género, hasta las organizaciones políticas, las estructuras de conocimiento, las entidades estatales y los hogares (…).*
>
> *Esta noción de superioridad, basada en la distinción étnica cuyo fundamento es la idea de raza [ha traído] la negación sistémica de las expresiones existenciales de carácter material simbólico y epistémico de las comunidades tanto indígenas como afro descendientes (…). Para estas poblaciones la dominación colonial implicó, de este modo, el despojo y la represión de su identidades originales. En este sentido, se da una colonialidad no solo del poder que define las estructuras socioeconómicas, sino también una colonialidad del saber que fundamenta las estructuras lógico-racionales de conocimiento y (…) descartan el pensamiento indígena y demás saberes, como aportes a la construcción del mismo.*

Del mismo modo, para Walsh (2013, p. 20),

> *la colonialidad del saber (debe ser entendida) como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas europeas y científicas) elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza.*

Buscar "romper con el modelo de colonialidad del conocimiento que ha marcado el devenir de los pueblos en América Latina requiere la visibilización desde otros espacios de la historia" de los mismos (Yopasa Ramírez, 2011); es decir, retomar el estudio de la historia y la cultura de los pueblos que han sido negados para buscar hacer visibles sus conocimientos y formas de existencia. Desde esta perspectiva, señala esta autora, los pensadores "latinoamericanos: afrodescendientes, indígenas, campesinos, mujeres y en general todos los excluidos [en palabras de Freire] han venido promoviendo acciones encaminadas a la visibilización y reconocimiento de sus identidades, realidades, prácticas y cosmovisiones". En este orden de ideas, lo que se intenta es generar nuevas reflexiones para comprender América Latina, y desde los estudios culturales latinoamericanos permitir la creación de un espacio de reflexión crítico en los contextos político, económico y cultural de los problemas que enfrenta América Latina, con relación al modelo mundial eurocéntrico. Se

busca abrir la posibilidad de reconocer los distintos modos de pensar, actuar y ser de los sujetos y sus comunidades.

Por consiguiente, no se puede desconocer que

> *Las relaciones que se entrecruzan en la América Latina, a partir de los cambios políticos, sociales, económicos, tecnológicos han venido gestando una postura distinta de hacer política a partir de las relaciones con el territorio. La gestión del conocimiento no ha sido indemne a estas nuevas (y viejas) prácticas por lo tanto los movimientos de la gestión de los saberes en su relación con los estados han venido marcando una nueva dinámica socio-educativa* (Arteaga Quintero, 2014, p. 1).

Como lo expresa esta autora, "se ha venido gestando una postura distinta de hacer política a partir de las relaciones con el territorio", es decir, nuevas formas de pensar y actuar ante esta nueva realidad epistemológica/política que le implica al maestro la urgencia de reconocer que su formación y perfeccionamiento docente está influido por el conocimiento hegemónico, que lo lleva a desconocer la riqueza cultural y de conocimiento de todos los que integran la comunidad educativa. Por tal razón, es importante que se haga una lectura crítica de la realidad, esto implica reconocer el valor de los saberes y conocimientos empíricos para confrontarlos con otros conocimientos y, de esta manera, plantear alternativas pedagógicas coherentes con las realidades que nos circundan.

En consecuencia, "plantear hoy el tema de la escuela, lo educativo y lo pedagógico, significa hacernos preguntas de fondo por los contenidos escolares, los procesos y métodos que han favorecido esos contenidos. El tipo de cultura del conocimiento, las formas de la verdad" (Mejía, 2011, p. 65), la lógica de las disciplinas y la constitución de comunidades de aprendizaje que hacen real el proceso de aprendizaje, la manera cómo las formas del tiempo y del espacio que constituyen los ejes de la escuela se han conformado desde siglos anteriores, "la transmisión oral, la tiza, el tablero, los apuntes, los libros de texto, los métodos frontales derivados de esto, los instrumentos de comunicación del saber escolar, todos estos aspectos que han constituido la función docente" y la materialización de una pedagogía instrumental, hoy urge ser replanteados. Al respecto Freire (1974) dice:

> *La pedagogía que tiene que ser forjada* **con**, *no* **para**, *los oprimidos (como individuos o pueblos) en la lucha incesante a recuperar su humanidad. Esta pedagogía hace la opresión y sus causas los objetos de reflexión de los oprimidos, y desde esa reflexión vendría su necesario compromiso en la lucha para su liberación. Es en esta lucha que la pedagogía está hecha y re-hecha. El problema central es ese: ¿Cómo pueden los oprimidos como seres no auténticos divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? Solo cuando descubren que ellos mismos son "anfitriones" del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora. (…) La pedagogía del oprimido es*

> *un instrumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos los oprimidos como sus opresores son manifestantes de la deshumanización* (negrilla fuera del texto; p. 33).

Por consiguiente, cuando el maestro se pregunta por lo que hace, para qué lo hace y cómo lo hace, está buscando reflexionar sobre su quehacer, y es desde este ejercicio epistemológico y acompañado por un ejercicio investigativo en el aula que se va potenciando la construcción de un saber pedagógico propio que se constituye en la episteme de una pedagogía propia, es así como se pueden ir logrando cambios en la escuela no solo en lo estructural, sino, de manera primordial, en lo formativo de los sujetos que asisten a ella. Es decir, en lo pedagógico, al reconocer que los sujetos que están a su cargo en lo cotidiano del aula, proceden de realidades geográficas, sociales y culturales diversas. La tarea formativa no puede ser estandarizada desde los planteamientos normativos de los tecnoburócratas del Estado, que buscan igualar la escuela, el conocimiento y la cultura desde paradigmas hegemónicos deshumanizantes que niegan nuestra realidad latinoamericana y, desde luego, nuestras idiosincrasias. Ellos no están interesados en hacer lecturas críticas, sino en cumplir los mandatos de los organismos internacionales, que pretenden perpetuar la dominación y el sometimiento de nuestra realidad.

Emerge en ese intento una perspectiva analítica acerca del rol del educador como intelectual de la educación, que debe pensar la escuela y la educación desde una mirada transformadora, lo que significa no solo la capacidad de cuestionar el modelo vigente en los procesos de las nuevas leyes generales de educación, sino también la capacidad de impugnarlas de manera crítica, ya que al cuestionarse a sí mismo, reflexionando sobre su propia práctica, está apostándole a la refundación de la escuela capitalista proyectada para el nuevo modelo productivo y cultural en marcha.

De acuerdo con Mejía (citado por Amador, 2007),

> *es decir no solo una modificación de la escuela, de su gestión, de sus contenidos, sino ante todo a una nueva manera de plantear la crítica para que la escuela sea transformada no desde los intereses modernizadores del capitalismo globalizado, sino desde un horizonte de quienes pretendemos otra escuela, otra educación para otra globalización, esa que intentamos construir desde el sur y desde abajo* (p. 51).

Ante esta realidad hay que apostarle a construir lo nuestro, por ello el maestro contemporáneo debe ser analítico y crítico, fundamentado en la investigación educativa y pedagógica, ya que estamos ante nuevos desafíos del mundo local que buscan continuar perpetuando el conocimiento de otros sobre nuestra realidad contemporánea. Por tanto, es fundamental propender a la construcción de pedagogías propias.

Para terminar, queda planteada una pregunta: ¿Es posible para los educadores tratar de reinventar la escuela desde la construcción de un saber pedagógico autónomo, para apostarle a la construcción de pedagogías propias, en consonancia con la realidad latinoamericana?

Referencias

- AMADOR, L. H. (2007, enero-junio). Formación en tiempos presentes hacia pedagogías emergentes. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3(1), 41-63.
- ARTEAGA QUINTERO, M. (2014). Syllabus del seminario Geopolítica y gestión del conocimiento en América Latina (Doctorado en Educación, documento no publicado). Cali: Universidad de San Buenaventura.
- FREIRE, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- JOHANNA, L. (2009). Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Recuperado de http://es.slideshare.net/laprimita/geopolitica-del-conocimiento-en-america-latina
- MEJÍA, M. R. (2001). Educación(es) en la(s) globalización(es). Tomo I. Bogotá: Desde abajo.
- MEJÍA, M. R. (2011). Política educativa. Convenio Universidad de Manizales - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE) (Maestría en Educación y Desarrollo Humano). Recuperado de http://www.cinde.org.co/maestriamedellin/Politica%20Educativa_Marco_Raul%20Agosto%202011.pdf
- MIGNOLO, W. (2010). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre - Pontificia Universidad Javeriana.
- VASCO M., E. (1997). Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula. Bogotá: Magisterio.
- WALSH, C. (2013) Geopolítica del saber. Recuperado de htt://formacionbiblioteca.udea.edu.co/moodle/file.php/103/
- WALSH, C. (Ed.) (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/203155142/Catherine-Walsh-Pedagogias-Decoloniales
- YOPASA RAMÍREZ, M. (2011). Geopolítica del conocimiento en América Latina: la construcción de espacios históricos otros. Revista Austral de Ciencias Sociales, 21, 111-136. Doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2011.n21-06

Reflexión en torno al concepto de geopolítica y su incidencia en la gestión del conocimiento

Laura Elvira Piedrahita Sandoval
Escuela de Enfermería, Facultad de Salud
Universidad del Valle Cali, Colombia

Resumen

Este texto parte de la reflexión sobre el concepto de geopolítica y su incidencia en la gestión del conocimiento. El análisis se realiza con base en los resultados de las pruebas PISA, tanto de los países de Asia Pacífico, que están a la vanguardia de las pruebas, como de los que ocupan los puestos intermedios, que corresponden a los países europeos, y los que ocupan los últimos lugares, que corresponden a los de Centro y Suramérica. Particularmente, se hace una revisión de los resultados de las pruebas en Colombia y se invita a los lectores a hacer un análisis detallado que trasciende las pruebas y obliga a revisar el compromiso del conjunto de la sociedad frente a la educación.

Palabras clave: geopolítica, gestión del conocimiento, pruebas PISA en Colombia.

Introducción

El presente escrito está motivado por la reflexión sobre el concepto de geopolítica, su incidencia en las directrices de América Latina y la gestión del conocimiento, como el factor de producción más importante para un país. Se parte de las lecturas

realizadas y los contenidos abordados en el encuentro. Es pertinente señalar que este es el primer acercamiento de la autora con el término geopolítica, y al comprender la importancia de su estudio, se infiere la relevancia en sus relaciones y efectos, especialmente en el momento actual y frente al concepto del conocimiento, como el principal factor de innovación en las economías mundiales.

Incidencia de la geopolítica en la gestión del conocimiento

Se han dado diferentes significados al término geopolítica, y autores como Webster (citado por Nweihed, 1990) manifiestan que es el estudio de la relación entre la política de una nación y su geografía; otros argumentan que la geopolítica se asocia con la geografía cambiante de las relaciones internacionales Nweihed (1992). De hecho, existen varias geopolíticas: determinista, ecológica y paisajista. Cada una de ellas aborda unos aspectos determinados: normas, grupos humanos y territorio.

La geopolítica incide en la gestión del conocimiento, que es un concepto aplicado a las organizaciones (Gramajo, 2009) y hace referencia a la forma de conocer y administrar las actividades que tienen que ver con el conocimiento, como su creación, transformación y uso del mismo, con el fin último de aumentar los beneficios de resultados en una industria (Arteaga Quintero, 2014).

La sociedad de la información, concepto desarrollado por Machlup (1962), se enfoca en elevar la productividad y la disponibilidad de los contenidos, posibilitando gran cantidad de información con dispositivos tecnológicos avanzados. Posteriormente, con Peter Druker (1969) surge el concepto de sociedad del conocimiento, en este la información se transforma en conocimiento, el cual constituye un recurso clave. De las anteriores definiciones, se deduce la distinción entre información y conocimiento, pues la información hace referencia a un elemento externo al ser humano, mientras que el conocimiento es inherente a él.

Analizando la geopolítica y su incidencia en la gestión del conocimiento, a partir de los resultados de las pruebas PISA (Zibechi, 2014) se puede ver cómo los países de Asia Pacífico, tanto en la educación como en la economía, están a la vanguardia, lo cual es un reflejo de lo que está sucediendo en las sociedades. Asia se está convirtiendo en el centro del mundo, al obtener los siete lugares más destacados en las pruebas. Lo anterior requiere necesariamente de un análisis detallado que trasciende las pruebas PISA y obliga a revisar el compromiso del conjunto de la sociedad frente a la educación.

Con respecto a los puestos intermedios en las pruebas, que corresponden en su mayoría a países europeos, es evidente que es el resultado de las diversas reformas

educativas, basadas especialmente en el mercado, más que en la educación como fin último.

Finalmente, los últimos lugares en la prueba corresponden a los países de Centro y Suramérica, y el análisis muestra que incluso dentro de un mismo país existen grandes desigualdades en sus regiones, lo cual incide en el desempeño de sus estudiantes en las pruebas. Específicamente en Brasil, como política pública se ha destinado un presupuesto considerable para la educación de sus estudiantes.

Al revisar los resultados de las pruebas en nuestro país, se observa que ocupó el puesto 62, entre los 65 países evaluados, lo cual muestra un descenso de 10 puntos con relación a las pruebas de 2009 ("Educación, a repetir el año", 2013). Este resultado puede ser un reflejo de las políticas educativas de Colombia.

Los análisis anteriores nos llevan necesariamente a la reflexión en torno a la geopolítica mundial del conocimiento que implica que aún en muchas regiones del mundo no se le ha dado la importancia que tiene el conocimiento en la economía global y cómo, a partir del capital intelectual, los países pueden innovar en sus economías, de tal forma que el conocimiento se convierta en el principal factor de producción de un país.

Referencias

- ARTEAGA QUINTERO, M. (2014). Syllabus del seminario Geopolítica y gestión del conocimiento en América Latina (Documento no publicado). Cali: Universidad de San Buenaventura.
- DRUKER, P. (1969). La era de la discontinuidad. Nueva York: Harpers.
- Educación, a repetir el año. (2013, 7 de diciembre). Revista Semana. Recuperado de http://www.semana.com/nacion/articulo/ resultados-pruebas-pisa-en-colombia/367355-3
- GRAMAJO, J. (2009). Economías basadas en la gestión del conocimiento: caracterización de América Latina por medio de indicadores de desarrollo humano, económicos-geopolítica, ciencia-tecnología. São Paulo Brasil: Cátedra Unesco - Memorial de América Latina, FundaTICs, México: Flacso. Recuperado de http://networkedblogs.com/G4bn5
- NWEIHED, K. (1990). La geopolítica académica en Venezuela. Revista Mundo Nuevo, año 13, 2/3, 319-339.
- _____. (1992). Frontera y límite en su marco mundial. Caracas: Instituto de Altos Estudios de América Latina.
- ZIBECHI, R. (2014, 14 de enero). Para discutir la educación en Venezuela: Geopolítica en clave PISA. Revista SIC. Recuperado de http://sicsemanal.wordpress.com/2014/01/16/para-discutir-la-educacion-en-venezuela-geopolitica-en-clave-pisa/

Geopolítica y gestión del conocimiento: conceptos, retos y posibilidades

Laura María Pineda Villany
Normal Superior Santiago de Cali, Colombia

Resumen

Este capítulo da cuenta de las reflexiones que surgieron en el seminario "Geopolítica y gestión del conocimiento en América Latina". Se plantea que en lo cotidiano el concepto geopolítica se utiliza de manera indefinida e indiscriminada, de hecho, su uso es difuso, impreciso, ambiguo; mientras que en ámbitos académicos y científicos se define y reconoce ligado a la política y a la geografía. En consecuencia, es factible definir la geopolítica como el poder de los países, los Estados y los gobiernos para intervenir realidades diversas a fin de decir qué hacer o dejar de hacer, cómo, con quién y con qué hacer.

Palabras clave: geopolítica, gestión del conocimiento, información.

Geopolítica y gestión del conocimiento: una aproximación conceptual

Con el objetivo de lograr un acercamiento a la comprensión sobre lo que es la geopolítica (Nweihed, 1990), se revisaron fuentes documentales donde fue posible encontrar varios aspectos que contribuyen a crear rutas para su comprensión:

– Su vínculo directo y desarrollo con la ciencia política y administrativa.

– La geopolítica, como concepto, no es unisémico ni singular, todo lo contrario, es polisémico, variado, diverso.

– Su construcción y comprensión conceptual evoluciona a la luz de la lectura que grupos de poder realizan sobre el contexto social y de las maneras como el Estado desea intervenirlo.

En una mirada panorámica sobre escenarios cotidianos se percibe que el concepto de geopolítica se utiliza de manera, indefinida e indiscriminada, lo que permite afirmar que su uso es difuso, impreciso, ambiguo. Contrario a esto, se encuentran otros ámbitos de reconocido prestigio académico y científico, en los que se le identifica y reconoce ligado a la política y a la geografía.

En el contexto del desarrollo de los países que se ubican geográficamente en un continente determinado, se alude a la geopolítica, para connotar la unión de gobiernos con políticas[5] comunes, que se organizan desde un pensamiento integracionista a fin de superar los límites de las fronteras y crecer en términos de poder económico.

Su incursión en las discusiones políticas de los países se argumenta con las ideas y los planteamientos que se inscriben en la promoción de un nuevo régimen de seguridad continental –la articulación de diversos poderes políticos, económicos y sociales–. La neutralización de fuerzas contrarias que debilitan obstaculiza el desarrollo de los países.

A partir de estas reflexiones es posible definir la geopolítica como el poder de los países, los Estados y los gobiernos, para intervenir realidades diversas. Poder para decir qué hacer o dejar de hacer, cómo, con quién y con qué hacer. La geopolítica surge de la necesidad que tienen los gobernantes de unirse con sus pares, con el fin de plantear alternativas de mejoramiento a situaciones y problemas comunes. Es un itinerario de acción y de circulación de conocimiento e información, vinculado directamente con objetivos de bienestar y desarrollo social, pensado y propuesto

5. Diseñadas por grupos con jerarquía política y puestas en marcha por ellos, hecho que permite inferir la ausencia de la participación del pueblo, en su diseño, abordaje y tratamiento de los problemas sociales.

desde diversas perspectivas políticas. Es un hecho intencionado, propositivo y planeado; es un proceso y acción que implica la toma de decisiones complejas.

Con lo anterior se puede afirmar que la geopolítica es un concepto complejo, flexible, que se configura a través de acciones gubernamentales e investigativas. Es un bosquejo orientador empleado como medio para lograr un determinado fin, que surge en el contexto de una gran cantidad de intereses, caracterizados por ser contradictorios y divergentes, producto de discusiones, tensiones, conflictos, transacciones y acuerdos para alcanzar poder.

Gestión de conocimiento o gestión de información

El conocimiento y el desarrollo científico-técnico y tecnológico es clave para el desarrollo de los países y el bienestar de la economía mundial (Gramajo López, 2009); lo que significa que debe estar en permanente investigación, renovación y transformación y en coherencia con la velocidad y persistencia de los cambios en el mundo de hoy. Cambios y transformaciones que demandan conocimientos, saberes, enfoques y tecnologías renovadas, que viabilicen la circulación y la aplicación del conocimiento, en cualquier tipo de actividad y en formatos digitales que permitan su distribución de manera infinita. La aplicabilidad implica gestión de conocimiento, su movilización, es decir, hacer uso de él, hacerlo productivo, lo que se traduce en darle valor económico, reconociendo que para ello es indispensable establecer relaciones entre las instituciones encargadas del conocimiento en el contexto de la globalización.[6]

Qué es conocimiento, cómo se logra, quién lo genera y cómo se produce

Desde la filosofía, conocer significa revelar, apropiar y comprender teóricamente los objetos que se presentan en una realidad, identificando sus cualidades y particularidades. Es preguntarse sobre su esencia, su naturaleza, a fin de darle sentido y significado en el contexto de lo que en términos de epistemes se le llama verdad. Conocer, entonces, es una pregunta, es el problema de conocimiento que se resuelve de manera metódica. El conocimiento es inagotable, como inagotable es el problema que representa para el sujeto comprender la realidad para transformarla.

El conocimiento surge en el contexto de intereses particulares, en la motivación de un sujeto y de sujetos. Sin embargo, su divulgación, su universalización, su ex-

6. Entendida como un proceso de acercamiento entre los países y los pueblos del mundo en términos de comunicación, comercio y cultura, es bastante obvio que su dinámica internacional resulta inevitable.

pansión en la sociedad y entre los países desarrollados y subdesarrollados lo hacen productivo y lo convierten en un bien público.

En el contexto de los anteriores planteamientos, se infiere que el desarrollo del conocimiento y su vinculación con la economía y la productividad se convierte en factor determinante en el progreso de los pueblos y, por ende, marca diferencias entre países desarrollados y en vías de desarrollo, entre países ricos y países pobres (García Guadilla, 2010). Lo que implica, para los que se encuentran en desventaja, establecer estrategias con el fin de alcanzar un desarrollo mínimo que permita sobrevivir a los cambios acelerados que dominan la economía y los mercados en un contexto global. Todo ello debido a que gestionando el conocimiento se permite su uso en el diseño de servicios y productos para obtener ventajas competitivas.

De lo anterior se deduce que la gestión del conocimiento es un hecho intencional, influenciado tanto por las metas y objetivos de las organizaciones como por su cultura y actitud en relación con la información. En consecuencia, gestionar el conocimiento exige potenciar habilidades y destrezas en el manejo de las tecnologías (Zibechi, 2014), la información y las comunicaciones, la técnica y las herramientas informáticas, así como también de la gestión humana del conocimiento y la toma de decisiones.

A manera de conclusión

La geopolítica posibilita encuentros entre países y culturas, con propósitos claramente identificados, dirigidos hacia el progreso de los pueblos; sin embargo, es necesario que sea entendida y asumida como un poder, por cuanto se puede referir a la habilidad de resistir o contraponer la influencia de otro, especialmente demostrada en los efectos de acción colectiva y movimientos sociales radicales.

Uno de los retos de Colombia, y de los países latinoamericanos en general, es el de diseñar una política que fortalezca las relaciones internacionales, en el contexto de un mundo globalizado, marcado por la necesidad de establecer alianzas estratégicas en el ámbito político.

La gestión del conocimiento viabiliza el establecimiento de tratados, negociaciones y convenios entre un país determinado y otro, para aprovechar las ventajas de los mercados existentes, lograr desarrollos económicos significativos y elevar la productividad.

Las tecnologías de información y de la comunicación deben impulsar, al mismo tiempo, la expansión del conocimiento en todas las direcciones de la sociedad y entre países, independientemente del nivel de desarrollo en el que se encuentren.

Referencias

– GARCÍA GUADILLA, C. (2010). Nueva geopolítica mundial del conocimiento. En Educación Superior comparada. El protagonismo de la internacionalización. Caracas: Unesco-Cendes.

– GRAMAJO LÓPEZ, J. (2009). Economías basadas en la gestión del conocimiento: caracterización de América Latina por medio de indicadores de desarrollo humano, económicos-geopolítica, ciencia-tecnología. En M. Casalet (Coord.), El papel de las ciencias sociales en la construcción del conocimiento. México: Flacso.

– NWEIHED, K. (1990). La geopolítica académica en Venezuela. Revista Mundo Nuevo, año 13, 2/3, 319-339.

– ZIBECHI, R (2014, 16 de enero). Para discutir la educación en Venezuela: Geopolítica en clave PISA. Revista SIC. Recuperado de http://sicsemanal.wordpress.com/2014/01/16/para-discutir-la-educacion-en-venezuela-geopolitica-en-clave-pisa/

La gestión del conocimiento y la formación de capital humano

Mónica Cristina Pérez Muñoz
Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti

Resumen

Este escrito presenta una reflexión en torno a cómo los cambios económicos y sociales, desde 1945 a la fecha, han configurado unas nuevas lógicas sociales, económicas, culturales, entre otras. En el marco de estos cambios, la formación de los recursos humanos, y en particular el desarrollo del capital intelectual, se presenta como una de las prioridades de la universidad. La gestión de ese intangible está marcando la diferencia, estableciendo una nueva dinámica entre lo social, lo educativo y lo económico, teniendo como punto de partida que el conocimiento es un valor intangible pero estratégico y genera procesos de inclusión o exclusión. Entonces se reflexiona: ¿Qué implica para un país la relación entre la información, el capital humano y la tecnología? ¿Cómo, desde la educación, se debe romper con la idea de formación de recurso humano y partir de la idea de promover lo humano?

Palabras clave: gestión del conocimiento, capital humano, valor estratégico del conocimiento.

Notas preliminares

Los eventos ocurridos desde 1945 hasta el presente han configurado unas lógicas económicas, sociales, políticas y culturales diferentes a las de otras épocas. Entre los acontecimientos más importantes se tienen:

- Termina la Segunda Guerra Mundial.
- Confrontaciones internacionales: Guerra Fría, guerra de Vietnam, guerra de Indochina.
- Procesos de descolonización: Indonesia declara su independencia de Holanda, Siria evacua a los colonos franceses, independencia de India y Pakistán, creación del Estado de Israel.
- EE.UU. y la URSS se visualizan como nuevas potencias del mundo (Nweihed, 1990).
- Creación de la ONU, la Unesco y la OMS.
- Creciente desarrollo industrial.
- Revolución tecnológica: aparición de Internet, avances de la informática, computadores cada vez más especializados y portátiles, teléfonos móviles.
- Globalización.
- Creación del Consenso de Washington, que plantea políticas económicas para reformular las economías nacionales del mundo. Creación de la Organización Mundial del Comercio, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.
- Surgimiento y consolidación de movimientos sociales.
- Guerra contra el terrorismo.

Estos hechos impactaron fuertemente a la sociedad; la estructura política y económica del mundo cambió de una visión eurocentrista a tener en cuenta otros referentes de poder como los Estados Unidos. La riqueza y la pobreza se polarizaron generando grandes brechas de desigualdad en diversas regiones. Ya no se percibe el mundo infinito de otras épocas, se empequeñece y se convierte en un mundo cambiante a gran velocidad. Los avances tecnológicos configuran unas nuevas técnicas y herramientas de producción económica e intelectual, y hay mayor rapidez en los medios de trasporte y de comunicación. La interacción social cambia, parafraseando a Eduardo Galeano, las personas ya no son seres humanos, sino recursos humanos. Heredamos una sociedad bélica, individualista y hegemónica.

El capital humano en la gestión del conocimiento

La formación de los recursos humanos, y en particular el desarrollo del capital intelectual, según Eduardo Galeano, toma fuerza en el desarrollo económico de los países y se sitúa a la universidad en el centro de la producción de dicho capital.

La Unesco (1962), en su documento *Proyecto principal de educación. Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina,* plantea de manera directa no solo la relación entre el desarrollo económico y la universidad, en términos de

formación de mano de obra, desarrollo tecnológico y científico, sino la relación de la universidad, la empresa y el sector económico, en términos generales, y la formación del capital intelectual:

> *El papel que la educación puede desempeñar en el desarrollo económico es más evidente en relación con la formación de la mano de obra profesional y técnica, pero es también importante su influencia sobre la invención tecnológica, la difusión de innovaciones, la aptitud empresarial, los padrones de consumo, la propensión al ahorro, la adaptabilidad a cambios económicos y la participación activa de los distintos sectores sociales en las tareas del desarrollo* (p. 43).

Así mismo, afirma:

> *Se retarda el desarrollo económico si el sistema de educación no prepara un número suficiente de graduados para determinadas ocupaciones; si se capacita a un número excesivo surge, en cambio, el problema bien conocido del "desempleado instruido" y la inversión en este tipo de educación habrá significado un desperdicio de recursos o planteará situaciones más graves si los graduados ejercen una presión efectiva para obtener empleos no productivos* (p. 44).

En adelante, las declaraciones de la Unesco entre 1980 y 1998 son mucho más específicas en el papel central de la universidad en el desarrollo de la ciencia y la tecnología de un país y la influencia de este desarrollo en su crecimiento económico. Se le atribuye a la universidad una responsabilidad protagónica en el desarrollo sostenible de un Estado. Estos aportes se resumen en el Gráfico 1.

En consecuencia –y teniendo en cuenta que estamos en la era de la tecnología–, es el capital humano el que marca el impacto de esta tecnología en el contexto que se desarrolla. El capital humano es poseedor de un capital intelectual intangible, pero no por eso menos valioso. La gestión de ese intangible está marcando la diferencia, estableciendo una nueva dinámica entre lo social, lo educativo y lo económico.

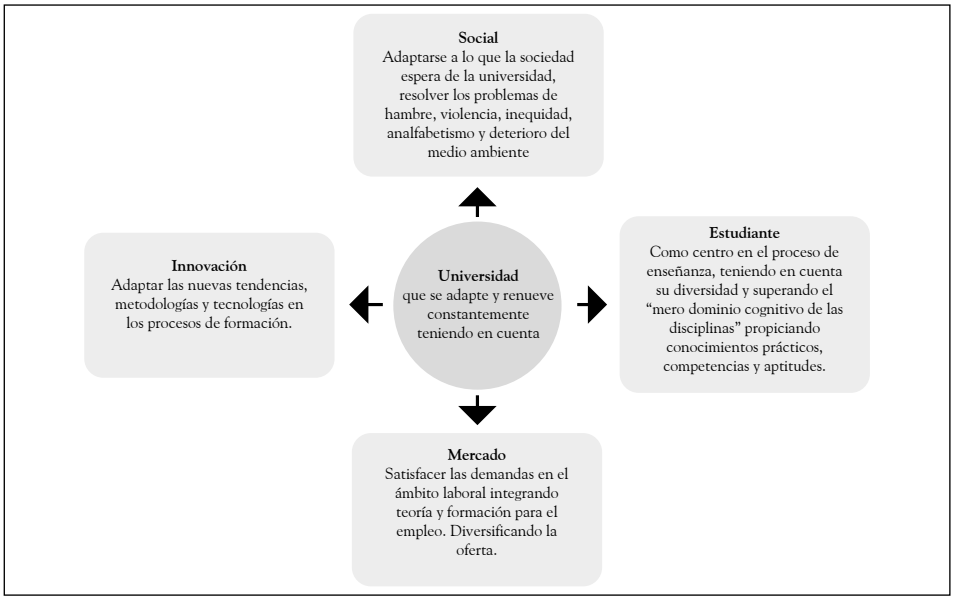
Los estudios de García Guadilla (2010) nos permiten ampliar el punto anterior, pues presentan el conocimiento como un valor intangible pero estratégico y los procesos de inclusión que sus beneficios generan. Se puede observar de manera resumida en el Gráfico 2.

Para ir concretando, se retoman dos de las preguntas planteadas por la docente Marlene Arteaga Quintero en el desarrollo del seminario:

– ¿Qué implica la alta concentración de conocimiento y la alta absorción de talentos en algunas regiones y países?

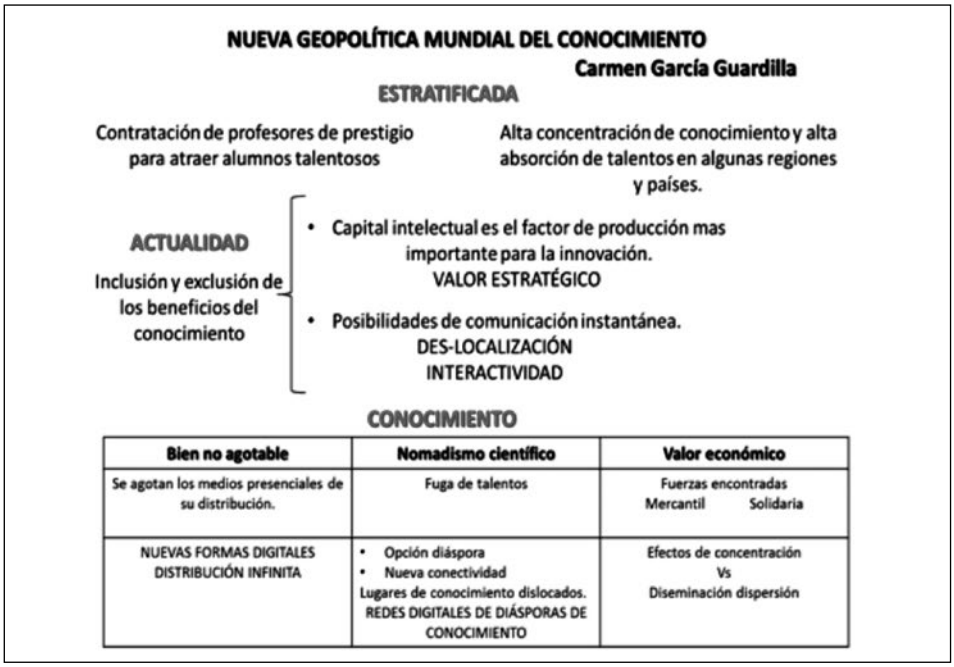
– ¿Qué implicaciones tiene para un Estado la relación de la información, el capital humano y la tecnología?

Gráfico 1



Fuente: elaboración propia basada en las declaraciones de la Unesco en los años 1974, 1989, 1990, 1999.

Gráfico 2



Fuente: elaboración propia basada en *Nueva geopolítica mundial del conocimiento de García Guadilla* (2010).

Como se ha mencionado, el conocimiento, y particularmente la manera como este se gestiona, es un punto crítico en el desarrollo económico de un Estado, la alta concentración de conocimientos y de talentos en algunas regiones y países genera un desarrollo desigual y grandes brechas económicas y sociales en las regiones. Países como España, Estados Unidos, Alemania, entre otros, conscientes de la importancia de acumular capital intelectual, seducen con becas y apoyo financiero a los intelectuales de nuestra región, con el fin de aprovechar ese capital en su propio beneficio. Una noticia de prensa titulada Open Future: liderazgo tecnológico 'made in Spain' (Moreno, 2014) ilustra la estrategia de la empresa Telefónica para cualificar sus servicios y productos: "Telefónica apuesta por el emprendimiento y las *startups* para competir con el 'sueño americano' en igualdad de condiciones". Lo interesante de la noticia es cómo una de sus estrategias para lograr este propósito es promover en Latinoamérica la "fuga de cerebros".

> *El mercado latinoamericano "Open Future" lo sitúa como una de sus metas más evidentes, no en vano "hay un talento enorme, gente brillantísima, muy formada, pero sin apoyo financiero". Esta circunstancia conlleva una constante fuga de cerebros en especial hacia EE.UU. "Queremos que se queden". Es la manera de hacer crecer a sus propios países* (Moreno, 2014).

Entonces, ¿qué implica para un país la relación entre la información, el capital humano y la tecnología? Implica desarrollo económico, la posibilidad de un desarrollo sostenible en su contexto. Pero no debe asentarse solo allí, y es aquí donde la educación también debe asumir el reto que le impone la sociedad actual (Giddens, 2008). Este reto más allá de pensar en la necesidad de capital humano para potenciar el desarrollo económico del país a partir de la educación de sus ciudadanos, debe romper con la idea de formación de recurso humano y plantear como objetivo y principio educativo promover lo humano y transmitir la cultura de una generación a otra. Es a través de ella que se puede potenciar el desarrollo de la singularidad y la subjetividad personal, y se deben crear espacios de reconocimiento de los grupos sociales como algo positivo. La escuela es una muestra de cómo se presentan las relaciones y las luchas sociales, es desde allí que se puede crear un imaginario con los estudiantes que parta del ideal de seres formados para la paz, la libertad y la justicia social. En un alto porcentaje de los casos, la escuela se convierte en ese territorio de significado, donde la persona (estudiante), desde su experiencia, construye unos referentes de amigos, control y conciencia social. Por esto, la escuela, basándose en las relaciones humanas como eje transversal para formar sujetos, debe ser un espacio libre de prejuicios sociales, políticos, económicos y religiosos. Además, las escuelas, como lo dice Freire, "necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía" para formar seres éticos y estéticos.

Referencias

- GARCÍA GUADILLA, C. (2010). Nueva geopolítica mundial del conocimiento. Boletín Iesalc informa, 211.
- GIDDENS, A. (2008). Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza.
- MORENO, M. (2014, 20 de marzo). Open Future: liderazgo tecnológico 'made in Spain'. elplural.com. Recuperado de http://www.elplural.com/2014/03/20/open-future-liderazgo-tecnologico-made-in-spain/
- NWEIHED, K. (1990). La geopolítica académica en Venezuela. Revista Mundo Nuevo, año 13, 2/3, 319-339.
- Unesco. (1962). Situación económica, demográfica, social y educativa de América Latina. Santiago de Chile: Naciones Unidas - Consejo Económico y Social. Recuperado de http://archivo.cepal.org/pdfs/1962/S6200210.pdf
- Unesco. (1974, 17 de octubre - 23 de noviembre). Actas de la Conferencia General. 18ª. reunión. París: Autor.
- Unesco. (1989, 17 de octubre - 16 de noviembre). Actas de la Conferencia General 25ª. reunión. París: Autor.
- Unesco. (1990, 5 - 9 de marzo). Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia: Autor.
- Unesco. (1999, 26 de octubre - 17 de noviembre). Actas de la Conferencia General. 30ª. reunión. París: Autor.

Globalización, sociedad del conocimiento y educación. Desafíos en el siglo XXI

Mónica Gabriela Portilla Portilla
Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, Extensión Cali
Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Cuyo Mendoza, Argentina

Resumen

En este escrito se dilucidan aportes para repensar la educación para el siglo XXI, en el marco de los procesos de globalización, internacionalización y las transformaciones que genera la llamada sociedad de la información y el conocimiento, las cuales juegan un papel fundamental en los procesos administrativos y académicos que desarrollan las instituciones de Educación Superior. Además, se ponen en escena algunos desafíos actuales para la educación y los actores involucrados, coherentes con esas transformaciones, analizadas desde el punto de vista de algunos autores que muestran caminos para encontrar soluciones a los actuales problemas.

Palabras clave: sociedad de la información y el conocimiento, Educación Superior, educación para el siglo XXI.

Introducción

Los vertiginosos cambios sociales, económicos y políticos vividos en las últimas décadas han modificado las formas en la que se es, se está, se tiene y se aprende el

mundo, y la educación no ha estado ni estará exenta de los desafíos que estos cambios radicales plantean. Esto se ha propiciado por el fenómeno de la globalización, el cual, según Iberall, Wilkinson y White (1993), determina nuevas formas de interdependencia y jerarquías en los sistemas económico y de información y conocimiento, propiciando una nueva visión del mundo en el que tanto la ciencia y la tecnología como los sistemas de educación y de organización juegan un papel fundamental.

Estas profundas transformaciones han influenciado y conducido a los investigadores (sociólogos, políticos, economistas, administradores) a reflexionar sobre el hecho de que se podría estar ante el nacimiento de una nueva era o etapa en la vida humana. Drucker (1969) habla de la sociedad del conocimiento; Toffler (1980) de una "tercera ola"; Vattimo (1989) de la sociedad de los *mass media* (sociedad de los medios de comunicación); Carnoy (2001) del mundo del trabajo flexible; Castells (2004, 2008) anuncia la sociedad red; Torrent (2008) y Vilaseca y Torrent (2005) proponen la economía del conocimiento.

Por lo tanto, para abordar esta temática es necesario identificar los desafíos de la educación en el siglo XXI, ante el nacimiento de una nueva sociedad que involucra identidades diferentes de la empresa, del trabajador, de la familia, de la comunidad y del sujeto.

Para alcanzar este propósito, el capítulo está ordenado en dos partes: la primera, incluye, en términos generales, el marco teórico, en el cual se abordan las bases conceptuales de la sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC); y se concluye con el papel que juega la educación y los desafíos que tiene con la actual sociedad.

Sociedad de la información y el conocimiento

A principios de los años 90, Druker (1969) introduce el concepto de sociedad del conocimiento y desde sus postulados teóricos explica que la información que circula se interpreta y pasa a ser conocimiento, y ese conocimiento se convierte en un recurso clave, igual o más importante que los factores de producción ya conocidos como los recursos naturales –la tierra, el capital y el trabajo–, característicos de la sociedad agraria e industrial.

De acuerdo con Gramajo López (2009), con la aparición de las computadoras "se produce una transformación llamada digitalización de la sociedad y de sus actividades"; y Castell (1997), por su parte, hace referencia al paradigma de la red o paradigma informacional, el cual "permite la reutilización de la información generada, ya que los bits no se destruyen, circulan y se reutilizan. El intercambio de objetos pasa al intercambio de información".

El crecimiento de la información y la comunicación ha acarreado una serie de cambios que han ido modelando la sociedad actual. Las diferencias son evidentes y dan cuenta de que las comunicaciones han generado muchos cambios que transforman al mundo de forma positiva y negativa. Esas modificaciones han despertado el interés de académicos e investigadores para identificar las transformaciones que este nuevo tipo de sociedad, basada en el informacionalismo, ha generado en la sociedad, la política, la cultura, la economía…, de tal forma que en las últimas dos décadas se cuenta con un conjunto creciente de investigaciones relacionadas con la sociedad del conocimiento y las TIC.

A partir de los aportes teóricos de Porter (citado por Gramajo López, 2009), se inició una nueva teoría de la industria basada en sus recursos, productos o servicios, alrededor de las ventajas competitivas. Castell (1997) hace referencia al desarrollismo informacional, o informacionalismo, y sustenta que la actual sociedad descansa en la utilización del conocimiento, como su principal fuente de productividad.

Castells (2004, 2008), Torrent (2004), Vilaseca y Torrent (2005) y Castillo (2012) profundizan en la forma en que las TIC se configuran como la infraestructura básica del proceso de transición hacia la economía y la sociedad del conocimiento. Jovanovic y Rousseau (2006) y Albers (2006) hacen referencia a la consolidación de las TIC como tecnologías de utilidad general, constituyéndose en una de las principales características que diferencia la actual actividad económica (OCDE, 2003; Pilat, 2006; Torrent, 2008). Por su parte, Jorgenson, Ho y Stiroh (2005) y Vilaseca y Torrent (2006) ratifican la contribución directa de las TIC sobre los avances de la productividad y el crecimiento económico, y su contribución indirecta a través de la generación de innovaciones complementarias (Vilaseca et al., 2007; Torrent, 2008).

A raíz de esto, hoy en día casi cualquier sujeto tiene acceso a la información a nivel local, nacional e internacional, a través de múltiples fuentes encontradas en las TIC, lo que le permite estar en una constante interacción e intercambio con las diversas comunidades conceptuales. El conocimiento se encuentra descentralizado y la verdad revelada ya no pertenece solo a unos pocos grupos; esto ha generado una revolución tecnológica. Pero lo más importante de esta revolución es que la sociedad global del conocimiento aprenda continuamente muchos temas de alta calidad y con estos aprendizajes le dé un sentido operativo y utilitario al conocimiento, para producir más conocimiento o para contribuir al desarrollo de los procesos de pensamiento en las diversas actividades que se desarrollan a lo largo de la vida.

En consecuencia, un analfabeto será aquel que no sepa a dónde ir a buscar la información que requiera en un momento dado para solventar una problemática concreta. En palabras de Herbert Gerjuoy: "Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender,

desaprender y reaprender". O como lo expresan Tobón, Rial, Carretero y García (2006): "Es necesario desaprender y aprender de nuevo continuamente, porque van desapareciendo los trabajadores manuales y surgen los nuevos trabajadores del conocimiento". El sujeto formado no será quien posea conocimientos inamovibles, sino aquel que, en función de sus capacidades, sepa conocer y buscar la información en diferentes momentos de su cotidianidad.

Para tener más claro el panorama, la globalización, la gestión de la información y la gestión del conocimiento han transformado a la sociedad y a su entorno, lo que produce un complejo escenario educativo que se convierte en la experiencia interactuante en la realidad. Los problemas de estos tiempos y su análisis tienen una estrecha relación con la sociedad, la economía, la política y la cultura.

La educación para el siglo XXI

Solo para poner un ejemplo de lo que está sucediendo actualmente en la educación, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Prealc) advierte sobre el desfase entre los objetivos de alcance del currículo y lo que las evaluaciones externas se proponen medir. Esto puede deberse a un quiebre en la comunicación entre los agentes encargados de la evaluación y aquellos que se ocupan del desarrollo y el diseño curricular en cada país (Ferrer, 1999, citado por Martínez, Noguera y Castro, 2003). Situación que se ratifica si se analizan los resultados de los países de América Latina en las pruebas PISA de 2014: de los 44 países que presentaron la prueba, Colombia ocupó el último puesto, Uruguay el 42, Brasil el 38 y Chile el 36. Por su parte, Estados Unidos está en el lugar 11 y España en el 29. En orden descendente, países asiáticos como Singapur, Corea del Sur, Japón, China-Macao y China-Hong Kong, ocupan nuevamente los cinco primeros puestos, como en la prueba PISA anterior (Zibechi, 2014).

Estos resultados hacen ver una realidad del estado actual de las sociedades y llevan a reflexionar sobre las acciones educativas que están desarrollando los países a nivel mundial y sus interacciones sistémicas con la política, la sociedad, la cultura y la economía. La prueba está evaluando a estudiantes de 15 años que forman parte del sistema educativo, en lectura, matemáticas y ciencias, con resultados satisfactorios en países orientales, pero con graves preocupaciones en América Latina.

Si anteriormente se hizo alusión a que se puede tener acceso ilimitado a la información, a la disponibilidad en el uso de las TIC y al intercambio permanente con las comunidades conceptuales, surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué está pasando con los estudiantes? ¿Tienen acceso a la información y a qué tipo de información están accediendo? ¿Cómo son orientados frente al uso y el beneficio de las TIC que se ponen a disposición de ellos? ¿Los docentes están lo suficientemente preparados para trabajar con los estudiantes, afrontando los cambios que se generan en

la sociedad actual? ¿Se han emprendido reformas curriculares teniendo en cuenta la transición histórica que se vive y qué impacto se ha tenido con ellas? ¿Qué esfuerzos han realizado los países para entrar en la dinámica de la alfabetización tecnológica? ¿Existe un proyecto claro y definido de nación que tenga en cuenta estos resultados y tome acciones necesarias para mejorar?

A esta situación se suma que la educación en América Latina también está presentando otras deficiencias que podrían dar respuesta a los anteriores interrogantes, como los dilemas que enfrenta el currículo ante la globalización en una economía subordinada; el impacto de las TIC; la crisis de las identidades políticas tradicionales; la inequidad en la calidad y la oferta educativa; la masificación de la enseñanza; las acusadas deficiencias en la formación de los alumnos; el problema de la educación ambiental; el problema de la diversidad y los conflictos en torno a la multiculturalidad o a la identidad en los proyectos curriculares; la crítica a las estrategias y políticas emanadas de los organismos internacionales que inciden en la educación; la obsolescencia y rigidez de los planes curriculares y de los modelos de enseñanza; la incapacidad de las instituciones educativas de dar respuesta a las demandas de la sociedad; las deficiencias o la falta de profesionalización de los docentes; el desconocimiento de las prácticas académicas reales que ocurren en las aulas como resultado de las reformas curriculares; la responsabilidad de rendir cuentas; la privatización; el crecimiento de la pobreza; el aumento del desempleo; la búsqueda de la convivencia y de la paz; entre otros, son temas que los autores que incursionan en el tema educativo, analizan con bastante preocupación.

De lo anterior se desprende una reflexión crítica sobre el papel de la educación y su interrelación constante con la sociedad, ya que esta no puede permanecer ajena a los cambios estructurales que se han originado a lo largo del tiempo ni seguir desarrollando prácticas institucionales que no corresponden a una realidad latente. Es claro que el mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una vida profundamente cambiante, y la educación para este y los próximos siglos no solo tendrá que contribuir a desarrollar otras prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino esforzarse para aprender nuevos lenguajes, conceptos, alfabetizarse tecnológicamente y abrir su mente para percibir y apropiar nuevos modos de ver la realidad. Esto plantea verdaderos desafíos a las comunidades académicas y a los responsables del diseño de las políticas públicas educativas.

Esta reflexión implica seguir insistiendo en el deber ser de la vinculación entre la educación y la sociedad, que tiene mayor sustento si se articula con el Estado, de acuerdo con el modelo de triple hélice: academia, industria y Estado, expuesto por Gramajo López (2009). Esto lleva a pensar sobre la definición y puesta en práctica de un proyecto educativo de nación coherente con la realidad y la idealización de los procesos educativos, lo cual es posible si las acciones propuestas resaltan la importancia del papel de la educación en el crecimiento económico y la distribución

del ingreso. Al respecto, Carnoy (1985) hace alusión a "una teoría de Estado", que integre el estudio del sistema educativo con la finalidad y el funcionamiento del Gobierno.

En la vinculación de los tres elementos es fundamental el diálogo permanente y concertado entre los responsables del diseño de la política educativa y los que agencian las acciones en las instituciones educativas, tomando como referente las necesidades y las demandas de la sociedad actual. Entonces, esto permite señalar que la tarea educativa ha dejado de estar en manos de los grupos académicos en sentido estricto, y muestra apertura a otro tipo de actores (como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), entre otros), con preocupaciones e intereses distintos. Por tanto, algunos autores han planteado que esos diálogos requieren otra actitud, tanto para hacer política educativa como para ejercer la acción pedagógica, porque parecen estar obedeciendo a lógicas y dinámicas distintas, que no se complementan y a veces hasta se contradicen.

Conclusiones

Lo anteriormente expuesto forma parte de los desafíos actuales y futuros para la educación, ya que las instituciones educativas requieren transformarse, resignificando sus procesos administrativos y académicos, pensando en reformas curriculares actuales, coherentes y consistentes que puedan adaptarse a las nuevas condiciones sociales y culturales del siglo XXI. Para reflexionar en estos desafíos es importante recoger los principales aportes de las propuestas de Tobón *et al.* (2006), que llevan a pensar sobre el concepto mismo de realidad frente a la emergente realidad virtual; Toffler (1985-1990), que ofrece un sistema de educación con características particulares e implica interrogarse sobre la nueva concepción y especificidades de la escuela; De Zubiría (2006 y 2013), que desde la perspectiva de la pedagogía dialogante, pone a discusión ocho posibles desafíos de la escuela en las primeras décadas del siglo; Tedesco (1996), quien a través de sus aportes insiste en que la escuela está obligada a repensarse en función de este nuevo contexto; y Gramajo López (2009), que plantea retos para desarrollar una comunidad del conocimiento.

Todo esto lleva a concluir que el Estado y las instituciones educativas deben afrontar los cambios, analizando las propuestas de los autores y elaborando las propias de acuerdo a sus proyectos educativos, para ofrecer de alguna manera soluciones a los problemas contemporáneos y a la calidad educativa presente en los discursos de los actores involucrados.

Referencias

- CARNOY, M. (1985). The Political Economy of Education. International Social Science Journal, 37(2), 157-73.
- CARNOY, M. (2001). El trabajo flexible en la era de la información. Madrid: Alianza (Colección Ensayo).
- CASTELLS, M. (1997). The power of identity The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. II. Cambridge/ Oxford: Blackwell.
- CASTELLS, M. (2004). The network society. A cross-cultural perspective. Cheltenham y Northampton (MA): Edward Elgar.
- CASTILLO, R. (2012). Interacción entre innovación tecnológica y cambio organizacional, y relaciones laborales de la era informacional. Magazín Empresarial, 8(16), 41-50.
- DE ZUBIRÍA, J. de (2006). Los modelos pedagógicos. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DE ZUBIRÍA, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. Redipe 825. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/ html/1726/articles-327345_recurso_1.pdf
- DRUCKER, P. (1969). The Age of Discontinuity. New York: Harper & Row.
- GRAMAJO LÓPEZ, J. (2009). Economías basadas en la gestión del conocimiento: caracterización de América Latina por medio de indicadores de desarrollo humano, económicos-geopolítica, ciencia-tecnología. São Paulo, Brasil: Cátedra Unesco - Memorial de América Latina.
- IBERALL, A., WILKINSON, D. y WHITE, D. (1993). Foundations for Social and Biological Evolution, Progress toward a Physical Theory of Civilization and Speciation. Laguna Hills, CA: Cri-de-Coeur Press.
- JORGENSON, D. W.; HO, M. S. y STIROH, K. J. (2005). Productivity. Volume III. Information Technologies and the American Growth Resurgence. Londres y Cambridge (MA): MIT Press.
- JOVANOVIC, B. y ROUSSEAU, P. L. (2006). ¿General Purpose Technologies? (pp. 1182-1226). En P. Aghion y S. N. Durlauf (Eds.), Handbook of Economic Growth. Amsterdam: Elselvier North-Holland.
- MARTÍNEZ, A.; NOGUERA, C. y CASTRO, J. (2003). Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- OCDE. (2003). ICT and Economic Growth. Evidence from OECD countries, industries, and firms. New York and Ginebra: ONU.

- PILAT, D. (2006). ¿The Impacts of ICT on Productivity Growth: Perspectives from the Aggregate, Industry and Firm Level? (pp. 113-147). En M. Mas y P. Schreyer (Dirs.), Growth, capital and new Technologies. Bilbao: Fundación BBVA.
- TEDESCO, J. (1996). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. Nueva Sociedad, 146, 74-89.
- TOBÓN, S.; RIAL, A.; CARRETERO, M. y GARCÍA, J. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- TOFFLER, A. (1980). La tercera ola (A. Martin, trad.). Barcelona: Plaza & Janés.
- TOFFLER, A. (1990). El shock del futuro. Barcelona: Plaza & Janés.
- TORRENT, J. (2004). Innovación tecnológica, crecimiento económico y economía del crecimiento. Generalitat de Cataluña, Barcelona: Consejo de Trabajo, Económico y Social de Cataluña (CTESC).
- TORRENT, J. (2008). TIC, conocimiento y actividad económica. Hacia la economía del conocimiento (pp. 35-74). En S. Berumen y K. Arriaza (Eds.). Evolución y desarrollo de las TIC en la economía del conocimiento. Madrid: Ecobook-Editorial del Economista.
- VATTIMO, G. (1989). La sociedad transparente. Milán: Paidós.
- VILASECA, J. y TORRENT, J. (2005). Principios de economía del conocimiento. Hacia una economía global del conocimiento. Madrid: Pirámide.
- VILASECA, J. y TORRENT, J. (2006). TIC, conocimiento y crecimiento económico. Un análisis empírico, agregado e internacional sobre las fuentes de la productividad. Economía Industrial, 360, 41-60.
- ZIBECHI, R. (2014, 16 de enero). Para discutir la educación en Venezuela. Geopolítica en clave PISA. Revista SIC.

Globalización, cultura y educación en América Latina. Elementos para contextualizar una propuesta de investigación

Fabio Aníbal Rincón Carvajal
Institución Educativa Eustaquio Palacios
Fundación Educativa José Ángel Herrera Mora Cali, Colombia

Resumen

La globalización, como un fenómeno histórico del presente, se convierte en un nuevo escenario o contexto que se agencia con estrategias geopolíticas y que impacta, pero que también requiere ser impactada por la educación desde la escuela. La relación dialéctica entre globalización y escuela está mediada por la cultura, que es un elemento social primario que particulariza o singulariza dicha relación en un espacio determinado. Comprender la naturaleza y el sentido de estas particularidades puede ser un objeto de estudio de investigaciones en educación, que nos permitan analizar y redimensionar tanto el papel de la educación y la pedagogía como el rol del maestro, el educando y los padres de familia para las sociedades de gestión del conocimiento del siglo XXI en América Latina.

Palabras clave: globalización, geopolítica, cultura, pedagogía y gestión del conocimiento.

Introducción

El presente capítulo no tiene como propósito satisfacer los requerimientos formales de la academia y de lo que, por formar parte de ella, exigen los docentes o tutores que la integran y representan. En ese estricto sentido es un texto beligerante, pero más que eso es lo que en términos literales significa la palabra "ensayo", es decir, un "intento" motivado por una enorme necesidad de organizar ideas, nociones y conceptos para consolidar una propuesta de tesis doctoral seria, pertinente y relevante, ya que finalmente fue uno de los criterios de escritura propuestos en el *syllabus* del seminario temático de profundización, que literalmente exigía "vinculación con su propio trabajo de investigación".

Los conceptos de geopolítica (Nweihed, 1990) y gestión del conocimiento son cercanos a las temáticas que se han venido trabajando en otros procesos de formación como el pregrado, la especialización y la maestría, en donde los temas como la globalización, el neoliberalismo y la educación fueron ejes fundamentales de los trabajos de grado en cada proceso, tal como aparecen titulados a continuación:

– Una mirada histórica del modelo neoliberal y de algunos de sus efectos en la vida de los trabajadores. Cali - Yumbo 1990-2006 (2006) (En colaboración con Mejía)

– Sobre la educación colombiana en la era neoliberal (2008).

– Los retos de la Alta Dirección de servicios educativos en la era de la globalización (Ponencia, 2011).

La globalización frente a la geopolítica y la gestión del conocimiento

Definir y problematizar el concepto de globalización requiere necesariamente acudir a los conceptos de geopolítica y gestión del conocimiento, ya que podemos arriesgarnos a comprender la globalización como una estrategia geopolítica para la gestión del conocimiento. Como actores sociales de la educación en el papel de docentes, surge una primera indagación sobre el sentido y el propósito de educar en el contexto histórico de la globalización, en una coyuntura en la que el conocimiento, como un asunto crucial y central del proceso de educar, es interpretado y comprendido también como un asunto de gestión con un "enfoque gerencial" (Gramajo, 2009, p. 2).

¿Es el destino manifiesto de la educación como un fenómeno social, quedar al servicio del sistema económico mundial capitalista? Un pequeño intento para dar respuesta a esta pregunta, necesariamente implica retomar la globalización como hecho histórico y referente contextual para la educación actual. Para comprender

la globalización como un hecho histórico del presente, es necesario reconocer que el neoliberalismo pretendía mucho más que desacreditar y deslegitimar el papel económico del Estado, también se proponía utilizar el Estado como herramienta para relanzar el capitalismo hacia la globalización, tarea que se había iniciado desde el siglo XIX, según lo explica Eric Hobsbawm (1998) al enunciar que:

> *El acontecimiento más importante en el siglo XIX es la creación de una economía global, que penetró de forma progresiva en los rincones más remotos del mundo, con un tejido cada vez más denso de transacciones económicas, comunicaciones y movimiento de productos, dinero y seres humanos que vinculaba los países desarrollados entre sí y con el mundo subdesarrollado* (p. 71).

Este proceso había sido interrumpido y desacelerado por los sucesos de la primera mitad del siglo XX, pero el avance y la recuperación del capitalismo exigía la adquisición de nuevos mercados. En este proceso, la revolución científico-tecnológica juega el papel de mecanismo básico para hacerlo posible y potenciarlo, y el Estado, por su parte, implementando el modelo neoliberal en cada país, administra la globalización para y desde un territorio específico. De este modo, la globalización aparece como el fenómeno visto en conjunto, mientras que el neoliberalismo es lo particular, lo que cada Estado aplica a cada nación por medio de su Gobierno (Rincón, 2006, p. 12).

Queda muy claro que la globalización es el proceso de expansión total del sistema económico capitalista, expansión motivada por la imperante necesidad del capitalismo de adquirir nuevos mercados para una mayor obtención de lucro. La relación directa entre economía y sociedad ha permitido que el capitalismo como sistema económico haya tenido y siga teniendo un notable impacto en las sociedades en las que se desarrolla, transformando las sociedades tradicionales en sociedades de consumo, también llamadas sociedades modernas, gracias a los nuevos hábitos y a las nuevas costumbres con las que se han construido nuevos estilos y formas de vida, en lo que ha resultado ser una verdadera transformación de la cultura, con notables procesos de institucionalización, homogeneización y legitimización, logrados eficientemente a través de la educación.

Se debe tener presente que las relaciones que como sujetos establecemos con los otros, con la naturaleza, con los objetos y con el conocimiento están determinadas por principios que son producto de un modelo cultural e histórico en el que nos encontramos inmersos.

Estos principios son el resultado de interacciones previas en el tiempo, que promueven un orden y generan beneficios múltiples a una escala diferente a todos aquellos a quienes involucra. Como ya se mencionó, por medio de costumbres, tradiciones y creencias, normas y leyes, estos principios regulan permanentemente nuestro ser y actuar, sin determinarnos de forma absoluta, pero coaccionándonos con una gran

fuerza. El resultado final: una realidad que se construye por medio del lenguaje en la subjetividad de cada miembro que la compone, los cuales generan interacciones múltiples y homogeneizadas que caracterizan y particularizan las sociedades a través de la educación y la cultura.

Los seres humanos tenemos la capacidad de adaptarnos al medio sociocultural e histórico en el que nacemos, eso es lo que se conoce como capacidad de aprendizaje, y su institucionalización, como escuela-educación. Lo que significa que la educación tiene como propósito fundamental lograr una forma efectiva de adaptación de los nuevos miembros al grupo humano, sociedad o comunidad al que pertenecen. En el pasado remoto: horda, tribu, reino o imperio. En el mundo de hoy: Estados-nación modernos, a través de los cuales nos organizamos.

A diferencia de otras especies, los seres humanos no solo nos adaptamos, también tenemos la inmensa necesidad de trascender y eso ha permitido que recreemos nuestras propias culturas a través de inventos y descubrimientos tanto materiales como no materiales. Pero, además de nuevos objetos, creamos nuevas interpretaciones de la realidad, nuevas formas de comprender el mundo, formas que introducen poco a poco nuevas prácticas sociales e individuales. El resultado: culturas que poco a poco se transformaron en dinámicas y complejas, y que condicionarán a los nuevos actores sociales, haciéndolos diferentes a las generaciones anteriores.

Las sociedades que logren avances significativos para que los procesos de aprendizaje sean cada vez efectivos en sus nuevas generaciones, crearán verdaderos actores sociales para hallar las soluciones a los problemas más graves que las aquejan. De ahí la gran necesidad de que la pedagogía sirva de herramienta para que la educación alcance sus verdaderos objetivos, entre ellos el desarrollo de habilidades mentales que generan sujetos pensantes productores de conocimientos que den vía a nuevas formas de relacionarnos, existir y ser. Acción y estructura establecerán relaciones dialógicas para nuevas construcciones de la realidad, demostrando cómo, con la educación y la pedagogía, se logra un verdadero desarrollo humano que contribuya no solo al desarrollo económico, sino también a la transformación de la cultura, tanto para crear posibilidades de cambio como para superar dificultades y amenazas.

Por lo tanto, no debe estar la educación al servicio del capitalismo y la globalización, sino el capitalismo y la globalización al servicio de la educación para crear posibilidades de cambio y transformación cultural. No solo se necesita luchar contra la escasez, la desigualdad y la marginación, se requieren nuevos hábitos y costumbres que permitan la introducción de los valores que pueden ser trabajados con la educación y la pedagogía, ya que es claro que no solo se aprende más conocimientos y habilidades, sino también nuevas actitudes, o lo que algunos denominan "formación de competencias ciudadanas" (Ruiz y Chaux, 2005).

De este modo, la educación queda como mediadora entre la estructura cultural y el sujeto, mediación que tiene como misión permitirle de forma acertada el desarrollo de ese sujeto y el mejoramiento de la realidad que lo rodea, lo que implicaría el rompimiento, en algunas ocasiones, con viejas prácticas que necesitarían ser modificadas o cambiadas, pero también el sostenimiento de otras prácticas que deben fortalecerse porque de ellas dependen cuestiones tan importantes como la identidad de unos sujetos ligados a un espacio sociocultural.

A manera de conclusión, se puede decir que en un contexto de globalización y con el enorme poder que el sistema económico ha ido adquiriendo, se requiere una mirada geopolítica aprensiva sobre lo que las grandes potencias y los superconglomerados económicos, respaldados por las instituciones internacionales multilaterales, pretenden poner a su servicio bajo la lógica de obtención permanente de lucro y mayor rentabilidad, en donde la educación puede ser utilizada como medio y no como fin en sí misma para la autorrealización del ser humano.

Referencias

- GRAMAJO, J. (2009). Economías basadas en la gestión del conocimiento: caracterización de América Latina por medio de indicadores de desarrollo humano, económicos-geopolítica, ciencia-tecnología. São Paulo, Brasil: Cátedra Unesco - Memorial de América Latina.
- HOBSBAWM, E. (1998). La era del imperio 1875-1914. Buenos Aires, Argentina: Crítica.
- MEJÍA, R. y RINCÓN, F. (2006). Una mirada histórica del modelo neoliberal y de algunos de sus efectos sobre la vida de los trabajadores. Cali - Yumbo 1990-2006 (Tesis de grado no publicada). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- NWEIHED, K. (1990). La geopolítica académica en Venezuela. Revista Mundo Nuevo, año 13, 2/3, 319-339.
- RINCÓN, F. (2008). Sobre la educación colombiana en la era neoliberal (Tesis de especialización no publicada). Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia.
- RINCÓN, F. (2011). Los retos de la Alta Dirección de servicios educativos en la era de la globalización (Tesis de maestría no publicada). Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia.
- RUIZ, A. y CHAUX, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Ascofade.

La geopolítica mundial en relación con la educación superior

Elizabeth Rodríguez Cuervo
Facultad de Educación
Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia

Resumen

El presente capítulo es una reflexión del análisis a partir de la elaboración del estado actual de las políticas públicas que a nivel mundial orientan la Educación Superior. El periodo analizado comprende las dos últimas décadas y el marco geográfico de análisis es Europa y América. La escogencia de este periodo tiene relación con el hecho de que la Educación Superior fue declarada por la Unesco como un bien público y de carácter internacional, lo cual implica un cambio en la manera de pensar la Educación Superior por los Estados, los cuales, a partir de 2009, la promueven en términos económicos para la sociedad de consumo. Esto implica que los Estados, por sus diferencias económicas y culturales, le hacen frente a la internacionalización de la educación a través de la organización geopolítica según sus propios intereses.

Palabras clave: geopolítica, Educación Superior, políticas públicas.

Introducción

Con ocasión del seminario "Geopolítica y gestión del conocimiento en América Latina", del Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali,

en el cual se propuso hacer un ensayo sobre la geopolítica (Nweihed, 1990) y la gestión del conocimiento, en estas líneas se hace un rastreo de la configuración de la geopolítica y la gestión del conocimiento de las dos últimas décadas a partir de las declaraciones mundiales sobre Educación Superior.

Las políticas de Educación Superior a nivel mundial se han configurado y consolidado a lo largo de las dos últimas décadas, obedeciendo a los paradigmas de la sociedad global y capitalista de mercado; en este sentido, la Educación Superior empieza a ser definida como un consumo, y para ello se requiere que las políticas públicas mundiales sean pensadas y desarrolladas como un servicio público. En este orden de ideas, parafraseando a De Souza (2004, p. 24), la idea de la educación como un bien público y al servicio del mercado, delimita una nueva forma de concebir la educación como un mercado que se debe mover en términos de:

1. Sociedad de la información
2. Economía basada en el conocimiento
3. La universidad articulada a los dos primeros puntos

A partir de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* (Unesco, 1998) se inicia la consolidación de la política pública mundial de internacionalización de la Educación Superior, y se empieza a hablar de estándares de calidad. La educación es pensada no solo en términos de los currículos pertinentes, sino en todos aquellos factores que inciden directamente en los procesos de formación, como son: cualificación docente, espacios físicos adecuados, investigación e internacionalización de los programas, desde donde se espera que la Educación Superior asuma su responsabilidad en la transformación de las necesidades sociales.

La internacionalización planteada por la Unesco en 1998, pensada en términos de geopolítica mundial, sigue las propuestas de los organismos internacionales, como la ONU, en relación con:

1. Igualdad de acceso,
2. Género: fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres,
3. Promoción del saber,
4. Pertinencia de la investigación, y
5. Refuerzo de la cooperación con el mundo del trabajo.

A partir de las propuestas de los lineamientos de la educación, se pueden formular los rasgos que distinguen a las universidades a nivel mundial, referentes a la gestión del conocimiento:

1. Desarrollo de nuevas tecnologías y su articulación a las nuevas formas de enseñanza, que posibiliten el acceso a la educación de los sectores más desfavorecidos;
2. Dinamizar la consecución de recursos para la gestión y el financiamiento de la Educación Superior;
3. Financiación de la Educación Superior como servicio público;
4. Poner en común los conocimientos entre países y continentes;
5. Evaluación de calidad;
6. Trabajo en red.

En el año 2009, la *Declaración de la Unesco para la Educación Superior* afirma: "La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo" hacen que la educación sea vista como parte del desarrollo de la humanidad. En consecuencia, desde ese año se declara la Educación Superior como un bien público, apoyada en la investigación, la creatividad y la innovación; y como estrategia de difusión del conocimiento se genera promoción de la apropiación social del conocimiento a través de las TIC.

En este sentido, toma cuerpo la injerencia del Banco Mundial, como determinador de las políticas de internacionalización de la Educación Superior como mercado, y delimita los criterios de *ranking* internacionales para las universidades. Es así que a partir de los lineamientos internacionales de las conferencias mundiales de Educación Superior y del Banco Mundial, los países se han agrupado por regiones para fortalecer los siguientes criterios de calidad (Salmi, 2009):

1. Selección de estudiantes mejor calificados académicamente;
2. Selección de los docentes mejor cualificados;
3. Resultados en investigación;
4. Amplia oferta educativa;
5. Alta demanda laboral para los egresados;
6. Patentes y licencias;
7. Movilidad de estudiantes y profesores;
8. Estudiantes y docentes extranjeros;
9. Financiación externa: Gobierno, contratos por investigación, donaciones, asesorías;
10. Estudios multidisciplinarios;
11. Cultura institucional;

12. Liderazgo;
13. Currículos innovadores;
14. Estrategias de internacionalización;
15. Competencias lingüísticas;
16. Publicaciones en inglés; y
17. Capacidad de la institución (administrativamente) de funcionar en inglés.

Geopolítica pensada para las regiones

Unión Europea

Con la Conferencia de Bergen (Espacio Europeo de Educación Superior [EEES], 2005), los países de la Unión Europea no solo implementan un marco común de educación a través de los estándares de calidad establecidos por la agencia ENQA, sino que empiezan a encaminar sus esfuerzos tanto al fortalecimiento de las redes de cooperación como a la configuración de planes de estudio unificados para facilitar la movilidad de los estudiantes. En cuanto a la investigación, la conciben como una actividad que debe promover el desarrollo económico y social.

Posteriormente, en la *Declaración de Lisboa* (European University Association, 2007), los países del Marco Común Europeo determinan que

> *la principal misión de las universidades europeas es preparar a jóvenes y adultos para su papel en la sociedad del conocimiento, en la cual el desarrollo económico, social y cultural depende sobre todo de la producción y transmisión del conocimiento y las habilidades* (p. 1).

En razón de ello, se tomaron las siguientes apuestas para las instituciones de Educación Superior:

1. Aumento de la oferta académica;
2. Las universidades realizarán investigaciones, innovación y transferencia de acuerdo con sus misiones específicas;
3. Importancia de la autonomía universitaria;
4. Se estructura la titulación en grados Master y Doctorado;
5. Enfoque centrado en el estudiante;
6. Sistema europeo de transferencia de créditos;
7. Creación de ambientes propicios de aprendizaje;

8. Empleabilidad;
9. Educación continuada;
10. Internacionalización y estrategias de internacionalización especialmente para programas de posgrado;
11. Desarrollo de la investigación;
12. Colaboración universidad-empresa;
13. Calidad;
14. Autonomía y financiación.

Finalmente, en cuanto a los referentes europeos, la *Declaración de Lovaina* (EEES, 2009) reafirma la educación como un bien de responsabilidad pública, en la cual se le imponen como retos a las universidades europeas:

1. Mantener el acceso a la Educación Superior;
2. Mantener la diversidad de los sistemas educativos;
3. Aprendizaje permanente;
4. Empleabilidad;
5. Aprendizaje basado en el estudiante y la misión de la enseñanza en la Educación Superior;
6. Educación, investigación e innovación;
7. Accesibilidad internacional;
8. Movilidad;
9. Dobles titulaciones;
10. Programas conjuntos;
11. Profesorado altamente calificado.

Continente americano

Nuestro continente ha consolidado su política educativa de la misma manera en que a nivel de relaciones económicas y culturales está configurado geopolíticamente.

Norteamérica

Con la *Declaración de Universidades del Canadá* (Association of Universities and Colleges of Canada [AUCC], 2001, las universidades del norte del continente se preocupan por la "formación de profesionales altamente calificados capaces de sa-

tisfacer las necesidades de la actividad humana" (p. 2). Esta declaración promueve la internacionalización como un eje fundamental para la educación del siglo XXI; del mismo modo asume que la Educación Superior debe contar con agencias que aseguren su calidad. Por otra parte, entienden la cooperación internacional como una estrategia para el desarrollo.

América Latina

Con la *Declaración de Panamá* (Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior, 2008), los países latinoamericanos crean Enlaces, organismo concebido como un espacio de cooperación y convergencia para la restructuración de los currículos y reformas institucionales de los países miembros en términos de movilidad e intercambio académico, con el fin de crear espacios de investigación conjunta entre las instituciones que generen resultados pertinentes.

Como se pudo observar a lo largo del capítulo, todas a las alianzas estratégicas de los países están orientadas hacia un fin común: la internacionalización basada en estándares de calidad que respondan a los requerimientos de la sociedad de consumo.

Referencias

- Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC). (2001). Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y el Acuerdo General de Comercialización de Servicios. Canadá: Autor.
- DE SOUZA, B. de (2004). La universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Bogotá, Colombia: Cuadernos Pedagógicos de la escuela No. 6.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Alcanzando las metas (EEES). (1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza. El proceso de Bolonia 2020. Bolonia: Autor.
- Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas (EEES). (2005). Conferencia de Bergen. Comunicado de la conferencia de ministros europeos responsables de Educación Superior. Bergen: Autor.
- Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Alcanzando las metas (EEES). (2008). Conferencia de ministros europeos responsables de Educación Superior. Declaración de Lovaina. Lovaina: Autor.
- Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (Enlaces). (2008). Declaración de Panamá. Ciudad de Panamá: Unesco-Iesalc.
- European University Association. (2007). Declaración de Lisboa. Las universidades de Europa más allá de 2010: diversidad con un propósito común. Lisboa: Autor.

– NWEIHED, K. (1990). La geopolítica académica en Venezuela. Revista Mundo Nuevo, año 13, 2/3, 319-339.

– SALMI, J. (2009). El desafío de crear universidades de rango mundial. Washington: Banco Mundial - Mayol.

– Unesco. (1998). Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. París: Autor.

– Unesco. (2009). Declaración Mundial sobre Educación Superior. Comunicado oficial. La nueva dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y del desarrollo. París: Autor.

Pensar la educación en el contexto colombiano

José Daniel Rodríguez Umaña
Estudiante del Doctorado en Educación
Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia

Resumen

Colombia es un país donde la educación requiere ser pensada en los contextos locales y regionales por su diversidad cultural, social, económica y política. Por consiguiente, se debe pensar la educación desde la escuela y fuera de ella, con la participación de la familia, los docentes, los estudiantes y la comunidad educativa. El pensamiento y la estrategia geopolítica de los países latinoamericanos, y especialmente del nuestro, hay que encauzarlos hacia el respeto por la diferencia, del otro-otros, con el agenciamiento del Estado, en defensa de una educación propia, desarticulando la práctica política hegemónica de control de la producción del conocimiento que desconoce las particularidades del campo educativo y sus propios agentes sociales. La educación pensada en el contexto colombiano no puede aislarse de la familia ni de la sociedad ni de la cultura, pues son, de hecho, la razón de la reforma de los planes y los programas educativos y el nicho fundamental de toda sociedad.

Palabras clave: educación en Colombia, educación y estrategia geopolítica, políticas educativas.

Definiciones de políticas públicas

Los aportes de algunos autores en la definición de políticas públicas y los desafíos en el campo educativo en esta sociedad globalizada y de la información son temas de obligada mención cuando se trata de la educación en Colombia. Uno de ellos es Hernández (1999), quien define políticas públicas como el resultado de las decisiones (sin limitarse a ser solo decisiones) de actores que actúan a título gubernamental. Así mismo, señala los diversos enfoques de análisis de políticas públicas: *public choice*, *welfare economics*, teorías de clase, pluralismo y corporatismo, estatismo y neoinstitucionalismo, concluyendo que todos ellos tienden a explicar los fenómenos políticos fundados en una sola variable principal. En consecuencia, define la actividad gubernamental como una política pública y plantea algunos cuestionamientos en la búsqueda de conocimiento acerca de la forma de responder a las necesidades ciudadanas y aproximarse a un Estado efectivo, eficaz y eficiente.

Por otro lado, Tenti (2008) apunta que "son dos los desafíos de una política educativa democrática en las sociedades complejas: definir los conocimientos básicos y construir las mejores condiciones para su desarrollo en las nuevas generaciones". Los agentes sociales deben mirar la escuela con otros ojos. "Deben conocer mejor sus objetivos, sus lógicas, sus alcances y limitaciones, las condiciones sociales y pedagógicas del aprendizaje". Siguiendo la línea en el campo de la escuela, Tedesco (1995) señala que es bien sabido que "la cultura escolar se ha aislado significativamente de la cultura social y que frente al dinamismo del cambio social, la escuela ha permanecido relativamente estática e inmodificable".

Desde el escenario de la Educación Superior, De Sousa (2005) resalta que la profundización de la investigación-acción, en términos que él llama ecología de saberes, es algo "que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad y como tal no puede ser decretada por ley". Afirma que "la reforma debe apenas crear espacios institucionales que faciliten e incentiven su surgimiento". Propone, así mismo, la red de universidades como proceso vinculante para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. La postura de cada uno de los autores citados es respetable, pero en este caso cabe rescatar los aportes de Tenti y Tedesco frente a posibilidades de re-forma en los sujetos que afecten las instituciones primarias de la sociedad, la escuela y la familia, con la visión de provocar cambios que lideren la calidad educativa sobre la base de la calidad humana en el ámbito educativo.

Políticas públicas en la educación en Colombia

Aterricemos en la realidad de nuestro país, en donde la calidad educativa se mide con los resultados de las pruebas estandarizadas Saber (Carvajal, 2003), con las cuales se toman las acciones para incrementar la eficiencia del sistema. A su vez,

estas pruebas se realizan con base en competencias que supuestamente llevarían al alcance de los estándares básicos, impuestos desde el Ministerio de Educación. Estos estándares "no diferencian particularidades sociales, culturales y económicas, en una homogenización teñida de tintes globalizadores que miden fundamentalmente la funcionalidad de los estudiantes a un sistema institucional comparado con estándares internacionales" (Pulido, 2006). De esta manera, según este autor,

> *la calidad de la educación queda reducida a los criterios impuestos por el Estado, que no corresponden a diferentes contextos, y prevalecen sobre otros indicadores fundamentales a la hora de definirla. (…) Bajo el modelo neoliberal, la calidad se evalúa en términos de indicadores de gestión, que prevalecen sobre indicadores básicos, estos últimos fundamentales a la hora de evaluar el cumplimiento del derecho a la educación* (p. 3).

Y es así precisamente como las instituciones de Educación Primaria y Secundaria unen esfuerzos por lograr mejores resultados, recurriendo a una panacea instrumental y parametral que traza horizontes que indicarán el rumbo de las misiones institucionales maquilladas con el discurso de desarrollo humano, o enfoques de uno u otro autor, pero que, en la praxis, sus actores no logran identificarse íntimamente en el sentido de reconocimiento del otro ni tampoco de su propia cultura.

Se han emprendido varios programas para impactar las instituciones educativas, basados en el pensamiento neoliberal y la táctica gubernamental, para evaluar la calidad de la educación con miras a rendir y obtener mejores resultados en las áreas específicas de conocimiento en Español y Matemáticas, como el programa "Todos a aprender", que ve la escuela como una empresa mediada por dispositivos de poder y conocimientos estandarizados.

Por otra parte, las instituciones de Educación Básica y Media, en su afán de liderar mejores resultados en las pruebas Saber, a través del entrenamiento a los estudiantes para la presentación de pruebas-simulacro interpuestas, no logra crear sentido en la formación de sujetos de saber. Así mismo, la ley creada por el Gobierno para mejorar la convivencia escolar y contrarrestar la violencia escolar (Ley 1620; Congreso de la República, 2013), trata de acortar, para unos, la brecha de calidad, y para otros, corregir la amalgama de actividades y afectación de los currículos y manuales de convivencia, que no logran suplir la desigualdad, la segregación social y la búsqueda de la resignificación de los sujetos.

Hoy, cuando en Colombia se habla de políticas públicas de educación que permean también la gestión del conocimiento, bajo exigencias como certificación de competencias en las TIC, llamadas también "maestro digital", evaluación de profesores de primaria, secundaria y universidad, pruebas estandarizadas y al interior de las instituciones educativas toda la marquetería habida y por haber, surgen las preguntas: ¿Aporta este instrumentalismo a la praxis educativa en la escuela? ¿Cuál es o debe ser el fin educativo? ¿Cuál es el puente vinculante de la escuela-familia y la

universidad? Estos interrogantes se podrían discutir en espacios de reflexión, pero no se ha dado relevancia a la significación y la recuperación de la complejidad de los sujetos. Y en el sentido de su subjetividad, en estas sociedades de la información, cabe preguntarse, ¿cómo se ha llegado hasta aquí? y ¿cuál es la visión de futuro?

La política económica está incidiendo cada vez más sobre las definiciones de política educativa. En palabras de Estrada (2007), "se ha tratado de políticas que han tendido principalmente a generar ahorros fiscales". Emergen, entonces, preguntas en torno a las dimensiones educables de la persona y el ciudadano: ¿Qué persona se está formando? ¿Cuál es el fin educativo? ¿Cuál es el papel del acto educativo? En este sentido, también se tendría que preguntar si existe o no desigualdad de estos procesos en los escenarios y espacios desde la ruralidad, en comunidades indígenas y afrocolombianas, donde el conflicto armado hace eco en los habitantes de las montañas y las selvas, donde se mezclan la diversidad, las costumbres y diversas formas de supervivencia.

Lo que se cuestiona aquí es si las políticas educativas se deben trazar desde la construcción de comunidad y formación de sujetos, o estructurarse desde la cibernética y sistemas globalizados económicos y de poder. Son cuestionamientos que salen a la luz, pero que no deberían tener sentido, porque un desafío fundamental para el fortalecimiento de la calidad educativa no debe darse por posiciones caprichosas de los gobernantes de turno, aunque desafortunadamente sea así.

Hay que dar una mirada a una institución intermedia entre la persona y la sociedad, tal como lo señalan Bernal, Estrada y Franco (2006): "La familia, toda familia está orientada hacia una estructura social con tareas y proyección amplia, legítima e irremplazable en la comunidad". Para la escuela esta es una tarea indispensable en doble sentido, desde afuera hacia dentro y viceversa, lo cual afecta el proyecto pedagógico institucional y el trabajo metodológico entre los sujetos expertos, profesionales de la educación, hacia una construcción de saberes locales: partir de la diversidad geográfica, cultural y social colombiana, mediante procesos participativos, escuela, familia y sociedad.

Es fundamental que familia y escuela se combinen para el fortalecimiento de la calidad educativa, puesto que la familia es el núcleo educador. Altarejos (citado por Bernal, Estrada y Franco, 2006) considera la familia como el primordial "agente educador y, por lo tanto, como la principal institución responsable de la educación de los hijos, y del apoyo a sus labores educativas escolarizadas". Dado que la educación se da en diversos contextos propios del ser humano, cada vez más la familia y la escuela deben articularse no solo para darle el verdadero propósito de sí misma, sino para establecer cómo ese sujeto de la educación constituye su esencia de hombre, hombre pensante y su realización en la praxis como persona.

Por esto, la función de los docentes no es solo transmitir conocimiento al sujeto que tiene al frente, se necesitan instituciones educativas menos ruidosas y más activas, se necesita de una ética en estas mismas instituciones.

> *Una ética necesariamente humana, es decir, una antropo-ética que implica asumir la condición humana y el destino humano, construir la humanidad dentro de cada uno, humanizar la humanidad, lograr la unidad de la diversidad, desarrollar la ética de la solidaridad y de la comprensión y enseñar la ética del género humano* (Morín, 2001, p. 130).

Pensar en las posibilidades, en las facultades, en las capacidades educables del hombre es dimensionar cada vez más su esencia y su existencia, y más allá, una educación que se posibilita con una "determinada imagen del hombre" (Dienelt, 1979).

Pero, aunque los sistemas de cobertura y evaluación en la educación y las nuevas tecnologías de información y comunicación se interpongan, hay que crear una postura mediadora entre

> *La escuela y la familia en donde se pueden conjugar el conocimiento científico, las virtudes intelectuales, el sentido humanista, la visión prospectiva, creadora y transformadora, la defensa de la verdad y de la vida, el cultivo de los valores éticos, la edificación innovadora de la cultura y el compromiso permanente de educar para la libertad* (Remolina, Velásquez y Calle, 2004, p. 263).

Por lo anterior, se precisa una educación para la humanización, integral por cuanto se requiere en su plenitud, es decir, calidad educativa al servicio de la humanización de la persona que la hace única, con capacidad de descubrirse a sí misma, autoafirmarse como un ser que necesita del otro, que interactúa con el medio, que desarrolla sus procesos cognitivos con capacidad para hacerse al mundo, transcendental, donde ese mismo hombre es capaz de pensar más allá de lo objetivo y lo cognitivo, y que hace que busque sus potencialidades en todo su ser. Es por esto que se evoca desde el inicio a la familia, que no debemos dejarla de lado, para esta ardua tarea de la escuela.

En líneas generales, quienes transforman el hecho social, político y cultural son los mismos sujetos. Quien reinventa, propone, recrea y participa o no en los procesos de democratización, emancipación, socialización y transformación de las instituciones es el mismo sujeto. Y esto nos pone frente a un desafío, como lo expresa Quintar (2005), centrar la atención en "sujetos de re-forma" es centrarse en una postura en la reformulación de los programas con fines educativos en todos los niveles –preescolar, primaria, media técnica y superior–. En un sentido más amplio, los actores involucrados deben estar permeados por la búsqueda de un sentido histórico-social que afecte las organizaciones, los procedimientos burocráticos y los espacios de

acción institucional. "Si nos instaláramos en nuestros procesos educativos, las reformas serían algo así como exigencia de 'radical novedad' permanente, no de un momento asignado por una política pública o una exigencia coyuntural".

El reto del acto pedagógico es aquel en el que el docente se entrega, sin temor pero con pasión, con dedicación a orientar procesos formadores y a constituirse en un modelo de virtudes humanas. El aprender a vivir juntos mediante la comprensión del otro y de la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz; el aprender a ser, esto es, contribuir al desarrollo integral de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritual, por medio del desarrollo del conocimiento autónomo, crítico y transformador, elaborando un "juicio propio para determinar por sí mismo qué debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida" (Delors, citado por Remolina, Velásquez y Calle, 2004, p. 274).

Por todo lo anterior, educación de calidad se concibe con la labor de escuela-familia-universidad, siendo los estudiantes protagonistas libres, autónomos y responsables, cuestionando la acción educativa y las políticas de Estado en nuestro contexto y el saber sobre el mismo sujeto que se está educando integralmente.

Referencias

- BERNAL, R.; ESTRADA, T. y FRANCO, A. (2006). Ambiente humano: un enfoque para la formación de ciudadanos. Educación y Educadores, 9(1), 135-145. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2099209
- CARVAJAL, J. et al. (2003). Programa de Evaluación de la Educación Básica: Pruebas Saber Lenguaje y Matemáticas, 3º, 5º, 7º, 9º. Bogotá: Icfes.
- Colombia. Congreso de la República. (2013, marzo 27). Ley 1620, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Diario oficial Nº 40733. Bogotá. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ ley_1620_2013.htm
- DE SOUSA S., B. de (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. México: UNAM.
- DIENELT, K. (1979). Antropología pedagógica. Madrid: Aguilar.
- ESTRADA, J. (2007). Políticas educativas, evaluación y metaevaluación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- HERNÁNDEZ, G. (1999). El análisis de las políticas públicas. Una disciplina incipiente en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes.

– MORÍN, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós Studio.

– PULIDO, O. (2006). Derecho a la educación y calidad de la educación pública: una deuda histórica del Estado. Buenos Aires: Flape.

– QUINTAR, E. (2005). Reforma curricular y postura epistémica, desde la perspectiva no parametral. México: Universidad de Guanajuato.

– REMOLINA, N.; VELÁSQUEZ, B. y CALLE, M. (2004, enero-diciembre). El maestro como formador y cultor de vida. Tabula Rasa (2), 263-281. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/396/39600215.pdf

– TEDESCO, J. C. (1996, noviembre-diciembre). La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. Nueva Sociedad, 146, 74-89.

– TENTI, E. (2008). Nuevos temas en la agenda política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gestión del conocimiento y la escuela

Alexandra Rosales Abadía
Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Palmira, Colombia

Resumen

Las nuevas tecnologías y avances de la época posmoderna hacen que la educación vaya incorporando nuevos conceptos entre los que se plantea la gestión del conocimiento, que responde a nuevos escenarios acordes a las actuales formas de estructura social, política y económica. En el contexto educativo es muy importante analizar la manera cómo estas tendencias y conceptos atraviesan la escuela, y principalmente cómo los sujetos asumen sus propias subjetividades y son capaces de transformar el conocimiento en un activo intelectual que preste beneficios a su comunidad y se pueda compartir, apoyados por las tecnologías de la información, conociendo de antemano que para las sociedades actuales la escuela ya no es la única fuente de información y de formación intelectual. Hoy, los actores que convergen alrededor de la escuela son protagonistas de las diversas situaciones socioculturales y es el maestro quien debe procurar el acercamiento entre la experiencia y la realidad.

Palabras clave: escuela, educación y posmodernidad, gestión del conocimiento.

Introducción

Hoy en día, con la incursión de nuevos conceptos en la educación y la interacción con disciplinas como la administración y la gerencia, la escuela ha ido incursio-

nando en nuevos escenarios de orden organizacional y adoptando conceptos como la gestión del conocimiento, apuntalado en las características de una sociedad posmoderna. Todo este engranaje se da como respuesta a nuevas formas de organización social, económica y política. Estos nuevos tipos de organización social están determinados por el conocimiento y la información que se convierten en variables claves de la generación y la distribución del poder en la sociedad (Tedesco, 2009).

Ahora bien, se generan algunos interrogantes sobre cómo estos conceptos organizacionales pueden evidenciarse al interior de la escuela, cómo se puede capturar, organizar, almacenar el conocimiento, y cómo los sujetos son capaces de transformar ese conocimiento en un activo intelectual que preste beneficios a su comunidad y se pueda compartir, apoyados por las tecnologías de la información. Son muchos los tópicos desde los cuales se pueden abordar las preguntas, sujetos como estudiantes, sujetos como maestros, o sujetos como actores de una comunidad que interactúan entre sí en torno a un conocimiento y metas comunes.

La gestión del conocimiento: nuevos actores, nuevas fuentes

Para Minakata (2009), los sistemas escolares se encuentran envueltos en dos dinámicas complementarias entre sí, que los presionan y les plantean demandas de transformación radicales:

1. El cuestionamiento de su función histórica, de ser fuente principal de producción e intermediación de conocimientos en sus procesos formativos y de capacitación.
2. El cuestionamiento de la identidad de la escuela como institución encargada de transmitir y enseñar a las nuevas generaciones con la descentralización de la enseñanza y transmisión de información y conocimiento hacia el aprendizaje de competencias sociales, productivas y para la vida en un contexto de inseguridad, incertidumbre y complejidad de transformación de las relaciones familia-escuela, escuela y ámbitos productivos (Hargreaves, citado por Minakata, 2009).

De estos dos cuestionamientos, cabe resaltar que la escuela como única fuente de conocimiento ha venido siendo permeabilizada por nuevos actores, así para las nuevas generaciones la escuela ya no es la única fuente para encontrar el conocimiento, ya que existen otras formas de comunicación entre el maestro y el estudiante, incursionando en otros campos del saber, principalmente, con el soporte de las herramientas y las tecnologías de información.

En la actualidad, las políticas educativas han fomentado el manejo y la implementación de las TIC, sobre todo en lo que se refiere a conectividad y uso de la internet

en la escuela, para brindar un anclaje positivo y permitir un acercamiento a la sociedad de la información, a la cotidianidad de las relaciones sociales, culturales y económicas, eliminando las barreras del espacio y del tiempo. De esta forma, al modernizar las instituciones educativas públicas se hace más fácil el acceso a la información. Todo esto ha traído a las instituciones educativas el fomento de las TIC como herramientas de enseñanza y mecanismos para acceder al conocimiento, como también una propuesta estratégica para alcanzar la calidad en los procesos académicos y de gestión.

Esta nueva sociedad de la información, según algunos autores, puede generar diferencias y discriminaciones entre grupos sociales que no pueden acceder de la misma manera al conocimiento.

Para Tedesco (1999), "en el marco de las nuevas configuraciones sociales, las instituciones educativas, los educadores y los intelectuales en general ocuparán un lugar central en los conflictos a través de los cuales se definirán las orientaciones de estos procesos sociales". Esto puede pensarse como la importancia del rol del maestro influido por un mar de innovaciones, provocaciones y desafíos de la nueva sociedad, donde las tecnologías tradicionales del proceso educativo están dejando de ser las únicas formas disponibles para enseñar y aprender (Gvirtz, 2010).

Minakata (2009), por su parte, señala que

> *el aprendizaje para la vida social y las competencias profesionales dejan de ser el patrimonio cuasi exclusivo del entorno formativo escolar, y las escuelas se ven obligadas a transformarse de organizaciones que enseñan a organizaciones que aprenden en y desde problemas y proyectos situados en la vida social y económica.*

En la práctica, hoy nuestros estudiantes llegan a las escuelas con sus propios conocimientos traídos de la experiencia de su entorno sociocultural y su formación al interior del núcleo familiar, ante lo cual el maestro debe plantearse nuevas estrategias que le permitan ejercer un diálogo efectivo con la cultura y su "mundo" en el marco de una sociedad globalizada, logrando así la permanencia y una sana convivencia de los estudiantes en el sistema escolar con una dinámica cambiante.

De acuerdo con Tenti (citado por Gvirtz, 2010), "las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables", y es allí donde los jóvenes están construyendo significados sobre el mundo, la política y su propio futuro. Así el maestro cobra relevancia en el sentido de que él desde su esencia pueda interactuar y construir nuevas experiencias en el marco de la sociedad actual, generando y orientando el conocimiento en las nuevas generaciones, con prácticas y estrategias pedagógicas dinámicas que permitan su actuar en los nuevos escenarios, los cuales requieren sujetos informados con una visión participativa ante los innumerables retos sobre los que deben plantear opiniones elaboradas.

Ante esto, Minakata argumenta que

> *en la sociedad del conocimiento se valora el aprendizaje y no solo la enseñanza; se reconocen los aprendizajes que se realizan en ámbitos, espacios y organizaciones alternativas a la escuela, con modalidades y tiempos que confrontan la estructura y la identidad 'transmisora' y formadora de las escuelas.*

Así, en algo tan sencillo como una reunión de padres de familia nos vemos enfrentados a diferentes culturas con las que se ha de interactuar; por eso desde la escuela el maestro debe formar para que sus estudiantes tengan la capacidad de aprender permanentemente de una manera innovadora y responsable, capaces de reinventarse para ajustarse a los cambios de una nueva sociedad.

Por otra parte, para Gramajo (2009), "la economía de esta sociedad descansa en la multiplicación de las comunidades de desarrollo del conocimiento y en espacios de intercambio, aprendizaje y utilización intensiva de las TICs (sic)", como son los parques tecnológicos y los de ciencia y tecnología.

La eficacia de estas nuevas tecnologías se encuentra en su acción sobre los elementos propios del aprendizaje tradicional, como la expresión oral y los recuerdos, modificando las formas por las cuales es posible desarrollar actividades propias de la sociedad moderna.

Es importante que la escuela plantee cuáles son los saberes que no se deben dejar de enseñar, qué saberes se deben incorporar y qué se debe hacer para incluir, sin conflictos, las nuevas culturas juveniles.

Gramajo (2009) refiere que "una comunidad de conocimiento es un proyecto de transformación social y cultural, que le permite a los actores involucrados construir 'socialmente' conocimiento, de manera colectiva y disponible al grupo". Así, la escuela es ese espacio para compartir sus ideas, sus experiencias, donde aportan un conocimiento dirigido a un bienestar en común, e interactúan entre sí de una manera constructiva, abiertos a nuevos conocimientos y a identificar desde la experiencia factores de éxito y saberes locales.

Para la Unesco (2005), "el concepto pluralista de sociedades del conocimiento va más allá de la sociedad de la información ya que apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable". De igual manera, plantea que "los pilares de las sociedades del conocimiento son el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística".

La sociedad de la información se define, de acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo 19, como: "Una visión de una sociedad inclusiva, donde mujeres y hombres, todos ciudadanos, sin distinción de tipo alguno, tengan

derecho de buscar, recibir y compartir información e ideas a través de cualquier medio sin importar las fronteras". De esta forma, las políticas de inclusión del Estado convergen en esta premisa, garantizando así que la educación propenda al mejoramiento de "los mecanismos de acceso y permanencia para lograr una oferta pertinente y de calidad, en igualdad de condiciones entre sus pares" (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

En este sentido, Druker (citado por Florindez, 2010), señala que lo más importante no es la cantidad de conocimiento, sino su productividad y eficacia, y que "una sociedad de la información es una sociedad en la que la creación y manipulación de la información forman parte importante de actividades culturales y económicas".

Pero el futuro no está escrito. La escuela debe seguir consolidando, como lo ha hecho a lo largo de la historia, su compromiso con la generación de conocimientos validados socialmente; y dependiendo de la concepción y el valor que se le den en determinado contexto social, va a condicionar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. El conocimiento es un producto en permanente proceso de construcción, que siempre va a recibir aporte de quienes aprenden. El maestro, a través de sus estrategias de enseñanza, debe procurar el acercamiento del conocimiento adquirido por la experiencia, de momentos vividos, y el conocimiento científico que permite entender, explicar y transformar la realidad. Así, alumnos, padres de familia y docentes son los protagonistas de las diversas situaciones socioculturales, y la educación debe moverse en un gran escenario como marco institucional que permita la construcción de conocimientos conjuntos.

Referencias

- FLORINDEZ, M. (2010) El conocimiento en la sociedad de la información. Recuperado de http://www.ur.mx/
- GRAMAJO, J (2009). Economías basadas en la gestión del conocimiento: caracterización de América Latina por medio de indicadores de desarrollo humano, económicos-geopolítica, ciencia-tecnología. São Paulo: Cátedra Unesco - Memorial de América Latina.
- GVIRTZ, S. (2010, 27 de julio). Sociedad del conocimiento y educación: el nuevo rol de la escuela. Foro Nacional: Calidad de la Educación 2010 "Aprendiendo con el Bicentenario". Bogotá Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles240963_archivo_pdf_Silvina_Gvirtz.pdf
- MINAKATA, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. Sinéctica. Revista virtual de educación. Recuperado de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/ Sinectica/Revista/SIN32_06

– Ministerio de Educación Nacional. (2007, septiembre-diciembre). Hacer realidad un derecho. Altablero, 43. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141866.html

– TEDESCO, J. C. (1999). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce36-37_09controv.pdf

– Unesco. (2005). Etapas hacia las sociedades del conocimiento (Cyranek, G. Coord.). Montevideo: Autor. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/

¿Es posible hablar de geopolítica en los conceptos para una sociedad del conocimiento?

Lizzeth Marcelly Torres Quintero
Facultad Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Universidad del Cauca Popayán, Colombia

Resumen

Esta es una propuesta reflexiva, recurre a los planteamientos de Deleuze y Guattari (1993) sobre el concepto de plano de pensamiento y de inmanencia, para configurarlo como estructura de análisis, que oriente la comprensión de una idea o pensamiento en los seres humanos, la cultura, los problemas de una sociedad, su historia, hasta la emergencia, instalación y producción de sus concepciones y prácticas. También presenta una revisión teórica de la geopolítica empírica y la geopolítica académica enunciadas por Nweihed (1990); su relación con el concepto en la constitución del conocimiento, especialmente desde el plano de inmanencia, y se establece si es posible hablar de geopolítica en los conceptos para la sociedad del conocimiento, desde quienes los interpretan, como es el caso de los maestros, que acuden a la teoría existente para ponerla en conocimiento de sí mismos y de otros que acompañan en los procesos de formación escolarizada.

Palabras clave: geopolítica, sociedad del conocimiento, inmanencia.

Introducción

En este capítulo se hace una aproximación al análisis de los conceptos en su constitución y desarrollo, para establecer visiones de la geopolítica, mediante un acercamiento a lo que se asume como conceptos y visiones de geopolítica que pueden hacer presencia teórica en esta idea, amparados en el texto *Geopolítica académica en Venezuela*, de Kaldone Nweihed (1990), y el tránsito o implicaciones en la sociedad del conocimiento.

El concepto y su implicación en el desarrollo de la geopolítica

Para desarrollar este planteamiento inicial es importante indicar que teóricamente se sigue a Deleuze y Guattari (1993), para quienes la filosofía

> *es el arte de formar conceptos, de inventar, de fabricar conceptos. Pero no bastaba con que la respuesta contuviera el planteamiento, sino que también tenía que determinar un momento, una ocasión, unas circunstancias, unos paisajes y unas personalidades, unas condiciones y unas incógnitas del planteamiento* (p. 8).

Esto permite identificar que en la constitución del conocimiento, al recurrir a los conceptos como estructura de análisis, este posee unas características para asumir tanto el concepto como las características que le permiten formar parte en la comprensión de una idea o pensamiento en los seres humanos.

Esta cita de Deleuze y Guattari invita a reflexionar sobre cómo en la filosofía, en el desarrollo de lo que ella permite definir como concepto, se delinean aspectos como el tiempo –cronos o kairos–, por quienes lo viven, proponen o constituyen, por los escenarios donde se desarrolla o son parte de un producto, como acción y, en particular, la intención, los propósitos o la proyección de su emergencia, entre otros.

La anterior reflexión también permite a quien se acerque desde la academia a comprender la existencia de algo, sea a partir de la emergencia de la vida, como la conceptualización de la existencia de la vida humana, en la preexistencia de una teoría que a través de la historia de la humanidad tanto sus protagonistas como quien los estudia la constituyen en el ir y venir de unos intereses particulares o colectivos, a la luz de la tradición de las comunidades y del rescate o estudio en la academia.

Peñaloza (2013), interpretando también a Deleuze y Guattari, señala que se debe hacer una diferenciación entre el concepto como cosa, como palabra y como pensamiento, esta última es quizás la mayor propuesta del concepto en Deleuze y Guattari, y por ello lo liga a la filosofía. De igual manera, el concepto tiene una historia, un devenir, y encarna o expresa un problema; el concepto surge para resolver unos problemas de la sociedad y de la cultura; es histórico, emerge en la

cultura, se instala, produce unas concepciones y unas prácticas. En cuanto al plano de la inmanencia, Peñaloza (2013) expresa, en términos de Deleuze y Guattari, que es el lugar donde se acentúan los conceptos, es decir, el sistema de pensamiento, que es connatural al hombre, a la sociedad, a la cultura, construye el plano de pensamiento para poder dotar de sentido a los conceptos.

En otras palabras, el concepto se constituye en el plano de inmanencia, esto es, asume características de los sujetos, contextos, relaciones, proviene de la vida misma de los seres humanos, quienes forman parte de una sociedad que reproduce o desarrolla una cultura, lo que genera unas posibilidades del hacer y de los avances de las estructuras teóricas, que a su vez permiten la existencia del plano de pensamiento.

Este plano de inmanencia es el objeto de estudio de la geopolítica empírica y la geopolítica académica (Nweihed, 1990, p. 319), y también el fundamento de este escrito.

¿Cómo asumir la geopolítica?

Nweihed (1990, p. 321) hace la distinción entre una geopolítica empírica y otra académica, y se puede asumir que cada una de ellas tiene derivaciones, que en algunos casos denomina escuelas.

En cuanto a la geopolítica empírica, este autor señala que "es una versión difusa, familiar y terminante"; se establece por niveles perceptibles, el primero que corresponde a la "geopolítica doméstica, hogareña, aldeana (…), estriba en la búsqueda de un equilibrio entre el hombre, su espacio vital y los recursos necesarios para su existencia (…) Hall ha denominado proxémica: la percepción y utilización del espacio por las distintas culturas". El segundo nivel, según Tarchov (citado por Nweihed, 1990) se asume como una especie de ecología política, por ello

> *en su parte práctica ha sido aplicada por los líderes de los pueblos desde los albores de la humanidad. Consiste simplemente en aplicar políticas destinadas a optimizar el espacio y sus recursos a favor de la sociedad organizada. Es sencillamente geopolítica aplicada* (p. 321).

El tercer nivel es la "geografía cambiante de las relaciones internacionales. Separando las comparaciones elementales entre geografía política y geopolítica (rama de ciencia política vs. rama de la geografía, estática vs. dinámica, descriptiva vs. normativa)".

Trabajar los conceptos desde la geopolítica empírica permite reconocer que existen otros modos de pensar y conocer, pues el ser humano debería ser consciente de su propia naturaleza en cuanto a los desarrollos de su curiosidad, de saciar necesidades y demás, haciéndolo sujeto y preso de sus propias situaciones en un contexto físico

ideal o constituido en las relaciones. Es así como la primera percepción desde la proxemia es habitar y desarrollarse en relación con otro (objetos, persona, situación) en el espacio, lo que hace de sí mismo identificable como un todo o como una parte de algo. En cuanto a la segunda percepción, se busca que ese espacio que se habita tenga el mayor rendimiento, y los recursos existentes sean usados bajo consideraciones socialmente establecidas. La tercera percepción corresponde a cómo esa sociedad a través del Estado nacional no desarrolla acciones para movilizarse, sino que se hacen por fuera del mismo, pretendiendo conocer el espacio físico para ejercer poder sobre este y las relaciones políticas internacionales.

En lo que respecta a la geografía académica, su existencia está amparada como "disciplina", de la cual se mencionan cinco derivaciones, así: la geopolítica académica determinista, la *Geopolitik*, las escuelas paisajista y ecológica, las doctrinas de seguridad nacional o de defensa y la escuela geoestratégica.

Como parte del análisis, se considera lo propuesto por Nweihed (1990), con respecto a las escuelas paisajista y ecológica, las doctrinas de seguridad nacional o de defensa y la escuela geoestratégica.

> *La escuela paisajista surge en occidente, principalmente en Francia y Estados Unidos, con el objeto de derivar la acción geopolítica no solo del Estado sino también de la sociedad, hacia la optimización científica del paisaje y de los recursos naturales (…). Observa y analiza cuatro elementos como son el territorio (paisaje natural y paisaje político), la configuración internacional del Estado, los elementos terminales (fronteras, el mundo exterior) y la configuración externa (colonias, zonas de influencia)* (pp. 323-325).

Para la escuela ecológica, "el análisis se basará en cinco elementos como son: áreas y grupos humanos (relación recíproca, densidad), estructura del grupo (nivel económico y de desarrollo) control (sistema político) marco exterior (fronteras) y política internacional".

En otras palabras, la visión paisajista se ocupa tanto del espacio físico, los recursos, la forma de ser asumida, los límites y las influencias. Por su parte, la escuela ecológica centra su atención en la existencia de grupos sociales, espacios de habitación u ocupación, características de las relaciones, forma de controlar o dominar escenarios de grupos sociales y sus antecedentes.

La escuela geoestratégica se dedica a revisar "la acción geopolítica, sea producto de la teorización académica o la interacción empírica, se empalma con la seguridad colectiva predicada por las doctrinas de seguridad nacional".

Cohen (citado por Nweihed, 1990) define la importancia del bloque geoestratégico señalando que

> *para poseer características y funciones capaces de influir en el quehacer global… será la expresión de una amplia parte del mundo en términos de ubicación, movimiento, comercio y lazos culturales e ideológicos… se caracteriza por la importancia del control sobre las vías de comunicación a fin de garantizar su unidad.* (p.326).

También enuncia un "bloque geopolítico (…) que es una subdivisión del anterior". Expresa unidad de rasgos geográficos y puede brindar el soporte espacial para acciones de integración económica y política. La contigüidad y la complementariedad de recursos son sus características más connotadas. Entonces, "el rol del bloque geoestratégico es estratégico, el del geopolítico es táctico".

Esta visión de geopolítica desafía las particularidades de los contextos, para hacer de ellos una amplia conexión desde la ubicación y las situaciones relacionales y de control, a partir de las cuales se busca una integración económica y política.

Cada visión de geopolítica, al menos de las citadas en este escrito, es una expresión de la adjudicación que el ser humano ha realizado de su propia naturaleza y del ambiente para construir y movilizar situaciones que permitan existir y coexistir como ser humano y en su naturaleza social. Es lo que una cultura le brinda a través de la educación, para adjudicarse a sí mismo y al grupo del cual forma parte una intención de dominación y poder.

Estos análisis, al ser realizados no desde la acción de los seres humanos, sino desde los conceptos que estos configuran para comprender el mundo, permiten hacer tránsito histórico por una realidad que, aunque desconocida para quien pretende interpretarla, fue movilizada y posibilitada por quienes la vivieron y por otros que la escribieron. Así, pues, existen dos posibilidades de trabajar los conceptos desde los sujetos mismos en su existencia y desde lo construido teóricamente; y al interior de ellos pueden ser analizados desde estas visiones geopolíticas como medio, y a su vez estas visiones permiten que la información revelada no solo sea objeto de almacenamiento, para evitar

> *elevar la productividad y la disponibilidad de información, brindando una gran cantidad de información con dispositivos tecnológicos avanzados (…) que aún no garantizan la apropiación de la información pertinente para su mejor aprovechamiento en la toma de decisiones diarias para maximizarlas y beneficiarse con ésta oportunidad* (Gramajo, 2009, p. 4).

¿Es posible hablar de geopolítica en los conceptos para una sociedad del conocimiento?

En el marco del análisis de los conceptos como estructuras dinámicas, estos se regulan y permiten legislar tanto al hecho mismo en el cual son aplicados como

a quienes los aplican, por tanto, existe una dualidad en cuanto a las maneras de constituirse por los propios protagonistas y por quienes forman parte de aquellos protagonistas que los interpretan.

Es importante hacer énfasis en los protagonistas que los interpretan para consolidar lo que otros han vivido, pues en los procesos de formación, especialmente de los maestros, estos acuden a las teorías existentes para ponerlas en conocimiento de sí mismos, como de los que atienden en procesos de formación desde lo planteado para los niveles de escolarización.

Esto se presenta, pues, hasta donde el maestro es consciente de la manera de interpretar y reinterpretar el mundo y de asumirse como sujeto de la sociedad de la información, aspecto que debe ser criticado en el avance de las sociedades y de lo que estas buscan en sus miembros o de quienes quieren pertenecer, ya que las movilizaciones y los desplazamientos no solo son físicos, sino también de asumir formas culturales, económicas, políticas y demás existentes en cuanto a pensamiento. ¿Cuándo los maestros se han dado a la tarea de pensar en sus estudiantes desde el uso diario del lenguaje y la producción de conceptos, para definir las maneras de acceder al mundo no solo de la información, sino también del conocimiento?

Para ello es importante que en el marco geopolítico, desde las visiones citadas anteriormente, el maestro asuma que para sus estudiantes la sociedad del conocimiento "es una sociedad en la que la creación y manipulación de la información forman parte de actividades culturales y económicas" (Gramajo, 2009, p. 8).

Es así que la comprensión de los conceptos permite interpretar la historia en contexto, que no es ajeno a las maneras de acceder a ellas, las cuales se dan en tiempo real si se forma parte de esa historia, como también, según este autor, a

> *la existencia de información a la cual no se podía tener acceso pero que está disponible en los medios que ofrece la tecnología, lo que hace que la información sea propia de las comunidades científicas sino también que hace parte de una comunidad del conocimiento* (p. 9).

A manera de conclusión

Estas ideas se plasman en la perspectiva de una educación que permita que quien se forme lo haga en un escenario de reivindicación de una historia propia, pero a su vez de una significación no de propiedad sino como identidad, desde la cual se desenvuelva un ser humano en contexto, que reconozca sus orígenes en la tensión de resignificación de su propia historia en los conceptos como acciones de aprendizaje.

La afirmación de su identidad lo hace parte de un colectivo, y según la forma de asumirlo e interpretarlo en su propia vida, se hace institución de reconocimiento

por lo que ha hecho desde el sentido y el significado que se moviliza como cultura y, por ende, en las intenciones que un grupo social profesa y que es reconocido en la sociedad del conocimiento.

La geopolítica, al ser asumida como parte del desarrollo del conocimiento de la academia, posiblemente ha limitado o sesgado las formas del ser humano y de su colectivo de apropiar y desarrollar unos modos de habitar o de habitarse para constituir su espacio vital, acción que impide reivindicar la identidad de los pueblos y la sumisión de estos en el marco de otras visiones de geopolítica que se posesionan para dominar y dar poder a unas naciones, más que al sentido de vida de los pueblos en su propia existencia.

El concepto es una manera de asumir una comprensión de la geopolítica de la vida misma, pues en él se desarrollan unas formas de pensamiento, de hacer y vivir del humano o de los grupos humanos que han sido sus gestores y dinamizadores. Un ejemplo de ello en algunas de nuestras culturas indígenas es el de la minga, en la que predomina el interés colectivo sobre el individual, además de otros intereses que le son particulares a estos grupos étnicos.

Si esto se da en un contexto social, ¿qué ocurriría entonces en los contextos de educación escolarizada, cuando un maestro logra identificar en su acción educativa diaria los conceptos que movilizan a sus estudiantes tanto en lo individual como en lo colectivo?

Referencias

- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1993). ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama.
- GRAMAJO, J (2009). Economías basadas en la gestión del conocimiento: caracterización de América Latina por medio de indicadores de desarrollo humano, económicos-geopolítica, ciencia-tecnología. São Paulo: Cátedra Unesco - Memorial de América Latina.
- Nweihed, K. (1990). La geopolítica académica en Venezuela. Revista Mundo Nuevo, año 13, 2/3, 319-339.
- PEÑALOZA, M. (2013, noviembre). Conceptos generales problematizados de educación, pedagogía, currículo, evaluación y didáctica. Seminario llevado a cabo en el Doctorado en Educación. Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia.

Geopolítica y gestión de saberes en las dimensiones educativa, económica y social de América Latina

Myriam Amparo Villarreal Dorado
Universidad Autónoma de Occidente
Institución Educativa Rodrigo Lloreda Caicedo Cali, Colombia

"La educación como acto de amor"

Resumen

Al hablar de geopolítica, con su variedad de matices conceptuales, no solo se hace referencia al espacio físico que ocupa un lugar en el mapa, sino también a los espacios históricos, sociales, culturales, discursivos e imaginarios que sirven de base para las subjetividades o identidades políticas; entonces, la diferencia no solo es étnica sino colonial y con un abanico de luchas que se construyen en relación con ellas. En las espacialidades de la geopolítica se forman, negocian y transgreden fronteras y se desarrolla el poder y la política, tanto en territorios nacionales como transnacionales, en donde se generan, producen y distribuyen conocimientos que configuran la gestión del conocimiento para establecer relaciones entre las diversas geografías desde una lógica no lineal. Al trasponer la gestión del conocimiento a la escuela se permite transformarla en una institución de la sociedad del conocimiento, como instrumento que le posibilite marcar el rumbo para que funcione de manera eficiente en el seno de la comunidad a la que atenderá.

Palabras clave: geopolítica, gestión de saberes, sociedad del conocimiento.

Introducción

Este capítulo tiene como propósito presentar las corrientes geopolíticas con sus pensadores y concepciones, y hacer un acercamiento epistémico no solo a la geopolítica del conocimiento, la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, sino a la influencia de la geopolítica del conocimiento en las dimensiones educativas, económicas y sociales, y el desarrollo endógeno.

Aproximaciones a la definición de geopolítica

Como afirma Nweihed (1990), definir geopolítica no es fácil, presenta dos matices, es blanco y es negro a la vez, porque posee tres postulados independientes: es constitucional debido su posición gubernamental, es moda por su variedad de imágenes en los medios de comunicación, y sentencial por la capacidad de ser legítima.

En el Cuadro 1 se presentan algunos pensadores que permean con tonos grises la concepción de las corrientes geopolíticas.

A continuación se plantea la geopolítica del conocimiento, o la gestión del conocimiento, y para ello se hace un acercamiento epistémico. De acuerdo con Mignolo (2001),

> *la geopolítica del conocimiento (…) emergió en el siglo XVI a consecuencia de una doble situación epistémica: la primera fue la colonización del tiempo mediante la invención de la Edad Media y de la Antigüedad que se manifestaron como antecesores del Renacimiento y de una historia lineal (…) y universal* (p. 25).

Además, según este autor, se originó en el oriente del Mediterráneo, con un enfoque religioso en Jerusalén y filosófico en Atenas; y la segunda, la colonización del espacio. Entonces, para la geopolítica del conocimiento es una ruptura espacial y temporal, más que cronológica. Por su parte, Foucault (citado por Mignolo, 2001) refiere que dicha ruptura epistemológica está localizada cronológicamente porque la geografía tiene su límite occidental en Grecia, su límite sur en la costa norte del Mediterráneo y su lugar de llegada en el corazón de Europa, más específicamente en Francia, a partir del siglo XVIII. En cambio, para el pensador Dussel (citado por Mignolo, 2001), la ruptura epistemológica es geopolítica y no cronológica.

Los anteriores planteamientos demuestran que la ruptura epistemológica es de carácter geopolítico, lo que proporciona otra mirada al estudio de la ciencia, donde el conocimiento adquiere un posicionamiento geográfico, histórico y político que permite establecer relaciones entre las diversas geografías desde una lógica no lineal.

Según Gramajo (2009), la gestión del conocimiento es una nueva cultura empresarial, donde las organizaciones centran el capital humano como el principal activo, acom-

Cuadro 1.
Diversas concepciones de la geopolítica

Corrientes	Pensador	Concepciones
Geopolítica	Valentina Tarchov (1985)	Teoría reaccionaria en la que la geopolítica ha sido aplicada por los líderes de los pueblos desde los albores de la humanidad, como una especie de ecología política.
Geopolítica empírica	Edward T. Hall citado por Nweihed (1992)	Es proxémica porque las culturas mantienen diferentes estándares de percepción y utilización del espacio interpersonal y de los recursos.
Geopolítica académica determinista	Kaldone G. Nweihed (1992)	Es normativa, presentista y estática porque hay una continuidad entre las situaciones del ayer y las de hoy, como también una dependencia de hechos políticos sobre otros que son estáticos.
Geopolitik	Kaldone G. Nweihed (1992)	"De la fuerza nace del derecho", donde gana quien tiene la mayor fuerza. Su origen data de Alemania en el contexto de las dos guerras mundiales.
Geopolítica paisajista y ecológica	Paul Vidal de la Blache citado por Delgado (2000)	Es la acción derivada del Estado y la sociedad, que da respuesta científica a la optimización del paisaje y los recursos naturales.
Geoestratégica	Saúl B. Cohen citado por Nweihed (1990)	Es el conjunto de funciones capaces de influir en el quehacer global mediante las vías de comunicación, a fin de garantizar su unidad en los aspectos de comercio y lazos culturales e ideológicos.
Geopolítica	Kaldone G. Nweihed (1990)	Es el conjunto de políticas que el Estado ha puesto en práctica, en dos escenarios: internacional, con relación a los espacios fronterizos y limítrofes; y nacional, expresada en sistemas de seguridad y defensa.

Fuente: elaboración propia basada en la teoría

pañado de información y tecnología. Además, la gestión del conocimiento les permite compartir experiencias y conocimientos a nivel tanto individual como colectivo.

En consecuencia, es necesario trasponer la gestión del conocimiento a las instituciones educativas, según lo afirma Minakata (2009), cuando dice que es un fenómeno que está tomando auge y aún no se puede hablar de un campo de conocimiento y práctica, porque se necesita examinar ciertos aspectos: ¿Cómo?, ¿en qué contexto se aplica?, ¿cuáles son los propósitos que origina la gestión del conocimiento?, ¿qué elementos están presentes en el campo? y ¿cómo se incorpora en el ámbito educativo? Estos interrogantes sirven de referencia para constituir una gestión del conocimiento con la finalidad de transformar la escuela en una institución de la sociedad del conocimiento.

Es importante plantear la diferencia entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. La primera es un elemento accesible que se puede poseer, que da poder. Además, la información se ha convertido en un culto, en un mito, algo que otorga autoridad, ventajas, superioridad y dominio. En cambio, la sociedad del conocimiento es la capacidad de apropiación que tiene el ser humano sobre el uso y aprovechamiento de la información disponible en los medios que ofrece la tecnología. La sociedad de la información no genera conocimiento porque las nuevas tecnologías permiten el acceso a mucha información, pero esto no va ser garantía de mayor conocimiento. Para que esta información se convierta en sociedad del conocimiento, se necesita un proceso de la capacidad cognitiva: selecciona lo relevante de lo irrelevante teniendo en cuenta los intereses personales, luego se analiza con una postura reflexiva para entender y comprender los elementos del mensaje, para después aprovechar dichos conocimientos en la toma de decisiones en la vida presente y futura, y así crear una sociedad más humana y sensible.

Es fundamental relacionar la gestión del conocimiento con la investigación y reflexionar sobre la práctica cotidiana, con el propósito de producir conocimientos y saberes que atiendan el contexto de la educación técnica y tecnológica en la Educación Superior de Colombia.

Con relación a lo anterior, Puche-Navarro (2008) plantea un dilema entre el desarrollo como resultado de un proceso endógeno, o el desarrollo como resultado de la historia y la cultura. Por lo tanto, existe una relación con el desarrollo técnico y tecnológico en la Educación Superior en Colombia. También, Gómez (1995) afirma que las capacidades endógenas a nivel tecnológico permiten adquirir otras nuevas tecnologías para el avance de la ciencia. Y como complemento a lo anterior, Gramajo (2009) dice:

> *El desarrollo endógeno es un modelo de desarrollo que busca potenciar las capacidades internas de una persona, de una región o comunidad, de modo que puedan ser utilizadas para fortalecer la sociedad y su economía de adentro hacia afuera, para que sea sustentable y sostenible en el tiempo* (p. 13).

Analizando la palabra *endógeno* y según la Real Academia de la Lengua Española, es todo aquello que se origina o nace en el interior, es decir, debido a causas internas. Entonces, el desarrollo endógeno, según Jáuregui (2009), desde el punto de vista de la territorialidad, es aprovechar los recursos locales disponibles como tierra, agua, vegetación, animales, conocimientos y cultura. Con la capacidad endógena se busca mejorar la diversidad cultural, transformar el sistema socioeconómico y la habilidad para reaccionar ante los desafíos externos. En consecuencia, las instituciones de Educación Superior que ofrecen programas de educación técnica y tecnológica, deben enfocar la formación en este aspecto, para configurar saberes y

desarrollar un pensamiento tecnológico, que tanto necesita Colombia. Entonces, ¿cómo hacerlo? Es el camino que debemos recorrer.

Referencias

- DELGADO MAECHA, O. (2000). Sociedad y naturaleza en la geografía humana: Vidal de la Blache y el problema de las influencias geográficas. Recuperado de www.sogeocol.edu.co/documentos/POSIBILISMO
- GÓMEZ CAMPO, V. M. (1995). La educación tecnológica en Colombia. ¿Educación terminal o primer ciclo de las ingenierías y las ciencias? Bogotá: Universidad Nacional.
- GRAMAJO, J. (2009). Economías basadas en la gestión del conocimiento: caracterización de América Latina por medio de indicadores de desarrollo humano, económico-geopolítica, ciencia-tecnología. São Paulo: Cátedra Unesco.
- JÁUREGUI, R. (2009, 18 de junio). Qué entendemos por desarrollo endógeno [Mensaje en un blog]. Desarrollo endógeno. Recuperado de http://desendo.blogspot.com/2009/06/que-entendemos-por-desarrollo-endogeno.html
- MIGNOLO, W. (2001). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Ediciones del Signo - Duke University.
- MINAKATA, A. (2009, enero-junio). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. Sinéctica. Revista virtual de educación 32. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000100008
- NWEIHED, K. (1990). La geopolítica académica en Venezuela. Revista Mundo Nuevo, año 13, 2/3, 319-339.
- PUCHE-NAVARRO, R. (2008). Érase una vez el desarrollo. En J. Larreamendy, J.; R. Puche-Navarro y A. Restrepo (Comps.), Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo. Bogotá: Uniandes.
- TARCHOV, V. (1985). La geopolítica como análisis y como propaganda. San Cristóbal: Universidad Católica de Táchira.

Escriben para este número

Marlene Coromoto Arteaga Quintero

Profesora egresada del Pedagógico de Caracas en Literatura y Lengua Castellana. Magíster en Literatura Latinoamericana por la Universidad Simón Bolívar. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED. Ha publicado artículos y libros sobre literatura, sociolingüística y educación, y manuales para Educación Primaria, Secundaria y Superior. Escribió la colección de cuentos *Personajes de Venezuela*; libros de poemas y la Serie *El texto escrito como activador transdisciplinar*. Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales. En el Pedagógico de Miranda de la UPEL dicta cursos de Literatura y desempeña funciones como jefe de la Oficina de Información y Relaciones Públicas. *arteagamarlene@hotmail.com*

Claudia del Pilar Vélez de la Calle

Posdoctorada en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, línea de formación: pedagogía social y teoría de la educación; líneas de investigación: educación-sociedad y desarrollo humano; organizaciones y gestión educativa y gestión del conocimiento; pedagogía, intersubjetividad e imaginarios. Experta en gestión de instituciones educativas superiores, investigación y proyección social; diseño administración de proyectos sociales internacionales y nacionales; y elaboración e implementación de proyectos educativos de Educación Básica, Media y Superior. Especialista en infancia, adolescencia, población vulnerable, innovación educativa, procesos de calidad y autoevaluación en Educación Superior y en centros de pensamiento socioeducativos. Consultora social de organizaciones internacionales y nacionales. *cvelez02@hotmail.com*

Angélica María Barrero Pascuas

Psicóloga. Magíster en Psicopedagogía Clínica. Estudiante del Doctorado en Educación. Actualmente labora en la Universidad Santiago de Cali, Facultad de Educación. *anmaba2010@hotmail.com*

Omar Osbaldo Forero González

Magíster en Administración con énfasis en Finanzas, Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Gerencia Financiera y Economista, Universidad Santiago de Cali. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Docente de pregrado, posgrado y diplomados en las universidades Javeriana Cali, Autónoma de Occidente, Libre y Cooperativa de Colombia. *omarforero@yahoo.es*

María Alexandra Franco Sánchez

Máster en Educación de Adultos. Profesional en Psicología. Especialista en desarrollo, educación y orientación de personas privadas de libertad, trabajo laureado en la tesis "Aprender entre rejas" proyecto pedagógico penitenciario. Estudiante del Doctorado en Educación. Candidata a Magíster en Filosofía. Actualmente conduce la agencia Alexandra Franco, oficina dedicada a la selección de personal y apoyo psicológico, registrada en Cali. *maralexfra@hotmail.com*

Patricia Gómez Etayo

Licenciada en Educación Física. Especialista en Dirección y Gestión Deportiva. Magíster en Alta Dirección de Servicios Educativos. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Miembro del Grupo de Estudio del Cuerpo y el Educarse (Gedce). Coordinadora de la Institución Educativa República de Israel, Cali, Colombia. *patoetayo@hotmail.com*

Luz Estela Hernández Gómez

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Orientación Escolar, Universidad del Quindío. Abogada, Unidad Central del Valle del Cauca. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Especialista en Derecho de Familia, Universidad Libre. Especialista en Derecho Constitucional, Universidad Libre. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Docente - Tutora Ministerio de Educación Nacional Programa "Todos a Aprender". *luzeche6@hotmail.com*

Raúl F. Hernández S

Ingeniero Industrial de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Profesor de Matemáticas certificado por la University of Houston, Victoria, Texas, EE.UU. Magíster en Alta Dirección de Servicios Educativos de la Universidad de San Buenaventura Cali. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Ha sido profesor de Matemáticas en EE.UU. y Colombia. *raulteacher@yahoo.com*

Dolores Cristina Montaño Arias

Normalista Superior, Normal Departamental de Cali, Valle del Cauca, Colombia. Licenciada en Educación, Universidad del Valle, Cali. Magíster en Educación de Adultos, Universidad de San Buenaventura Cali. Especialista en Gerontología Social. Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Universidad del Valle. Magíster en Gerontología Social, Universidad de Barcelona, España. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Actualmente es docente en la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. *dmontano@unicauca.edu.co*

Laura Elvira Piedrahita Sandoval

Enfermera y Psicóloga. Especialista en Administración de Salud. Especialista en Bioética. Magíster en Educación: Desarrollo Humano. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Profesora titular de la Escuela de Enfermería, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali, Colombia. *lauraeps1@hotmail.com*

Laura María Pineda Villany

Magíster en Educación. Integrante del grupo de investigación Educación y Desarrollo Humano, Universidad de San Buenaventura Cali. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Profesora de medio tiempo Facultad de Educación. Profesora del Programa de Formación Complementaria Normal Superior, Santiago de Cali. *lmpvilla@usbcali.edu.co*

Mónica Cristina Pérez Muñoz

Licenciada en Educación Especial. Especialista en Docencia Universitaria. Estudiante de tercer semestre del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Integrante del Grupo de Estudios sobre Cuerpos y Educación (Gesce), Cali, Colombia. *monicaespecial@gmail.com*

Mónica Gabriela Portilla Portilla

Licenciada en Español y Literatura. Especialista en Administración Educativa. Coinvestigadora de Evaluación de la Formación en Educación Superior; Sistemas de Información y Economía; Armonización y Evaluación Contable. Líneas de investigación: didáctica, evaluación, currículo, políticas educativas. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Coordinadora Académica Corporación Universitaria Autónoma de Nariño, extensión Cali. *mgaelap@gmail.com*

Fabio Aníbal Rincón Carvajal

Historiador, Universidad de Valle. Especialista en Investigación Educativa. Magíster en Alta Dirección de Servicios Educativos. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Docente en el área de Ciencias Sociales, Institución Educativa Eustaquio Palacios. Asesor pedagógico de la Fundación Educativa José Ángel Herrera Mora, Cali, Colombia. *fabiojja@hotmail.com*

Elizabeth Rodríguez Cuervo

Abogada, Universidad Santiago de Cali. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Educación: Desarrollo Humano, Universidad de San Buenaventura Cali. Estudiante del Doctorado

en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Docente universitaria de la cátedra Derechos del Niño. Docente coordinadora de los procesos de autoevaluación y acreditación de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali. *erodrigu@usbcali.edu.co*

José Daniel Rodríguez Umaña

Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás de Bogotá. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Actualmente, docente de primaria de la Secretaría de Educación del Municipio de Villavicencio, Meta, Colombia. *danirod_doc@hotmail.com*

Neiza Alexandra Rosales Abadía

Zootecnista, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Informática Educativa, Universidad Libre, Colombia. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, Universidad del Tolima. Docente del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en Educación Básica y Media. Directivo docente Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, Palmira, Colombia. Docente catedrático de pregrado y posgrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Cali, Colombia. *alexandra.rosales.a@gmail.com*

Lizzeth Marcelly Torres Quintero

Magíster en Educación y Desarrollo Humano Cinde-Universidad de Manizales. Especialista en Educación Multicultural. Licenciada en Educación Física y Salud. Integrante Grupo de Investigación Epistemología e Historia de la Educación Física, la Recreación y el Deporte. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Docente Facultad Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, Departamento Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad del Cauca. *lizmarto@unicauca.edu.co*

Myriam Amparo Villarreal Dorado

Licenciada en Biología y Química, Universidad de Nariño. Gerontóloga. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Responsabilidad Social Empresarial Universidad de Buenos Aires. Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. Auditora Interna de Calidad Icontec Internacional. Docente Universidad Autónoma de Occidente y en Secundaria y Media, Institución Educativa Rodrigo Lloreda Caicedo, Cali. *mavid1007@hotmail.com*

El presentador

Kaldone G. Nweihed

Venezolano, nació en Jerusalén en 1929. Es doctor en Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Licenciado en Estudios Internacionales, Universidad Central de Venezuela, con la distinción *magna cum laude*. Profesor graduado en Idiomas Modernos (inglés). Conferencista invitado en universidades venezolanas y el exterior: Canadá, Estados Unidos, México, Perú, Colombia, Argentina, Costa Rica, Japón, Indonesia, Irak, Jordania, Turquía, Sri Lanka, Gran Bretaña, Malta, antigua Unión Soviética, Alemania y varios países del Caribe. Profesor fundador y titular jubilado de la Universidad Simón Bolívar (USB). Durante 25 años fue investigador del Instituto de Tecnología y Ciencias Marinas (Intecmar). Director del Instituto de Altos Estudios de América Latina (IAEAL) 1996-2001. Autor de los libros *La vigencia del mar; La delimitación marítima al noroeste del golfo de Venezuela; La contaminación marina ante el derecho internacional* (tesis doctoral); *Panorama y crítica del diferendo; Bolívar y el tercer mundo; Globalización: dos rostros y una máscara; Reencuentro con Nogales.* Coautor de *International Maritime Boundaries.* Escribió, además, la obra *Nogales Bey*, texto que conjuga lo histórico con lo intrahistórico en una novela de aventuras. Director de la obra colectiva *Venezuela y... los países hemisféricos, ibéricos e hispanohablantes.* Fue delegado de Venezuela en la Conferencia de Naciones Unidas sobre Derecho del Mar, y representante del país ante la Organización Marítima Internacional con sede en Londres (1984-1985). Presidió por Venezuela la Comisión Presidencial de Integración y Asuntos Fronterizos (Copiaf), entre 2000 y 2003. Fue embajador de Venezuela en Turquía (2003-2007), y en esa instancia publicó la traducción al turco de las *Memorias de Miranda en Turquía,* así como de su libro *Globalización: dos rostros y una máscara.* Durante su embajada escribió, además, una *Biografía del general venezolano Nogales Méndez.* En Caracas, recientemente, publicó la tercera edición revisada de su libro *Frontera y límite en su marco mundial. Una aproximación a la fronterología* (Equinoccio/ IAEAL, 2013).

En la Educación Superior es de imperativa necesidad conocer las diversas posiciones y las propuestas que sobre geopolítica y gestión del conocimiento se producen, tanto desde los centros de poder como desde los países que comportan diversas maneras de interpretar la realidad, más allá de la perspectiva occidentalizada. Es una labor de los centros de educación explorar todas las visiones que incluyan criterios que cualifiquen los juicios de las culturas autóctonas, además de los impulsos de los contracampos y la contracultura.

Arteaga Quintero y Vélez de La Calle

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA CALI

ISBN 978-958-8785-94-3

EDITORIAL BONAVENTURIANA

editorialbonaventuriana @EditBonaventuri EditorialBonaventuriana editorial-bonaventuriana

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

VIGILADA MINEDUCACIÓN