

4-1-2015

Nuevas rutas para investigar la relación educación-sociedad

Wilson Acosta Valdeleón

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros>

Recommended Citation

Acosta Valdeleón, Wilson, "Nuevas rutas para investigar la relación educación-sociedad" (2015). *Libros en acceso abierto*. 34.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/34>

This Libro is brought to you for free and open access by the Ediciones Unisalle at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Libros en acceso abierto by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

3

Cuadernos de Seminario

NUEVAS RUTAS

para investigar la relación
educación-sociedad

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

Cuadernos de Seminario 3

**NUEVAS RUTAS PARA
INVESTIGAR LA RELACIÓN
EDUCACIÓN-SOCIEDAD**

Wilson Acosta Valdeleón
Compilador

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

Vicerrectoría de Investigación y Transferencia
Doctorado en Educación y Sociedad
Bogotá
2015

ISSN: 2382-3720

Primera edición: Bogotá D. C., octubre de 2015

© Derechos reservados, Universidad de La Salle

Edición

Oficina de Publicaciones

Cra. 5 N.º 59A-44 Edificio Administrativo 3er piso

PBX: (571) 348 8000 ext.: 1224

Directo: (571) 348 8047 Fax: (571) 217 0885

publicaciones@lasalle.edu.co

Dirección editorial

Guillermo Alberto González Triana

Coordinación editorial

Marcela Garzón Gualteros

Corrección de estilo

John Fredy Guzmán Vargas

Diseño de carátula

William Yesid Naizaque Ospina

Diagramación

William Yesid Naizaque Ospina

Impresión

CMYK Diseño e Impresos SAS

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

Impreso y hecho en Colombia

Contenido

Volver la mirada al campo	7
La producción de conocimiento desde la formación doctoral: elecciones y apuestas de la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico	9
<i>Wilson Acosta Valdeleón</i>	
La educación rural frente a paradigmas alternativos al desarrollo: una apuesta por la esperanza	27
<i>Guillermo Londoño Orozco</i> <i>Carlos Alberto Garzón Bustos</i>	
Desarrollo, educación y nueva ruralidad	47
<i>Claudia Yaneth Peña Fernández</i> <i>Yamile Durán Pineda</i> <i>Liliana Hayde Gutiérrez Sabogal</i>	
Saberes educativos “otros”, pedagogías “otras” y didácticas “otras”: potencialidades de las teorías del desarrollo humano en la investigación y transformación de las comunidades educativas	63
<i>Mario Morales Martínez</i> <i>Jesús Antonio Cabrera</i> <i>Róbert Ojeda Pérez</i>	
La innovación social educativa: un acercamiento entre la escuela y la sociedad	85
<i>Sandra Norbelly Luna Calderón</i> <i>Zoila Carolina López Rivera</i>	

Volver la mirada al campo

En diversos textos y discursos leemos y escuchamos que durante muchos años la Colombia rural ha sido olvidada. En los últimos tiempos ha emergido un discurso recurrente sobre la necesidad de volver los ojos al campo, tal vez con la añoranza de una vida tranquila y serena en la que las comunidades rurales convivían en paz y se promovían valores de solidaridad y respeto.

Pero volver la mirada al campo requiere hacer un análisis de lo que han implicado las políticas públicas y educativas en relación con el desarrollo rural, así como revisar qué tanto estas han contribuido a disminuir las problemáticas de abandono, exclusión y desconocimiento de sus realidades. Pensar en el campo convoca a pensar en comunidades diversas con características propias, con sueños distintos y con comprensiones de vida diferentes a las que desde lo urbano pueden ser concebidas.

Volver la mirada al campo, en un momento de diálogos de paz y de esperanza en un posconflicto, también nos invita a repensar nuestras acciones frente al campo, no solo desde la dotación de infraestructura en servicios públicos, salud, vivienda y educación, sino, y principalmente, en el reconocimiento del otro como un ser con capacidades que deben ser reconocidas, potenciadas y respetadas. Ser coherentes con los discursos de inclusión, más allá de las normas y leyes que los promueven, implica comprender y asumir que hay realidades y formas de ver el mundo diversas, y el mayor derecho de todos los seres humanos debería ser el de tener una identidad propia, sin el temor a ser rechazado o estigmatizado como *diferente*.

Desde esta perspectiva, cobra particular importancia el discurso del posdesarrollo, entendido como la posibilidad de construir nuevas maneras de vivir y concebir la calidad de vida, más allá del mercado y de las perspectivas capitalistas que han conducido a pensar la vida y la felicidad en términos de capacidad adquisitiva.

Volver la mirada al campo colige también reconocerlo como un espacio de vida en el que convergen múltiples imaginarios, procesos culturales y saberes. Estos, de hecho, son tan válidos y valiosos como otros, pese a que algunos, respaldados en teorías o conceptos de desarrollo, nieguen la tradición

y la historia. En fin, volver la mirada al campo, como lo afirman Cabrera, Ojeda y Morales, estudiantes del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, “hace necesario dejar de pensar el campo y permitir que este se piense a sí mismo”.

Esta edición de *Cuadernos de Seminario* pretende ser un espacio de reflexión sobre lo rural, lo educativo y lo investigativo, en perspectiva de posdesarrollo y de capacidades humanas.

Carmen Amalia Camacho S.

Directora del Doctorado en Educación y Sociedad
Universidad de La Salle

La producción de conocimiento desde la formación doctoral: elecciones y apuestas de la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico

*Wilson Acosta Valdeleón**

Desde que en 1994 la Comisión de Sabios, conformada por el entonces presidente César Gaviria, demostró la necesidad de preparar el capital humano para insertarnos en la sociedad del conocimiento, son muchos los ríos de tinta que han corrido señalando la necesidad de formar doctores que impulsen los procesos de investigación en el país. Las revisiones de la literatura educativa y de ciencia y tecnología que en el futuro realicen los historiadores de la educación superior seguramente mostrarán la proliferación discursiva en torno del enunciado según el cual la formación de doctores apalancaría el desarrollo científico y tecnológico del país.

Transcurridas un par de décadas, y luego de esfuerzos institucionales de todo orden, el país ha visto crecer las cifras no solo de doctores, sino también de programas de doctorado. Según cifras del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT, 2012), entre el 2002 y el 2011 el país graduó a 4703 doctores en las diferentes áreas del conocimiento, cifra que aumenta rápidamente en los dos años que siguen al informe. Pese a este crecimiento tanto del número de doctores como de programas, el país sigue conservando modestos resultados en términos de competitividad, y específicamente en el lugar donde se ve reflejado el fruto del trabajo doctoral: en el campo de la investigación, el desarrollo y la innovación.

* Doctor en Educación, magíster en Educación y licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Coordinador de la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: wilacosta@unisalle.edu.co

En términos de competitividad, por ejemplo, el Consejo Privado de Competitividad (2012) ha dicho en su informe de ese año:

En efecto, el país se encuentra en el puesto 52 entre 59 países en el *Anuario Mundial de Competitividad* del Institute for Management Development (IMD), mientras que en el índice de competitividad global del Foro Económico Mundial ocupa la posición 69 entre 144. [...] Estos resultados no sorprenden, pues Colombia no ha logrado consolidar un proceso de cambio estructural positivo que le permita incrementar la productividad agregada de la economía a través de la migración de factores hacia sectores con mayor productividad y sofisticación.

Pese a que sabemos que estos indicadores internacionales no se logran mover de la noche a la mañana, también es claro que no basta solo con empecinarse en formar doctores, pero sin tener una política más amplia para poder construir los escenarios en los que ellos puedan generar todo el conocimiento que demanda el país para solventar sus problemas sociales y productivos. Es posible que al no prever con antelación estos escenarios de ocupación de la masa de doctores, la formación doctoral se dilapide y, como resultado, solo se aporten cifras para las estadísticas, científicos altamente calificados para funciones diferentes a la de producción de conocimiento o un aumento desorbitado en la masa de docentes con doctorado que presione, hasta hacer estallar, los sistemas de remuneración de la universidades o, lo que es peor, hagan que los salarios de los doctores terminen decreciendo vergonzosamente. Dicho en otras palabras, el país ha comenzado a formar doctores, pero todavía no tiene claro para qué los forma ni mucho menos dónde los va a poner a trabajar.

Por otra parte, la producción de conocimiento que se ha realizado en los doctorados —específicamente en los de educación— no ha logrado encontrar las formas metodológicas y los canales de circulación y apropiación para que influya de manera decidida en la propuesta de soluciones a los graves problemas de calidad, eficiencia, equidad, permanencia y pertenencia que padece nuestro sistema educativo. Se produce así un divorcio entre los circuitos encargados de la producción de conocimientos y los espacios sociales en los que este podría llegar a ser altamente productivo, al aportar alternativas de solución.

La mayoría de las investigaciones se producen en el marco de lo que Gibbons *et al.* (1994) denominan el *modo 1 de producción de conocimiento*, es decir, son tesis de carácter disciplinar, con preguntas que surgen del investigador, elecciones teóricas propias de este y hallazgos y conclusiones que, a la postre, solo unos cuantos de su comunidad académica comparten y hacen circular. Asimismo, son muy pocas las que se producen en el marco del modo 2 y el modo 3 de producción de conocimiento, lo cual deriva en que el aporte de los doctorados no sea tan claro como se desea en términos de aportar directamente al mejoramiento de las problemáticas educativas.

En este orden de ideas, es necesario que las universidades que desarrollan programas de formación doctoral, y en el marco de su responsabilidad social universitaria, afronten esta discusión y comiencen a articular no solo sus procesos formativos y de producción de conocimiento con las realidades nacionales, sino que procuren aportar a la construcción de los escenarios propicios de producción de conocimiento, donde sea posible el ejercicio digno y fructífero de los doctores que forman. El Doctorado en Educación y Sociedad, y particularmente su línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico, han comenzado a promover esta reflexión, máxime cuando en su interior se forman profesionales de diversas disciplinas que tienen la obligación de responderse la pregunta: ¿cuál es el papel que desempeña un doctor en educación en organizaciones que no son necesariamente las de educación superior?

Esta reflexión ha llevado a la línea a establecer una serie de búsquedas en relación con posturas diferentes no solo en torno a los procesos de formación conceptual, sino también frente a la producción de conocimiento y el papel que deberá desempeñar el futuro doctor en la solución de los problemas que aquejan a nuestra sociedad. Esta nueva postura, desde luego, no es algo que pueda ordenarse desde una instancia directiva, sino que debe ser una construcción colectiva de formandos y formadores. Para esto es necesario entrar a reconsiderar una cantidad de elementos que, de forma tradicional y sin mayor cuestionamiento, se han naturalizado progresivamente en nuestra educación y muy específicamente en la formación de los doctores, en especial en los del campo de la educación y la pedagogía.

Otra postura política

En una sociedad signada por los procesos de globalización exacerbada, acumulación desbordada, consumismo delirante, desastre ambiental, desigualdad asqueante y otros tantos aspectos problemáticos, un doctorado en educación y sociedad no puede sustraerse a la tarea de clarificar su postura política, es decir, a tratar de dar respuesta a estas preguntas: ¿de qué maneras la formación doctoral aporta al mejoramiento de las problemáticas de nuestra sociedad?, ¿desde qué postura o posturas ideológicas y políticas?

Desde hace más de una década, nuestra universidad ha hecho una apuesta ideológica por el paradigma del desarrollo humano integral y sustentable (DHIS). La idea de un desarrollo a escala humana y respetuoso de la formación de las distintas facetas de la persona, así como del medio en el que esta se desenvuelve, ha sido movilizadora de esta elección tanto política como teórica. No obstante, hoy no nos es tan sencillo y tan claro pararnos en el cómodo lugar que nos planteaba el paradigma del DHIS, pues hemos visto las formas en que este ha sido una propuesta paliativa frente a los muchos problemas que ha generado el desarrollo mismo; no es suficiente decir que este desarrollo debe ser humano y ser sustentable, cuando en muchos lugares del globo ha venido surgiendo todo un movimiento crítico frente a esta postura. Así lo anotan Garzón y Londoño (2015), dos de los doctorandos en formación de nuestra línea:

Ni culturalmente y mucho menos educativamente puede asumirse la idea de desarrollo sin más, o desde su enfoque economicista, “desarrollista”, colonialista o utilitarista. Se presenta un nuevo modelo de desarrollo más allá del económico, que incluye a las personas, sus capacidades, los contextos, el tema ambiental y ecológico, la sostenibilidad y sustentabilidad, la reacción al embate de la globalización, el refuerzo de lo local. Ello da cabida a nuevos paradigmas comprometidos con la igualdad y dignidad de todos los seres humanos, sin distinciones de ningún orden; un paradigma que lee de forma diferente la economía y la cultura, y los engaños del capitalismo y la modernidad; que apuesta a que frente a lo global, lo local tenga fuerza y donde la producción de la cultura adquiera formas válidas en los diversos órdenes, brindando así un mayor

protagonismo a los lenguajes de la biodiversidad, la sostenibilidad y las identidades étnicas.¹

En el continente, la pregunta por posturas alternativas al desarrollo se ha concretado paulatinamente en una serie de prácticas de diversas comunidades que intentan, desde otras lógicas, no solo producir conocimiento, sino hacer que este transforme positivamente la vida de sus habitantes. Si bien en buena medida este tipo de prácticas aun no logran enunciarse de forma que escapen al régimen discursivo del desarrollo, sí constituyen —por sus posturas y sus acciones— miradas diferentes, efectivas y, sobre todo, posibles para la solución de las problemáticas sociales más sentidas de las comunidades.

Por ahora, la categoría de *posdesarrollo* es la que mejor recoge estas prácticas alternativas, y aunque no es una postura política claramente definida, sí contempla una serie de elementos que sirven para poder pararse desde un lugar diferente al que nos habían acostumbrado las nociones de *civilización, progreso y desarrollo*. Como bien lo muestran Garzón y Londoño (2015), los aportes que ha hecho en este punto Escobar (2013), primero en sus trabajos sobre la develación del régimen de verdad constituido alrededor del desarrollo, y luego frente a la reseña, el análisis y la teorización de estas alternativas entendidas como parte del posdesarrollo, se constituyen en una apuesta de la línea para encontrar otro horizonte político por el cual trabajar y desde el cual darle encuadre social a las investigaciones:

Este nuevo paradigma cambia la idea de desarrollo y ofrece una forma de liberalismo político que pasa por el respeto a los ciudadanos, sin dependencia de doctrinas de diversa índole. Ello implica, desde Escobar (2013), la construcción de políticas a partir de la diferencia colonial, particularmente en el nivel del conocimiento y la cultura, para construir, desde movimientos sociales, verdades diferentes. [...] Se trata de perspectivas que le apuestan al reconocimiento de las personas y sus contextos. La idea de un fortalecimiento de los movimientos sociales (desde sus perspectivas culturales) valora el reconocimiento de las condiciones culturales de las personas y de

¹ Los fragmentos citados a lo largo de este artículo son tomados de los textos que componen este número de *Cuadernos de Seminario*.

grupos humanos específicos. [...] Posdesarrollo no es solo crecimiento y satisfacción de necesidades básicas; es permitir que los sujetos, desde sus contextos, produzcan posibilidades de comprensión y acción frente al mundo, y respeten el entorno y las particularidades culturales, de tal manera que la realidad pueda ser abordada no desde la hegemonía identitaria, sino desde diferencias culturales. [...] En ello, el valor de lo local no puede ser absorbido por lo global; por ende, cobra sentido la idea de lo *glocal*: el mundo no es solo global, sino que también continúa siendo local, y las localidades cuentan para los tipos de globalidad.

En términos latos, situarse desde la alternatividad al desarrollo significa que los proyectos de investigación deben cuestionarse respecto al horizonte político al que quieren aportar, lo que en educación no es un asunto baladí, pues es claro que en ella se juegan muchos de los proyectos de mundo, sociedad y ser humano que los distintos grupos de interés quieren agenciar. Situarse en esta alternatividad al desarrollo significa también preguntarse por las consecuencias últimas y profundas de la producción de conocimiento que ha de realizarse, a la vez que lograr intuir las implicaciones que tendrá esta producción no solo en los procesos educativos, sino en la construcción de un determinado tipo de sociedad y de ser humano.

Otra postura epistemopolítica

Es claro que en la sociedad actual, el conocimiento desempeña un papel central como factor productor de riqueza; también, que las sociedades mejor posicionadas económica y culturalmente son aquellas que han logrado precisamente hacer de la producción de conocimiento su principal fuente de ingresos. Como derivación de este lugar privilegiado que ha cobrado el conocimiento, se han producido una serie de transformaciones de diverso orden que refieren a preguntas como: ¿quién decide qué conocimiento se produce?, ¿quiénes intervienen o no en este proceso productivo?, ¿quién valida o desecha el conocimiento?, ¿a quién le pertenece y, por tanto, quién puede usufructuarlo?

Es apenas lógico que al ser el doctorado el lugar privilegiado para la formación de los principales agentes de producción del conocimiento, estas cuestiones sean puestas en discusión. Podríamos contentarnos con decir

que los doctorados forman investigadores y ya; sin embargo, ello no sería suficiente, pues esta formación genera unas implicaciones profundas en el tipo de investigador, en las metodologías de investigación, en los problemas por privilegiar, en los agentes sociales con los que se integrará. No es solamente un asunto epistémico el que se mueve en su interior, sino es la relación epistémica con la política, como lo señalábamos en el punto anterior.

Las álgidas discusiones que se producen en los sistemas de ciencia y tecnología de nuestras sociedades alrededor de los excesos de la cuantificación, así como de la concentración del conocimiento en manos de los conglomerados económicos más poderosos del planeta, nos llevan a constatar la urgencia de encarar la epistemología desde una postura política. Gibbons *et al.* (1994), en su muy influyente estudio *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, mostraron los cambios que en solo un par de décadas habían operado en los procesos de producción de conocimiento.

Gibbons *et al.* (1994) acuñan la categoría de *modo de producción de conocimiento* y muestran que, en su concepto, han existido dos de estos modos: el *modo 1*, desde el cual puede caracterizarse la forma de hacer ciencia desde los tiempos de Newton; y el *modo 2*, que es la forma en que el capitalismo globalizado en nuestros tiempos ha organizado la producción de conocimiento. La descentralización en diferentes instituciones, la conformación de equipos multidisciplinarios, la producción por encargo y organizada casi que industrialmente, la validación por un sistema global de expertos y la atención al cuidado del medioambiente son rasgos que encajan perfectamente con los procesos productivos a escala multinacional.

Así, muchas son las quejas que desde diversos sectores sociales se efectúan a esta forma de producción de conocimiento, así como a los usos y usufructos que de este se hacen hoy. La Conferencia Mundial sobre el Uso de la Ciencia y la Tecnología, realizada en Budapest en 1999, ya advertía:

La mayor parte de los beneficios derivados de la ciencia están desigualmente distribuidos a causa de las asimetrías estructurales existentes entre los países, las regiones y los grupos sociales, así como entre los sexos. Conforme el saber científico se ha transformado en un factor decisivo de la producción de riquezas, su distribución se ha vuelto más desigual. Lo que distingue a los pobres (sean personas o países) de los ricos no es solo que poseen menos bienes, sino que la

gran mayoría de ellos está excluida de la creación y de los beneficios del saber científico (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1999).

En trabajos anteriores hemos propuesto utilizar la categoría del *modo 3 de producción de conocimiento* como herramienta para clarificar las respuestas que de manera alternativa podríamos producir a las preguntas que nos hacíamos al iniciar este apartado (Acosta y Carreño, 2013). Desde aquí planteamos que las preguntas por resolver en las investigaciones no son exclusivamente las del investigador o las del mercado, sino que las comunidades tienen preguntas y problemas a los que podemos aportar como doctorado; que no solo investigan los científicos o una comunidad de estos, sino que las comunidades mismas pueden y deben convertirse en agentes dentro de las investigaciones que adelantamos; que la validación del conocimiento producido no está dada en términos de las reglas de la comunidad científica, sino del aporte que este conocimiento ha hecho a las comunidades, las cuales deben ser las que con su apropiación deciden si es válido o no; que al ser construido en comunidad, este conocimiento no tiene dueño específico, más allá de la propiedad comunitaria, y que lo mejor que puede ocurrirse es que siendo tan útil, pueda ser apropiado libremente por todos; ah, y como dice nuestro colega Mario Ramírez-Orozco, para darle un plus: que todo esto tiene que hacerse con un cuidado atento al contexto en el que se desarrolla la producción de conocimiento.

Situarse en el modo 3 de producción de conocimiento implica, entonces, no solo descentrarse de las habituales posturas de producción de conocimiento de la academia occidental; más allá, significa realizar una contrapropuesta a los regímenes discursivos hegemónicos que tanto se han venido denunciando y apostar por otra forma de producir saber, que sí es posible en tiempos del capitalismo cognitivo. Por ello, este se constituye en una apuesta epistemológica con implicaciones políticas, y como tal demanda de una actitud beligerante y comprometida.

Otra postura formativa

Además de la urgencia de construir otras posturas desde la política que superen las que están centradas en la lógica del desarrollo, y de avanzar en la

construcción de otras posturas epistemopolíticas, es vital que se reconsideren y redimensionen aquellas que desde los doctorados se realizan en torno a los procesos de formación. Las reformas de los años noventa y de la primera década de este siglo dieron paso a lo que Martínez (2004) ha llamado *el giro competitivo*, es decir, un movimiento de los sistemas educativos por introducir algunos enunciados como calidad, eficiencia, competencia, pertinencia y equidad, a partir de los cuales se hizo posible ajustar los procesos formativos a las demandas de la sociedad global, neoliberal y de economía centrada en la producción de conocimiento.

Estas reformas no solo han permeado los claustros escolares, sino que también han entrado inevitablemente a formar parte de los objetos y campos de estudio de los investigadores de programas de doctorado. En este proceso, a nuestro modo de ver, se ha producido una radicalización de posturas analíticas que muestran, por un lado, una reactividad extrema e intolerante que se resiste a introducir estos postulados en la educación y, por el otro, una adhesión acrítica de estos enunciados sin que medie reflexión alguna. En ambos casos, los procesos formativos son los perjudicados, pues se cae en el dogmatismo y en la defensa a ultranza, sin entrar en procesos de crítica y proposición.

La noción de *competencia* es un ejemplo ilustrativo de este tipo de polarización, pues alrededor de ella se han conformado antagonismos irreflexivos que transcurren desde las posiciones de quienes defienden que la educación debe hacer al ser humano competente específicamente para desenvolverse en el mundo del trabajo, a partir de procesos que rayan en la capacitación y el entrenamiento, hasta las de aquellos que abogan por una educación erudita y principalmente humanística centrada en la formación. El ejemplo además es pertinente para mostrar cómo las posturas formativas están íntimamente imbricadas con las discusiones que se dan frente a las posturas políticas y epistemológicas desde las cuales deberían asumirse las investigaciones doctorales.

Cabrera, Morales y Ojeda (2015), tres doctorandos de la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico, se atreven a poner en diálogo los discursos contemporáneos sobre el desarrollo humano y sus implicaciones en los campos de la educación y la pedagogía. Se sitúan en las preguntas políticas frente al desarrollo y sus alternativas, en una amplia gama de cuerpos teóricos que van desde la teoría de las necesidades básicas de Max-Neff, avanzan en los postulados del desarrollo humano sustentable de Amartya

Sen y desembocan en las posturas de la filósofa Martha Nussbaum. Las preguntas de los doctorandos resultan muy ilustradoras frente a la búsqueda de otras posturas que den un nuevo sentido a la formación, a la vez que son aportadoras en la proposición de un debate urgente y, sobre todo, necesario:

En el contexto de los múltiples conflictos que atraviesa Colombia, de dinámicas de globalización y de consolidación del modelo neoliberal, ¿qué posibilidades existen de repensar el desarrollo en sus múltiples perspectivas: en lo humano, en las capacidades humanas y en los procesos de desarrollo curricular de las instituciones educativas del orden básico, medio y superior? ¿De qué manera se resignifican las instituciones educativas, los sujetos de aprendizaje y de enseñanza, las prácticas pedagógicas y didácticas, cuando la educación se desprende del paradigma eficientista determinado por las teorías que comprenden el desarrollo como sinónimo de crecimiento económico?

Estas preguntas son pertinentes por cuanto, como en el caso de la propuesta de Nussbaum (2012) alrededor de la formación de capacidades humanas, constituyen una alternativa no solo para plantear las políticas públicas de manera general, sino porque derivan implicaciones para organizar los procesos educativos de una manera más acorde con el postulado de empoderar a los sujetos, para que puedan desarrollar sus proyectos de vida del modo como lo crean más pertinente.

La mirada desde la teoría de las capacidades humanas, por ejemplo, puede hacer aparecer nuevas realidades investigativas: encontrar que los procesos educativos no pueden seguir siendo masificados, sino que necesitan ser puestos de manera seria en función de las necesidades del proyecto de vida de los individuos y sus comunidades; o advertir paradójicamente que las investigaciones deben encontrar las formas en que las instituciones educativas construyen este tipo específico de posibilidades, en un momento en que la masificación es un proceso que caracteriza no solo la vida en la escuela, sino en toda la sociedad. Cabrera, Morales y Ojeda ven en la propuesta de Nussbaum (2012) un lugar de enunciación desde donde podrían proponerse nuevas propuestas formativas:

El enfoque de capacidades como paradigma se estructura en la lucha por lograr un mínimo umbral de desarrollo de la vida, la salud física, la integridad física, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, así como de las emociones, la razón práctica, la afiliación con otras especies, el juego y el control sobre el propio entorno (político, material, laboral). Se asume como una descripción comparativa de la calidad de vida y como una teoría de la justicia básica. Parte de contrateorías y trasciende los enfoques dominantes. Se ubica en la redistribución, sin quedarse allí, e incluye las luchas de los marginados, que son diversos y complejos en cuanto a sus objetivos y en cuanto a las relaciones de complementariedad que hay entre ellos. Los recursos pueden darse en cantidades diferentes, según especificidades, para alcanzar un mismo nivel de capacidad de elección y acción.

La formación, entonces, no es ya un lugar de individualidad, soledad y competitividad, por cuanto la creación de capacidades humanas hace que esta deba enfocarse desde la mirada de una sociedad que, preocupada por el desarrollo pleno de los proyectos vitales de cada uno de sus individuos, aporte lo necesario para que estos se concreten exitosamente. En la formación doctoral significa prestar atención a las necesidades propias de cada uno de los doctorandos; pero en las investigaciones, la creación de capacidades educativas obliga a mirar la formación desde un espectro cada vez más amplio y humano.

Otras metodologías

Un cambio en las diversas variables desde las que se estructuran los procesos de investigación doctoral nos lleva a contemplar la necesidad de construir otras formas de proceder en términos metodológicos, a partir de las cuales se haga posible que la investigación cumpla con los cometidos políticos que les hemos asignado, sea coherente con las posturas epistemológicas que hemos elegido y dirija sus esfuerzos a formar desde los horizontes humanos y sociales que nos hemos planteado.

En general, quienes desarrollan los proyectos de investigación doctoral se preocupan por elegir, en términos metodológicos, desde dos tradiciones de

las ciencias: las de las ciencias naturales y las de las ciencias sociales. Además, utilizan como medio de diferenciación de su estudio el tipo de investigación que quieren desarrollar, sea esta cuantitativa o cualitativa. No obstante, pocas veces las investigaciones se preocupan por preguntarse en qué grado la elección metodológica que se hace contribuye o no a la transformación de nuestras realidades educativas y a la superación de los álgidos problemas a los que nos enfrentamos.

En nuestro particular modo de ver en la línea, las investigaciones que se realizan tradicionalmente en los programas de doctorado tienen muchas posibilidades para describir, analizar e incluso prescribir alrededor de las problemáticas educativas, pero muy pocas para transformar o alterar directamente las condiciones en las que se circunscriben los problemas por investigar. Podría argumentarse desde una postura del tipo modo 1 que la producción de conocimiento en un doctorado está circunscrita a correr la frontera del conocimiento en una disciplina específica, pero es muy difícil sostener esta posición en un mundo que hoy produce interdisciplinariamente y desde el esquema de I+D+I (investigación, desarrollo e innovación), y más aún desde la postura epistemológica que hemos elegido, según la cual el conocimiento se construye desde, por y para las comunidades.

Es entonces necesario indagar por propuestas metodológicas diferentes al consabido marco natural-social, cualitativo-cuantitativo, que sean capaces de hacer que la producción de conocimiento que se realice tenga no solo un aspecto problemático concreto de la educación, sino una comunidad específica que pueda usufructuarlo directamente. En otras palabras, se busca una elección metodológica capaz de generar innovaciones que de manera directa afecten positivamente los procesos educativos que investigamos. Estamos hablando de una investigación que es a la vez desarrollo e innovación, ya que el divorcio entre estas tres instancias ha hecho que no obtengamos las sinergias que de ellas necesitamos.

Por fortuna, este panorama ha ido cambiando y cada vez los doctorados dejan de ser lugares de producción de conocimiento puramente disciplinar y se embarcan en aventuras inter-, multi- y transdisciplinares. Además, cada vez más la investigación pura ha dado paso a la investigación aplicada. Así plantean Luna y López (2015), dos de nuestras doctorandas de la línea:

Hace aproximadamente tres décadas se evidenciaba un distanciamiento entre la innovación y la investigación educativa; se le atribuía

a la primera un carácter transformador, de cambio en las prácticas educativas vigentes, mientras que la investigación generalmente era asumida como un conocimiento emergente que no necesariamente debía aplicarse. En la actualidad se hace necesario plantear la relación entre investigación e innovación, en aras de disminuir la brecha existente entre los estudios realizados desde la academia y la transformación que requiere la sociedad. En este sentido, surgen preguntas como: ¿es posible realizar investigaciones que propicien la innovación educativa?

Esta pregunta es sumamente vital en el propósito de transformar las investigaciones doctorales, que generalmente se han entendido como productoras de conocimiento que corren la frontera de este, pero que poco campo de acción tienen a la hora de aportar a la solución de problemáticas específicas. Otrora, cuando la investigación no estaba circunscrita a ningún otro proceso más que el avance del conocimiento científico, tal vez esto pudo ser posible; pero en la actualidad, cuando a ella se le han articulado los procesos de desarrollo y, más aún, los de innovación, para concluir en la tan famosa ecuación del I+D+I, es imposible desechar la innovación como producto legítimo de la investigación doctoral.

Ahora bien, estas innovaciones de tipo educativo, pedagógico o didáctico deben ser planteadas, desde el modo 3, como innovaciones sociales (IS), es decir, como aquellas que se construyen desde las problemáticas reales de las comunidades educativas, con participación de ellas mismas y, por tanto, con verdadero efecto sobre la solución de sus problemáticas. Estamos hablando, entonces, de investigaciones que concluyen en la generación de innovaciones sociales educativas, pedagógicas y didácticas que superan en mucho la consabida innovación pedagógica que se producía desde el paradigma del modo 1, a partir de las ideas geniales de un solo investigador parapetado en la academia pero exiliado de las comunidades educativas.

Las innovaciones sociales, educativas, pedagógicas y didácticas comportan no solo otra forma de proceder en la investigación, sino que están profundamente imbricadas con los giros que la línea propone alrededor de temas como la política, la epistemología y la formación. Así lo han concluido Luna y López (2015) cuando plantean cuatro razones por las que la innovación social educativa puede ser privilegiada como elección metodológica de la línea:

- a) En la innovación social educativa se evidencia la capacidad de la razón para transformar aquello que se considera que debe cambiar; no se resigna a que las cosas continúen igual, a sabiendas de que pueden ser mejores; se cree capaz de actuar en consonancia con lo que se desea modificar, pues los deseos de mejorar parten de las personas que viven las situaciones.

- b) En la innovación social educativa se manifiesta la humildad de la razón. Se considera que los saberes no son propiedad de una persona o grupo específico; por el contrario, tienen en cuenta los saberes ancestrales y empíricos de las comunidades; integran el conocimiento científico y el empírico, y así logran la segunda ruptura epistemológica de la que habla De Sousa Santos.

- c) La innovación social educativa no tiene pretensiones universalistas y definitivas, en consonancia con las imposiciones de bienestar ajenas a aquellas que las comunidades consideran valiosas. Por el contrario, se generan racionalidades alternativas, en armonía con las necesidades y expectativas de las mismas comunidades. En este sentido, las pretensiones de los proyectos innovadores distan de la idea de progreso y desarrollo desde la acumulación de bienes, servicios y medios. Los cambios que emergen en los proyectos innovadores transforman las dinámicas culturales, las formas de concebir el mundo, las relaciones entre las personas.

- d) La innovación social educativa tiene en cuenta que la complejidad y la incertidumbre acompañan los planteamientos y las acciones de los proyectos. La innovación, al generarse y desarrollarse en el interior de las comunidades, tiene en cuenta los diversos factores que complejizan las dinámicas sociales: los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales, entre otros. Esto lleva a replantear continuamente las miradas y las acciones que se propusieron en un comienzo.

Por supuesto, esta nueva forma de encarar la investigación desde la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico supone la necesidad de construir

nuevos protocolos de actuación que permitan partir de una adecuada identificación de los problemas de las comunidades educativas, priorizar algunos de ellos, consultar a la comunidad sobre las ideas que tienen sobre cómo solucionarlos, concentrarse en las ideas que son realmente viables y novedosas, gestionar los caminos para implementarlas y pilotearlas para determinar su viabilidad y efectividad. Nada parecido a un proceso tradicional de investigación que parte de las preguntas que los científicos se plantean, se tramita a partir de la genialidad de un investigador aislado y refugiado en sus libros y autores de cabecera, y produce un conocimiento que solo gravita en la esfera de la muy rimbombante y encumbrada comunidad académica.

Otras temáticas-problemáticas

El círculo de transformaciones que hemos estado proponiendo no se cerraría si no se dirigiese la atención hacia otro tipo de problemáticas que durante mucho tiempo han sido casi ajenas a los problemas de la academia y que, de manera congruente con su carácter occidental, burgués y urbano, se han dejado olvidados y no han recibido más que un tratamiento marginal. Asimismo, debe prestarse suma atención a asuntos que resultan urgentes y vitales para el futuro de la nación y en los cuales se juega mucho del porvenir no solo de los procesos educativos, sino de las transformaciones sociales que los impulsarán o refrenarán.

Dos temáticas que han estado ausentes de nuestras investigaciones, y que hoy adquieren gran relevancia, son la educación rural y la construcción de paz. Estas dos problemáticas son, sin duda, de la mayor urgencia para la construcción de la nueva Colombia, por cuanto la primera ha sido el lugar en el que la guerra ha causado sus mayores estragos y ha impedido el desarrollo de las condiciones básicas en las que debe sustentarse una educación de calidad; y la segunda, por cuanto en el escenario del posconflicto, la educación para la paz será el factor decisivo en la conservación de esta.

El hermano Carlos Gómez (2015), en las intervenciones que ha realizado en el doctorado, ha señalado ampliamente la importancia que tienen la educación rural y la investigación sobre sus realidades en el escenario de la construcción de una Colombia en paz. Asimismo, ha invitado a los investigadores a enfrentar creativamente la construcción de soluciones a problemas

referidos a la reconstrucción del tejido social y de comunidades educativas comprometidas con la paz.

Asumir estas nuevas temáticas y problemáticas no es para nada sencillo, por cuanto se trata de pensar problemas realmente complejos; por ejemplo, hoy ni siquiera tenemos muy claro que es aquello de *lo rural* como para poder emprender una educación pertinente para este escenario. Nuestras visiones del campo van desde la idealización que hemos hecho de él, transcurren en el desconocimiento de sus problemas y características y terminan en la fobia de los académicos por insertarse en las comunidades rurales, de las cuales todos parecieran querer escapar. Todo esto, en un momento en el que ocurren fenómenos de alta complejidad en las zonas rurales que se entremezclan intensamente con las urbanas, y a las que ni siquiera las políticas públicas de formación de maestros —o incluso las políticas de evaluación— logran reconocerles sus características. Así lo afirman Durán y Peña (2015), dos de nuestras doctorandas de la línea:

Es evidente que las transformaciones del mundo rural han sido grandes. Se han complejizado las nociones de ruralidad presentes en los modelos de desarrollo hasta ahora utilizados. Las nuevas conceptualizaciones que se desprenden de los análisis demográficos, geográficos, económicos, sociales y culturales conllevan demostrar que los umbrales entre el mundo rural y urbano son cada vez más difusos, dada la deslocalización de las actividades humanas en el contexto rural, acontecimiento que da origen a una nueva ruralidad.

Las nuevas visiones de la ruralidad y del territorio comportan rasgos diferentes y novedosos para estudiar también los problemas educativos. Las nuevas ruralidades entienden sistémicamente la relación que estas zonas establecen con los conglomerados urbanos. Las nuevas visiones del territorio superan su mirada biofísica, para entenderlo como un conjunto de relaciones bióticas y abióticas susceptibles de ser enriquecidas. Estas nuevas categorías, sin duda, contribuyen a darle otro enfoque al desarrollo, y dentro de él, a la educación rural.

El desarrollo rural es indudablemente una de las metas urgentes para nuestro país; por ello, la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico privilegia las comunidades educativas rurales como espacios para la construcción de conocimiento. Basta mirar las cifras de las pruebas de medición de la

calidad educativa para mostrar que la diferencia entre lo rural y lo urbano es altamente notoria y que ese solo hecho demandaría de esfuerzos investigativos para aportar innovaciones educativas, pedagógicas y didácticas que aporten a los problemas de los estudiantes rurales. Nuevamente acudimos a Durán y Peña (2015) en este sentido:

El doctorando en Educación y Sociedad debe ser consciente de su rol en el logro y alcance de estos lineamientos de desarrollo rural para el país, es decir, comprender que, en la medida en que su quehacer sea de calidad y pertinencia, coadyuva, en primer lugar, a consolidar un proceso que mejora el nivel de bienestar de la población rural y, en segundo lugar, a reconocer los aportes que el mundo rural hace de manera más general al bienestar de la población en su conjunto, ya sea urbana o rural.

Asimismo, en el escenario del posconflicto —en el que, quíerese o no, el país ya está inmerso— se hace necesario que el doctorado asuma un liderazgo claro para generar las innovaciones sociales educativas que permitan reconstruir en las diferentes comunidades el tejido social que fue roto por la violencia y que dejó a su paso grupos humanos marcados por el pesimismo, la desconfianza y la intolerancia. No estamos hablando solo del desarrollo de competencias para la ciudadanía, sino de la generación de nuevas prácticas sociales que sean útiles para la recomposición del escenario social nefasto que ha dejado a su paso el conflicto.

La línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico invita a sus doctorandos a tener presentes estas dos temáticas-problemáticas para orientar sus investigaciones, así como a buscar que el aporte que estas logren realizar contribuya directamente al mejoramiento de la educación en los sectores rurales que han sido afectados por el conflicto, dejando no solo bajos índices de calidad, equidad y permanencia, sino lo que es más preocupante: campos despoblados y escenarios de desigualdad y vulnerabilidad social. Esta invitación se complementa con el llamado a preocuparse, desde sus procesos investigativos, por la construcción de una Colombia en la que las condiciones sociales estén dadas para la vida pacífica y productiva, y donde cada uno de los individuos pueda ser constructor de una mejor sociedad.

Referencias

- Acosta Valdeleón, W. y Carreño Manosalva, C. (2013). Modo tres de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de La Salle*, 61, 67-87.
- Acosta, W. (2012). *Innovación pedagógica en instituciones rurales de Cundinamarca*. Bogotá: Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Acosta, W. *Innovación social educativa: La innovación social aplicada a los problemas de la educación*. Bogotá. (en prensa)
- Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema (ANSPE), Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2013). *Bases conceptuales de una política de innovación social*. Bogotá: Autor.
- Consejo Privado de Competitividad (2012). *Informe nacional de competitividad 2012-2013: ruta a la prosperidad colectiva*. Bogotá: Autor. Recuperado de <http://www.compitem.com.co/site/wp-content/uploads/2013/01/Resumen-ejecutivo.pdf>
- Escobar, A. (2013). *Una minga para el postdesarrollo*. Bogotá: Desde Abajo.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. Bogotá: Autor.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Bogotá: Anthropos.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT) (2012). *Indicadores de ciencia y tecnología Colombia*. Bogotá: Autor. Recuperado de <http://ocyt.org.co/es-es/InformeAnualIndicadores/ArtMID/542/ArticleID/21/Indicadores-de-Ciencia-y-Tecnolog237a-Colombia-2012>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1999). *Declaración de la Primera Conferencia Mundial sobre la Ciencia y el Uso del Conocimiento*. Budapest: Autor. Recuperado de http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm
- Universidad de La Salle (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Bogotá: Autor.
- Universidad de La Salle (2014). *Documento de la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico, Seminario de Investigación del Doctorado en Educación y Sociedad*. Bogotá: Autor.

La educación rural frente a paradigmas alternativos al desarrollo: una apuesta por la esperanza

*Guillermo Londoño Orozco**
*Carlos Alberto Garzón Bustos***

El proyecto que amenaza la vida no respeta fronteras, por eso lo llaman Globalización. [...] No solamente están en riesgo nuestras culturas, nuestras comunidades, nuestros pueblos y familia. Es peor, la vida misma corre el riesgo de ser destruida.

Consulta Popular en el Cauca frente al TLC, Proclama Pública del Congreso Indígena y Popular, 2005

Introducción

Desde la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle se

* Candidato a Doctor en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Magíster en Educación, especialista en Pedagogía, especialista en Entornos Virtuales para el Aprendizaje y licenciado en Filosofía. Miembro del grupo de investigación Educación y Sociedad. Docente de la Maestría en Docencia, investigador y coordinador de Pedagogía y Didáctica de la Vicerrectoría Académica de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: glondono@lasalle.edu.co

** Candidato a Doctor en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Matemáticas por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: cgarzong9@hotmail.com

vienen construyendo reflexiones y proyectos que aporten a la solución de los problemas más urgentes del país:¹

Investigar alrededor de los problemas que hoy suponen los procesos educativos y el desarrollo de las prácticas pedagógicas sobre los cuales estos se soportan no solo está en directa relación con el mandato misional de la universidad, sino con las posturas contemporáneas de la universidad (Etzkowitz, 2002) en las que esta se convierte no solo en un ente de la sociedad, sino en una organización que tiene mucho que aportar al desarrollo social y productivo de esta (Universidad de La Salle, 2014).

Desde la perspectiva propuesta por la línea, y siguiendo los horizontes de la Universidad, es importante reflexionar y pensar la construcción de alternativas educativas a los modelos clásicos de desarrollo (Escobar, 2013), que empoderen a los colombianos en la emergencia de sus capacidades (Nussbaum, 2012). Además, es necesaria la apertura paradigmática a otros modos de pensar la educación, que comprendan e integren la diversidad de las culturas y los ecosistemas nacionales. Particularmente se anuncia la urgencia de miradas alternativas al desarrollo, así como el impacto y la necesidad de tales miradas en el ámbito de la educación rural.

Una mirada hegemónica en torno al desarrollo

En el mundo actual, globalizado, en el que la incidencia de organismos multilaterales conforma y determina parámetros económicos, culturales y hasta educativos, se ha implantado una visión de desarrollo generada desde este contexto. Allí, las ideas de progreso, crecimiento y desarrollo humano quedan sujetas a categorías propias de una sociedad competitiva,

¹ El propósito misional de la Universidad de La Salle afirma: “Nuestra misión es la educación integral y la generación de conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país. Así, participamos activamente en la construcción de una sociedad justa y en paz mediante la formación de profesionales que por su conocimiento, sus valores, su capacidad de trabajo colegiado, su sensibilidad social y su sentido de pertenencia al país inmerso en el mundo globalizado, contribuyan a la búsqueda de la equidad, la defensa de la vida, la construcción de la nacionalidad y el compromiso con el desarrollo humano integral y sustentable” (Proyecto Educativo Universitario Lasallista [PEUL], 2007).

preocupada por la distribución, el ingreso y la riqueza. Tales categorías se soportan en una idea de racionalidad, conocimiento y progreso que proviene de un orden colonial generado desde las grandes potencias, así como desde un proyecto cultural hegemónico que asume la tradición moderna e instaura una cosmovisión del mundo a partir de la mirada europea:

El desarrollo es un proyecto tanto económico (capitalista e imperial) como cultural. Es cultural en dos sentidos: surge de la experiencia particular de la modernidad europea; y subordina a las demás culturas y conocimientos, las cuales pretende transformar bajo principios occidentales. [...] El desarrollo y la modernidad involucran una serie de principios: el individuo racional, no atado ni a lugar ni a comunidad; la separación de naturaleza y cultura; la economía separada de lo social y lo natural; la primacía del conocimiento experto por encima de todo otro saber (Escobar, 2013, p. 22).

Esa cosmovisión genera una idea de hombre y de sociedad y construye formas de relación de los hombres entre sí, entre diversos contextos y del hombre con la naturaleza. Tal visión ha permeado no solo las comprensiones en torno a la educación, sino también el rol que se le asigna a esta en el mundo contemporáneo, en cuanto que una educación para el desarrollo configuraría su organización, sus currículos y el trabajo docente desde, precisamente, tal idea de desarrollo.

En tal sentido, desde diversas posturas y comprensiones —y particularmente desde el desarrollo como capacidades humanas (Nussbaum, 2012) o del posdesarrollo (Escobar, 2013)— cobra relevancia una crítica frontal respecto a esa idea de desarrollo, en aras de promover un modelo más allá del económico que incluya a las personas, sus capacidades, los contextos, el tema ambiental y ecológico, la sostenibilidad y sustentabilidad y la reacción a la fuerte presencia de la globalización, para reforzar lo local y afrontar de manera diferente el modelo eurocentrista y economicista del desarrollo.

Nusbaum (2012) busca estructurar una contrateoría de la teoría agenciada por políticas públicas en relación con el desarrollo humano, en tanto Escobar (2013) propone una alternativa al embate de la herencia moderna y la globalización. Ambos critican esa jugada colonialista en la que el desarrollo se presenta —gracias a la figura creada por grandes poderes— e impone un modelo de crecimiento y prosperidad que socava las bases culturales,

económicas y ecológicas de numerosos países. La herencia moderna y los procesos neoliberales no atienden a la diversidad humana y cultural; por tanto, no puede asumirse el desarrollo humano como desarrollo económico. No es posible creer que el incremento del producto interno bruto (PIB), como reflejo del lucro y el crecimiento económico, sea signo real de desarrollo. No importan el ciudadano o sus problemas, el ciudadano atado a un lugar o a una comunidad, sino el individuo racional y “próspero”.

Al respecto, Escobar (2013) señala que “la globalización es un Proyecto de Muerte, y una de sus principales armas es el desarrollo, al menos convencionalmente concebido” (p. 21). Esta idea se refuerza con el planteamiento de Nussbaum (2012):

Vivimos en una era dominada por el afán de lucro y por la preocupación por los logros económicos nacionales. Pero el crecimiento económico, aun siendo un elemento de una política pública sensata, no es más que una parte y un instrumento de esta. Son las personas quienes importan en última instancia; los beneficios económicos constituyen solamente medios instrumentales para las vidas humanas, que son sus fines (p. 217).

Una apuesta desde la crítica y hacia la construcción de proyectos educativos alternativos

En este punto conviene citar a Escobar (2013), que argumenta:

Hay una relectura del “mito de la modernidad” en términos del lado oculto (la colonialidad) que implica una denuncia del supuesto de que el desarrollo europeo debe ser seguido unilateralmente por cualquier otra cultura, y por la fuerza si es necesario (p. 77).

Ni culturalmente y mucho menos educativamente puede asumirse la idea de desarrollo sin más, o desde su enfoque economicista, “desarrollista”, colonialista o utilitarista. Se presenta un nuevo modelo de desarrollo más allá del económico, que incluye a las personas, sus capacidades, los contextos, el tema ambiental y ecológico, la sostenibilidad y sustentabilidad, la reacción al embate de la globalización, el refuerzo de lo local. Ello da cabida a nuevos

paradigmas comprometidos con la igualdad y dignidad de todos los seres humanos, sin distinciones de ningún orden; un paradigma que lee de forma diferente la economía y la cultura, y los engaños del capitalismo y la modernidad; que apuesta a que frente a lo global, lo local tenga fuerza y donde la producción de la cultura adquiera formas válidas en los diversos órdenes, brindando así un mayor protagonismo a los lenguajes de la biodiversidad, la sostenibilidad y las identidades étnicas.

El paradigma alternativo del posdesarrollo

En consonancia con la crítica que Escobar (2013) hace al concepto de *desarrollo*, encontramos que este debe dejar de ser el principio central que organiza la vida económica y social; es decir, cuestionamos efectivamente la preminencia del concepto de crecimiento económico, sobre todo cuando este se concibe como meta. Deconstruir la matriz cultural de donde proviene el *desarrollo* y su historicidad, en la manera como se ha criticado anteriormente, tiene un propósito particular:

[Que] se reconozca una multiplicidad de definiciones e intereses alrededor de las formas de sustento, las relaciones sociales y las prácticas económicas. [...] Se diseñen políticas desde la relacionalidad entre grupos humanos y entre estos y la naturaleza; es decir, se procede desde un principio de cosmovisiones relacionales (como los que subyacen [en] las cosmovisiones y prácticas de muchos grupos indígenas, negros y campesinos, y de las formas comunales de algunos grupos urbanos, así como la ecología), en vez de la cosmovisión dualista que separa seres vivientes de no vivientes, humano de lo no humano, individuo y comunidad (Escobar, 2013, p. 35).

Así, desde la forma racional moderna encontramos, como lo señala la ecóloga hindú Vandana Shiva, “monocultivos mentales” en nuestra manera de percibir y asumir el mundo, lo cual erosiona la diversidad humana y natural. Por esto, el “desarrollo” ha venido privilegiando el crecimiento económico, la explotación de los recursos naturales, la lógica del mercado y la búsqueda de satisfacción material e individual por sobre cualquier otra meta. De este modo, las nuevas alternativas al desarrollo deben poder

formarse desde la necesidad de construir otras formas que comprendan y transformen lo que la visión moderna olvidó o lo que, de otra manera, no tuvo en cuenta. Lo que se está planteando aquí no es la emergencia de nuevas categorías de “desarrollo” —lo que podríamos llamar *neodesarrollismo*—, sino la construcción de otras concepciones, no modernas, que podríamos llamar *posdesarrollo* (Escobar, 2013).

Este nuevo paradigma cambia la idea de desarrollo y ofrece una forma de liberalismo político que pasa por el respeto a los ciudadanos, sin dependencia de doctrinas de diversa índole. Ello implica, desde Escobar (2013), la construcción de políticas a partir de la diferencia colonial, particularmente en el nivel del conocimiento y la cultura, para construir, desde movimientos sociales, verdades diferentes. El alcance de estas nuevas dimensiones debe trascender al ámbito político, mediante una nueva visión del desarrollo y desde el protagonismo de los movimientos sociales. Los gobiernos deben favorecer el desarrollo de comunidades específicas. Se aboga así por una forma emergente de política, “un nuevo imaginario político en el cual se afirma una lógica de la diferencia”. Se aboga también por procesos inclusivos y de respeto de la dignidad humana de las personas y los grupos minoritarios.

Se trata de perspectivas que le apuestan al reconocimiento de las personas y sus contextos. La idea de un fortalecimiento de los movimientos sociales (desde sus perspectivas culturales) valora el reconocimiento de las condiciones culturales de las personas y de grupos humanos específicos. De acuerdo con lo anterior, el desarrollo humano es mucho más que incremento del PIB o del promedio de ingreso o riqueza; va en la línea de las posibilidades que deben tener las personas para ser ellas mismas, en sus condiciones y en sus contextos.

Posdesarrollo no es solo crecimiento y satisfacción de necesidades básicas; es permitir que los sujetos, desde sus contextos, produzcan posibilidades de comprensión y acción frente al mundo, y respeten el entorno y las particularidades culturales, de tal manera que la realidad pueda ser abordada no desde la hegemonía identitaria, sino desde diferencias culturales. No es un enfoque global, sino uno que respeta la idea de nación y sus particularidades. Frente al entorno, se abre paso el protagonismo de la perspectiva ecológica, esto es, se da un mayor valor a la naturaleza, la cual no puede ser valorada solo en términos económicos.

El rescate de las naciones tildadas de “subdesarrolladas” y de los grupos concebido como “minoritarios” cobra una fuerza importante. Ello implica

también el reconocimiento de las particularidades de Oriente, África y América Latina (vs. eurocentrismo o imperialismo norteamericano), y así se abre espacio una sociología que pasa de las ausencias de los conocimientos subalternos a la política de la emergencia de los movimientos sociales. En ello, el valor de lo local no puede ser absorbido por lo global; por ende, cobra sentido la idea de lo *glocal*: el mundo no es solo global, sino que también continúa siendo local, y las localidades cuentan para los tipos de globalidad

Esta mirada recurre, entonces, a recuperar la dignidad de las personas, sus entornos y sus particularidades culturales, así como el desarrollo de prácticas de diferencia social, económica y ecológica. Son los sentidos culturales los que definen las prácticas que determinan cómo la naturaleza y la realidad social son apropiadas y utilizadas. Esto implica una mirada decolonial, en la que se abren paso “los lenguajes de la diferencia subalterna, [el] utopismo crítico y una modernidad reinterpretada [como] posibilidad de hallar un nuevo marco teórico para imaginar el ‘más allá del Tercer Mundo’”.

Estos principios acompañan esta alternativa de posdesarrollo, que tiene que ver, de acuerdo con Escobar (2013, p. 29), con la deconstrucción de la visión dominante; la desarticulación progresiva de la idea de modernización; el freno a la explotación indiscriminada de la naturaleza “como ser no vivo”; el reconocimiento de formas diferentes de sustento, relaciones sociales y prácticas económicas; las racionalidades que surgen de los grupos humanos, y no de determinaciones hegemónicas apabullantes; la afirmación de un “pluriverso” que asume diversas visiones, y la integración autónoma en continentes como el nuestro:

En suma, los movimientos sociales, muchas ONG progresistas y académicos han encontrado la creciente necesidad de poner en marcha una defensa del lugar y de prácticas basadas-en-lugar en contra de la avalancha económica y cultural de décadas recientes (Escobar, 2013, p. 175).

Es la propuesta de un nuevo lugar, o de un no lugar frente al instalado por el orden dominante. Allí tienen cabida procesos no lineales, la complejidad (Maldonado, 2014) y la posibilidad de construcción desde diversos ángulos.

El paradigma alternativo desde las capacidades

Nussbaum (2012) refiere en este sentido:

Vivimos en una era dominada por el afán de lucro y por la preocupación por los logros económicos nacionales. Pero el crecimiento económico, aun siendo un elemento de una política pública sensata, no es más que una parte y un instrumento de esta. Son las personas quienes importan en última instancia (p. 217).

Pensar las teorías del desarrollo es, o debería ser, algo que no solo se relacione con tablas estadísticas; una vida digna, por ejemplo, no se refleja únicamente en el aumento del crecimiento económico (enfoque del PIB), como tampoco el de la utilidad (satisfacción de preferencias), ya que “un país puede obtener un promedio o un total de utilidad si a muchos de sus habitantes les va bastante bien, aunque unas pocas personas situadas en el fondo de la escala social estén sufriendo considerablemente” (Nussbaum, 2012, p. 72). Y continúa expresando:

Se hace necesario, entonces la construcción de un paradigma que ayude a estructurar en la lucha por lograr un mínimo umbral de desarrollo de la vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento; emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego, control sobre el propio entorno (político, material, laboral). Se asume como una descripción comparativa de la calidad de vida y como una teoría de la justicia básica a partir de las capacidades humanas. No son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico (Nussbaum, 2012, p. 40).

En ese sentido, para Nussbaum (2012), el desarrollo existe en la medida en que se permita lograr ese umbral de las capacidades humanas. Ello implica construir una nueva visión del desarrollo, lo cual debe agenciarse desde políticas públicas, desde Constituciones, en busca de hacer viable desde allí el acceso a posibilidades de una vida digna y a un entorno de

respeto. Ello incluye una idea de justicia y de dignidad no solo para personas, movimientos o grupos sociales, sino también para los mismos seres vivos de la naturaleza. Igualmente requiere construir una mirada ética y política basada en la justicia:

Yo concibo precisamente la teoría de las capacidades centrales y de los umbrales de capacidad como una fuente de principios políticos traducibles en un conjunto de instituciones políticas mínimamente justas. [...] Yo sostengo que todo el mundo tiene contraído el deber colectivo de garantizar las capacidades de todos los ciudadanos y ciudadanas del planeta, aunque no exista una organización política propiamente dicha a escala mundial (Nussbaum, 2012, pp. 196-197).

Paradigmas alternativos del desarrollo para la educación

Hacia una nueva educación

Se sigue pensando que la educación debe ser motor del desarrollo. Pero en tanto este último sea asumido desde parámetros coloniales y económicos, la educación será clave para sostener el *statu quo* del poder político y económico de un mundo que detenta un mirada particular de la sociedad, la política y la cultura, conveniente solo para unos cuantos. En tal sentido, la crítica de Giroux, Apple y McLaren (exponentes de la pedagogía crítica norteamericana) denuncia la incidencia de políticas antidemocráticas y neoliberales que hacen de la escuela un medio de sostenimiento de ellas, en vez de un medio de transformación y emancipación. Escuelas pensadas desde currículos, formas y contenidos de enseñanza, orientados a promover la idea de desarrollo vigente, difícilmente abren la posibilidad de convertirse en agentes promotores de esos nuevos paradigmas de desarrollo, como los propuestos por Escobar (2013) y Nussbaum (2012).

Se requiere, por tanto, otra mirada de la educación y la pedagogía, para que ambas cumplan con el cometido de formar generaciones que aporten a un desarrollo desde la perspectiva de la dignidad, la igualdad, las oportunidades humanas, el respeto, el reconocimiento y el empoderamiento de visiones particulares del mundo y su cultura. Plantea Nussbaum (2012) al respecto:

Quienes utilicen el enfoque de las capacidades tienen que prestar detenida atención a cuestiones tanto de pedagogía como de contenido, preguntarse si (y cómo) la sustancia de los Estudios y la naturaleza de las interacciones en el aula (por ejemplo, el papel asignado al pensamiento crítico y a la imaginación en el estudio diario de materiales de múltiples tipos) cumplen con los objetivos inherentes al enfoque, sobre todo, en lo relacionado con la ciudadanía. [...] Para que la educación sea buena, debe ser sensible al contexto, la historia y las circunstancias culturales y económicas (pp. 183-185).

Igualmente, debe reconocerse que “es importante crear un contexto para una entera pedagogía de la alteridad con este propósito” (Escobar, 2013, p. 125). No es de menor importancia que se dirija la mirada a la educación. Estas ideas alternativas frente al desarrollo, así se concreten en políticas públicas o en decisiones hasta de orden constitucional, y en la medida en que no sean atravesadas por una comprensión de la educación, una definición de sus apuestas curriculares y pedagógicas y unas prácticas educativas coherentes con la visión de las capacidades y la valoración de la cultura local (en vez de estándares y repertorios avalados por enfoques previamente definidos por “expertos” economistas y banqueros), difícilmente podrán generar el impacto que realmente deben promover.

Hacia la construcción de la educación rural

La idea alternativa de desarrollo y de una educación coherente con esta, desde las preocupaciones del Doctorado en Educación y Sociedad y de su línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico, es un tema central por cuanto refleja una preocupación por el alcance que el doctorado debe tener frente a los problemas educativos y sociales. De allí que superar modelos cerrados sobre la educación y la sociedad —o, en este caso, el desarrollo social— genera retos tanto en los procesos de producción de conocimiento como en los procesos de intervención educativa y social. Dentro del cúmulo de posibilidades que de allí se derivan, cobra una importancia especial el tema de la educación rural, dado que las problemáticas del contexto rural exigen soportes y apuestas de otro orden, en las que se aporten nuevas miradas respecto al desarrollo humano, social, político, ético, cultural y ecológico.

Asistimos a la más violenta mercantilización de la tierra, la cultura y la vida. Los índices de pobreza, hambre y enfermedad no disminuyen en el escenario general del mundo globalizado; situación preocupante hoy, cuando la tecnología y la investigación científica podrían aportar, más que nunca, a la solución parcial de estos problemas. El desarrollo y sus promesas (Escobar, 2013) no pudieron salvarnos de la hecatombe que se nos vino encima, menos aún para países como Colombia, en su condición de integrante del denominado “Tercer Mundo”. Conviene referir las cifras en torno a las problemáticas realidades nacionales:

Más del 60% de la población colombiana tiene un ingreso por debajo de la línea de pobreza; 25% vive en pobreza absoluta, esto significa que sus ingresos son inferiores a un dólar al día. La pobreza rural es de 80% y la pobreza urbana ha alcanzado también altos niveles (Escobar, 2013, p. 57).

Para el caso que nos interesa en la línea de investigación, reflexionar sobre la educación rural en Colombia debería ser hoy, más que una obligación, un asunto de ética y de política orientado al análisis y a la búsqueda de posibles soluciones acerca de la problemática educativa en el campo.

Colombia, uno de los países más violentos del mundo², no podrá mejorar sus niveles de desarrollo humano si no avanza significativamente, entre otros aspectos, en una reflexión política en la que los actores relacionados con la educación, sus finalidades y sus procesos se propongan de manera decidida la meta de investigar, para transformar en profundidad lo que pasa en los discursos y las prácticas educativas. Y se señala la transformación porque no puede existir más esa figurativa y azarosa ocurrencia de lo educativo en los campos colombianos, lugares olvidados por el Estado (o, al menos, en lo que se refiere al país).

² “Así lo reveló este jueves la segunda edición del informe ‘Carga mundial de la violencia armada’, publicado por la Secretaría de la Declaración de Ginebra sobre Violencia Armada y Desarrollo, una iniciativa diplomática lanzada en 2008. De acuerdo con el estudio, ‘un cuarto de todas las muertes violentas se produjeron en solo 14 países’, de los cuales seis están en América Latina: El Salvador, Honduras, Colombia, Venezuela, Guatemala y Belice” (*El Tiempo*, 12 de octubre del 2012).

En este sentido, Sen (2009) indica en su texto *La idea de la justicia*:

Aparte de generar ingreso para muchas personas, un proceso de crecimiento económico tiende también a expandir el tamaño del ingreso público, el cual puede ser empleado para propósitos sociales como educación, servicios médicos asistenciales, y otras facilidades que mejoran de manera directa las vidas y las capacidades del pueblo (p. 378).

Lo anterior no parece ocurrir en un país como Colombia, donde la desigualdad social y la pobreza afectan a la mayor parte de la población, especialmente a la rural, que ha sufrido todo tipo de violencia y desplazamiento forzado de sus territorios ancestrales. Desde allí, hombres, mujeres, niños y niñas se ven obligados a emigrar a los cinturones de miseria de las grandes ciudades para sobrevivir.

Este hecho, como se sabe, aumenta y complejiza, necesariamente, los grandes problemas de la educación rural: deficiente calidad, altos índices de repitencia y deserción, currículos descontextualizados, escaso conocimiento y utilización de tecnologías comunicacionales emergentes, exclusión y desarraigo, deserción y rechazo de lo educativo.

En medio de la guerra y la violación de los derechos humanos (Rincón, 2006), los habitantes rurales de Colombia afrontan el milagro de la existencia acorralados por el narcotráfico, la guerrilla y los paramilitares. Los campesinos sufren la pobreza y la exclusión social con todo lo que ello implica. Desde esta perspectiva, el país ha llegado a convivir con un “modelo de desarrollo rural caracterizado hasta ahora por ser altamente inadecuado para promover el desarrollo humano y atender la problemática rural” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011, p. 374).

Por ello, la educación rural debe ser pensada no solo en clave de superar las propias condiciones adversas que enfrenta, sino de generar desde allí modelos de desarrollo que favorezcan ese umbral mínimo del que habla Nussbaum (2012), o ese valor que como cultura puede aportar a su propio desarrollo y al del país (Escobar, 2013). Hay un potencial enorme en el ámbito rural que no ha sido aprovechado para hacer posible la transformación y el cambio:

El título de este Informe de Desarrollo Humano: *Colombia rural, razones para la esperanza*, indica que lo rural es más importante de

lo que creemos para la vida y el progreso de los colombianos y que allí hay un potencial desperdiciado. Al mismo tiempo, nos alerta para no caer en la desesperanza. Soluciones existen, pero requieren de una firme decisión política y de una mayor y más calificada intervención del Estado (PNUD, 2011, p. 375).

En Colombia se ha subvalorado el mundo rural, no solo por el equivocado embate de una tardía modernidad, sino por la desatención a este sector, al creer que para modernizarse, el país podía prescindir de sus potencialidades y de sus pobladores. Colombia pensó —y sigue pensando— que el desarrollo del campo debe darse en términos económicos, de ingresos y de productividad económica, y no desde el plano del desarrollo humano. La viabilidad de lo humano, lo social y lo ecológico en el territorio rural es amplia, pero esto contrasta fuertemente con la pobreza y la miseria que hoy existe allí. Se requiere una mirada alternativa del desarrollo humano —como el expuesto—, un nuevo modelo de desarrollo rural en el que se brinde reconocimiento al sujeto campesino, se enfrente el problema de las tierras (raíz de tantos problemas, especialmente la violencia), se generen nuevas políticas y se valore el protagonismo de los movimientos campesinos.

Lo anterior exige que la educación rural aborde no solo la idea del desarrollo humano, sino que se piense a sí misma en perspectiva de desarrollo. Se requieren políticas educativas y alternativas que hagan viable un camino hacia el desarrollo de los sujetos y sus contextos, pero también estructurar mecanismos que permitan aprovechar el potencial de la cultura y el contexto rural. Por ello, apuntarle desde el doctorado a la educación rural evidencia una intuición por dar respuesta a uno de los problemas nucleares de nuestro país. Muchos de nuestros problemas provienen del campo, porque él ha sido nicho no solo de abandono sino también de conflictos, y ello ha impactado al país en general. Promover alternativas de transformación del campo a través de la educación hará posible gestar alternativas de transformación en perspectiva del desarrollo humano.

A modo de cierre abierto

El centro de estas reflexiones se ha referido a las alternativas frente al desarrollo humano, el valor de la educación en ello y, en especial, las perspectivas

de la educación rural. Se evidencian así algunos insumos que alimentan la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico del Doctorado en Educación y Sociedad, en aras de tratar de ser pertinentes —o, mejor, *impertinentes*— ante una realidad como la nuestra, que sufre formas de colonialidad política y de colonialidad del saber y del ser, mediante imposiciones culturales que moldean otras ideas sobre desarrollo. Ello obliga a visibilizar una crítica frontal a la imposición de representaciones dadas por los poderes globales y sostenidas desde la herencia moderna. Es esta una idea de desarrollo que coloniza la realidad, que deja de lado las capacidades de las personas o el protagonismo de movimientos sociales (étnicos, de género, locales, etc.) y se concentra en el afán del crecimiento económico, sin prestar atención al nivel de vida de los más pobres o a las demás culturas y conocimientos.

Así, cabe preguntarnos, entonces, por formas que enfrenten, desde lo educativo, esta inmensa problemática. En primer lugar habría que considerar la emergencia de modelos curriculares —renovados o completamente novedosos— que pongan en consideración los contextos rurales con sus particulares rasgos socioculturales. Allí mismo, en los escenarios rurales, hay que construir educación de calidad que contrarreste el impulso rapaz del mercado neoliberal, el cual, en su afán irracional por apropiarse los últimos recursos naturales que nos quedan, intenta desruralizar el campo para seguir proletarizando a los campesinos; su fin único es garantizar la mayor acumulación del capital (Ruiz y Delgado, 2008).

Ahora bien, la educación se ha estancado de manera general en condiciones que la regulan con fines políticos específicos, situación que reclama una intervención del mismo carácter. Así, es el momento de superar la llamada *modernización educativa* (Martínez, Noguera y Castro, 2006) que nos postró durante más de medio siglo ante los intereses del capital y de la política transnacional. Es necesario empezar a cuestionar y evaluar lo que ha subalternizado y colonizado (Escobar, 2013) las historias locales y rurales, con el fin de fomentar el surgimiento de proyectos educativos —traducidos en proyectos políticos, sociales y económicos— trazados con la intencionalidad de traspasar fronteras, es decir, proyectos educativos para el mundo, ensamblados con pensamiento latinoamericano. No olvidemos que “otro mundo es posible”, como lo planteaba el principio fundante del Foro Mundial Social de Porto Alegre:

En el pensamiento de más allá del Tercer Mundo está en juego la habilidad de imaginar tanto “otros mundos” como “mundos de otro modo”; esto es, mundos que sean más justos y sustentables y, al mismo tiempo, mundos que sean definidos mediante principios distintos a aquellos de la modernidad euro centrada (Escobar, 2013, p. 66).

De igual manera, en el análisis y la formulación de los modelos educativos rurales (Lozano, 2012) se hace necesario aportar al cambio social desde la educación, mediante la construcción de alternativas que partan del conocimiento y la apropiación de los contextos, según las particularidades y características de los habitantes y los territorios rurales. Ello implica respetar las culturas ancestrales y sus dinámicas de comunicación y mantenimiento, que han resistido el atropello de los megaproyectos económicos y políticos del gran capital, sin impedir, no obstante, que finalmente extraigan los recursos naturales y arrasen los fundamentos biológicos de los sensibles ecosistemas del planeta.

Precisamente, a propósito de los recursos naturales y el atropello a que se ven sometidos los campesinos por parte del Estado y sus alianzas empresariales de explotación capitalista, el periodista Daniel Samper escribe sobre la falta de agua en el departamento del Casanare:

En el apocalíptico paisaje, los únicos movimientos de vida corrían por cuenta de animales hacinados en charcas fangosas y tortugas y saurios que reptaban en busca de una zanja donde ya no había agua. Mi esperanza, repito, es que el país recuerde este desfile fúnebre, porque es un anticipo de lo que dejaremos de herencia si seguimos arrasando con la naturaleza. Lo más probable, sin embargo, es que muy pronto la tensión electoral, la emoción de la Copa Mundo y el nuevo disco de Shakira nos hayan embotado la conciencia y sigamos caminando con risueña irresponsabilidad hacia el abismo (*El Tiempo*, 2014).

Anotemos que se trata, en rigor, de un problema de educación de dirigentes y dirigidos, con el agravante de que lo primeros tienen a su favor la impunidad y los medios legales para trocar en desiertos las tierras productivas y florecientes, en nombre de un progreso que se concreta en

enriquecimiento de particulares y empobrecimiento de la tierra y de quienes la cuidan y cultivan.

Y en la medida en que el problema es de educación, tendremos que aprender también a mirar con los ojos del campesino que siembra la tierra. En este orden de ideas, no hay que olvidar las palabras de José Saramago (1998) en su discurso de recepción del Premio Nobel:

El hombre más sabio que he conocido en toda mi vida no sabía leer ni escribir. A las cuatro de la madrugada, cuando la promesa de un nuevo día aún venía por tierras de Francia, se levantaba del catre y salía al campo, llevando a pastar la media docena de cerdas de cuya fertilidad se alimentaban él y la mujer. Vivían de esta escasez mis abuelos maternos, de la pequeña cría de cerdos que después del destete eran vendidos a los vecinos de la aldea, Azinhaga de nombre, en la provincia del Ribatejo. Se llamaban Jerónimo Melrinho y Josefa Caixinha esos abuelos, y eran analfabetos uno y otro. En el invierno [...] sacaban de sus pocilgas a los lechones más débiles y se los llevaban a su cama. Aunque fuera gente de buen carácter, no procedían así por delicadeza de alma compasiva: lo que les preocupaba, sin sentimentalismos ni retóricas, era proteger su pan de cada día, con la naturalidad de quien, para mantener la vida, no aprendió a pensar más de lo indispensable.

En esta anécdota universal hay un saber que proviene de la experiencia, esa maestra de todos y cada uno. De ahí se desprende una exigencia para la educación, y no solo la de carácter rural: sin experiencia no puede haber educación; de manera inversa, no hay educación donde no se genera experiencia, menos aún donde se deja de lado la experiencia consolidada en saberes atávicos, demostrados en la jornada del día a día. Y, en verdad, algo tan grandioso como mantener la vida requiere de prácticas sencillas pero vitales en las que el pensar no necesita, con mucho, exceder al hacer. Es probable que esa sea una de las múltiples razones del fracaso de la educación, por cuanto tiene en su haber la producción de naufragos letrados, pero inermes ante la vida.

Qué lejos se encuentran los intentos educativos y las propuestas de innovación institucionalizada, ejercicios propuestos por expertos en la escuela y sus conceptos, expertos en pensarla pero ignorantes de la vida que

discurre en ellas, que olvidan que la existencia de las comunidades rurales no se restringe a su espacio cerrado, como ocurre, por lo demás, para todo sujeto escolarizado; esto es, la sabiduría campesina no ha pasado por sus reformas curriculares ni por sus categorías occidentalizadas de progreso y desarrollo ciego. Tendremos que volver a inventar la educación (Jódar, 2007) desde las manos que siembran la tierra, con la esperanza de las semillas que plantarán la paz en Colombia; manos que preservan la vida porque la conocen.

En la Colombia rural, constituida por amplios territorios y atravesada por todo tipo de violencias, hace falta que se transformen las miradas de la sociedad, con el propósito de re-crear, fundamentar y renovar capacidades (Nussbaum, 2012) que permitan a los campesinos empezar a creer en la educación y en sus beneficios, con la condición de que tenga nexos fuertes y profundos con sus vidas. Es hora de reconocer, en la práctica de las decisiones y las políticas, que “lo rural es más importante de lo que creemos para la vida y el progreso de los colombianos y que allí hay un potencial desperdiciado” (PNUD, 2011, p. 379).

Parece ser que las formaciones discursivas (Foucault, 1979) que nos han acompañado en los procesos educativos rurales no resisten el análisis de los hechos concretos: la pobreza rural es más grande que la urbana, los resultados de las Pruebas Saber (antaoño Pruebas de Estado) son muy bajos, la deserción y repitencia escolar es muy grande, las condiciones de acceso a los centros educativos son deficientes. ¿Qué ocurre entonces con los ejercicios educativos rurales, con la inversión social en el campo, con las regalías que ofrecen las multinacionales que explotan y saquean los recursos naturales?

Habrà que volcarse hacia las regiones y sus culturas tradicionales, ahora atravesadas, además, por las tecnologías emergentes globalizadas y al servicio del mercado de ilusiones de felicidad electrónica que afecta de manera ostensible el imaginario, sobre todo de los más jóvenes. Construir otros mundos educativos en Colombia es posible; la educación puede y debe desempeñar un papel fundamental en esta tarea, pues es responsable de esa apertura a otras realidades de formación que superen la idea de éxito para el consumismo.

Pero, más que un nuevo discurso de promesas de redención, tendrá que ser una apuesta en el terreno de las comunidades, hombro a hombro, que reconozca que tenemos que aprender y desaprender con otros colombianos y otras colombianas que hemos olvidado desde siempre y que, a pesar de todo, siguen sembrando la tierra que habitan desde su nacimiento, en medio del

milagro de la vida y la esperanza, amenazados por la guerra y sus violencias, signados por la falta de educación; una educación singular que no los exilie de sus regiones ni literal ni metafóricamente. En otras palabras, se trataría de un proyecto educativo que tenga en cuenta lo que se tiene para ser utilizado de manera óptima, a la vez que sirva para referenciar aquello de lo que adolece el sistema, sus falencias y debilidades.

Un esfuerzo institucional que se está constituyendo es el de la Universidad de La Salle, que está promoviendo formación en el campo y, en este sentido, empezó a apostarle (Acosta, 2012) a la educación rural desde las líneas de investigación del Doctorado en Educación y Sociedad; pero también, y de manera concreta, en el escenario del municipio del Yopal, Casanare, con estudiantes del Proyecto Utopía, que han vivido la experiencia del desplazamiento forzado y los avatares de la violencia en los campos. Las preguntas quedan abiertas:

- a) ¿Por qué no preocuparse más en nuestro país por el poco impacto de la educación en el desarrollo humano de las personas que por el lugar que se ocupa en los resultados de una prueba internacional? ¿Qué idea de desarrollo subyace a tal tipo de pruebas, como es el caso de la Pruebas Pisa?
- b) ¿Qué configuración debe lograr la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico en relación con lo epistemopolítico, lo metodológico y lo teórico, en perspectiva de desarrollo humano, capacidades e innovación social y educativa?
- c) Frente a la influencia de teorías pedagógicas —muchas veces psicologizadas— en las que el desarrollo tiene una gran fuerza desde componentes cognitivos y de desarrollos de conductas o estructuras de pensamiento, ¿qué apuestas pedagógicas favorecerían esa nueva mirada sobre el desarrollo humano?
- d) ¿Qué tipo de investigaciones favorecerían alternativas reales de desarrollo humano para no quedar en la idea de utopías no posibles, especialmente para la educación rural?

Referencias

- Acosta, W. (2012). *Innovación pedagógica en instituciones rurales de Cundinamarca*. Bogotá: Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación.
- El Tiempo* (2012, 12 de octubre). *Colombia, uno de los países más violentos del mundo*. Recuperado de <http://bit.ly/1Mu7eoX>
- Escobar, A. (2013). *Una minga para el postdesarrollo*. Bogotá: Desde Abajo.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Barcelona: Siglo XXI.
- Gómez, C. (2013). *Discurso de Renovación de la Acreditación Institucional de Alta Calidad*. S. I.
- López, L. M. (2012). *Trayectos y trazos de la gestión en las instituciones educativas oficiales del departamento de Cundinamarca*: Bogotá: Universidad de La Salle.
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, 57, 117-136.
- Maldonado, C. (2014). *¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?* Recuperado de <http://goo.gl/JgnRsF>
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2011). *Informe de Desarrollo Humano Colombia 2011: Colombia rural, razones para la esperanza*. Bogotá: Autor.
- Ruiz, N. y Delgado, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades. *Revista Eure*, 34(102), 77-95.
- Rincón, G. (2006). Movilización social y desarrollo rural en Colombia: del sistema agrícola a la nueva ruralidad (1990-2002). *Revista Colombiana de Sociología*, 27, 63-98.
- Samper, D. (30 de marzo del 2014). El país de los chigüiros muertos. Recuperado de <http://goo.gl/lygDDW>
- Saramago, J. (2007). *Palabras para un mundo mejor*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sen, A. (2012). *La idea de la Justicia*. Madrid: Santillana.
- Universidad de La Salle (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Bogotá: Autor.

Universidad de La Salle (2014). *Documento de la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico*. Seminario de Investigación del Doctorado en Educación y Sociedad.

Desarrollo, educación y nueva ruralidad

*Claudia Yaneth Peña Fernández**

*Yamile Durán Pineda***

*Liliana Hayde Gutiérrez Sabogal****

*La verdadera transformación educativa del mundo
se iniciará en algún lugar alejado
de las grandes metrópolis.*

Edgar Morin

Introducción

Los procesos de orden político, económico, social y cultural de nuestros días han estado fuertemente influenciados e impactados por la globalización. El mundo rural ha sido tal vez uno de los escenarios en el que se ven agudizados tales procesos; allí se hacen muy evidentes las desigualdades y las limitaciones que sus grupos humanos deben enfrentar a la hora de asumir los retos de los nuevos órdenes mundiales. Desde este nuevo espacio emerge un conjunto de problemáticas, conflictos y tensiones que, desde los ámbitos

* Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Licenciada en Educación Especial. Especialista en Necesidades Educativas Especiales. Magister en Gestión de la Calidad de la Educación Superior. Correo electrónico: clayapefe@gmail.com

** Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Licenciada en Pedagogía. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Pedagogía. Docente de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pamplona. Correo electrónico: yduranp@unipamplona.edu.co

*** Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Magister en Fitopatología. Microbióloga. Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Secretaría de Educación de Cundinamarca. Correo electrónico: jomapagu43@yahoo.es

político (agendas públicas) y académico, intentan abordarse con el propósito de trazar caminos u horizontes que posibiliten la reconstrucción del tejido social, de cara a las demandas del mundo globalizado y en un marco de derechos y de respeto por la diferencia.

Algunos factores asociados al desarrollo rural, particularmente en Colombia, como el modelo de desarrollo que impera, las nuevas conceptualizaciones sobre la ruralidad y la educación, son elementos centrales de análisis que requieren una revisión de fondo para posibilitar la definición de políticas, reformas e intervenciones que sean promovidas desde diferentes sectores para efectos de garantizar la calidad de vida de los habitantes del campo y, por ende, asegurar sus derechos. El modelo de desarrollo que predomina y subyace en las propuestas implementadas para el progreso en zonas rurales es quizá uno de los elementos claves, necesario de ser revisado, toda vez que este no ha dado respuesta a los retos inicialmente propuestos para superar los problemas socioculturales del espacio rural.

De igual manera, las nociones de *ruralidad* que hasta hace algunos años definían las condiciones, las prácticas y los modos de vida del mundo rural han venido desplazándose hacia nociones cada vez más complejas que desvanecen las fronteras entre lo rural y lo urbano, lo cual trae como consecuencia un cambio en las dinámicas sociales y culturales que es preciso conocer, toda vez que sus implicaciones definen las formas de intervención para su desarrollo. Finalmente, los procesos educativos que actualmente se adelantan en el contexto rural también deben ser examinados a la luz de las nuevas configuraciones socioculturales, con el fin de diseñar y ofrecer procesos formativos pertinentes y de calidad que posibiliten a los pobladores de zonas rurales el desarrollo de las capacidades humanas, tan necesarias para afrontar la vida en nuestros días.

En ese orden de ideas, en el presente artículo se describen, de manera general, ciertas características propias de la ruralidad de nuestros días. Para ello, se identifican algunas de las condiciones asociadas al actual modelo de desarrollo rural, a las nuevas concepciones sobre la ruralidad y a los procesos educativos rurales, a la vez que se plantean algunos interrogantes y tensiones que pueden contribuir a las reflexiones sobre el desarrollo rural en Colombia. Se parte de los rasgos distintivos del desarrollo rural colombiano planteados en el *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), así como de algunos elementos conceptuales que desde el campo de la sociología han

permitido consolidar las nuevas nociones sobre la ruralidad, condensados en los diferentes textos que, en el marco del seminario de la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico del Doctorado en Educación y Sociedad, se han venido analizando.

Finalmente, es necesario aclarar que esta contribución es apenas un insumo para iniciar y continuar con los análisis y la discusión académica sobre el desarrollo, la ruralidad y la educación; por lo tanto, se deja abierta la reflexión sobre dichos temas, dada la complejidad que estos suponen.

El desarrollo, más allá del progreso material

El desarrollo, y en particular el desarrollo rural en Colombia, ha sido una constante preocupación que se ha hecho más visible en los últimos años, como resultado de las tensiones derivadas de los efectos de la globalización. Muchos han sido los referentes teóricos y técnicos que se han producido en escenarios académicos, políticos, económicos y sociales, de los ámbitos regional, nacional e internacional, y que han dado origen a un gran bagaje conceptual y teórico, necesario de tener en cuenta para el análisis propuesto.

Hablar de las condiciones actuales del desarrollo rural en Colombia necesariamente implica acercarse a las problemáticas de las poblaciones rurales, que, por lo general, son las comunidades más vulnerables del país, representadas por los campesinos, las mujeres, los indígenas y los afrodescendientes. Además, ello implica abordar la reflexión y el debate sobre el modelo de desarrollo imperante, el cual, como se ha manifestado en las cumbres internacionales, ha fracasado, dada su ineficacia para responder a los retos de la globalización presentes en el mundo de hoy, toda vez que no considera las nuevas condiciones y lógicas del mundo rural, lo cual limita su alcance:

Ese modelo, sustentado en una política pública y una visión del Estado y la sociedad sobre el proceso de modernización, registra unas características que lo muestran inadecuado para avanzar en el desarrollo humano, resolver la problemática rural y superar la crisis de crecimiento (PNUD, 2011, p. 33).

El problema del “desarrollo” y, en especial, del “desarrollo rural” requiere, por una parte, el desmonte de una perspectiva propia de la modernidad

que ha centrado su interés en el desarrollo como “progreso material” y, por otra, transitar hacia nuevas perspectivas que trasciendan hacia aspectos más humanos del desarrollo, es decir, que pongan su énfasis en asuntos especialmente del desarrollo humano, que han sido críticos (inequidad, sostenibilidad, discriminación, exclusión, entre otros) y que deben ser superados para lograr avanzar hacia una transformación incluyente. Ello implica pasar por cambios profundos —y que no dan espera— en la economía, la sociedad y la política nacional. Además, como lo plantea Escobar (2010), “supone también, más que una defensa de identidades esencializadas, la valoración de las diferencias, potenciadas justamente por el escenario global en el que vivimos” (p. 16); es decir, el reconocimiento del otro, ubicándolo dentro de un marco de derechos susceptibles de ser reclamados, máxime cuando estos han sido y siguen siendo vulnerados.

Es necesario, entonces, considerar que frente al derrumbe de la modernidad, se plantea la deconstrucción del desarrollo como progreso material. Ello trae como consecuencia el surgimiento de nuevos planteamientos tendientes a asumir el desarrollo como capacidad humana. Por consiguiente, las perspectivas generadas a partir del impulso de las ideas tradicionales del modelo de desarrollo demandan actualmente el reconocimiento de otras lógicas emergentes inscritas en nuevos paradigmas sociales: “La combinación de crisis económica, ambiental y cultural crea una mayor conciencia de la necesidad de un *cambio significativo de modelo*; llama a reconstruir el mundo desde la diversidad y la diferencia, desde abajo” (Escobar, 2010, p. 22).

Tal reconocimiento supone que son las dinámicas humanas las que van procurando nuevas relaciones que, de una u otra manera, modifican la idea desarrollista hasta ahora conocida; y ello conlleva preguntarnos por la identidad cultural y el papel que ella desempeña dentro de las nuevas perspectivas del desarrollo, tal como se describe en algunos planteamientos teóricos: “Esto implica también deconstruir las narraciones eurocéntricas, y aprender a escuchar las voces silenciadas que, desde el otro lado de las fronteras coloniales, nos instruyen sobre *mundos y conocimiento de otro modo*” (Escobar, 2010, p. 16).

Enfoques dirigidos a la satisfacción de necesidades ya apuntaban desde los años setenta a representaciones mucho más humanistas del desarrollo; se avecinaba así al desmonte de perspectivas de desarrollo que vorazmente iban demostrando el resquebrajamiento de los procesos sociales, agudizados en nuestro tiempo por los efectos de la globalización. Para el caso colombiano

sería pertinente preguntar si los enfoques del desarrollo que cobraron fuerza desde finales del siglo XX —especialmente, el enfoque de las *necesidades humanas* expuesto ampliamente por Max-Neef— han sido ya superados, o bien, si por el contrario reconstruir una sociedad como la nuestra implica, hasta ahora, transitar y superar tales enfoques.

Por consiguiente, contextualizar el desarrollo en el ámbito rural plantea el reto de conjugar los elementos del desarrollo como progreso material, que aún no se han superado en las áreas rurales de nuestro país, para trascender, simultáneamente, a un modelo de desarrollo basado en las capacidades humanas. No obstante, lo que sí es cierto es que “cada vez aumentan más las voces del tercer mundo que piden el desmonte del discurso del desarrollo” (Escobar, 2010, p. 53). Por ello, es necesario dar continuidad al debate sobre las perspectivas del desarrollo, desde el que se asumen las políticas públicas que intentan intervenir y mejorar los procesos socioculturales en nuestro país, pero además plantear otras ópticas de transformación sociocultural independientes de las ideas y nociones tradicionales del desarrollo.

En nuestros días, enfoques más contemporáneos del desarrollo promueven el rescate del sujeto y plantean nuevas posibilidades para resignificar el desarrollo dentro de un marco ético que propenda a la dignidad de las personas. Enfoques como el de las “capacidades humanas”, propuesto por Nussbaum (2012), evidencia que son posibles otras formas de potenciar el avance de los pueblos a partir del reconocimiento de la capacidad humana, como herramienta fundamental del perfeccionamiento y el adelanto sociocultural de la humanidad.

Así, asumir el desarrollo desde visiones más humanizadas que propendan al rescate de la dignidad de la vida y, en especial, de la vida humana representa un desafío de las más altas cualidades políticas, económicas, sociales y culturales. Superar las visiones economicistas del desarrollo, principalmente en el ámbito rural, que han reducido la vida a la formación de capitales, es un imperativo que no da espera:

Una expresión del predominio de las visiones economicistas es el énfasis que se le ha dado a la idea de convertir en capitales cada una de las dimensiones de la vida del ser humano: más que personas o sociedad, somos capital humano; más que riqueza y patrimonio cultural, somos capital natural; más que formas de organización social, somos capital social (Echeverri y Ribero, 2002, p. 28).

En este orden de ideas, en el modelo actual de desarrollo rural puede evidenciarse tanto la falta de promoción del desarrollo humano como la vulnerabilidad de la población rural, la cual tiene baja participación en la toma de decisiones políticas y pocas oportunidades para fortalecer sus capacidades humanas hacia un proyecto de vida deseable. Así lo expresa Nussbaum (2012):

[Se intenta] situar el enfoque dentro el contexto narrativo de las vidas humanas, mostrando hasta qué punto la perspectiva allí explicada cambia realmente la apreciación que los diseñadores de políticas tienen de esas vidas, y por tanto, de la capacidad de dichas políticas para conformar intervenciones relevantes que muestren respeto por las personas reales y las empoderen, y que no se limiten a ser un simple reflejo del sesgo o la tendenciosidad de las élites intelectuales (p. 46).

Ello podría garantizar la superación de los puntos críticos que actualmente tiene el modelo de desarrollo, en particular en el contexto rural, reflejados en los altos coeficientes de Gini:¹ la alta desigualdad en la tenencia de la tierra y la riqueza, el aumento de la pobreza y la miseria, el bajo desempeño sectorial, la debilidad institucional, la carencia de ordenamiento territorial y el conflicto rural.² Estos aspectos han hecho altamente vulnerables lo rural y su población; el resultado es la falta de desarrollo humano en el mundo rural y la evidencia de la insuficiencia del modelo.

Estas nuevas perspectivas del desarrollo esbozan la necesidad de comprender que la superación de los puntos críticos señalados puede posibilitar el

¹ El índice de Gini se utiliza como un indicador para medir el grado de concentración de la propiedad rural y de los ingresos. Cuanto más cercano a uno esté el índice, más concentrada está la propiedad (pocos propietarios con mucha tierra), y cuanto más cercano esté a cero, mejor distribuida está la tierra (muchos propietarios con mucha tierra).

² Existe una relación muy estrecha entre la tenencia de la tierra y el conflicto rural colombiano, lo cual complejiza los procesos de desarrollo rural que se han intentado promover desde las agendas públicas. En este sentido, se distinguen dos grandes conflictos en el sector rural colombiano: *el conflicto agrario* y *el conflicto armado interno*. El primero está asociado al tema de tierras, mientras que el segundo está asociado a los temas del territorio, el control de la población y la institucionalidad pública para la extracción de rentas. Estos dos tipos de conflicto terminan relacionándose: convierten a la tierra en un instrumento de guerra y disputa por el territorio. Así, el conflicto agrario termina siendo objeto de despojo por vías de hecho o a través de la utilización ilegal de instrumentos jurídicos. Por su parte, el territorio es objeto de control, dominio y violación de derecho de las comunidades.

avance de los pueblos, en la medida en que parten del reconocimiento de las potencialidades de los sujetos, como agentes capaces de promover iniciativas que, acompañadas de los organismos del Estado, permitan el avance de las naciones. Esta premisa es ampliamente enunciada en los informes del PNUD (2011):

Implica un gran consenso nacional para aceptar corregir el rumbo, es decir, optar por un modelo de desarrollo en el cual el bienestar de la gente sea el fin último; que dé prioridad a la sostenibilidad ambiental; que atienda la voz de quienes pueden verse afectados por la lógica pura y dura de mercados sin controles que al final producen graves desequilibrios; y que promueva el fortalecimiento y la intervención oportuna del Estado (pp. 14-15).

Ante el fracaso del modelo rural colombiano, el *Informe Nacional de Desarrollo Humano* (PNUD, 2011) propone una Reforma Rural Transformadora (RRT), concebida así:

Una apuesta por lo rural que requiere decisión política y acuerdos nacionales, regionales y locales, para proyectar a largo plazo un proceso de cambio de la actual estructura agraria y sus relaciones con la sociedad, el Estado y la política (p. 376).

La RRT tiene como objetivo central combatir la pobreza y resolver el conflicto rural, para alcanzar una sociedad estable, sostenible e involucrada en un proceso de modernización permanente. Dicha reforma enuncia la *seguridad humana*³ como el primer componente de cuatro postulados que conforman un tejido de decisiones para la transformación del mundo rural, necesarias de integrarse con otras dimensiones de la economía y la sociedad, en especial con el ordenamiento del territorio.

³ Consiste en aceptar que “el Estado protege la vida e integridad de todas las personas. Si es genuina, esa protección es seguridad humana, es decir, condiciones y medios para preservar el núcleo central de todas las vidas contra riesgos graves y previsible” (PNUD, 2011, p. 381).

Territorio y desarrollo, la nueva ruralidad

Las transformaciones derivadas de las interacciones entre el mundo rural y el territorio, la economía, la tecnología, la producción, los recursos naturales, entre otras, han ido planteando la necesidad de elaborar nuevas conceptualizaciones para ayudar a anclar nuevas comprensiones sobre el mundo rural de nuestros tiempos. En ese sentido, el concepto tradicional de “ruralidad” se ha desplazado hacia nociones menos simplistas y reduccionistas; construye ahora ideas y conceptualizaciones mucho más complejas que implican un abordaje multidisciplinar.

Campos como la sociología del desarrollo, la economía, la antropología social y la geografía humana han planteado la discusión en torno a las nuevas concepciones de ruralidad. Ello da origen a una amplia discusión sobre el asunto e incluso llega a definir categorías analíticas muy pertinentes para su estudio y abordaje, que varían según el origen de dichas disciplinas. Entre ellas, son muy significativos los aportes que desde la sociología se han realizado en torno a la “nueva ruralidad”, lo cual posibilita la identificación de modelos y enfoques sociológicos claramente definidos.

Las tensiones que desde el territorio se plantean involucran, en términos generales, las relaciones *global-local*, *centro-periferia* y *campo-ciudad*. Tales tensiones proporcionan elementos que van configurando dinámicas diferentes entre los grupos humanos, las cuales cada vez hacen menos visibles las fronteras entre lo rural y lo urbano. Además, estas nuevas dinámicas del orden económico, político, social y cultural conllevan que los procesos de industrialización y modernización hoy en día ya no solo estén asociados a la vida en la ciudad. Así, por ejemplo, las conceptualizaciones derivadas de la relación *campo-ciudad* proponen la configuración de una nueva utilización del espacio; se van reconociendo así nuevas interrelaciones entre lo rural y lo urbano, y se minimiza de esta manera la noción arraigada de que lo rural es solo agricultura y población dispersa.

Así, la visión territorial, derivada de los modelos espaciales que interpretan la relación *campo-ciudad*, permite ubicar la población dentro de un ámbito de múltiples funciones vinculadas al desarrollo agrario, artesanal, turístico, ambiental y cultural, es decir, de los ecosistemas locales y regionales. Por su parte, la diversidad de los procesos rurales en su articulación con el capital, a partir del vínculo industria-agricultura, asemeja lo rural con lo agrario, y así contrapone dos realidades socioculturales: la rural y la

urbana, y establece una relación de subordinación y dominación basada en la desigualdad, que trae como resultado la desagrarización y la consecuente desruralización del campo, producto de la marginalidad que la producción campesina tiene frente a la agroindustrial:

La realidad social y económica del mundo rural se contraponen a la del mundo urbano, el cual es asociado con la vida de la ciudad, particularmente, con el desarrollo de la industrialización y la puesta en marcha y avance de los procesos de modernización (Lozano, 2012, p. 118).

Desde este panorama, es evidente que las transformaciones del mundo rural han sido grandes. Se han complejizado las nociones de ruralidad presentes en los modelos de desarrollo hasta ahora utilizados. Las nuevas conceptualizaciones que se dependen de los análisis demográficos, geográficos, económicos, sociales y culturales conllevan demostrar que los umbrales entre el mundo rural y urbano son cada vez más difusos, dada la deslocalización de las actividades humanas en el contexto rural, acontecimiento que da origen a una nueva ruralidad:

La “nueva ruralidad” es el término más aceptado que se utiliza para describir genéricamente las maneras de organización y el cambio en las funciones de los espacios tradicionalmente “no urbanos”: aumento en la movilidad de personas, bienes y mensajes, deslocalización de actividades económicas, nuevos usos especializados (maquilas, segunda residencia, sitios turísticos, parques y zonas de desarrollo), surgimiento de nuevas redes sociales, así como diversificación de usos (residenciales, de esparcimiento y productivos), que los espacios rurales ejercen de manera creciente (Ruiz y Delgado, 2008, p. 78).

Así, el territorio emerge como una categoría privilegiada llamada a sintetizar e interpretar muchos de los elementos que constituyen las nuevas nociones de lo rural, así como a dar un nuevo sentido teórico a estas y, en un sentido práctico, a los procesos de ordenamiento territorial. La concepción de territorialidad se fundamenta en la revaloración del espacio rural y en su geografía; se constituye, de este modo, en una unidad que permite integrar aspectos asociados a los procesos económicos, políticos, culturales,

ambientales, entre otros, que han venido configurando una dinámica cultural compleja que ofrece posibilidades de resignificación para una nueva propuesta de desarrollo rural:

De esta manera, el desarrollo rural, considerado “multidimensional, complejo e integral”, involucra facetas económicas, sociales, políticas, institucionales y ambientales, y se concibe con una visión territorial. Es un proceso de transformación y cambio de las sociedades rurales de la mano del Estado y con una amplia participación de la sociedad civil (PNUD, 2011, p. 386).

Es importante anotar que el valor agregado de esta noción de *desarrollo rural* se refiere a un proceso que tiene en cuenta las posibilidades de las regiones, y específicamente establece que la unidad mínima de planeación y análisis rural deben ser los municipios, lo cual deja de lado la homogeneidad de un único modelo de desarrollo para todo el país.

Finalmente, la definición clásica de Pérez (2001a, 2001b) concibe lo rural en nuestros días como la complejidad que resulta de las relaciones entre cuatro componentes: el *territorio*, como fuente de recursos naturales, soporte de actividades económicas y escenario de intercambios e identidades políticas y culturales; la *población*, que vive su vida vinculada a los recursos naturales y a la tierra, y que comparte un cierto modelo cultural; los *asentamientos*, que establecen relaciones entre sí mismos y con el exterior, a través del intercambio de personas, mercancías e información, y las *instituciones públicas y privadas*, que confieren el marco dentro del cual funciona todo el sistema (PNUD, 2011, pp. 27-29). Lo anterior permite concluir que tal definición del mundo rural encierra los desarrollos conceptuales generados en el campo de la sociología y en otras disciplinas afines.

Educación y ruralidad en Colombia

Tal como se expuso anteriormente, la “nueva ruralidad” es una acepción que encierra gran complejidad y que en el plano de lo académico “carga de ambigüedad a las discusiones, pues no siempre queda claro si se trata del análisis territorial de la ruralidad (y la escala involucrada), de los procesos sociales que la componen” (Ramírez, 2003, p. 53) o de “las políticas de desarrollo

necesarias para superar los problemas que enfrentan estas sociedades y territorios” (Ruiz y Delgado, 2008, p. 78).

Por ello, pensar en lo rural, especialmente desde el ámbito educativo, implica reconocer que el sujeto rural no constituye el “resto”, como comúnmente suele señalarse, sino que es la población mayoritaria del país que necesita ser atendida con procesos formativos de calidad que garanticen el despliegue de las capacidades humanas y se constituyan en el eje del desarrollo y en la esperanza de mundos posibles. De la misma manera, invita a esclarecer, desde lo conceptual y lo social, las apuestas por definir en el país qué es lo rural.

Como se mencionó, desde la definición propuesta por Edelmira Pérez sobre lo rural como la complejidad que resulta de las relaciones entre el territorio, la población, los asentamientos y las instituciones públicas y privadas, se derivan grandes retos a la educación y especialmente a los propósitos misionales de la educación rural colombiana en particular. Tal como se propone en los pasos por seguir en la hoja de ruta⁴ del Informe Nacional de Desarrollo Humano (2011), implica un gran consenso nacional para aceptar corregir el rumbo hacia una apuesta por el desarrollo en el mundo rural.

En este sentido, el doctorando en Educación y Sociedad debe ser consciente de su rol en el logro y alcance de estos lineamientos de desarrollo rural para el país, es decir, comprender que, en la medida en que su quehacer sea de calidad y pertinencia, coadyuva, en primer lugar, a consolidar un proceso que mejora el nivel de bienestar de la población rural y, en segundo lugar, a reconocer los aportes que el mundo rural hace de manera más general al bienestar de la población en su conjunto, ya sea urbana o rural.

Por eso, y en coherencia con las acepciones de ruralidad indispensables para abordar el desarrollo rural, se reitera lo establecido por Pérez (2001a, 2001b): la población rural es uno de los componentes de este mundo rural, que

⁴ La hoja de ruta es una propuesta para dar tres grandes pasos hacia el desarrollo del país, pero ubicando siempre lo rural como el eje fundamental del este, en una apuesta renovada por el desarrollo humano. El primer paso involucra voluntad política y compromiso de la sociedad colombiana para equilibrar las prioridades y jugar más por el país rural. El segundo implica un gran consenso nacional para aceptar corregir el rumbo, es decir, optar por un modelo de desarrollo en el cual el bienestar de la gente sea el fin último; que dé prioridad a la sostenibilidad ambiental; que atienda la voz de quienes pueden verse afectados por la lógica pura y dura de mercados sin controles (que al final producen graves desequilibrios), y que promueva el fortalecimiento y la intervención oportuna del Estado. El tercero es un abanico de opciones de política pública con dos grandes prioridades: resolver el conflicto y superar la pobreza, y cuatro ejes de trabajo: seguridad humana, desarrollo rural, desarrollo institucional y política integral de tierras (PNUD, 2011, pp. 14-15).

para el caso de nuestro país, está compuesta no solo de población campesina, sino de pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas que, como sujetos de derecho, a lo largo de la historia han visto cómo sus derechos han sido vulnerados.

En este orden de ideas, los doctorandos, como actores, se convierten en sujetos sociales líderes y gestores de relaciones e interacciones de intercambio entre lo rural y lo urbano en contextos regionales. Así, su apoyo en la provisión del mundo rural de diversidad de bienes y servicios cada vez cobra más valor, desde el escenario escolar, en la preservación y el desarrollo de la cultura.

Por su parte, el conocimiento sobre la educación y su evolución implica confrontar, entre otros aspectos, ciertos postulados sociológicos, como los que propone Smith (1960), al señalar:

La educación es el nombre aplicado al proceso mediante el cual la parte socialmente aprobada de la herencia cultural se transmite de una generación a otra, y el proceso mediante el cual el conocimiento recién adquirido se difunde entre los miembros de la sociedad (p. 413).

También deben contrastarse propuestas más actuales que apuestan por el desarrollo de las capacidades y libertades humanas en un marco político. En los recorridos conceptuales se evidencia que una de las principales corresponsabilidades de la sociedad es la educación, pero esta debe estar en coherencia con las funciones del Estado y la familia para alcanzar la formación integral de todos los seres humanos. En la medida en que se alcance este fin, las esperanzas de la sociedad, en particular la colombiana, recobrarán su rumbo, al poner a los seres humanos en el centro de todas sus políticas, programas, proyectos y acciones. Desde el punto de vista histórico y sociológico, Lozano (2012) argumenta:

El auge de la educación rural se inició en la década de los sesenta por el Estado colombiano, que incorporó la educación a las políticas de reforma agraria y de desarrollo rural como parte de las estrategias destinadas a promover el cambio social, y por parte de los movimientos sociales y proyectos políticos de izquierda, que adoptaron la educación del campesino como estrategia de canalización del potencial revolucionario de este y de fomento de su organización

y movilización, con el fin de generar hechos sociales y procesos políticos nuevos (p. 124).

Sin embargo, como se señaló antes en la hoja de ruta para el país, la esperanza radica en la articulación de todos los sectores de la sociedad con sus instituciones públicas y privadas, a fin de consolidar un desarrollo humano integral sostenible desde los municipios⁵ como unidades mínimas de planeación y organización, en los cuales se visibilizará y actuará de mejor manera frente a las características económicas y culturales del mundo rural. En este sentido, las instituciones educativas y los profesionales de la educación, desde su definición como seres éticos y políticos, posibilitarán, a través de la interacción con todos los actores de la comunidad educativa, la construcción y el surgimiento de nichos territoriales competitivos, justos, equitativos, democráticos, participativos y sostenibles, y así la educación se consolidará como la herramienta fundamental del desarrollo.

Este compromiso ético y social conlleva el imperativo propuesto por Freire (2001):

Lo que debemos hacer es colocar nuevamente en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano que actúa, que piensa, que habla, que sueña, que ama, que odia, que crea y recrea, que sabe e ignora, que afirma y se niega, que construye y destruye, que es tanto lo que hereda como lo que adquiere (p. 17).

Esta gran complejidad en nuestro contexto colombiano requiere de profesionales de la educación sensibles de su realidad, pero a su vez críticos y propositivos frente a la esperanza y la apuesta por la paz, a través del empoderamiento de la población rural desde el escenario escolar.

⁵ Uno de los problemas de la ruralidad colombiana ha sido la ausencia de políticas gubernamentales que busquen de manera explícita el fortalecimiento de polos de desarrollo regional. Por primera vez tenemos claro que no existe una ruralidad única, sino varios grados. Por ello, el índice de ruralidad que calcula el *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011* puede ser una herramienta muy útil para clasificar los municipios del país y para definir políticas diferenciadas de desarrollo rural y estrategias de superación de las brechas que se presentan entre las regiones y entre los municipios (PNUD, 2011, p. 56).

A manera de cierre

Es necesario precisar que plantear la relación educación-sociedad reviste gran importancia, pues ambos aspectos definen y configuran las propuestas de desarrollo previstas para la construcción o reconstrucción de un proyecto de nación. Tener como punto de partida el análisis del desarrollo rural para establecer esta relación constituye una oportunidad para comprender el escenario sociocultural del país, con miras a posibilitar la formulación de nuevos horizontes teóricos, conceptuales y prácticos que permitan dar respuesta a las actuales necesidades de desarrollo y, en especial, de desarrollo humano de todos los habitantes del país.

Sin embargo, según la panorámica anteriormente trazada, la reflexión nos invita a formular algunas preguntas: ¿cuál es el papel que debe desempeñar la educación en el desarrollo rural colombiano, desde las perspectivas de desarrollo humano que se basan en alternativas y posibilidades diferentes a las que actualmente se enmarcan en el modelo de desarrollo económico?, ¿cuáles son las demandas que se le plantean a la educación superior y a la academia en general como retos hacia la redefinición del desarrollo rural colombiano? Es claro que la educación superior es el nivel de educación que actualmente está encargado de la producción del conocimiento y de la formación de profesionales que deben hacer frente a las necesidades y problemáticas del país, pero además acompañar y liderar procesos de transformación en las comunidades, con el propósito de labrar caminos que conduzcan al desarrollo de capacidades humanas, como alternativa ante el fracaso del modelo de desarrollo rural hasta hoy implantado en Colombia.

Desde esta misma perspectiva, ¿qué tensiones pueden plantearse entre la Reforma Rural Transformadora propuesta en el Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011 y el enfoque de capacidades humanas propuesto por Nussbaum (2012)? Ambos enfoques son alternativas al desarrollo rural imperante en Colombia, cuyo análisis se evidencia claramente fracasado. En consecuencia, ¿qué papel desempeñan las reformas en la consolidación de cambios y transformaciones sociales?

Por otra parte, cuando se trata de analizar procesos de empoderamiento de los ciudadanos como alternativa para transformar su realidad y su entorno desde la solución innovadora de sus problemáticas, necesariamente debe interrogarse el papel de la educación en la creación de condiciones para el desarrollo de las capacidades humanas y de los proyectos de vida de las

personas. Por consiguiente, es importante referirnos a la comprensión de las realidades de las comunidades, cuestión de primordial valor para lograr un desarrollo humano integral sustentable y capaz de articularse a los cambios continuos del mundo de hoy.

Ahora bien, con relación a las propuestas de desarrollo rural, es conveniente preguntarse: ¿de qué manera la comprensión sobre la(s) nueva(s) ruralidad(es) determina el desarrollo de políticas públicas y acciones relacionadas con la garantía de derecho de las comunidades que hoy son consideradas vulnerables? La respuesta parece esbozarse: superando enfoques neoliberales que hasta ahora han dado prioridad a los procesos de mercado y de acumulación de capital, pero atentando contra las formas y los proyectos de vida individuales y comunitarios.

Por último, para la línea es conveniente revisar y considerar hasta dónde apuesta por una educación diferenciada y de qué manera las nuevas ruralidades resignifican los conceptos de educación, pedagogía y didáctica, como hilos conductores que permitan el desarrollo conceptual progresivo de este espacio académico.

Referencias

- Echeverri, R. y Ribero, M. T. (2002). *Nueva ruralidad, visión del territorio en América Latina y el Caribe*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el post-desarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Freire, P. (2001). *Política y educación* (5.^a ed.). México: Siglo XXI.
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, 57, 117-136.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades humanas*. Madrid: Paidós.
- Pérez, E. (2001a). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas*, 20, 180-193.
- Pérez, E. (2001b). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarraca, *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 17-30). Buenos Aires: CLACSO.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011). *Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011: Colombia rural, razones para la esperanza*. Bogotá: Autor.
- Ramírez, B. (2003). La vieja agricultura y la nueva ruralidad: enfoques y categorías desde el urbanismo y la sociología rural. *Sociológica*, 18(51), 49-72.
- Ruiz, N. y Delgado, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *Eure*, 34(102), 77-95.
- Smith, L. (1960). *Sociología de la vida rural*. Buenos Aires: Bibliográfica Argentina.

Saberes educativos “otros”, pedagogías “otras” y didácticas “otras”: potencialidades de las teorías del desarrollo humano en la investigación y transformación de las comunidades educativas

*Mario Morales Martínez**

*Jesús Antonio Cabrera***

*Róbert Ojeda Pérez****

La línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico se vincula con los propósitos institucionales de la Universidad de La Salle (Universidad de La Salle, 2013) y se fundamenta en una tríada constituida por reflexiones del orden ético-político (desarrollo de capacidades humanas), epistémico-investigativo (modo 3 de producción del conocimiento) y pedagógico-didáctico

* Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, especialista en Gerencia de PEI y en Pedagogía y licenciado en Ciencias Sociales. Directivo docente (rector) de la Secretaría de Educación de Bogotá y director de la Especialización en Docencia de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Correo electrónico: mariomorales@unisalle.edu.co

** Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Magíster en Educación y Especialista en Planeación Urbana por la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Maestría en Educación de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: antoniosociales@yahoo.es

*** Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Historiador y magíster en Historia. Docente de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: rojeda@unisalle.edu.co

(innovación social y educativa). Es propósito de este trabajo contribuir con la consolidación de los elementos identitarios de esta comunidad de investigación, y para ello se establecen, como “norte de análisis”, las siguientes preguntas:

- a) En el contexto de los múltiples conflictos que atraviesa Colombia, de dinámicas de globalización y de consolidación del modelo neoliberal, ¿qué posibilidades existen de repensar el desarrollo en sus múltiples perspectivas: en lo humano, en las capacidades humanas y en los procesos de desarrollo curricular de las instituciones educativas del orden básico, medio y superior?
- b) ¿De qué manera se resignifican las instituciones educativas, los sujetos de aprendizaje y de enseñanza, las prácticas pedagógicas y didácticas cuando la educación se desprende del paradigma eficientista determinado por las teorías que comprenden el desarrollo como sinónimo de crecimiento económico?
- c) ¿Cómo articular los postulados de autores como Nussbaum, Sen, Max-Neff, Escobar y aquellos que se inscriben en el darwinismo social con estrategias innovadoras de desarrollo educativo pertinentes para las condiciones y necesidades de los escenarios de nueva ruralidad en Colombia?

Se considera que en el desarrollo de las reflexiones que suscitan estas preguntas puede ser posible hallar concertaciones amplias en relación con el tipo de sujeto y de sociedad que se piensa desde la línea, las “lógicas” que consolidan unos referentes comunes para la investigación y las perspectivas de incidencia sobre los escenarios educativos en general y los pertenecientes a las zonas rurales en particular. Los elementos referidos también se entienden como aportes para una línea naciente pero fuerte en su compromiso con la transformación de las comunidades educativas de nuestro país.

Posdesarrollo, desarrollo humano y creación de capacidades: nuevos paradigmas para nuevos currículos educativos

Hoy se ha visto que los modelos educativos desbordan los límites de la realidad vistos desde la modernidad, y el mismo acontecer del ser humano desborda los mismos límites impuestos en el pasado a los sistemas de educación:

El currículo, con el sentido en que hoy se suele concebir, tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa (Sacristán, 2004).

Esta realidad, afirma el autor, se constituye como referente de lecturas que hacemos del pasado, de críticas al presente y de proyecciones del futuro. Currículos para la construcción de referentes de tipo “patriotero” (Álvarez, 2007), currículos para la producción de lo que Capella (2004) llama “ciudadanos siervos” y currículos para la habilitación de sujetos y relaciones requeridas por el modelo de acumulación implantado desde la década de los ochenta del siglo pasado; tal es el escenario en que se encuentra la revisión de nuestro pasado curricular.

El análisis sobre el presente de los currículos escolares los vincula con la perpetuación de una forma específica de desarrollo depredador que se presenta con el nombre de *progreso*, con una idea de desarrollo de seres “competitivos” que sustituyen la creación de capacidades por la incorporación de habilidades orientadas hacia la eficacia y la eficiencia, y en general con una idea de crecimiento económico que niega la diversidad y el derecho de los seres humanos y de los otros elementos de la naturaleza (Robinson, 2001).

El hecho de que el desarrollo haya sido visto solo como un proyecto económico capitalista deja de lado lo cultural. Estamos de acuerdo con que el proyecto de desarrollo es cultural en dos sentidos: por un lado, surge de la experiencia particular de la modernidad europea y subordina a las demás culturas y conocimientos, a los cuales pretende transformar desde principios occidentales; por el otro, “el desarrollo y la modernidad involucran una serie de principios: el individuo racional, no atado ni a lugar ni a comunidad; la

separación de naturaleza y cultura; la economía separada de lo social y lo natural; la primacía del conocimiento experto por encima de todo otro saber" (Escobar, 2013, p. 22).

Esta forma particular de modernidad tiende a crear lo que la ecóloga hindú Vandana Shiva llama "monocultivos mentales", que erosionan la diversidad humana y natural. Por esto, el desarrollo privilegia el crecimiento económico, la explotación de recursos naturales, la lógica del mercado y la búsqueda de satisfacción material e individual por sobre cualquier otra meta. Neodesarrollismo no es posdesarrollo.

Este panorama implica pensar la realidad educativa proyectada hacia futuro, pensar una sociedad que en el posconflicto logre articularse a partir de propuestas de posdesarrollo, desde la redefinición del papel que desempeña la economía al asumirse en una escala humana, al contemplar en la escuela la posibilidad de potenciar el desarrollo de capacidades humanas y de miradas emancipadas de las lógicas coloniales que habitan en nuestras cabezas desde hace más de cinco siglos: una propuesta curricular que agencie el paso de la sociología de las ausencias a la sociología de las emergencias; esto, desde la ruta de diálogo cultural trazada por De Sousa (2007).

Pasado, presente y futuro son instancias en las que Sacristán (2004) localiza el análisis de las realidades educativas que la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico debe indagar desde la investigación. En esta tarea de descifrar y proyectar contextos, los autores trabajados pueden aportar elementos significativos, siempre y cuando sean leídos desde los objetivos propuestos desde esta línea de investigación.

El pasado de nuestros pueblos es el resultado, según Escobar (2013),¹ de una "jugada colonialista" en la que el desarrollo emerge como invención de los grandes poderes, de una cultura predominante que se impone y que socava las bases culturales, económicas y ecológicas de numerosos países. Esta lógica tampoco "atiende a la diversidad humana y cultural".

El desarrollo es un proyecto tanto económico (capitalista e imperial) como cultural. Es cultural en dos sentidos: surge de la experiencia

¹ Antropólogo de origen colombiano. Hizo estudios de pregrado en la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Posteriormente viajó a continuar estudios de posgrado en la Universidad Cornell y en la Universidad de California, Berkeley, donde se doctoró en 1987. Entre sus especialidades figuran la ecología política y la antropología del desarrollo, los movimientos sociales y las nuevas tecnologías. Fue catedrático adjunto de Antropología de la Universidad de Massachusetts, Amherst.

particular de la modernidad europea y subordina a las demás culturas y conocimientos.

Pero Max-Neef (1993)² también establece una lectura de las condiciones de pasado que moldean la realidad. El contexto de este autor es el desarrollo de la industria a gran escala después de la Segunda Guerra Mundial y el desarrollo de la Guerra Fría, momento en el que se definen las potencias mundiales en torno al desarrollo industrial. Este tipo de aspectos son los que va a criticar en sus estudios, basado en el hecho de que para alcanzar el éxito y la riqueza no hay que poner las esperanzas en el crecimiento industrial y en el PIB de cada país. Contrario a esto, desarrolla el concepto del PGB (producto geográfico bruto), con el cual promoverá la economía de las regiones y no solo de los países. Avizora el desastre económico de las naciones vía el “desarrollo industrial”.

Estas han sido las posturas que sirvieron para desarrollar lo que posteriormente se denominó la *pedagogía sur-sur* o la *epistemología sur* que defienden pensadores como De Sousa Santos. En ellas tiene que pensarse que el desarrollo no se mide desde los objetos, como el producto interno bruto (PIB), sino desde las capacidades o la solución de necesidades del ser humano. El desarrollo, entonces, debe medirse no desde la industria y sus productos, sino desde la cultura, la educación y sus capacidades para resolver problemas de la cotidianidad en un contexto determinado.

En relación con la lectura que se establece sobre el presente, sobre ese presente en el que se es maestro, Nussbaum (2012) expresa:

Vivimos en una era dominada por el afán de lucro y por la preocupación por los logros económicos nacionales. Pero el crecimiento económico, aun siendo un elemento de una política pública sensata, no es más que una parte y un instrumento de esta. Son las personas quienes importan en última instancia (p. 217).

Ese presente también lo caracteriza contundentemente Escobar (2013): “La globalización es un Proyecto de Muerte, y una de sus principales armas es el desarrollo, al menos como es convencionalmente concebido”.

² Nació en Valparaíso, Chile, en 1932. Economista, ambientalista y político, autor de varios libros y ganador del Right Livelihood Award en 1983. Fue candidato a la Presidencia de Chile en 1993.

Pero el puente entre presente y futuro son las voces de los sectores populares, de los invisibilizados, de las mujeres, de los niños, de los otros: “Cada vez aumentan más las voces del Tercer Mundo que piden el desmonte del discurso del desarrollo” (Escobar, 2013, p. 53); voces que se configuran como “antiteoría” frente al enfoque economicista, “desarrollista”, colonialista, utilitarista.

Y el futuro se dibuja al imponerle tareas a la educación: se necesita un nuevo modelo de desarrollo, más allá del económico, que incluya las personas, sus capacidades, los contextos, el tema ambiental y ecológico, la sostenibilidad y sustentabilidad, la reacción al embate de la globalización, el refuerzo de lo local. En esa proyección de futuro se imponen como posibilidades de transformación del currículo la inclusión de elementos alternos: el enfoque de capacidades, la teoría del posdesarrollo o algunos referentes que relocalizan la economía en la medida de las necesidades humanas.

El enfoque de capacidades como paradigma se estructura en la lucha por lograr un mínimo umbral de desarrollo de la vida, la salud física, la integridad física, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, así como de las emociones, la razón práctica, la afiliación con otras especies, el juego y el control sobre el propio entorno (político, material, laboral). Se asume como una descripción comparativa de la calidad de vida y como una teoría de la justicia básica. Parte de contrateorías y trasciende los enfoques dominantes. Se ubica en la redistribución, sin quedarse allí, e incluye las luchas de los marginados, que son diversos y complejos en cuanto a sus objetivos y en cuanto a las relaciones de complementariedad que hay entre ellos. Los recursos pueden darse en cantidades diferentes, según especificidades, para alcanzar un mismo nivel de capacidad de elección y acción.

En referencia a la idea sobre posdesarrollo, esta se enuncia desde sus elementos constitutivos; elementos cuyo análisis es el objetivo y el cuerpo de los cinco capítulos de esta publicación, pero que también se inscriben en una nueva forma de racionalidad:

Es necesario que estas [las izquierdas del continente] se abran a la idea de que la transformación requerida va mucho más allá del estado y las estructuras socio-económicas; involucra toda una transformación cultural y epistémica, de modos de conocimiento y modelos de mundo, hacia “mundos y conocimientos de otro modo”.

La descolonización epistémica debe acompañar la transformación de estructuras (Escobar, 2013, p. 26).

El posdesarrollo puede entenderse tanto como un cambio de imaginarios, una serie de preguntas y principios teóricos, como formas diferentes de acción y de práctica política y social. El postulado básico del desarrollo a escala humana es que el desarrollo se refiere a las personas, y no a los objetos (Max-Neef, 1993). En esa medida, el autor establece que el concepto de desarrollo no debe estar mirando la industria ni sus objetos producidos, sino que debe estar pendiente del desarrollo de las capacidades humanas (Nussbaum, 2012). Max-Neef señala también que se necesita un indicador del crecimiento cualitativo de las personas, visto desde las capacidades, las necesidades y los satisfactores de estas.

¿Cómo introducir tales reflexiones en los currículos educativos?

Desde la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico es posible implementar investigaciones que den cuenta no solo de la incidencia que tienen los discursos dominantes sobre desarrollo, progreso y orden, sino que se pregunten también sobre la posibilidad de articular otras formas de concebir el mundo desde la escuela o desde la universidad. Debe investigarse en campos de estudio preocupados por la manera como la racionalidad tecnocrática se moviliza en los procesos de formación de maestros, en las estrategias de la política pública educativa, en los procesos que se desarrollan en la escuela, en los ritos y en los elementos simbólicos de colegios y universidades.

En los relatos sobre desarrollo, que Nussbaum (2012),³ Escobar (2013) o Max-Neef (1993) “denuncian” como deshumanizante, productivista, colonialista o dominante, pueden vislumbrarse elementos que históricamente moldearon la educación en nuestros países; los tiempos del currículo, las estrategias para su implementación, los escenarios, los procesos de evaluación

³ Nueva York, 1947. Se doctoró en Filosofía en la Universidad de Harvard en 1975, tras haber estudiado Teatro y Estudios Clásicos en la Universidad de Nueva York. Es una de las pensadoras más leídas de los últimos años. En septiembre de 2005, las revistas *Foreign Policy* y *Prospect* la incluyeron entre los cien intelectuales más influyentes del mundo. Sus trabajos se han centrado especialmente en el terreno de la filosofía antigua, la filosofía política, la ética y el derecho, sin olvidar sus decisivas aportaciones al estudio de las emociones.

y todos “los otros” elementos que tienen que ver con él se diseñaron en relación con los paradigmas del poder que se incuban en la idea capitalista de desarrollo.

En este contexto, las nuevas perspectivas de educación tienen que dejar atrás el darwinismo social en el que la competencia del más fuerte y el mejor preparado determina quién puede triunfar; por el contrario, deben pasar al reconocimiento del otro, de los otros, en sus distintos desarrollos de sus capacidades y de sus propios procesos de formación.

Resignificar la educación, resignificar los sujetos...

En su texto *Sobre la servidumbre voluntaria: el arte de reducir cabezas*, Dufour (2007) describe perfectamente al sujeto de nuestros tiempos; el sujeto psicótico desligado de la política y del interés por el compromiso con los otros o con las instituciones orientadoras del orden social; el individuo de consumo, el ciudadano cliente, la individuación llevada a su máximo nivel, el individuo perdido, desde sus dispositivos tecnológicos, dentro de sí mismo.

Este sujeto, que ya no tiene de qué sujetarse (crisis de la iglesia, de los partidos, de la educación, de la nación, del progreso, de los paradigmas de la ciencia), es al que debe transformarse para retornarle su condición de dignidad humana. Los escenarios educativos pueden apostar por desplazar los valores del sujeto-cliente —que radican en la competitividad— por otro tipo de referentes formativos, como la creación de capacidades humanas propuesta por Nussbaum (2012), el pensamiento de la sociología de las emergencias que desde De Sousa recupera Escobar (2013) o el sujeto humanizado propuesto por Max-Neef (1993).

El sujeto de la educación se constituye como tal por un interés determinado. Este se establece, según Nussbaum (2012), en una forma de pensamiento que analiza el contexto:

Analizar las teorías del desarrollo es analizar algo que las personas se esfuerzan por alcanzar: una vida digna. Esta no se refleja en el aumento del crecimiento económico (enfoque PIB), tampoco el de la utilidad (satisfacción de preferencias), ya que un país puede obtener un promedio o un total de utilidad si a muchos de sus habitantes les

va bastante bien, aunque unas pocas personas situadas en el fondo de la escala social estén sufriendo considerablemente (p. 72).

El desarrollo social, como sinónimo de habilitación de escenarios para la dignidad, se traduciría, en el plano educativo, en una permanente búsqueda de posibilidades de potenciar a los sujetos. En su trabajo, Nussbaum (2012) pretende conceptualizar las capacidades humanas, que listamos brevemente de su trabajo:

- 1) *Respecto a la mortalidad.* La capacidad de vivir una vida humana de longitud normal y que la vida no quede tan mermada que no merezca la pena vivirse.
- 2) *Respecto a la corporalidad.* La capacidad de tener salud física (alimento, vivienda, etc.).
- 3) *Respecto al placer y al dolor.* La capacidad de mantener la integridad corporal (protección ante ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica), capacidad de moverse libremente de unos lugares a otros, posibilidades de satisfacción sexual y de elegir en lo que atañe a la reproducción.
- 4) *Respecto a la cognición.* La capacidad de emplear los sentidos, de imaginar, de pensar y de razonar. Implica la necesidad de una educación adecuada.
- 5) *Respecto a las emociones.* La capacidad de sentir apegos hacia cosas y personas que están fuera de uno mismo; amar a quienes nos aman y se preocupan de nosotros, sentir pena por su ausencia; en general, amar, padecer, sentir anhelos, compasión y gratitud.
- 6) *Respecto a la razón práctica.* La capacidad de formarse una concepción del bien e implicarse en reflexiones críticas acerca de la planificación de la propia vida. Es pertinente señalar que, en la concepción de Nussbaum, la razón práctica es fundante respecto a las otras capacidades, porque permite determinar

cuál es el grado óptimo o virtuoso de realización de una capacidad.

- 7) *Respecto a la sociabilidad.* La capacidad de formar una comunidad con otros seres humanos (reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, comprometerse en diversas formas de interacción social, imaginar la situación de otras personas, tratarse con respeto, etc.).
- 8) *Respecto a la relación con otras especies y la naturaleza.* La capacidad de vivir junto a ella, y respetar a los animales, las plantas y la naturaleza en general.
- 9) *Respecto al humor y el juego.* La capacidad de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
- 10) *Respecto a la individualidad.* Se refiere a la capacidad de vivir la propia vida y ostentar cierto control sobre el propio entorno (participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan la vida, poseer libertad de expresión y asociación, derecho a la propiedad privada, derechos laborales, etcétera) (Nussbaum, 2011, pp. 33-34).

Por su parte, en Escobar (2013), los sujetos se constituyen en formas de asociatividad que se preguntan permanentemente por acceder a formas más coherentes de existencia. Tales movimientos sociales pueden llegar a compartir objetivos con propuestas amplias de tipo educativo, pueden establecer una relación de apoyo recíproco. En tanto los movimientos sociales pueden pensarse a sí mismos desde lo que significan y desde el territorio, se establecen también algunos rasgos respecto a pensar los procesos desde la educación crítica y desde discursos concebidos por otros y que nos rotulan:

La lección radical de una política del lugar no termina acá, y hay un aspecto final que me gustaría mencionar antes de terminar. Una política basada en-lugar puede permitir a los académicos y activistas pensar en las condiciones de lo que los filósofos Spinoza, Flores y

Dreyfus (1997) han llamado “la recuperación de las habilidades para hacer historia” (Escobar, 2013, p. 173).

Ejemplo de esto puede ser la lucha de las comunidades negras del Pacífico colombiano, que ilustran las políticas de lugar en el contexto de la globalidad imperial. Este movimiento, que emergió a principios de los noventa como respuesta a la profundización del modelo neoliberal y en la estela de la nueva Constitución de 1991 que garantiza los derechos culturales y territoriales de las minorías étnicas, fue desde su principio concebido como una lucha por la defensa de la diferencia cultural y de los territorios. Desde entonces, el movimiento ha enfatizado en cuatro derechos: a su identidad (de ahí, el derecho de ser diferente), a sus territorios (como el espacio para ejercer la identidad), a su autonomía local y a su propia visión de desarrollo. Aquí cobra importancia lo *glocal* como elemento que define a sujetos de la educación y que incorporan como suyas las tareas del movimiento social, en contraposición a la teoría del darwinismo social.

El sujeto de la educación, también mediado por las políticas que lo afectan, puede ser pensado desde otra lógica por quienes definen las rutas por seguir y administran los recursos. A ese respecto, Escobar (2013) plantea que es conveniente que se diseñen políticas desde la relacionalidad entre grupos humanos, y entre estos y la naturaleza; es decir, se procede desde un principio de cosmovisiones relacionales, en vez de la cosmovisión dualista que separa seres vivientes de no vivientes, lo humano de lo no humano, el individuo de la comunidad.

Desde Max-Neef (1993) pueden pensarse “otros” sujetos educativos. En sus obras más destacadas hay dos tesis orientadoras que denominó “la economía descalza” y “el desarrollo a escala humana”. Estas definen una matriz que abarca nueve necesidades humanas básicas: subsistencia, protección, afecto, comprensión o entendimiento, participación, creación, recreo u ocio, identidad y libertad. Además, propone una décima necesidad, pero que prefiere mantener separada de las anteriores: la trascendencia. Todas ellas hacen hincapié en la importancia de los esfuerzos humanos pequeños y apasionados, y también pueden ser encausadas desde las acciones educativas.

Max-Neef (1993) además postula que no existe correlación alguna entre el grado de desarrollo económico (industrial) y la felicidad relativa de las personas implicadas; por el contrario, el desarrollo económico parece aumentar la soledad y la alienación en las sociedades desarrolladas. Así, la

educación puede dar más fuerza a procesos de humanización que a procesos de posicionamiento social. La educación es la bandera que puede cambiar la cultura desde la formación.

Otros saberes educativos, otras pedagogías y otras didácticas

La didáctica, “ese artificio universal, para enseñar todo a todos, ese arte de enseñar y aprender (Comenio, s. f.), queda, desde esta clásica definición, referenciada por elementos del orden ético-político (¿a quién incluir?) y por problemas del orden epistémico que definen su naturaleza (¿es arte o es técnica?).

¿Hasta dónde, desde los autores y textos hasta aquí referenciados y asumidos por la línea Saber Educativo Pedagógico y Didáctico del Doctorado en Educación de la Universidad de La Salle, es posible identificar problemas y proponer estrategias que, referidos a la enseñanza, se correspondan con las necesidades de desarrollo humano y social que existen en nuestro país?

Una de las tesis centrales que se movilizan en la línea referida asume que en la innovación educativa está la respuesta. Escudero (citado en Rimari, s. f.) establece al respecto:

Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, la transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. [...] Innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar... cambiar (p. 4).

La innovación educativa es, entonces, la posibilidad de proyectar otros mundos en el plano de lo social, pero contruidos desde lo educativo, y lo educativo es político, esto es, implica un proceso mediado por definiciones de

democracia, libertad, justicia y dignidad como valores principales, y además se inscribe en preocupaciones referidas al contexto social y natural, como instancia de pugna por el poder.

Al articular el pensamiento de Nussbaum con las posibilidades de la didáctica, se entiende que es posible traducir el enfoque de liberalismo político, que evidencia respeto a los ciudadanos sin dependencia de doctrinas políticas, religiosas o metafísicas. Esto produce nuevos escenarios para el aprendizaje, y sobre las posibilidades y características de ellos pueden girar algunos trabajos de investigación de la línea. ¿Cómo democratizar los escenarios y las relaciones de enseñanza?

En otro sentido, Escobar (2013) anota que se hace necesario construir políticas a partir de la diferencia colonial, particularmente en el nivel del conocimiento y la cultura, así como construir verdades diferentes. En la medida en que estas políticas también pueden referirse a la educación, surge otra pregunta en torno a la manera de materializar referentes emancipatorios del orden social, pero vehiculizados en los procesos formales de educación.

Queda entonces planteada otra tarea del plano político-pedagógico y que Escobar (2013) enuncia como “implementar una nueva visión del desarrollo desde políticas públicas, desde constituciones, desde el protagonismo de los movimientos sociales”. Esta tarea puede ser pensada desde las posibilidades de renovar y sustituir los saberes que circulan en las aulas y los dispositivos que los ponen a circular. El mismo autor señala que deben establecerse “políticas del lugar”, una forma emergente de política, “un nuevo imaginario político en el cual se afirma una lógica de la diferencia”. Y puede pensarse que la escuela y la universidad son escenarios propicios para ello.

Democratizar las formas de enseñanza es darle otro sentido a la institucionalidad encargada de gestionar lo educativo. A ese respecto dice Nussbaum (2012): “Yo concibo precisamente la teoría de las capacidades centrales y de los umbrales de capacidad como una fuente de principios políticos traducibles en un conjunto de instituciones políticas mínimamente justas” (p. 196).

Por su parte, Max-Neef (1993) define de manera muy cercana, en relación con las nuevas formas de educación y de pedagogía, la necesidad de cambiar los paradigmas culturales y sociales desde la formación. Señala que se necesita un indicador del crecimiento cualitativo de las personas, visto desde las capacidades, las necesidades y los satisfactores de estas.

En su trabajo pretende conceptualizar las necesidades humanas, señalando que son las mismas a lo largo de la historia y que se pueden ubicar de la siguiente manera:

Combinaremos aquí dos criterios posibles de división: según categorías existenciales y según categorías axiológicas. Esta combinación permite reconocer, por una parte, las necesidades de Ser, Tener, Hacer y Estar; y, por la otra, las necesidades de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad (Max-Neef, 1993, p. 6).

Allí es donde radica la tabla de análisis que establece para ubicar el concepto de calidad de vida de los seres humanos. Otro concepto que intenta rebatir es el de la pobreza:

El concepto tradicional de pobreza es muy limitado, ya que se refiere exclusivamente a la situación de aquellas personas que se hallan por debajo de un determinado nivel de ingreso. La noción es estrictamente economicista. Sugerimos no hablar de pobreza, sino de pobrezas. De hecho, cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza humana. Hay una pobreza de Subsistencia (si la alimentación y el abrigo son insuficientes); hay una pobreza de Protección (debido a sistemas de salud ineficientes, a la violencia, la carrera armamentista, etc.); hay una pobreza de Afecto (debido al autoritarismo, a la opresión, las relaciones de explotación con el medio ambiente) (p. 26).

Este último es su caballo de batalla: defiende el medioambiente por encima del desarrollo industrial y económico. Ello permite ver que hay una gran pobreza en el mundo y en la región en la que el desarrollo no es lo suficiente. Hay una necesidad por cambiar los paradigmas desde la formación, la didáctica y la educación.

Para Max-Neef existieron otras pobrezas, como la participación de la diversidad o la pobreza de identidades, en las que, por falta del reconocimiento, se promueve la violencia y la marginalidad. Esta sería una tarea de la educación: promover una cultura del reconocimiento, la participación y los valores a escala humana.

La didáctica y la pedagogía están mediadas también por los criterios políticos de justicia y dignidad. Desde Nussbaum (2012) se trata de una apuesta por la justicia social básica, así como desde Max-Neef (1993) y Escobar (2013) se trata de una justicia que, además de reconocer a los sujetos, aboga por el respeto de las particularidades de los grupos humanos. Aquí puede haber un alto nivel de convergencia con perspectivas transformativas de la educación y referidas desde la pedagogía crítica.

Si se aboga en la educación por procesos inclusivos y de respeto de la dignidad humana de las personas y los grupos minoritarios, es posible hallar pistas en la teoría de creación de capacidades humanas. Una educación pensada desde allí debe hacer viable el acceso a posibilidades de una vida digna y a un entorno de respeto y de protagonismo social y político.

En los autores trabajados también se aborda la justicia desde las perspectivas de género, discapacidad y vejez. Esta justicia se da en un sentido amplio, no solo de las personas, los movimientos y los grupos sociales, sino de los seres vivos de la naturaleza. Allí, la didáctica debe hallar formas de articular estos escenarios y estos sujetos con los procesos formativos de los actores que intermedian en la formación de los individuos.

Según lo anterior, se hace posible llenar de sentido la idea “educación integral” desde los aportes de Nussbaum (2012):

La exigencia fundamental de mi concepción de la justicia social es la siguiente: el respeto por la dignidad humana obliga a que los ciudadanos y las ciudadanas estén situados por encima de un umbral mínimo amplio (y específico) de capacidad en todas y cada una de las diez áreas (p. 56).

Max-Neef (1993) defiende lo humano y ecológico por encima de lo económico y capitalista en la concepción limitada de desarrollo:

Concebir las necesidades tan solo como carencias implica restringirlas a lo puramente fisiológico o subjetivo, que es precisamente el ámbito en que una necesidad asume con mayor fuerza y claridad la sensación de “falta de algo”. Sin embargo, en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidades y, más aún, pueden llegar a ser recursos. La necesidad de participar es potencial de participación, tal como

la necesidad de afecto es potencial de recibir afecto pero también de darlo (p. 46).

Esta es la tarea que nosotros tendríamos como docentes e investigadores, tanto en el desarrollo de nuestra práctica docente como en las discusiones que generemos en el interior de la línea: promover que tanto las didácticas como las pedagogías alimenten un saber que contribuya al bienestar social.

Finalmente, las palabras de Escobar (2013), aunque referidas al discurso del desarrollo, logran aludir a la transformación de los elementos que constituyen la pedagogía y que en la cita subrayamos:

Me propongo hablar del desarrollo como una experiencia históricamente singular, como la creación de un dominio del pensamiento y de la acción, analizando las características e interrelaciones [de] tres ejes que lo definen: las *formas de conocimiento* que a él se refieren; el *sistema de poder* que regula su práctica y las *formas de subjetividad* fomentadas por este discurso, aquellas por cuyo intermedio las personas llegan a reconocerse a sí mismas como “desarrolladas” o “subdesarrolladas”. Aquí la libertad es autodeterminación y el derecho es el resultado del diálogo “traducción” sur-sur, entre iguales que son diferentes (p. 36).

Se trata de un reconocimiento de las condiciones culturales de las personas y de los grupos humanos específicos; de una sociología que pasa de las ausencias de los conocimientos subalternos a la política de la emergencia de los movimientos sociales:

No son solo los factores económicos y las condiciones ecológicas, sino también los sentidos culturales, los que definen las prácticas que determinan cómo la naturaleza es apropiada y utilizada (Escobar, 2013, p. 103).

Los anteriores elementos redefinen “lo educativo” en cuanto a su función:

La educación ha sido reconocida como un elemento particularmente central para la dignidad, la igualdad y la oportunidad humanas. Si esos vínculos son plausibles (como así parece), entonces la educación

merece que se le reserve una función clave en el enfoque de las capacidades (Nussbaum, 2012, p. 183).

Pero las estrategias que las comunidades deben adoptar para lograr lo anteriormente enunciado se mueven en la incertidumbre, algo que también debe ser motivo de proyectos de investigación por parte de la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico. Nussbaum (2012) reafirma y sintetiza la idea de pensar el desarrollo desde la educación cuando afirma:

Quienes utilicen el enfoque de las capacidades tienen que prestar detenida atención a cuestiones tanto de pedagogía como de contenido, preguntarse si (y cómo) la sustancia de los estudios y la naturaleza de las interacciones en el aula [...] cumplen con los objetivos inherentes al enfoque, sobre todo, en lo relacionado con la ciudadanía (p. 184).

Escobar (2013), por su parte, contribuye con un imperativo que puede afectar la mirada de planificadores, maestros y estudiantes: “Es importante crear un contexto para una entera pedagogía de la alteridad con este propósito” (p. 125).

Pensar lo educativo, sus elementos didácticos y su significado pedagógico alude también a la necesidad de cuestionar la función social que “la lógica dominante” le adjudica a la educación, al localizarla en relación con las posibilidades de promoción y ascenso social.

La educación se enfrenta a otra pregunta que no solo refiere a la “desinstrumentalización” de la relación entre el sujeto y el conocimiento, sino, y sobre todo, a una nueva forma de pensar esa relación. Se observa aquí otra tarea de investigación para la línea.

Establecidas las posibles transformaciones que desde Max-Neef (1993), Escobar (2013) y Nussbaum (2012) pueden implementarse en la pedagogía, conviene plantear una reflexión del orden metodológico, de la manera como se ubican los sujetos en los procesos, de lo que deben hacer antes de mirar el mundo, antes de examinar a los otros. En Nussbaum se “parte del método aristotélico justificativo que busca alcanzar claridad en los juicios morales sobre justicia social, desde el examen permanente de la estructura de esos juicios” (Nussbaum, 2012, p. 12); examen que prioriza la mirada sobre sí mismo.

Quedan planteadas las tareas que como docentes e investigadores deben asumirse para promover en el desarrollo de la práctica docente, así como

también en las discusiones que se generen al interior de la línea; intentar dilucidar qué tanto las didácticas y las pedagogías alimentan un saber que contribuya al bienestar social.

La educación rural, una reflexión necesaria

Conjugar la reflexión sobre la educación rural con la referida a la necesidad de resignificar el desarrollo humano y social es un ejercicio necesario en la tarea de pensar el campo, lo local y lo regional, como escenarios de múltiples posibilidades para la creación de capacidades humanas. En los escenarios rurales, la existencia aún se observa desde una escala humana, y el desarrollo puede ser mediado por los saberes ancestrales y populares que refiere la teoría del posdesarrollo.

Es importante aclarar que las dimensiones espaciales en las que se inscribe cada variable del análisis sobre la educación rural no son homogéneas; por ello, se hace necesario dejar de pensar el campo y permitir que este se piense a sí mismo.

Del mismo modo, la reconciliación con la naturaleza se posibilita en escenarios en los que la industria cultural no arrasó del todo con la cultura popular, dinámica que sí ocurre en las megalópolis, en las que el sujeto deja de existir para el otro.

Hoy en día, el mismo sujeto es el que está produciendo su propio conocimiento. Ya no se necesita de los historiadores y de los científicos sociales para producir conocimiento; el historiador da herramientas, las transmite a la sociedad, y el ciudadano produce su propio conocimiento. El historiador no es el único que produce conocimiento; también puede hacerlo “un científico que sepa operar con lo plural y lo distinto, que sepa trabajar con la producción de textos, documentos y objetos provistos de significado” (Herrera, 2010, p. 67). Esto es lo que necesita la educación hoy. La enseñanza de la historia no es repetir memorísticamente el conocimiento, sino construir la comprensión de distintas interpretaciones del pasado para ponerlas en diálogo y respetar la pluralidad.

La propuesta de la Universidad de La Salle en cuanto a la formación de los otros, la inclusión del otro y el reconocimiento de la diversidad se hace realidad en el Proyecto Utopía. Este puede ser un ejemplo de la educación rural en otras latitudes desde el concepto de desarrollo a otra escala, más

aún desde la educación. Pero permitamos que las mismas palabras del rector de la Universidad de La Salle, Carlos Gabriel Gómez Restrepo, sean las que iluminen el concepto de la educación rural:

La educación para el desarrollo rural en Colombia (y de alguna manera para la mayor parte de los países latinoamericanos) requiere una aproximación que integra elementos técnicos, disciplinares, económicos, ecológicos y políticos. El mundo rural puede convertirse en motor de desarrollo sustentable, además de ser una oportunidad para el crecimiento económico con equidad y para los procesos de reconciliación social y democratización que se necesitan en el país. La educación, en este contexto, es un elemento cohesionador, transformador, propiciador y sustentador de nuevas propuestas de desarrollo, en la medida en que el Estado y la sociedad civil puedan articular ofertas educativas de calidad para la gente de la zona, aunadas con la presencia del gobierno para proveer de institucionalidad al mundo rural, generar las líneas de crédito para financiar los proyectos agropecuarios que impacten la calidad de vida de la gente, mitigar la migración y el desplazamiento hacia los centros urbanos, consolidar las estrategias para la sustitución de cultivos ilícitos y dar condiciones de vida digna a sus habitantes. Colombia es uno de los pocos países del planeta que tienen excedentes de tierras para la agricultura sin expandir la frontera agrícola y sin poner en peligro el equilibrio ecológico, las fuentes de agua y la biodiversidad.

En este sentido, el Proyecto Utopía, la apuesta de la Universidad de La Salle al desarrollo del mundo rural, es un concepto único que integra la generación de oportunidades educativas y productivas para jóvenes de sectores rurales, de escasos recursos económicos y que han sido afectados por la violencia y el conflicto. Utopía busca convertirlos en líderes capaces de aportar a la transformación social, política y productiva del país, de dar un aporte significativo y novedoso para reinventar la Colombia agrícola y de lograr la reconversión agropecuaria sustentable a través de la investigación participativa y la transferencia de nuevas tecnologías. Así, Utopía es una respuesta educativa a un problema político: una apuesta para la inclusión social, la participación democrática, la generación de

riqueza, la reinención del sector y el desarrollo humano integral y sustentable (Gómez, 2012 [mimeo]).

Conclusiones

- a) Si, según los objetivos misionales en los que se inscribe la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico, “el desarrollo humano integral y sustentable implica que el respeto y defensa de la dignidad de la persona es el centro de los procesos de desarrollo social, científico y cultural tanto para las presentes como para las futuras generaciones” (Universidad de La Salle, 2007, p. 11), entonces es posible pensar que la educación y la cualificación que de sus procesos se obtengan, como resultado de la investigación, es la más legítima de las rutas por seguir.
- b) El desarrollo debe centrar la mirada en la dignidad de la persona, pero sin perder el concepto de lo humano. Esto nos lleva a un cambio en las estructuras de pensamiento, para ser más integradoras, de forma tal que permitan el crecimiento de estas generaciones y garanticen la sustentabilidad de las generaciones futuras. Para que esto se haga realidad, es necesario incorporar a la educación como un sector sinérgico; educación que debe ser articuladora de los procesos sociales, con un profundo respeto de los procesos naturales y que, en consecuencia, haga posible la formación de un pensamiento holístico (Universidad de La Salle, 2008, p. 10). Tal educación puede ser el resultado de la incorporación de la teoría de desarrollo de las capacidades humanas, de las teorías del posdesarrollo y de la teoría de las necesidades humanas propuestas por Nussbaum, Escobar y Max-Neef, respectivamente.
- c) Cambiar el mundo desde el cambio de paradigma, a la manera como lo insinúan las teorías analizadas, nos pone en riesgo, pues en el proceso de deconstrucción de la modernidad y de sus instituciones no es extraño pensar que, a lo mejor, la racionalidad, en lo que toca a lo educativo, no sea cambiar la escuela, sino superarla quizás por otra

instancia de asociatividad, una que revierta la cultura, que entienda una nueva “forma de aprender el mundo”.

- d) ¿Cómo reconstruir el tejido social de las distintas comunidades que han sido golpeadas por la violencia, por los mecanismos de desarrollo industrial y capitalista, en distintos sectores de Colombia? ¿Cómo cambiar de paradigma para dejar atrás los conceptos de desarrollo limitados a la economía, en un país que está vinculado a las fuerzas del progreso y al mercado, y no con la educación? La educación rural posibilita el desarrollo de capacidades humanas y de un pensamiento propio, ya que a pesar del influjo de los medios de comunicación, estos no logran homogenizar tanto el referente sobre el mundo ni con tanta fuerza como lo hacen en las ciudades. Si los escenarios rurales son la gran “cenicienta” del desarrollo cuestionado por los autores consultados, la educación rural es un escenario propicio para reconfigurar los elementos de desarrollo humano señalados en este documento.

Referencias

- Álvarez, A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960*. Bogotá: Magisterio.
- Capella, J. R. (2004). *Los ciudadanos siervos*. Buenos Aires: Temis.
- Comenio (1998). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- De Sousa Santos, B. (2007). *Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias*. Montevideo: Trilce.
- Dufour, R. (2007). *Sobre la servidumbre voluntaria: el arte de reducir cabezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Escobar, A. (2013). *Una minga para el posdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Universidad de San Marcos.
- Gómez, C. (2012). Proyecto Utopía [mimeo]. Bogotá. Colombia.
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Anthropos.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Nordan.

- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades humanas*. Barcelona: Paidós.
- Rimari, W. (s. f.). *Innovación educativa*. Recuperado de <http://cie.up.edu.mx/es/aprende/aprendizaje-de-los-estudiantes/qu-es-la-innovaci-n-educativa>
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Londres: Westford.
- Sacristán, G. (2004). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Universidad de La Salle (2013). *Lineamientos para la gestión curricular*. Bogotá: Autor.

La innovación social educativa: un acercamiento entre la escuela y la sociedad

*Sandra Norbelly Luna Calderón**

*Zoila Carolina López Rivera***

*Considerar la innovación como proceso
implica relacionarla estrechamente con la
investigación y reflexión constante sobre la
práctica, y con procesos de evaluación continua,
como única vía de no caer en la rutina.*

Rimari (2009)

Actualmente, las sociedades tienen que asumir grandes retos. Por un lado, buscar alternativas que permitan superar inconvenientes en múltiples áreas y llevar a cabo transformaciones económicas, sociales, culturales y educativas, que han surgido debido a las crisis generadas desde distintos ámbitos, como la globalización, las influencias multiculturales, las recesiones económicas, las limitaciones tecnológicas, el manejo inadecuado de los recursos naturales, los riesgos del cambio climático, la sostenibilidad o la pobreza extrema.

Por otro lado, la concepción respecto a la asistencia paternalista del Estado para abordar estas problemáticas hoy por hoy resulta inadecuada e insuficiente. Se hace necesario pensar nuevas ideas que involucren formas de

* Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: sandymoon2001@gmail.com

** Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Licenciada en Química y magister en Docencia de la Química por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Universidad de América y de la Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: carolinalp1@hotmail.com

producción y gestión del conocimiento en las que participen las comunidades, el Estado, el sector privado y el sector no estatal sin ánimo de lucro. Como es evidente, el panorama es complejo, ya que existe el convencimiento de que el desarrollo se alcanza con más conocimiento aplicado a la producción y con más innovación que con la simple acumulación de capital y trabajo. No obstante, lograr el desarrollo mediante la innovación implica comprender las dinámicas sociales desde la complejidad que las caracteriza y, al mismo tiempo, vincular diferentes actores de la sociedad en aras de mejorar la calidad de vida de las comunidades.

Desde esta perspectiva, la línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico se plantea la reflexión en torno a las posibilidades de contribuir, desde la innovación, a la transformación, el mejoramiento o la solución de algunos problemas educativos que aquejan las realidades del país. De esta manera, se realizarán aportes al desarrollo regional y local, mediante el fortalecimiento de la conciencia ciudadana.

La innovación como alternativa

Existen distintas definiciones de *innovación*, así como múltiples criterios de identificación, dependiendo del contexto en el que se utilice. La coincidencia está en la idea de cambio, de algo nuevo, en tanto el punto de diferencia está con respecto a qué es lo que se cambia. *Innovar* proviene del latín *innovare*, que significa ‘acto o efecto de innovar’, ‘tornarse nuevo o renovar’, ‘introducir al mercado una novedad’. La innovación es, pues, el resultado de la aplicación de nuevas ideas, conceptos, productos, servicios y prácticas, con la intención de ser útiles para el incremento de la productividad y la competitividad.

En Colombia, el Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014), en un sentido amplio, entiende la innovación así:

Como la capacidad y el proceso de generación, transferencia y aplicación de conocimiento científico y/o empírico, dentro y fuera del ámbito del mercado, que incrementa la productividad o la efectividad de una comunidad, organización o empresa en forma sostenible, permitiéndole alcanzar sus objetivos, satisfacer sus necesidades o incrementar su bienestar.

Es decir, la innovación crea valor a partir del conocimiento y la generación de transformaciones positivas de carácter tanto económico como social. Pero esas transformaciones económicas y sociales deben ser entendidas como mejoras en el bienestar de las personas, concebido este no desde las tradicionales propuestas neoclásicas del bienestar que definen el desarrollo en relación con el crecimiento económico, sino desde la perspectiva planteada por Sen (1999): como el estado en que los individuos tienen la capacidad y la posibilidad de llevar una vida que les da motivos para valorar.

Ahora bien, en las *Bases conceptuales de la Política de Innovación Social* (Departamento Nacional de Planeación *et al.*, 2013) se plantea la necesidad de repensar el camino hacia el desarrollo, pues se evidencia que el crecimiento económico no favorece el bienestar social; por tanto, se hace necesario volver la mirada hacia la innovación social como alternativa de conciliación entre el crecimiento económico y el valor social:

Las tendencias de la creciente desconexión entre crecimiento económico y bienestar social, y la investigación y la Innovación como motores de crecimiento, no han podido ser reconciliadas en la medida que hay una falta de explotación de soluciones innovadoras a problemas sociales, hecho que acarrea grandes costos de oportunidad para la sociedad (Departamento Nacional de Planeación *et al.*, 2013, p. 16).

Proponer la innovación social como alternativa de desarrollo de las comunidades de nuestro país implica identificar sus características y comprender cómo estas se imbrican con dos elementos claves del desarrollo: la libertad y las capacidades humanas. Chaparro (citado en Departamento Nacional de Planeación *et al.*, 2012) planteó tres factores que determinan la dinámica de la innovación:

El factor social de la innovación incluye tanto a los actores participantes como a los vínculos que se establecen entre ellos. Un segundo factor es el conocimiento —científico o empírico— o la tecnología como insumo fundamental para obtener innovaciones. El tercer factor requerido por la innovación es la gestión del conocimiento científico o empírico entendido, en una primera instancia, como la metodología para acopiar, utilizar y generar conocimiento por parte de los actores y a partir del conocimiento acumulado (p. 4).

El factor social de la innovación hace referencia a la participación de la comunidad en las diferentes etapas del proyecto innovador, desde la definición de las necesidades que lo originaron hasta su implementación. La innovación social conlleva un cambio en el papel de los ciudadanos y organizaciones respecto a la innovación; por lo tanto, una característica fundamental es la del empoderamiento de los ciudadanos, que desempeña un rol protagónico, por cuanto los sujetos se tornan partícipes activos del proceso innovador, como se reconoce en distintos enfoques. En el de Sen (1999), por ejemplo, se plantea un desarrollo humano que pone a las personas en el centro: el ser humano es visto como el fin, no como un medio; se considera vital la participación de los seres humanos en todos los procesos de desarrollo; se busca aumentar su espectro de posibles opciones; cada persona es portadora de un valor y debe ser reconocido.

El empoderamiento de los sujetos y de las comunidades surge de ellos mismos, de su libertad de participación social, de reconocer sus necesidades y de su libertad de disentir respecto a las políticas actuales. Cabe preguntarse: ¿quién debe determinar cuál es el bienestar que deseamos? Cada persona otorga valor a lo que considera importante para su vida. Asimismo, las comunidades comparten una visión respecto a lo que consideran valioso, y por ello son ellas mismas las determinan qué se debe mantener, qué debe transformarse y qué se necesita para conseguirlo.

Sin lugar a duda, los sujetos y las comunidades poseen unas capacidades para elegir y actuar. En este sentido, Nussbaum (2012) planteó que dichas capacidades no son solamente las habilidades presentes en cada persona, sino que “incluyen también las libertades y oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (p. 40). Desde esta perspectiva, la participación de los sujetos en el desarrollo de las comunidades depende también de las oportunidades de funcionamiento que se tengan en el plano de lo micro (entre los mismos sujetos) y de lo macro (entre las comunidades y otras instituciones).

El factor social implica vincular a las comunidades con otros actores sociales. Desde la perspectiva planteada en el documento *Bases conceptuales de la Política de Innovación Social* (Departamento Nacional de Planeación et al., 2013) se entiende lo social como el espacio generado por y para la convivencia de personas y grupos:

Nos referimos fundamentalmente a problemas y oportunidades de relaciones: económicas, sociales, políticas, etc. Cuando las relaciones no funcionan adecuadamente hay espacio para pensar en nuevas ideas, básicamente involucrando a cuatro actores clave: la comunidad, el Estado, el sector privado, el sector no estatal sin ánimo de lucro [...] incluye las iniciativas que emergen desde las organizaciones de la sociedad civil y la política pública (p. 6).

En el segundo factor, el conocimiento o la tecnología como insumo fundamental para obtener innovaciones proponen la convergencia entre el conocimiento científico y el conocimiento empírico tradicional, lo cual da lugar a una nueva relación con el mundo. Cabe preguntarse: ¿cuál es la relación que se establece entre las comunidades y el conocimiento?, ¿qué nos lleva a pensar que el conocimiento empírico es inferior, de contenido dudoso y método poco riguroso frente al conocimiento científico? La innovación social rompe la distinción entre ciencia y sentido común, dando lugar a una *segunda ruptura epistemológica*, como lo plantea De Sousa (2003). Esta relación puede considerarse emancipadora, en la medida en que plantea un nuevo sentido común ético, fundado en el principio de la solidaridad que se expresa en la responsabilidad y el cuidado del entorno.

El conocimiento puede entenderse como la capacidad humana para actuar ante diversas circunstancias; por ello, tanto el conocimiento científico como el de las comunidades son indispensables para la consolidación del factor social de las innovaciones, pues se constituyen en conocimientos contextualizados, que emergen de las condiciones reales que lo hacen posible, que avanzan en la medida en que transforman las condiciones iniciales en las que fue utilizado. Se constituyen, entonces, en un conocimiento emancipatorio, prudente, finito, que cimienta el desarrollo.

El tercer factor requerido por la innovación es la gestión del conocimiento científico o empírico, entendida como el proceso de captura, distribución y uso efectivo del conocimiento dentro de una organización. ¿De qué sirven las creaciones novedosas si no transforman las maneras de pensar y actuar de las comunidades? Al respecto, el documento *Bases conceptuales de la Política de Innovación Social* (DNP et al., 2013) plantea acerca del fomento a la innovación:

La innovación social debe complementar el enfoque empírico con un trabajo orientado a identificar o promover investigaciones científicas cuyos resultados pueden enriquecer, o inclusive cambiar, prácticas tradicionales que se están siguiendo en la comunidad, contando con su libertad de decisión.

Al igual que el conocimiento se torna emancipatorio en la medida en que es construido colectivamente por y en las comunidades, la gestión del conocimiento se consolida como el reconocimiento de las capacidades de pensar, proponer y obrar de esas comunidades. El desarrollo, en este caso, no solo implica mejoras materiales, producto del trabajo innovador, sino que trasciende en los cambios culturales de las comunidades y otorga reconocimiento a la intersubjetividad solidaria generadora de cambios. Así lo afirma Aguiló (2008):

En el conocimiento-emancipación, las relaciones humanas son concebidas como un proceso de producción de intersubjetividad solidaria, por este motivo conocer, adquiere el significado de ir hacia el reconocimiento del otro como sujeto valioso, diferente y a la vez necesario (p. 20).

La innovación social educativa (ISE), una alternativa para el cambio

El escenario actual de la educación es extremadamente exigente. Tras décadas de intentos de cambio y reformas que no permearon las realidades escolares a nivel micro, los viejos problemas educativos aún continúan vigentes, aunque agudizados y más complejos, lo que lleva a pensar en la necesidad de transformaciones educativas que surjan desde los intereses de los integrantes de las instituciones hasta reformas para lograr el salto cualitativo en los procesos educativos.

En este marco de pensamiento, y más específicamente desde las posturas del construccionismo relacional, es que el Dr. Wilson Acosta Valdeleón desarrolla la innovación social educativa (ISE) como una metodología de innovación, investigación e intervención.

La ISE contribuye a generar soluciones creativas a los problemas de las comunidades educativas, al tiempo que aporta a los procesos de comunitarización, concientización, deconstrucción, resignificación y reconstrucción, incrementando de este modo su capacidad de agenciamiento educativo.

La innovación social educativa (ISE), el desafío de los futuros doctores en Educación y Sociedad

Es interesante ver cómo se ha planificado la formación de investigadores educativos. Por un lado, se pretende formar investigadores con una visión externa de los conflictos de la educación, en la cual se abordan los problemas desde posturas metodológicas y fundamentos teóricos pertenecientes a sus propias disciplinas. En este sentido, la mirada del investigador es ajena a los otros campos disciplinarios, distante de sus rutas metodológicas; por tanto, los hallazgos son limitados.

Por otro lado, se encuentran aquellos que investigan dentro de la educación y reconocen la importancia de las diversas disciplinas en los avances educativos. La investigación se torna interdisciplinaria y en la intervención metodológica se tiene en cuenta la multidisciplinariedad. Este enfoque permite que los problemas educativos se aborden desde la complejidad de estos, es decir, como un todo en el que intervienen factores sociales, económicos y políticos, entre otros. Así, la formación de investigadores educativos debe ser integral, que articule no solo los dominios en educación, pedagogía y didáctica, sino que también profundice en informaciones sobre la dinámica social en la cual la educación se inserta y tiene sentido.

La tendencia actual de la investigación en la formación doctoral plantea la necesidad de producir conocimiento de punta, que tenga en cuenta la educación en sus múltiples dimensiones. Camacho (2011) expresó en este sentido:

Las diversas instituciones, agencias y actores educativos requieren elementos teóricos y miradas reflexivas que permitan pensar en la transformación de las prácticas educativas vigentes, así como comprender con mayores elementos los diversos procesos socioculturales, políticos y económicos que enmarcan los procesos educativos contemporáneos (p. 25).

Entonces, el reto de los futuros doctores e investigadores educativos es trascender la racionalidad moderna, perezosa y olvidadiza, como lo planteaba De Sousa (2003), que tiende a evitar cambios, a autocriticarse, que no se toma el tiempo de pensar alternativas para imaginar una nueva sociedad. Por el contrario, se espera que las pretensiones universalistas y definitivas de la racionalidad moderna se transformen en un pensamiento lento, tranquilo y reflexivo frente al papel de la educación en los fenómenos sociales, de manera que generen racionalidades alternativas, responsables, que permeen poco a poco las dinámicas dominantes.

Existen diferentes maneras de consolidar los cambios sociales a través de la educación; sin embargo, ¿cómo lograr que racionalidades alternativas, fruto de las reflexiones sobre educación, se arraiguen en prácticas significativas? La línea de investigación en Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico se plantea como alternativa para imaginar una nueva sociedad y caminar hacia la construcción colectiva de cambios significativos en ella el modo 3 de producción de conocimiento. Así lo expresaron Acosta y Carreño (2013):

El rasgo central de pensar el modo 3 de la producción de ciencia es la responsabilidad social que responde a la necesidad de hacer ciencia de forma más colaborativa con quienes antaño han sido meramente los consumidores y/o beneficiarios de la ciencia misma, ello implica nuevas preguntas que se rigen por lo que se ha denominado un nuevo contrato social con la ciencia, en la que diversos sectores de la sociedad participan de la redistribución del conocimiento a través de hacer públicos sus intereses, sus problemáticas, la promoción y divulgación de resultados y especialmente el acceso, incluso del gasto mismo que los procesos científicos implican (p. 11).

El modo 3 de producción de conocimiento constituye una alternativa no solo para la reflexión sobre educación, sino que potencia los procesos de innovación social, en la medida que genera formas democráticas de acceso al conocimiento e integra a las personas con sus contextos, haciéndolas copartícipes del cambio, empoderándolas de los saberes que se puedan generar. Al respecto, Carayannis *et al.* (2012) expresaron:

The concept of mode 3 is more inclined to emphasize the coexistence and coevolution of different knowledge and innovation modes. Mode 3

even accentuates such pluralism and diversity of knowledge and innovation modes as being necessary for advancing societies and economies (p. 2).

Al ubicarse en el modo 3 de producción de conocimiento, la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico se convierte en una opción para aquellos investigadores en educación que esperan trascender con sus proyectos hacia dinámicas sociales que generen cambios o transformaciones, es decir, hacia propuestas de innovación social.

Esos cambios o transformaciones sociales tienen que ver con la forma como se enfoca el trabajo con las comunidades. El efecto *crowding-in* (o atracción) pretenden integrar las personas en torno a la solución de los problemas más apremiantes de sus comunidad, en tanto el efecto *bottom-up* (de abajo a arriba) sugiere que las comunidades locales son las que plantean la manera de abordar las problemáticas sociales. Esta filosofía de trabajo está en la base de la creación de proyectos que potencian el talento individual en beneficio la comunidad.

En este mismo sentido, la innovación social educativa se concibe dentro de un enfoque liberador de las potencialidades del hombre y de su entorno, en la medida en que propende a la transformación cultural de las personas y sus comunidades, en aras de mejorar su nivel de vida individual y social. En palabras de Carbonell (citado en Rimari, 2009):

Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente —explícito u oculto— ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría práctica inherentes al acto educativo (p. 3).

De Sousa Santos (citado en Aguiló, 2008) planteó cuatro manifestaciones que caracterizan el carácter indolente de la racionalidad moderna:

La razón impotente, de carácter determinista y resignado, ya que se cree indefensa e incapaz de acción ante una necesidad exterior

contra la que nada puede hacer; la razón arrogante, que al sentirse incondicionalmente libre se vuelve apática consigo misma y no siente la necesidad de ejercitarse; la razón metonímica, que al tomar la parte por el todo se instituye como la única forma de racionalidad válida, creyendo estar en posesión de la verdad universal y absoluta; y por último, la razón proléptica, que considera saberlo todo acerca del futuro, juzgándolo una mera prolongación lineal y automática del presente (p. 28).

La innovación social educativa se aleja de la racionalidad moderna, pues en los proyectos concebidos a partir de esta apuesta se evidencian cuatro manifestaciones opuestas a las explicitadas por De Sousa (2003):

- a) En la innovación social educativa se evidencia la capacidad de la razón para transformar aquello que se considera debe cambiarse; no se resigna a que las cosas continúen igual, a sabiendas que pueden ser mejores; se cree capaz de actuar en consonancia con lo que se desea modificar pues los deseos de mejorar parten de las personas que viven las situaciones.
- b) En la innovación social educativa se manifiesta la humildad de la razón. Se considera que los saberes no son de propiedad de una persona o grupo específico; por el contrario, tiene en cuenta los saberes ancestrales y empíricos de las comunidades; integra el conocimiento científico y el empírico logrando *la segunda ruptura epistemológica*, de la que habla De Sousa.
- c) La innovación social educativa no tiene pretensiones universalistas y definitivas en consonancia con las imposiciones de bienestar ajenas a aquellas que las comunidades consideran valiosas. Por el contrario, se generan racionalidades alternativas, en armonía con las necesidades y expectativas de las mismas comunidades. En este sentido, las pretensiones de los proyectos innovadores distan de la idea de progreso y desarrollo desde la acumulación de bienes, servicios y medios. Los cambios que emergen en los proyectos innovadores, transforman las dinámicas culturales, las formas de concebir el mundo, las relaciones entre las personas.

- d) La innovación social educativa tiene en cuenta que la complejidad y la incertidumbre acompañan los planteamientos y las acciones de los proyectos. La innovación, al generarse y desarrollarse en el interior de las comunidades, tiene en cuenta los diversos factores que complejizan las dinámicas sociales: los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales, entre otros; lo que conlleva estar continuamente replanteando las miradas y las acciones que se plantearon en un comienzo.

Los abordajes investigativos que priorizan la relación entre educación y sociedad

Hace aproximadamente tres décadas se evidenciaba un distanciamiento entre la innovación y la investigación educativa. Se le atribuía a la primera un carácter transformador, de cambio en las prácticas educativas vigentes, mientras que la investigación generalmente era asumida como un conocimiento emergente que no necesariamente debía aplicarse. En la actualidad se hace necesario plantear la relación entre investigación e innovación, en aras de disminuir la brecha existente entre los estudios realizados desde la academia y la transformación que requiere la sociedad. En este sentido, surgen preguntas como: ¿es posible realizar investigaciones que propicien la innovación educativa?

Es evidente que existen unos elementos dentro del concepto de innovación que tienen relación con la investigación. Sin lugar a dudas, su cercanía tiene que ver con algunos elementos metodológicos; sin embargo, las diferencias dependen de las distintas perspectivas desde las que se presentan sus construcciones teóricas.

Así, partiendo de un modelo lineal el cual durante décadas fue concebido dentro del sector público, podría pensarse que la sola inversión en investigación y desarrollo serían suficientes para que las innovaciones fueran óptimas para la sociedad. El proceso estaba relacionado con generación de ideas, testeo, viabilidad e implementación (McAdam y McClelland, 2002, p. 114). En este sentido, se podría establecer cierta relación con el proceso de

investigación¹ en cuanto a los pasos que se siguen en un ejercicio investigativo: definición del problema de investigación, recopilación de la información, realización de la revisión bibliográfica, formulación de hipótesis y elección de variables, definición de los objetivos población y la muestra, elección de técnicas e instrumentos para recoger los datos, aplicación de instrumentos, contraste de hipótesis, elaboración de análisis de datos y conclusiones, redacción y publicación de resultados (Sierra, 1996).

Desde otra perspectiva, existen modelos en los que la interactividad entre los elementos es la característica principal que los diferencia de otros modelos innovadores. El fenómeno interactivo entre los componentes del proceso refleja la complejidad propia de la innovación dentro de cualquier organización y para cualquier unidad funcional. Así, en el inicio de la actividad innovadora se reconoce la libertad de alternativas de relación, ya que del problema por resolver dependerá el camino a establecer; además, se demuestra que el cambio que representa una innovación puede abordarse como un camino mediante el cual la producción de conocimiento² se traslada y se transforma incorporando nuevas ventajas para el mercado o para la sociedad, o bien, reconociéndose como un fenómeno no lineal en el cual se producen multitud de interacciones y vínculos.

Ahora bien, si se concibe la investigación como una herramienta para conocer lo que nos rodea, con un carácter universal que a su vez manifiesta un proceso, que significa ser dinámica, cambiante y continua (Sampieri, 1997), entonces puede inferirse que tanto en la investigación como en la innovación se tejen múltiples relaciones que permiten obtener una perspectiva más holística de la realidad, donde la interactividad y la complejidad desempeñan un papel importante.

En este sentido, si las investigaciones en el campo educativo pretenden transformar las realidades, generar cambios en el sistema educativo, no solo requieren recursos teóricos y metodológicos para realizar el análisis de las informaciones recogidas, sino que deberán ofrecer respuestas que indiquen

¹ La investigación es una forma de actuación humana orientada al conocimiento de la realidad observable, del mundo que nos rodea (Sierra, 1996).

² Teniendo en cuenta un nuevo modo producción del conocimiento que supone la existencia de diferentes mecanismos de generar conocimiento y de comunicarlo, más actores procedentes de disciplinas diferentes y lugares donde se produce; que en los años recientes se ha venido operando y que por su amplia cobertura en la ciencia, la tecnología y las humanidades se constituye como una característica de las actividades innovadoras.

estrategias de acción frente a las necesidades y los problemas socioeducativos, así como establecer posibles coyunturas con diversos ámbitos de la sociedad, ya sean instituciones gubernamentales, no gubernamentales y las mismas comunidades para que el cambio pueda darse. Al respecto, Sánchez (2011) indica:

La posibilidad que tiene una investigación de ofrecer consideraciones y estrategias de aplicación y de definir la calidad de la acción sugerida depende del tipo de grado de interés crítico que oriente la investigación y, a su vez, del tipo, volumen y amplitud de las informaciones recogidas y organizadas como respuesta a la pregunta generadora de la investigación. Este interés crítico se refiere a la manera de abordar los fenómenos, ya sea aislada o separada de sus contextos o insertada en ellos, si consideramos informaciones o no sobre los mismos (p. 95).

Un ejemplo de ello son los abordajes críticos, los cuales contextualizan las investigaciones, las ubican en un lugar espacial, histórico, social y político, en aras de lograr una comprensión de los problemas; por tanto, sus resultados permitirán una comprensión de las dinámicas y de las estrategias de acción. Las investigaciones, desde los abordajes críticos, priorizan la relación de la educación con la sociedad. De esta manera, las interacciones “serán tanto más transformadoras, cuanto mejor se articulen con otras formas de la organización social (movimientos de la sociedad civil, organizaciones de clase, partidos políticos, sindicatos, etc.)” (Sánchez, 2011, p. 98).

Las transformaciones que se espera alcanzar con las investigaciones se encuentran estrechamente relacionadas con las proyecciones en los futuros escenarios educativos. Por ejemplo, el planteado en la cuarta revolución educativa propuesta por Brunner (citado en Aguerrondo, 2010):

Cuarta Revolución: es la que estamos necesitando en la actualidad frente a los cambios sociales, económicos y culturales y a las nuevas demandas que esto impone. Por primera vez lo que se está cuestionado es el método tradicional. Se trata de un desafío mucho más grande que todos los anteriores porque lo que se evidencia es que ya no alcanza con ampliar el número de gente que recibe educación, como en los casos anteriores, sino que es necesario encontrar un

nuevo modo de ‘hacer’ educación, que sea adecuado y consistente con las nuevas características del contexto donde existe la escuela.

El reto que plantea esta revolución está en la capacidad de redefinir los modos de distribución del conocimiento y los dispositivos organizacionales que acompañan esa distribución en los sistemas educativos. Es decir, se cuestiona la didáctica utilizada por los maestros y, al mismo tiempo, las formas empleadas para que el conocimiento se conozca, se discuta y, en algunos casos, se cuestione o apropie de manera equitativa. Aguerrondo (2010) expresó que “consiste en que cada región del mundo decida aprovechar el cambio paradigmático para insertar sus peculiaridades dentro del marco global” (p. 7).

Consolidar los cambios implica revisar los contenidos del currículo, los marcos epistemológicos sobre los cuales se cimientan y redefinir el triángulo didáctico: el conocimiento de enseñanza, el sujeto enseñante y el sujeto aprendiente. Algunos interrogantes que pueden ser motivo de discusión en el interior de la línea de investigación en Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico son los siguientes: ¿qué tipo de conocimiento se debe privilegiar?, ¿qué característica debe tener el aprendizaje que se genera?, ¿qué modelo de enseñanza se propone para lograrlo?

Conclusiones

Después de identificar diferentes elementos presentes en el proceso de innovación, innovación social e innovación educativa, y luego de establecer sus relaciones con la investigación y con una metodología de trabajo para el desarrollo de la formación doctoral, es indudable que existen fundamentos para proponer soluciones que involucren problemáticas pedagógicas de la educación en Colombia y, además, reconozcan la importancia de estas discusiones para la línea.

En una sociedad como la nuestra, la innovación social constituye una tendencia clara que en su conjunto e interacciones equivalen a una transformación verdadera. Así, mediante la colaboración abierta y poniendo en marcha iniciativas novedosas y sostenibles se pueden producir conocimiento, bienes y servicios capaces de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Asimismo, ofrece oportunidades para aumentar las investigaciones en áreas relacionadas con el ámbito educativo; con impactos e implicaciones importantes, que desde la perspectiva social promulgue el empoderamiento de los ciudadanos para que así se logre no solo la participación ciudadana sino su inclusión, y ello deja abierto el camino para proseguir las reflexiones y la discusión en la línea de investigación.

Algunas de las reflexiones que se pueden suscitar en el interior de la línea tienen que ver con el rol que desempeñan los maestros en la transformación de la sociedad mediante el conocimiento que se tenga de la escuela. Stenhouse (1985) afirmó que “serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela entendiéndola” (p. 4). Para comprender la escuela se requiere conocer las dinámicas que allí se desarrollan; las cercanías y distancias que se tejen entre los maestros, los estudiantes y el conocimiento; las relaciones que se establecen con las demás instituciones y organizaciones sociales; las tensiones frente a la inercia y el cambio, entre otros.

Referencias

- Acosta, W. y Carreño, C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de La Salle*, 61, 67-87.
- Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema (ANSPE) (2012). *Informe de gestión, enero 1-diciembre 31 de 2012*. Bogotá: Autor.
- Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema (ANSPE). Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2013). *Bases conceptuales de una política de innovación social*. Bogotá: Autor.
- Aguerrondo, I. (2010). *Retos de la calidad de la educación: perspectivas latinoamericanas*. Bogotá: Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y Unesco.
- Aguiló, A. (2008). *La dignidad de la basura*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Buckland, H. y Murillo, D. (2013). *Antena de innovación social. Vías hacia el cambio sistémico. Ejemplos y variables para la innovación social*. Barcelona: ESADE, Instituto de Innovación Social y Fundación Abertis.

- Camacho, C. (2011). *Educación y sociedad: una mirada desde la formación doctoral*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Carayannis, et al. (2012). The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation. *Journal of Innovation and Entrepreneurship* 2012, 1-2.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2010-2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo*. Bogotá: Autor.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano: ensayos para una cultura política*. Madrid: Trotta/ILSA.
- Fernández, M. T., Montes, O. y Asián, R. (2012). *La innovación social como solución a la crisis: hacia un nuevo paradigma de desarrollo*. Recuperado de <http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/10/secciones/abierta/pdf/02-desarrollo-local.pdf>
- Formichella, M. (2005). *La evolución del concepto de innovación y su relación con el desarrollo*. Estación Experimental Agropecuaria Integrada Barrow (Convenio MAAyP-INTA) Tres Arroyos. Recuperado de www.researchgate.net/...Formichella/...CONCEPTO...DESARROLLO/.../...
- Martínez, M. (2009). *Nuevos paradigmas en investigación*. Caracas: Alfa.
- McAdam, R. y McClelland, J. (2002). Sources of new product ideas and creativity practices in the UK textile industry. *Technovation*, 22(2), 113-121.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2011). *Informe Nacional de Desarrollo Humano. Colombia rural: razones para la esperanza*. Bogotá: Autor.
- Rimari, W. (2009). *La innovación educativa: un instrumento de desarrollo*. Recuperado de <http://goo.gl/WyphSE>
- Sampieri, C., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Sánchez, S. (2010). *La investigación como estrategia de investigación educativa: los abordajes prácticos*. Bogotá: Magisterio.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sierra B., R. (1996). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

El cuerpo de texto del libro
Cuadernos de Seminario 3
Nuevas rutas para investigar la
relación educación-sociedad
está compuesto en tipos Constantia 10.5/13,7.

Esta obra se imprimió en los talleres de
CMYK Diseño e Impresos SAS

Con un tiraje de 300 ejemplares.
Universidad de La Salle
Bogotá, Colombia
Octubre de 2015