

3-2-2017

## **Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad**

Carmen Amalia Camacho Sanabria

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

---

### **Recommended Citation**

Camacho Sanabria, Carmen Amalia, "Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad" (2017). *Libros en acceso abierto*. 69.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/69>

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](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

*Voces 1*  
COLECCIÓN

# Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad

## Editores

Carmen Amalia Camacho Sanabria

Myriam Alba Zapata Jiménez

Amparo Novoa Palacios

Mario Ramírez-Orozco

Wilson Acosta Valdeleón

UNIVERSIDAD DE  
**LA SALLE**

# Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad

Editores

CARMEN AMALIA CAMACHO SANABRIA

MYRIAM ALBA ZAPATA JIMÉNEZ

AMPARO NOVOA PALACIOS

MARIO RAMÍREZ-OROZCO

WILSON ACOSTA VALDELEÓN

UNIVERSIDAD DE

**LASALLE**

Doctorado en Educación y Sociedad

Bogotá, 2017

Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad / Carmen Amalia Camacho Sanabria y otros. – Bogotá: Ediciones Unisalle, 2017.

196 páginas: ilustraciones; 21 cm.

ISBN 978-958-5400-11-5

1. Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia) - Investigaciones 2. Educación superior - Investigaciones - Colombia 3. Formación profesional - Investigaciones - Colombia 4. Educación - Investigaciones - Colombia I. Camacho Sanabria, Carmen Amalia, autora.

378.007 cd 21 ed.  
A1560438

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

ISBN: 978-958-5400-11-5

eISBN: 978-958-5400-12-2

Primera edición: Bogotá D. C., enero de 2017

© Derechos reservados, Universidad de La Salle

#### Edición

Oficina de Publicaciones

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

PBX.: (571) 348 8000 Extensión: 1224

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

Correo electrónico: publicaciones@lasalle.edu.co

#### Dirección Editorial

Guillermo Alberto González Triana

#### Coordinación Editorial

Ella Suárez

#### Corrección de Estilo

Nathalie De la Cuadra N.

#### Diseño de carátula

Andrea Julieth Castellanos

Imagen de carátula: *Grunge modelo antiguo sin fisuras*, de Gudiny (123rf.com)

#### Diagramación

Precolombi EU-David Reyes

#### Impresión

CMYK Diseños 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

A manera de prólogo	7
<i>Carmen Amalia Camacho Sanabria</i>	
Presentación	
Miradas alternativas de la relación educación y sociedad	11
<i>Carmen Amalia Camacho Sanabria</i>	
Línea Educación, Lenguaje y Comunicación: acotaciones epistemológicas, temáticas y metodológicas	33
<i>Mario Ramírez-Orozco, Mónica María del Valle Idárraga, Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, Ruth Milena Páez Martínez</i>	
Línea Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio: apuestas y desafíos	79
<i>Myriam Alba Zapata Jiménez, Fidel Cárdenas, Jaime Rendón, Pedro Nel Zapata, Rosa Ludy Arias, Martha Patricia Vives, Esperanza Hernández, Carmen Amalia Camacho</i>	
Línea Cultura, Fe y Formación en Valores: una utopía susceptible de hacerse realidad	119
<i>Amparo Novoa Palacios, José María Siciliani, Yebrail Castañeda, Sergio Junqueira</i>	

Línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico: apuestas para la producción de conocimiento desde la formación doctoral	147
<i>Wilson Acosta Valdeleón</i>	
Educación para la paz o para hacer las paces: una apuesta transversal	177
<i>Esperanza Hernández Delgado</i>	

## A manera de prólogo

La relación educación y sociedad ha sido objeto de múltiples discusiones en el devenir de la historia: la escuela ajena a la realidad, la escuela frente a las dinámicas sociales, la escuela al margen de los problemas sentidos por la comunidad. Son variadas las posturas en términos de reconocimientos y rechazos frente al papel que la educación cumple para el desarrollo humano y social de las comunidades, pero sea cual sea la postura que asumamos es innegable que la educación es un actor fundamental en la construcción de nuevas realidades, y tal vez sea esta la razón por la cual reflexionar en torno a dicha relación es cada vez más importante.

En este sentido, el Doctorado en Educación y Sociedad, de la Universidad de La Salle, desde las líneas de investigación que lo configuran y en ellas a través de las voces de sus profesores ha querido generar un espacio donde podamos analizar las diferentes relaciones, tejidos, tramas y configuraciones que nos permitan repensar la

escuela en sus diferentes niveles y metodologías, en sus relaciones dentro y fuera de sí misma. Por esta razón, con este primer texto queremos inaugurar la colección editorial *Voces*, en la cual pretendemos instaurar un espacio para sentir la escuela desde las voces de sus actores y desde allí aportar algunas miradas para repensarnos en procura de estrechar los vínculos entre la educación y la sociedad, en un país que reclama una educación más pertinente, flexible y adecuada a las necesidades de sus comunidades. Esperamos poder publicar en esta algunas tesis doctorales, investigaciones realizadas con las comunidades y, por qué no, las voces de las comunidades educativas que en sus contextos cotidianos y habituales construyen un conocimiento invaluable para la relación educación y sociedad.

En este primer número, el lector encontrará una serie de discusiones emergidas de un espacio de reflexión, que desde hace algunos años la Facultad de Ciencias de la Educación ha denominado Seminario de Docentes, en el que nos hemos encontrado para hablar, compartir y en ocasiones también soñar en torno a los temas y problemas que desde las diferentes líneas del doctorado (políticas públicas, calidad de la educación y territorio; educación, lenguaje y comunicación; saber educativo, pedagógico y didáctico y cultura, fe y formación en valores) nos permiten integrar la mirada sobre la educación, no solo desde el aula, sino también desde todas sus dimensiones y configuraciones.

Este año, el Doctorado en Educación y Sociedad cumple cuatro años de funcionamiento y tenemos la satisfacción de graduar a nuestros primeros doctores. El camino recorrido día a día nos ha permitido entender que debemos tener la mente abierta al cambio, sin esquemas prefijados ni paradigmas inamovibles, que debemos aprender desde la investigación, la gestión y la promoción de una verdadera relación entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano, indagando por la verdadera razón de ser de la educación y apostando por la conformación de mejores sociedades. Todo esto asumiendo la responsabilidad de apostarle a una propuesta de

formación doctoral que reivindique en todas sus formas la relación entre educación y sociedad, y se comprometa con la construcción de una vida digna para todos, en la cual la paz, la justicia social y la equidad sean posibles.

CARMEN AMALIA CAMACHO SANABRIA

**Presentación**  
**Miradas alternativas**  
**de la relación educación**  
**y sociedad**

CARMEN AMALIA CAMACHO SANABRIA

*La educación es un componente esencial de la capacidad de adaptación, por lo que hay que transmitir a las generaciones actuales y futuras el conocimiento, las habilidades y los comportamientos necesarios para adaptar la vida y la subsistencia a las realidades ecológicas, sociales y económicas de un medio cambiante.*

Unesco (2015)

En el marco de las sociedades del conocimiento y la información, la educación es central para impulsar el desarrollo humano. Debido a su tradición teórica e investigativa, la educación superior tiene la capacidad y la responsabilidad de favorecer la comprensión de los fenómenos educativos actuales, imbricados con las dinámicas culturales, económicas y políticas de nuestras sociedades. También debe posibilitar la reflexión y la construcción de pensamiento en torno a la educación, a fin de construir un horizonte que permita comprender sus problemáticas actuales, así como escenarios futuros configurados a partir del presente.

Desde esta perspectiva, la investigación y formación articulada al programa de Doctorado en Educación y Sociedad constituye una oportunidad para que la Universidad de La Salle, en concordancia con su misión institucional, genere conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país, y participe así:

[...] 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. (Universidad de La Salle, 2007, p. 9)

El Doctorado en Educación y Sociedad, de la Universidad de La Salle, acoge así los horizontes de sentido del Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) (Universidad de La Salle, 2007, p. 10): el pensamiento social de la Iglesia; la reflexión sobre la Universidad, la cultura, la ciencia y la tecnología; la reflexión educativa lasallista; el desarrollo humano integral y sustentable; la democratización del conocimiento; la normatividad y las políticas públicas; el sentido de la verdad y el respeto por la autonomía de los saberes, la solidaridad y fraternidad; la honestidad y responsabilidad social, y el respeto, la tolerancia, la esperanza y la fe como valores orientadores de la praxis educativa. De este modo, se apunta a que el Doctorado en Educación y Sociedad sea un espacio de reflexión de la Universidad sobre sí misma y sobre su papel en la sociedad.

Convencidos de las apuestas institucionales y comprometidos con la superación de la inequidad social, se pretende que la formación doctoral se constituya en un escenario de generación y gestión del conocimiento útil, no en el sentido mercantilista, sino en procura de contribuir a la superación de problemáticas sociales y educativas, al poner al alcance de las comunidades urbanas y rurales el conocimiento científico, que en diálogo con el saber ancestral, étnico y experiencial permita el diálogo y la interacción entre pares.

## **Contextos y escenarios de la educación actual**

Para adentrarnos un poco más en la intención que mueve este texto en torno a presentar algunas miradas acerca de la relación educación y sociedad, tomaremos como referente el texto *Replantear la educación*.

*¿Hacia un bien común mundial?*, propuesto por la Unesco en 2015, a fin de ponernos en contexto y desde aquí generar algunas miradas en torno a las implicaciones de la relación educación y sociedad.

Antecedido por los informes Faure (1972), *La educación encierra un tesoro* y el informe Delors (1996), el documento *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (2015) es un trabajo financiado y auspiciado por la Unesco con el propósito de aportar una visión nueva de la educación en un mundo en permanente cambio. El texto relaciona las diferentes dinámicas y problemáticas sociales y educativas, manteniendo una mirada sobre el papel que la educación deberá asumir frente a los retos propios de las diferentes culturas, comunidades y territorios. Retomamos a continuación algunos apartados del texto que dan cuenta de las dinámicas políticas, sociales, económicas y culturales a las que deberá atender la educación actual:

La situación en que se encuentra el mundo actual se caracteriza por varias paradojas. La intensificación de la globalización económica ha reducido la pobreza en el mundo, pero también está generando modelos de crecimiento del subempleo, aumentando el desempleo juvenil y el trabajo precario. Asimismo, la globalización económica está agravando las desigualdades entre países y en cada uno de ellos. Los sistemas de educación contribuyen a esas desigualdades al ignorar las necesidades de educación de los alumnos en situación desventajosa y las de muchos habitantes de países pobres, y concentrar las oportunidades entre los ricos, dando así un carácter muy exclusivo al aprendizaje y la educación de buena calidad. Los modelos actuales de crecimiento económico, junto con el crecimiento demográfico y la urbanización, están agotando las reservas naturales no renovables y contaminando el medio ambiente, lo que provoca daños ecológicos irreversibles y el cambio climático. Además, junto con un mayor reconocimiento de la diversidad cultural (ya sea históricamente inherente a estados-naciones o el resultado de migraciones y una movilidad

mayores), se observa igualmente un incremento espectacular del chauvinismo cultural y religioso, así como de las movilizaciones políticas y la violencia en torno a la identidad nacional. El terrorismo, la violencia relacionada con las drogas, las guerras y los conflictos internos, e incluso la violencia familiar y escolar, van en aumento. Estos modelos de violencia plantean interrogantes a la educación sobre su capacidad para inculcar valores y actitudes orientados a la convivencia. A esto hay que sumar que, a causa de esos conflictos y crisis, casi 30 millones de niños se ven privados de su derecho a la educación básica, dando así lugar a generaciones de futuros adultos incultos que las políticas de desarrollo pasan por alto con harta frecuencia. Estos problemas representan desafíos fundamentales para el entendimiento humano de los demás y para la cohesión social en todo el planeta.

Al mismo tiempo, somos testigos de una mayor demanda de expresión en los asuntos públicos en el contexto cambiante de la gobernanza local y mundial. El progreso espectacular de las conexiones a Internet, las tecnologías móviles y otros medios digitales, junto con la democratización del acceso a la educación pública y el auge de distintas formas de educación privada, está modificando los modelos de participación social, cívica y política. Además, la mayor movilidad de trabajadores y estudiantes entre países, entre empleos y entre centros de aprendizaje, hace aún más necesario reconsiderar cómo se reconocen, validan y evalúan las competencias.

[...] La universalidad de los derechos humanos es una aspiración colectiva en favor de un ideal común, gracias al cual los seres humanos merecen que su dignidad sea respetada independientemente de otras diferencias y distinciones y que se les brinden todas las oportunidades para alcanzar su pleno desarrollo. Ahora bien, el perceptible desfase entre la aprobación de marcos normativos internacionales y su aplicación constituye una tensión creciente

entre la dinámica del poder y las normas del derecho codificadas como ley. La aspiración a establecer el imperio del derecho y la justicia, tanto a nivel nacional como internacional, se ve frustrada en diversos casos por la hegemonía de poderosos grupos de interés. El desafío consiste ahora en garantizar la universalidad de los derechos humanos mediante el imperio del derecho y mediante normas sociales, culturales y éticas.

[...] El cambio climático es uno de los problemas decisivos de este siglo, tanto por lo que respecta a las respuestas necesarias para atenuar el cambio climático como a los medios necesarios para afrontar sus consecuencias adversas. Los esfuerzos para atenuarlo exigen el compromiso coordinado de reducir las emisiones y evitar mayores consecuencias graves para el planeta; la adaptación implica reducir la vulnerabilidad y resistir a sus efectos. A la educación le corresponde un papel capital con miras a crear una mayor conciencia y favorecer el cambio de comportamientos, tanto para atenuar el cambio climático como para adaptarse a él.

[...] El panorama que presenta la educación en el mundo está experimentando una transformación radical por lo que respecta a los métodos, el contenido y los espacios de aprendizaje. Esta transformación afecta tanto a la escolaridad como a la educación superior. El incremento de la oferta y del acceso a diversas fuentes de conocimiento está ampliando las oportunidades de aprender, que pueden ser menos estructuradas y más innovadoras, y afectan al aula, la pedagogía, la autoridad de los docentes y los procesos del aprendizaje. (Unesco, 2015, pp. 16, 25, 43 y 49)

A este tejido complejo y demandante para la educación, se agregan los postulados de la carta *Encíclica Laudato Si: sobre el cuidado de la Casa Común* (papa Francisco, 2015), la cual versa sobre la importancia del cuidado de la Tierra no solo como espacio vital

para el hombre, sino además desde la mirada de una hermandad necesaria para la vida, para la preservación de todas las especies y la consolidación de una “familia humana” en procura de un desarrollo humano sostenible e integral.

La carta *Encíclica Laudato Si* hace un llamado a la superación de la indiferencia, la individualidad y el egoísmo, característicos de una época signada por la globalización, la información inmediata y la sociedad de consumo. Aboga por la reflexión y toma de consciencia de lo que esto implica para el medio ambiente y por la necesidad de asumir alternativas comunitarias para su preservación y recuperación, pensando no solo en las generaciones actuales, sino también en lo que vamos a legar a las nuevas generaciones. Hay en el texto un énfasis en las implicaciones del desarrollo de la ciencia y la tecnología para las sociedades actuales. Si bien se reconocen grandes aportes, también se explicitan los riesgos a los que la desmesurada tecnologización nos puede conducir: la excesiva contaminación del medio ambiente agudizada por la explotación indiscriminada de recursos y la producción de basuras y contaminantes. En este sentido, se incita a repensar la relación entre el ambiente humano y el natural, por cuanto no podremos afrontar adecuadamente la degradación ambiental, si no prestamos atención a causas relacionadas con la degradación humana y social.

En torno a este postulado se presentan diversas posiciones. Por un lado, están quienes consideran que aún es posible reorientar el rumbo, los mantiene el mito del progreso y plantean la resolución de los problemas climáticos a través de aplicaciones técnicas y aquellos que consideran que mientras los seres humanos permanezcamos en la Tierra siempre seremos una amenaza para el medio ambiente. Desde aquí se hace un llamado para la construcción de una solución integral en la cual todos aportemos a la vida y trabajemos en pro de un bienestar común que redunde en el cuidado de nuestra casa común, que es la Tierra, integrando todas las voces e ideologías, la participación de los diferentes sectores para construir entre todos

una solución a los problemas ambientales y un nuevo sentir que nos permita ser más humanos y reconocernos como parte de la naturaleza, no como únicos dueños o poseedores de esta.

A partir de lo presentado en la Encíclica, en torno a los cambios y dinámicas que ha planteado la tecnologización de la vida, a lo largo de todo el texto se hace hincapié en el riesgo de una sociedad en la que todo límite ha desaparecido en procura de una supuesta autonomía y libertad supeditadas a las fuerzas ciegas del inconsciente, de las necesidades inmediatas, del egoísmo, de la violencia, lo cual conduce a la falta de “una ética sólida, una cultura y una espiritualidad que realmente lo contengan en una lúcida abnegación” (papa Francisco, 2015, p. 99). Se convoca a avanzar

[...] en una valiente revolución cultural. La ciencia y la tecnología no son neutrales, sino que pueden implicar desde el comienzo hasta el final un proceso de diversas intenciones o posibilidades, y pueden configurarse de distintas maneras: nadie pretende volver a la época de las cavernas, pero sí es indispensable aminorar la marcha para mirar la realidad de otra manera, recoger los avances positivos y sostenibles, y a la vez recuperar los valores y los grandes fines arrasados por un desenfreno megalómano. (papa Francisco, 2015, p. 107)

En este sentido, “Si la crisis ecológica es una eclosión de una manifestación externa de la crisis ética, cultural y espiritual de la modernidad, no podemos pretender sanar nuestra relación con la naturaleza y el ambiente sin sanar todas las relaciones básicas del ser humano” (papa Francisco, 2015, p. 111).

La ecología también supone el cuidado de las riquezas culturales de la humanidad en su sentido más amplio. De manera más directa, reclama prestar atención a las culturas locales a la hora de analizar cuestiones relacionadas con el medio ambiente, poniendo

en diálogo el lenguaje científico-técnico con el lenguaje popular.  
(papa Francisco, 2015, p. 133)

De acuerdo con estos postulados, es necesario construir nuevas formas de relacionarnos con el conocimiento, con las personas y con la naturaleza, y esto implica repensarnos desde lo que somos y pretendemos legar a las generaciones venideras.

Finalmente, se hace un llamado a tomar conciencia de un origen común, de una pertenencia mutua y de un futuro compartido por todos independiente de la raza, del credo, del lugar de proveniencia, de la filiación política o de cualquiera de los límites que en apariencia nos distancian, y abogar por la necesidad de asumirnos como habitantes de la Tierra, como responsables por su supervivencia. En este panorama, la educación debe asumir su papel y redimensionar la educación ambiental más allá de los meros tecnicismos, y aunque se reconoce que ahora se incluye en ella un análisis de los mitos de la modernidad. Es indispensable recuperar las virtudes y valores que posibiliten la toma de consciencia acerca de las implicaciones del individualismo, el consumo, la aceleración, no solo en términos de la descomposición social y de la propia vida, sino también de sus efectos negativos sobre el medio ambiente:

La educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza. De otro modo, seguirá avanzando el paradigma consumista que se transmite por los medios de comunicación y a través de eficaces engranajes del mercado. (papa Francisco, 2015, p. 19)

Si analizamos detenidamente los postulados de la Unesco y de la Encíclica, pareciera que formar en valores es el reto de la educación actual; una educación que promueva el respeto por sí mismo y por los demás; que valore y asuma la diferencia como posibilidad

de crecimiento mutuo y ponga al servicio de los demás los propios dones y bienes en procura de construir sociedades más justas y equitativas. Asimismo, recuperar el humanismo como forma de vida permitirá construir nuevas sociedades, capaces de convivir en el respeto mutuo y el respeto por el medio ambiente, alternativa viable si se aspira a diseñar sistemas educativos inclusivos. Esto implica una toma de conciencia por parte de todos los actores sociales, en cuanto los modelos económicos actuales e incluso las tendencias científicas y académicas privilegian modelos de desarrollo y conceptos de calidad de vida centrados en la indiferencia, el individualismo y el “tener” como sinónimo de bienestar, lo cual está dando paso a sociedades enfermas, seres humanos convulsionados y sistemas sociales susceptibles de ser manipulados por quienes ostentan el poder, cualquiera que sea su forma.

La educación deberá propender a formar seres humanos conocedores de sus propios talentos, comprometidos con sus comunidades y con el desarrollo humano integral y sustentable. Este tipo de formación es indispensable si se pretende preservar la vida sobre la Tierra, aspecto que implica retos para la educación, como formar en la vida y para ella, formar para el bien común, revisar el significado de calidad de vida y de buen vivir, formar en el amor y para este por sí mismo, por los demás y por la naturaleza. Hay que recuperar la relación con la naturaleza desde la corresponsabilidad y no solo desde la pertenencia; esto implica para la educación formar seres humanos con capacidad para tomar distancia de lo que los medios de comunicación y el mercado “venden” como calidad de vida. Es necesario recuperar al ser humano como persona, afianzando sus valores; es indispensable abogar por la recuperación del sentido de lo humano fomentando otras alternativas de relacionarnos y comulgar con la creación. Generar nuevas y alternativas maneras de acercarnos al conocimiento es una necesidad que pasa no solo por manejar una serie de teorías sobre el aprendizaje, sino también por integrarnos a la vida y en ella a sus diversas manifestaciones.

En este sentido, es necesario definir qué, cómo y cuándo se requiere un determinado aprendizaje y cuál es su fin de acuerdo con las necesidades específicas de la comunidad a la que se dirige, en procura de disminuir las problemáticas propias de esta comunidad. Esto precisa aprendizajes situados y significativos, lo que implica para los diseñadores de políticas y para los agentes educativos estar atentos al devenir de los tiempos para diseñar procesos adecuados y pertinentes a estas condiciones.

En estas dinámicas, el papel del maestro necesita redefinirse, contextualizarse, asumirse de maneras distintas, lo cual conlleva una nueva mirada del docente sobre sí mismo, sobre su rol en la sociedad y sus maneras de actuar como gestor de un conocimiento situado y pertinente. La emergencia de las tecnologías de la comunicación, la globalización y las dinámicas propias del mundo actual, demandan a los sistemas educativos de didácticas creativas, innovadoras y contextualizadas. Los planes de estudio en los contextos actuales requieren ser dinámicos y flexibles, lo que significa propender más hacia el desarrollo de las capacidades propias de cada persona, la potenciación de las competencias requeridas en el mundo profesional y social, y la capacidad para adaptarse a cada contexto con solidez moral y consciencia de habitar en un lugar común por el cual debemos trabajar.

Es indispensable entonces una evaluación que valore los desarrollos propios de cada persona y que contribuya al mejoramiento de los procesos formativos comprendiendo las condiciones de los contextos y de las personas. Para esto es necesario asumir la evaluación como parte de los procesos formativos, no como medición sino como valoración, no como condena sino como posibilidad, no como condición para excluir sino como motivo para acompañar.

Es un reto para la educación recuperar el sentido ético, generar nuevas miradas y formas de educar con las cuales se recupere la cultura ancestral, étnica, local, regional, universal y el saber de los pueblos desde una mirada universal, que permita entender que todos

somos responsables por la sostenibilidad del planeta y la calidad de vida en su sentido de bien común, y de esta manera reivindicar lo simple como estado propicio para la felicidad. Esto implica reconocer y valorar el saber en el pleno sentido de lo que este significa. La mirada sobre los desarrollos científicos y tecnológicos, las nuevas dinámicas sociales (indiferencia, consumo, individualismo, ambición extrema, aceleración) son centrales en una discusión que, por cualquiera de sus vertientes, nos conduce a la necesidad de generar nuevas consciencias, formas y maneras de ver la relación que mantenemos con el medio ambiente, con los demás y con nosotros mismos.

## **El papel de un doctorado en educación y sociedad<sup>1</sup>**

La configuración social, política y económica de Colombia y de América Latina desafía a la formación doctoral para que, además de académicamente rigurosa, sea útil en la atención de las problemáticas que enfrenta la educación. Esto exige una lectura teórica de las realidades educativas que reconozca el papel de la historia, la cultura, el lenguaje y la comunicación en la configuración, expresión y representación de dichas realidades, pero también una lectura de la vida cotidiana en la que se desenvuelven las prácticas educativas.

Una propuesta de formación doctoral remite necesariamente al rol fundamental que cumplen las universidades dentro de la vida institucional y social de un país y una región. Al estar en un contexto social centrado en la información y el conocimiento, y que además se caracteriza por el crecimiento de la brecha entre ricos y pobres, el papel de la Universidad se vuelve crucial para favorecer procesos de inclusión social y productiva.

---

<sup>1</sup> En este acápite se toma como referente el *Documento maestro del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle*, en el apartado de justificación y pertinencia.

Conscientes de las responsabilidades que la formación doctoral tiene en un país como Colombia, especialmente si nos referimos a la formación de intelectuales de la educación, pretendemos que el Doctorado en Educación y Sociedad sea un espacio de reflexión de la Universidad sobre sí misma y desde allí posibilite:

- La reflexión de otras instituciones y actores sobre la pertinencia y calidad de sus propuestas educativas en las sociedades del conocimiento y la información.
- La formación de agentes educativos que impulsen procesos de cambio institucional en la educación, como respuesta a las demandas de las sociedades del conocimiento y la información.
- La participación de las instituciones y agencias educativas en la construcción de políticas públicas y marcos de desarrollo institucionales que tengan en perspectiva la compleja dinámica de las sociedades del conocimiento.
- El posicionamiento de la investigación como un aspecto clave para la transformación de las instituciones y prácticas educativas.
- La creación de nuevas pedagogías que reconozcan las particularidades culturales de los educandos, que movilicen formas de desarrollo local y que favorezcan la inclusión social.

En la medida en que las sociedades de la información y el conocimiento conllevan un cambio radical de las estructuras sociales, institucionales y culturales que vieron nacer la educación como propuesta cultural y política, se hace necesaria la resignificación de las múltiples prácticas e instancias educativas a partir de la re-

flexión sobre el nuevo marco social y cultural que se ha configurado. Mientras que en la modernidad cultural la claridad y estabilidad del sentido de la educación se derivó de una idea estable de la sociedad que se buscaba alcanzar, el marco social de la posmodernidad es permanentemente difuso, caótico y complejo. La educación, por ende, urge de una reflexión sobre sí misma que no puede realizarse de espaldas a la reflexión que debe hacerse sobre este marco social en el que hoy ella se desenvuelve. En este contexto, la Universidad de La Salle, por ser un centro de producción de investigación, debe ofrecer a la sociedad y al resto de instancias e instituciones educativas el conocimiento clave y las herramientas teóricas que les permitan llevar a cabo esa reflexión y la explicitación de las posibilidades y encrucijadas que se presentan como resultado de la consolidación de la sociedad del conocimiento y de la información.

Como puede verse, el estudio de las relaciones de la educación con la sociedad, es decir, la comprensión de la educación no como un campo o sistema aislado, sino como la expresión misma de la historicidad y dinámica de la vida social, es una cuestión primordial para definir un marco de interpretación de los fenómenos educativos (o sea, del sentido que expresan en el contexto de una constelación sociocultural específica), así como para posibilitar la construcción de horizontes de acción para las prácticas educativas, que las doten de sentido y de capacidad autorreflexiva.

Así, se convierte en una prioridad producir conocimiento de punta sobre la educación y sus múltiples dimensiones —entrelazadas con los fenómenos sociales contemporáneos y sus implicaciones— para la formación de los diferentes sujetos sociales. 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. Por ello, se hace necesario que, en el contexto del Doctorado en Educación y

Sociedad, la Universidad de La Salle desarrolle miradas amplias, no restrictivas, que dejen en claro que las actuales encrucijadas de la educación no pueden pensarse sin reflexionar sobre una sociedad en proceso de transformación y enfrentada a múltiples contradicciones. Esto es, que las actuales encrucijadas de la educación constituyen puntos clave de reinención de la sociedad misma y con ella de las instituciones y prácticas educativas; no solo demandas concretas a las cuales se les debe dar respuestas igualmente puntuales, pero que no tocan la médula de la institucionalidad misma de la democracia y del tejido social.

Si bien es importante la producción de conocimiento sobre fenómenos y aspectos específicos de la educación que requieren desarrollos más disciplinares —como la historia de la pedagogía, la cognición y la enseñanza, la formación de maestros, entre muchos otros—, también es prioritario producir conocimiento desde perspectivas transdisciplinares. No basta solo con desagregar la educación en una serie de campos constitutivos y producir conocimiento sobre ellos, sino que además es clave producir conocimiento sobre la educación como campo social que se entrecruza con otra variedad de campos y fenómenos sociales. En este sentido, la situación de pobreza, violencia y emergencia de nuevos grupos sociales y políticos reclaman una formación doctoral alternativa: una formación que sitúe la producción de conocimiento sobre la educación de cara a las problemáticas sociales, políticas y económicas que enfrenta nuestro país.

En primer lugar, esto implica un proceso de formación que ponga la mirada en el acontecer cotidiano de las diversas prácticas educativas, de manera que los agentes educativos, sus prácticas pedagógicas y sus discursos de justificación sobre el sentido y las razones de educar sean asumidos como fuentes de construcción de conocimiento. En segundo lugar, se precisa una formación que, además de hacer una producción teórica sustantiva sobre la educación, asuma como fuente de discusión y de producción de nuevo conocimiento

las prácticas educativas que toman forma en medio de dinámicas de violencia, pobreza, exclusión social, pero también de desarrollo comunitario y de nuevas formas de solidaridad social. En tercer lugar, es necesaria una formación no sectorizada, es decir, abierta, flexible y atenta a los desafíos de lo rural y lo urbano, de lo formal y lo no formal, de la diversidad de prácticas e instancias educativas. Por último, se precisa una formación ilustrada, rigurosa, crítica, pero siempre en diálogo constante con las prácticas cotidianas de los agentes y sujetos de la educación, con las dinámicas institucionales, con la política pública y educativa del país y de América Latina, y dispuesta a plantear nuevas alternativas de transformación de las dinámicas educativas del país y de la región.

En consonancia con lo expresado, el Doctorado en Educación y Sociedad, de la Universidad de La Salle, aporta a la comprensión y transformación de las realidades educativas desde dos lugares de enunciación. En el primero, en clave histórica, se reconocen las trayectorias que han seguido diferentes disciplinas educativas para configurar un conocimiento sobre el papel de la educación en la construcción de una sociedad más plural, equitativa e incluyente. Este recorrido aporta los ideales normativo-teóricos que delimitan la razón de ser de la educación marcando horizontes de sentido que movilicen las acciones educadoras al orientar los diversos procesos y procedimientos que pone en juego la sociedad con miras a lograr los propósitos de la educación.

El segundo lugar de enunciación debe ser en clave crítica, reflexiva, de producción de teoría social y educativa; debe propiciar un cambio paradigmático del primero hacia el segundo y dar como resultado marcos de interpretación y explicación de las problemáticas educativas vigentes en Colombia y América Latina, mucho más próximos a las problemáticas de los contextos y al reconocimiento de la pluralidad de agentes y sujetos educativos, así como de los fines y horizontes educativos construidos localmente. La comprensión de las prácticas educativas contemporáneas y su relación con

las dinámicas socioculturales se vislumbra en las convergencias que puedan darse entre el conocimiento de lo social —antropología, sociología, filosofía, ciencia política, pedagogía, entre muchos otros campos de conocimiento— y las prácticas educativas históricamente configuradas por los actores e instituciones sociales.

## **Apuestas formativas e investigativas del Doctorado en Educación y Sociedad**

En coherencia con lo ya expuesto, el Doctorado en Educación y Sociedad, de la Universidad de La Salle, plantea precisamente la necesidad de producir un conocimiento sobre la educación que supere su mirada reduccionista e invite a la reflexión sobre el mundo escolar; es decir, la educación en su sentido ético, social y político, y no solo en sus variantes o prácticas institucionales, lo cual implica convocar diferentes campos de conocimiento. Esto es, poner en diálogo a la educación con la filosofía, con la ciencia política, con las ciencias sociales, con las ciencias del lenguaje, con la ética y la espiritualidad, a fin de lograr que la producción de conocimiento convoque a la reflexión sobre la finalidad y el sentido mismo de la educación en las complejas sociedades contemporáneas.

Significa también reconocer que el carácter práctico de la educación debe leerse menos en términos instrumentales y más desde la filosofía práctica, que no desliga las finalidades de la acción correspondiente para alcanzarlas. En efecto, la propuesta global del doctorado enfatiza el sentido sociopolítico de la educación, razón por la cual sus cuatro líneas de investigación (Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio; Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico; Cultura, Fe y Formación en Valores y Educación, Lenguaje y Comunicación) abordan la educación más allá de la pedagogía y del mundo escolar, para indagar por la estrecha relación de la educación con los procesos sociales y políticos de la nación y el continente. De este modo, en cada línea, los distintos temas de estudio son

asumidos desde una mirada ético-política de lo educativo, es decir, pensando la educación como instancia de construcción de justicia social, inclusión y transformación. En coherencia con esta postura, el estilo de investigación de este doctorado centra su atención en el desarrollo de proyectos en contextos específicos de aplicación, por lo que el modo 3 de producción de conocimiento y la innovación social educativa, como perspectiva metodológica, cobran sentido y admiten una diversidad de metodologías que, en diálogo con la apuesta de una investigación situada, contextualizada y pertinente, permitan aportar a la solución de problemáticas sociales y educativas sentidas y reales para las diferentes comunidades con las que se trabaja. Adicionalmente, se apuesta por la región, por la comunidad rural, por el reconocimiento y la validación de los distintos saberes como escenarios para la construcción de paz, en un país que reclama equidad y justicia social.

Dadas las características propias de un programa de doctorado y del tipo de producción académica que se espera de este, se entiende que los principios pedagógicos del Doctorado en Educación y Sociedad, de la Universidad de La Salle, se encuentran fundamentalmente orientados a posibilitar que sus principales actores (docentes y estudiantes doctorandos) desplieguen sus potencialidades a través de una relación pedagógica fundada en el ejercicio responsable de la autonomía, la generación significativa de conocimiento y el compromiso decisivo con la transformación positiva de las problemáticas sociales y educativas del país. En este mismo sentido, los principios pedagógicos del doctorado reafirman las bases de la formación lasallista: la relación pedagógica como mediación fundamental, la reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento, la ética y los valores como propuesta de sentido y el diálogo con las pedagogías contemporáneas centradas en la construcción del sujeto como escenario fundamental para la producción de conocimiento pedagógico y educativo.

En este sentido, uno de los retos fundamentales de cualquier oferta educativa, y especialmente la doctoral, es comprometerse con la formación de investigadores e intelectuales que no solo busquen la cualificación de su trayectoria académica, sino principalmente la toma de conciencia sobre lo que un intelectual representa en la sociedad como promotor de la dignificación de la vida en cualquiera de sus manifestaciones. Estos son retos aún más relevantes en el momento histórico que atraviesa nuestra nación, cuando la búsqueda por la reconciliación y la paz se realiza no solo por medio de los diálogos entre los actores armados y el Gobierno, sino además entre quienes, cansados de crecer en medio de la violencia y el conflicto, empezamos a entender que la interlocución y la argumentación son necesarias en cualquier instancia y que el diálogo argumentado proviene de una comprensión distinta de la vida y pasa por la generación de condiciones de confianza que permitan creer en uno mismo y en los demás. La paz y la reconciliación pasan por el compromiso y la credibilidad, y estas requieren altas dosis de esperanza.

Así, pues, educación y sociedad no son meras palabras unidas gramaticalmente por una conjunción; son palabras llenas de sentido y sustentadas desde la comprensión de lo humano, el lenguaje, la cultura, las emociones, los deseos y los sueños de quienes habitamos y somos habitados por el mundo de la vida. En esta línea, pretendemos que el Doctorado en Educación y Sociedad contribuya a la generación de relaciones armónicas con los otros y con nosotros mismos, a fin de configurar ambientes de aprendizaje que, independiente del nivel formativo en el que se desarrollen, nos permitan apostar por escenarios de paz donde la vida sobre el planeta sea posible para todas las especies.

## Referencias

Papa Francisco (2015). *Encíclica Laudato Si: sobre el cuidado de la Casa Común*. Bogotá: San Pablo.

Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: autor.

Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Universidad de La Salle. (2014). *Documento maestro del Doctorado en Educación y Sociedad* [inédito].

**Línea Educación, Lenguaje  
y Comunicación: acotaciones  
epistemológicas, temáticas  
y metodológicas**

MARIO RAMÍREZ-OROZCO

(coordinador de la línea)

MÓNICA MARÍA DEL VALLE IDÁRRAGA

MIRTA YOLIMA GUTIÉRREZ RÍOS

RUTH MILENA PÁEZ MARTÍNEZ

## **Consideraciones**

### ***Lo transdisciplinar***

La enumeración “educación, lenguaje y comunicación” tiene un aire tautológico cuando se la contempla desde los actuales estudios sobre la cultura, pues en las perspectivas contemporáneas sobre estos tres campos, las temáticas y los problemas de uno son transversales a los otros: no bien se invoca uno, reverberan junto a él los demás. Esta reverberación explica que los trabajos más refinados en torno a tales campos impliquen pesquisas transdisciplinarias o, por lo menos, trabajos en colectivo en los cuales cada investigador contribuye a la visión del objeto y propicia así los enlaces. De acuerdo con ello, las perspectivas conceptuales y metodológicas que se combinan para abordarlos van desde la sociología hasta la etnografía, pasando incluso por los estudios literarios.

En consecuencia, la línea Educación, Lenguaje y Comunicación no contempla ni teórica ni metodológicamente estos tres frentes por separado, sino que le interesa su conjunción, sus puntos de cruce, que provienen del modo como la línea entiende la cultura, lo político y lo pedagógico-didáctico, y donde el *lenguaje* se asume como componente esencial que constituye al ser humano y le posibilita *ser humano*.

### ***La cultura***

Siguiendo la transformación de la visión de la cultura en la antropología y el giro culturalista que caracteriza a las ciencias humanas

y sociales de los últimos años, la cultura no se comprende como un conjunto de rasgos fijos y transmitidos por la tradición, que son esenciales a un grupo humano, asociado a su vez a un territorio particular. No se la lee tampoco como una oposición a la naturaleza; más bien, se entiende la cultura como un espacio denso de intercambios simbólicos y económicos, de construcción de sentidos y de circulación de representaciones, de luchas, conflictos y negociaciones (cfr. Gramsci, Martín-Barbero, Hall, Fals Borda). En ese campo denso de la cultura, el lenguaje, la comunicación y la educación se revelan de lleno como puntos donde los sujetos manifiestan lo que imaginan que los constituye como sujetos y como miembros de una sociedad, los valores y contextos que crean o reciben, aceptan, transmiten o, por el contrario, rechazan y luchan por modificar.

En América Latina, los estudios sobre la comunicación han dado un viraje hacia la cultura, porque en la coyuntura que viven estos países la comunicación determina económica, social y políticamente estas sociedades, bien sea por la implantación de la sociedad de la información, la necesidad de actualización tecnológica o las expectativas sobre el papel de los medios y la informática en la sociedad.

La cultura (en su relación con la educación, el lenguaje y la comunicación) invita, por todo ello, a ser leída desde una perspectiva crítica en la cual se reconoce el poder de las transmisiones en la configuración de las agrupaciones humanas, así como las posibilidades de intervención y posicionamiento ante este espacio donde los medios de masas ejercen seducción y coacción, y los sujetos reaccionan, adoptan, transforman y no son simples entes pasivos y alienados por ellos.

### ***Lo político***

La interrelación entre educación, lenguaje y comunicación lleva implícito un componente de compromiso que trasciende el orden individual para plantearse con una potencialidad colectiva.

Más aún, la naturaleza colectiva del acto comunicativo, la transmisión de conocimientos y la calidad de los lenguajes —los sociolectos utilizados— obligan a una toma de criterio, en esencia político, que determina las formas y métodos para abordar al otro y su entorno social.

Sin embargo, lejos del criterio del lenguaje como analogía conservadora de Saussure, una línea de estudio como la nuestra se interesa por los escenarios donde las oralidades confrontan el orden existente para, de manera crítica, descifrar los ocultamientos que producen los discursos del poder (Barthes, 1985). Por ello, tiene en cuenta a la educación y sus lazos con la reproducción sistémica de las dominaciones, y en este punto quienes participan se mueven en una serie de disciplinas cerradas, en las que no opera una opción de presente, mucho menos de futuro, sino el aferramiento intrínseco a un pasado que se resiste a ser transformado.

De ahí que el reto académico se concentre, como valor agregado, en la apuesta por el desarrollo de capacidades que generen, en todos los participantes del acto educativo, el análisis de los lenguajes que intervienen en los discursos educativos y en los mecanismos de reproducción del orden social imperante, para alcanzar una acción que impacte —buscando el mayor grado de eficiencia— las estructuras en las que se sostiene la capacidad de convencimiento del poder mediático.

En otras palabras, siguiendo a Paul Ricoeur, hasta alcanzar un estadio de tensión que propicie nuevas posibilidades políticas en torno a una “reflexión sobre las condiciones de una razón práctica” (Calvo y Ávila, 1991). Es decir, apropiándose de los dictados de Paulo Freire relacionados con una educación transformadora, en la que lo importante no se queda en la simple denuncia, en el diagnóstico, sino que se pasa a un plano propositivo donde lo esencial es la apuesta-propuesta de un nuevo orden.

En resumen, la línea se propone posicionar en los estudios de educación relacionados con los lenguajes y sus mediaciones

comunicativas frente a la política, o mejor a lo político, una necesidad de formación de criterio que, más que resolver la simple proyección académica formal de carácter individual, se comprometa con el destino manifiesto de poblaciones mayoritarias y marginadas, a fuerza de naturalizaciones de mensajes de exclusión, transmitidos por medios de comunicación de los que no son propietarios y, mucho menos, protagonistas.

### ***Lo pedagógico y didáctico***

El carácter vinculante de la educación, el lenguaje y la comunicación pone de manifiesto los desafíos propios de las aceleradas mutaciones de la sociedad-mundo y la necesidad de una educación con diferentes alternativas para afrontar su impacto. Considerarla un campo ampliado forjado por distintas instituciones, organizaciones y agentes empeñadas en el desarrollo humano en todos los espacios de la sociedad implica dar nuevos horizontes de sentido al hecho educativo para encontrar las claves de la acción transformadora y la mejora de la condición humana. Significa una toma de distancia reflexiva para anclar aparatos conceptuales y nuevas formas de desafiar los modos de opresión que dificultan la formación del pensamiento crítico, autónomo y creativo.

Los estudios socioculturales de los procesos de enseñanza y aprendizaje han contribuido a caracterizar pródigamente el hecho educativo como un lugar para el debate intelectual, desde el cual sea posible despejar los caminos minados por las agendas políticas de adoctrinamiento y dominación. Desde ahí, lo pedagógico se constituye también en un espacio relacional de discursos y prácticas inmanentes al saber pedagógico que invitan a confrontar experiencias, conocimientos, avances y dificultades en la contingencia de los diversos contextos.

Asimismo, los estudios en torno a lo didáctico han ido favoreciéndose con las potencialidades formativas de la interacción humana a

través de la mirada antropológica, que posibilita reconocer contextos epistemológicos particulares y extiende así el foco del aula de clase al de comunidad capaz de generar reflexiones rigurosas, profundas y sistemáticas frente a las implicaciones y reconfiguraciones del enseñar y aprender en los escenarios particulares donde ocurren. Esta práctica reflexiva viabiliza otros modos de relación entre la diversidad de actores, acciones y objetos en juego en los procesos educativos, y deja abierta la posibilidad de crear espacios para el diálogo e interacción entre prácticas y teorías con componentes investigativos, evaluativos e innovadores en clave de construcción de conocimiento (cfr. Gramsci, Chevallard, Schön, Shulman, Vygotsky, Bruner, Freire, Carr, Apple, Dussel, Vasco).

Los conceptos *educación, lenguaje y comunicación* se presentan a veces por separado, a veces en conjunto, pero siempre se tienen en cuenta o se asimilan a partir de su interrelación. En esta sección primero se muestran los conceptos gruesos (educación, lenguaje y comunicación) y luego aquellos conceptos derivados que hacen parte de los campos temáticos de la línea (*procesos sociales, subjetivación, medios, mediaciones, formación humana, lectura, escritura, formación en lenguas, bilingüismo*).

Delimitemos. La educación como un proceso favorecedor del desarrollo y la formación humana en distintos contextos de acción social y como un escenario potencial de transformación que no se reduce a los espacios ni escolares ni universitarios. El lenguaje como aquello que constituye al ser humano, aquello que lo *hace humano* y posibilita su construcción personal, social y cultural. Y la comunicación como los procesos, “los problemas y las operaciones del intercambio social, [...] como las matrices de la identidad y los conflictos que articula la cultura” (Martín-Barbero, 2012, p. 80). Pero también, desde la antropología simbólica que permite acercarse al ser humano como un ser de “palabra” en sus diversos lenguajes, como un “ser de mediaciones”, de comunicación, que se mueve entre el encuentro y el desencuentro, la interacción y la transacción con

los otros (Duch y Chillón, 2012). En suma, educación, lenguaje y comunicación se asumen en una perspectiva sociocultural.

La educación, el lenguaje y la comunicación se comprenden como los lugares donde se producen, se cifran, se reproducen y se transforman los imaginarios y las representaciones culturales; de modo que las políticas, los saberes y los valores quedan englobados en esos tres conceptos que a menudo los determinan y los dirigen. De ahí que valga la pena considerarlos en tres relaciones: como campo de tensión de *prácticas*, de *mediaciones* y de *poder*.

Los conceptos de educación, lenguaje y comunicación, como un campo de tensión, crean la necesidad de resignificar a cada uno de ellos en la medida en que su contacto genera nuevas posibilidades de interpretación, pero en especial de aplicación. De ahí que surjan con fuerza polisémica para acomodarse frente a las diversas variables que emanan de los lenguajes que intervienen en la transmisión de conocimientos y de la manera como se apropian de lo ideológico para intervenir en una realidad concreta.

En ese orden, la línea Educación, Lenguaje y Comunicación se mueve sobre el terreno polimorfo de lo cultural, y las problemáticas que la convocan están todo el tiempo bordeando el esquivo, pero no inefable, terreno de las representaciones, las mediaciones, las interpretaciones. No en vano, quienes se han ocupado de muchos de los temas que son de interés manifiesto de la línea piensan desde el arte (cualquiera que sea su estatuto) en las sociedades, desde el papel (y el poder) de las narrativas; piensan en cómo los sujetos aprovechan esos recursos, reflexionan sobre los modos como los sujetos reaccionan, reformulan y apropian lo que las políticas diseñan, lo que los Estados les imponen como camino ineludible. La apropiación que algunos movimientos disidentes han hecho de las redes sociales es un ejemplo sencillo de cómo los sujetos (a título individual o colectivo) usan lo que está a su disposición, quizás no con los fines previstos, para constituir su ser social.

*La educación, el lenguaje y la comunicación como campo de mediaciones.* Se ha podido demostrar en diferentes contextos escolares que esta tríada resulta ser una visión idealizada y que el sistema escolar en general aún no encuentra lugares comunes para facilitar búsquedas colectivas de sentido que suponen formas de enseñanza y aprendizaje dialógicos eclipsadas todavía por los modelos transmisionistas imperantes. Esto ha sido así excepto en el caso de experiencias de grupos de docentes-investigadores y pedagogos, en su mayoría en contacto con redes pedagógicas y organismos que promueven la construcción de nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje mediados por prácticas participativas, comunicativas, discursivas e interculturales como mecanismos de pensamiento crítico y generación de conocimiento escolar y social (Palincsar, Freire, Biesta, Panikkar, Gadamer y Porlán).

*La educación, el lenguaje y la comunicación como esfera del poder.* Que la investigación que se realice en el marco de la línea se autodefina como cuantitativa o cualitativa importa poco. Lo que caracterizaría el trabajo en esta línea sería un interés por la imbricación entre el lenguaje (o la cultura), los intercambios humanos en sociedad (bien sea la familia, la escuela, los ejércitos, entre muchos otros) y el poder tal como se articula y se vehicula en artefactos culturales, discursos y tecnologías. Importa en esta línea pensar la cultura como un campo de tensión, donde los sujetos interactúan dinámicamente en constantes pugnas por mejorar sus modos de vida, por reivindicar su existencia como sujetos sociales en una sociedad que los excluye, o por hacer patentes allí sus identidades, sus posiciones de sujeto.

En esta dirección, se puede apreciar la manera como el poder recorre y unifica los tres elementos denominadores de la línea, en casos como los siguientes:

- En la estandarización de una lengua como el inglés, presuntamente como lengua neutral, universal o de una sintaxis “correcta”; en el reclamo de una identidad nacional (lo que

caracteriza una región o una nación, por ejemplo) y qué relación guarda ese imaginario lingüístico-nacional con la construcción de una geografía donde lo rural y los márgenes adquieren un estigma racial o étnico (“los costeños” [cfr. Múnera 2005; Arias 2005]) o se convierten en el lugar para cimentar una visión centralista de lo civilizado como lo andino, como ha ocurrido en Colombia.

- En el papel paradójico de las industrias culturales, diseñadas para limitar la conciencia y la transformación social, pero que ofrecen simultáneamente —como es el caso de los medios de masas— alfabetización masiva y herramientas para la conciencia y el cambio social.

Con estas claridades, la línea entiende que los conceptos de educación, lenguaje y comunicación no pueden desvincularse, aunque puede haber mayor énfasis en uno u otro; que obligan a la transferencia, aplicabilidad y concreción de conocimientos; que implican tocar la vida y condición humana, lo que nos constituye humanamente, lo que nos hace humanos en un sentido relacional, de interacciones y transacciones humanas. Ahí la educación, el lenguaje y la comunicación pierden cualquier dimensión aislacionista y se ensamblan plenamente a un contexto que pueden transformar o clausurar.

## **Instancias o referentes institucionales**

- 1) Facultades de Educación. Aunque nadie duda de la importancia de la educación para el desarrollo de un país y la formación de su gente, las políticas públicas y privadas de Colombia parecen dejar al margen a estas facultades, ya sea porque “no producen” de modo tangible aquello que unas ciencias naturales sí, o bien porque se presume que son centros más de los discursos que de las acciones, o porque

sus resultados no son visibles y mucho menos rápidos. En cualquier caso, nuestras facultades de educación aún no tienen el reconocimiento que se debe. De ahí que los retos desde los programas de posgrado sean enormes frente a la desconfianza e incredulidad en el carácter político de las instituciones y los discursos educativos que orientan los ideales de la sociedad actual; la lucha por educar en la diversidad y justicia en las cuales tengan cabida distintas formas de relación entre géneros, culturas, credos, comportamientos, formas de sentir y hablar; la supuesta transición de una educación anacrónica, prescriptiva y represiva a una educación basada en la libertad y el progreso para todos; las relaciones de poder que vehicula el lenguaje o las diversas formas de silenciar, marginar o reprimir; la educación como la vía para ser buenos ciudadanos y profesionales comprometidos con las transformaciones sociales.

- 2) Ministerios de educación. Todo esto en un contexto latinoamericano, donde los ministerios de educación actúan desde el marco de niveles educativos dispares y apenas incipientes, en términos de calidad. Y muy a pesar, casi sin excepción en la región, de una simulación ministerial bastante politizada en la que se promocionan logros formales de ampliación de coberturas educativas, con la apropiación retórica y propagandística de discursos que recogen supuestos avances en los niveles de calidad exigidos, casi siempre de manera forzada, por agencias internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional (Mollis, 2012; Rivero, 2000; Vélez, 2010).
- 3) Colciencias. La visión tecnocrática adoptada por instituciones reguladoras de la investigación y la educación en el

país —con Colciencias a la cabeza de imposiciones adoptadas por las universidades— revela lo problemático de una idea mercantilizada de la educación. El problema de las mediciones para las ciencias sociales y humanas, a partir de parámetros propios de las ciencias llamadas “duras”, es mucho más que un asunto técnico. Las políticas de ciencia y tecnología son una cuestión política, pues la transformación de la educación y de las áreas humanísticas por dictámenes económicos que sirven a la estandarización, el clasismo y a la perpetuación de geopolíticas desventajosas para sociedades como las nuestras deja a esas mismas sociedades sin norte crítico, con intelectuales sin capacidad crítica real y sin la voluntad política que para estos países contribuiría a su muy necesitada transformación económica y social.

## **Problemáticas potenciales**

Dentro de nuestro contexto, las investigaciones producidas en el seno de la línea buscan reflexionar y, mediante la investigación y la producción de conocimiento situado, contribuir al cambio social en lo tocante a:

- La relevancia local de las prácticas educativas.
- Las relaciones entre educación, diálogo y paz, y entre familia y educación.
- La integración cultural de las regiones del país y la inserción del país en marcos globales.
- Los mecanismos para una interacción educativa efectiva, incluyente y consciente de su papel social.

- Los lenguajes del poder y su reproducción o crítica desde la educación.
- Los medios de comunicación y las redes sociales desde lo educativo.
- La cibereducación y las *Massive Open Online Course* (MOOC).
- Los bilingüismos foráneos y vernáculos.

Los trabajos de esta línea esperan contribuir a comprender y transformar los nudos problemáticos del contexto educativo en cuanto espacio que participa de lo social y ayuda a su transformación. Son cuatro los campos temáticos que contempla la línea Educación, Lenguaje y Comunicación, todos ellos derivados de los conceptos centrales de la línea y de sus potenciales problemáticas.

### ***Educación, procesos sociales y subjetivación***

En este eje se inscriben los estudios que tratan de las relaciones entre una sociedad específica y las formas como esta, con sus instituciones y organizaciones, busca alcanzar que la educación realice de manera plena a todos sus miembros. Asimismo, de manera complementaria, se espera la generación de espacios de reflexión polémica para la constitución de sujetos críticos que expresen, a través de sus investigaciones a nivel de posgrado, una palabra sincera que evidencie la independencia de su propia subjetividad.

Un ideal que a pesar de ser implícito en el desarrollo de toda sociedad, como lo enunciaron clásicos como Karl Marx o Émile Durkheim, no siempre se realiza en contextos donde prevalecen sistemas formativos dependientes en los que se reproducen, como camisa de fuerza, a autores o marcos teóricos de manera acrítica,

con los que se coarta la asociación directa entre lo que piensa el sujeto y la realidad sobre la que se debe reflexionar.

Para ello es necesario superar la distancia provocada por los saberes ajenos, asumidos como objetos de culto y no como herramientas de apoyo, para que desde el aula y la investigación se desarrolle un campo de formación propia. Para entenderlo mejor, es preciso dimensionar la comprensión del papel contradictorio y central de la educación como proceso reproductor del orden social, pero al mismo tiempo como posibilidad generadora de un nuevo orden (Ramírez-Orozco, 2014).

Así, se puede comprender que la mayoría de los programas educativos estatales, bien intencionados en su mayoría, se quedan en el papel porque su implementación reproduce el círculo perverso de quedar bajo la responsabilidad de quienes están alejados de las necesidades reales de sus educandos, pues por lo general son altos funcionarios y políticos alejados de la realidad que pretenden transformar, como beneficiarios de la desigualdad y la discriminación de la mayoría de sus conciudadanos. De igual manera, es indispensable que a través de sus investigaciones, los estudiantes asuman, de manera por lo menos transversal, las tensiones existentes entre la educación y la sociedad que se transforma, con el fin de mejorar su prestigio como ejercicio o actividad liberadora y como agente principal en la promoción social, para quitarse el lastre de servir casi con exclusividad en beneficio de un sector social de élite o como promotor consciente de la desigualdad y de otras formas abiertas de exclusión, discriminación y jerarquización extrema (Ramírez-Orozco, 2014).

La situación anterior obliga a que, de manera simultánea, se abran escenarios académicos que posibiliten que la profundización en los temas propios de la formación en educación, en su gran mayoría enfocados en problemas pedagógicos desde una perspectiva de aula, trasciendan de manera complementaria hacia estudios más amplios, que “salgan a la calle”, y en los que el papel de la sociedad en la educación sea evidente con la implementación de currículos

y prácticas formativas que incorporen elementos que esclarezcan, de forma sencilla, por qué lo que está sucediendo en la sociedad repercute de manera directa o indirecta dentro de las aulas. Por ello, desde un programa de Educación con enfoque social, se pretende que su grupo de investigadores alcance en su formación la conciencia social necesaria para entender los sentidos de la realidad “real” de las comunidades en las que está inmerso su vínculo académico y el de su investigación. Por esta razón, se da relevancia a los estudios que tienen en cuenta el vínculo entre la educación y las repercusiones recíprocas con los sistemas educativos de países de desarrollo social, económico y político deficitario y periférico a las economías mundiales, como los latinoamericanos.

Para lograrlo es urgente partir desde una perspectiva que aporte una nueva racionalidad, la que beneficie la generación de nuevos sentidos (Ramírez-Orozco, 2014) y cuyo objetivo principal sea el estímulo de la capacidad científica de los investigadores para que se conviertan, como lo plantea Paulo Freire, en “agentes educadores” que con su reflexiones y acciones desarrollen una praxis de transformación social, para confrontar así las estructuras de la desigualdad extrema y, además, para que impulsen estudios propositivos para la formación integral de sus ciudadanos; sobre todo, en el entendido de que las comunidades, grupos o personas estudiadas no son un simple objeto de estudio y, más bien, se asume fuera de toda verticalidad, que es necesario que se participe junto a ellas para propiciar la empatía suficiente para ganar su confianza e integrarlos en proyectos en los que ellos sean agentes activos de la transformación de sus propios problemas.

Por eso, es importante que los proyectos de investigación dentro de la línea no se limiten a un orden estricto disciplinar, sino que se acerquen a los contextos sociales, culturales y políticos de los grupos sociales en los que están investigando. Es bien sabido que una de las mayores falencias de la investigación actual, en particular en el campo de la educación, es la gran brecha y la poca coherencia

entre la base teórica y los marcos conceptuales estudiados frente a los campos de aplicación al que estarán dirigidos estos estudios. En consecuencia, los temas sociales y políticos que por tradición están vedados en el ámbito de la educación encuentran espacio en esta línea, en la medida que profundicen en las tensiones que se producen entre las sociedades y sus modelos educativos (Rama, 1998; Pusser, 2014; Puiggrós, 2014). Asimismo, se busca que los estudios de sociedad estén abiertos a los análisis comparativos que brindan la oportunidad de contrastar realidades, en especial con aquéllos contextos similares, en los que se pueda indagar por qué unas sociedades desarrollan variables con mejores resultados que otras con las que no se guardan mayores diferencias políticas, económicas y sociales.

Además, hay que recalcarlo, los procesos sociales son importantes para nuestra línea como objetos de estudio desde una perspectiva de cambio. De ahí la importancia de una aproximación diagnóstica que permita conocer a fondo cuáles son los orígenes de su situación actual. Superada esa fase, es preciso que el estudiante-investigador amplíe el marco de interpretación con un muestreo de las percepciones, con testimonios y voces diversas de la sociedad, para que validen el entorno social que se estudia y, de esa manera, realizar un análisis crítico que permita avanzar en propuestas de solución (Ramírez-Orozco, 2014, 2015a). Es decir, que se dé prioridad a los estudios que generan impacto social y propenden a la transformación de la sociedad a través de la educación.

En el campo de la subjetividad, la línea atiende a la relación entre el sujeto investigador y las verdades inherentes a la fusión de los saberes estudiados y su propia verdad. Así, a través del encuentro dialéctico entre distintas concepciones filosóficas e ideológicas se espera la generación de verdades polémicas que se incorporen al debate de las realidades estudiadas (Freire, 1985, 1986; Rancière, 2007; Van Dijk, 2005, entre otros). Hay que dejar en claro, eso sí, que siempre se tendrán en cuenta las tradiciones teóricas de manera crítica, en un espacio de discusión de argumentos polémicos

centrados en la relación dialéctica entre lo que se sabe y lo que se vive. Esto por la comprensión de las historias de vida de los estudiantes, no pocos como trabajadores docentes, quienes cuentan con largas experiencias vitales en el campo específico de la educación, a las que no se puede negar su alto valor, ya sea como evidencia empírica o como práctica localizada.

Por supuesto, se apoyará el trabajo colectivo con la intención de afrontar la polémica de ideas presentes que surgen de las dinámicas conflictivas de una sociedad que busca nuevos horizontes. Por eso, se promueve que las investigaciones, respetando la individualidad de sus autores, recojan el pensamiento y la voz colectiva de las que también son agentes promotores de ideas que trascienden el ámbito académico para que logren la categoría de saber útil y utilizable, tan indispensable en sociedades en transformación desde un largo periodo de violencia social, política y armada, a una sociedad mejor que se establezca con premisas de justicia social y transformación real.

En ese orden, es importante la gestión de la capacidad de desarrollar un pensamiento abstracto que posibilite una subjetividad plena de coherencia, capaz de transformar lo concreto que se manifiesta en las relaciones sociales (Van Dijk, 2005). Hay que partir del principio de que la generación de nuevo pensamiento produce, es su consecuencia lógica, un nuevo discurso que ayudará a su socialización y, por supuesto, para que desde él se desarrollen nuevas prácticas, para quedar así expuestos al acercamiento crítico que, como académicos, exige el desarrollo de una identidad epistemológica abierta, con la capacidad de entender a los otros, pero en esencia, con la fortaleza de “sentir” por los otros, para cambiar junto a los otros. Esto, porque en un plano dialéctico, las nuevas ideas se generan con la intención de superar lo que produce malestar o no está bien. Por ello se presenta la necesidad de apertura hacia la creación de nuevos espacios donde se promuevan los vínculos necesarios para la conformación de comunidades distintas; con suficiente saber sobre lo social para

apropiarse de la competencia suficiente para generar cambios sociales auténticos y propios (Ramírez-Orozco, 2015).

Todo esto dentro de un marco académico, sobre todo en los niveles de posgrado, que pretenden responder a un lugar y tiempo definido por lo que se autoexige, con toda la responsabilidad y ambición que ello amerita, para que su producción científica esté enmarcada no solo en el desarrollo analítico, sino que además dé un paso adelante y se apropie de las competencias necesarias para pasar al desarrollo de propuestas realizables que justifiquen el privilegio y los grandes esfuerzos que significa cursar un nivel superior como el doctorado, en países como los nuestros.

En este eje se inscriben también, por su relación directa con los procesos sociales, las investigaciones que indagan el peso de la debilidad estructural manifiesta en la desigualdad extrema de sus poblaciones, la diversidad étnica no reconocida, las poblaciones marginadas y las diferencias discriminatorias y violentas de género que intervienen en los procesos que involucran a la formación educativa (Yarza, Rojas y López, 2014).

Otro énfasis de investigación por tener en cuenta parte del reconocimiento de la debilidad de los resultados estudiantiles y de las preocupantes tasas de deserción o no culminación de los estudios; estos se pueden asumir como objetos de investigación que permitan explicar las causas sociales que intervienen en los procesos que involucran una formación educativa reproductora de antivalores que fomentan la agresión y discriminación como el acoso o *bullying* escolar. Del mismo modo, son válidos en este campo los estudios que reconocen las profundas diferencias regionales de un país como Colombia y las maneras como estas inciden en los espacios escolares, sobre todo por la apuesta del doctorado y su participación en el Observatorio Rural en su eje de educación rural, que sigue la directriz general de la Universidad de La Salle de encaminar esfuerzos en la promoción de estudios que profundicen en la educación rural y en el desarrollo de propuestas que ayuden no solo al entendimiento desde la

academia, sino además al cierre de la brecha ciudad-campo, con la participación conjunta en las soluciones que se requieren para ser parte integrante, no marginalizada, del desarrollo integral del país.

En ese orden se requieren aproximaciones que indaguen el peso de una modernización forzada por la vía de los medios audiovisuales, casi todos extranjerizantes, cuando una parte considerable de la población desconoce sus particularidades y perspectivas simbólicas, por lo que merece un mayor acercamiento científico que permita conocer sus fundamentos y llegar así a una comprensión que los incluya entre los discursos de la pluralidad que aboga la Carta Magna del país. Más aún, en contextos de marginación donde los mensajes de la realidad “real” son casi siempre desconocidos, silenciados o rechazados desde el orden institucional y burocrático. Hay que señalar también que para esta línea no es menos importante, como tema de análisis, la relación conflictiva entre el discurso dominante y la sociedad, en un contexto donde la mayoría de la población es analfabeta funcional y en la que los mecanismos de lectura dialogante y crítica con los textos son muy limitados. Esto se manifiesta en que un número importante de sus habitantes evidencian una notoria debilidad comprensiva frente a los discursos dominantes y, como consecuencia, son incapaces de exponer un pensamiento fundamentado que los refute.

Lo anterior repercute de manera preocupante en las formas de diálogo que incomunican a las comunidades marginales de las grandes ciudades, así como a las comunidades rurales; sin embargo, es una situación que se encuentra también en sectores “educados” y no marginales, en los que predomina la vinculación tecnocrática, alejada de las humanidades, por lo que no se desarrolla una actitud crítica frente a las relaciones de poder y de sus prácticas (Del Valle, Páez, Gutiérrez y Ramírez-Orozco, 2015).

También se hace un llamado para que desde la línea se reconozca que los vínculos entre la educación, lo social y lo subjetivo ameritan la exigencia para que no solo se estudien de manera científica

y académica las dificultades y situaciones de la crisis que afectan a la educación en sociedades como las nuestras, sino que además, de una manera propositiva, se configuren saberes productivos. Para esto es necesario partir de la comprensión de las grandes posibilidades de transformación social y de pensamiento auténtico que genera el acto educativo.

### ***Medios, mediaciones y formación humana***

Todo lo concerniente a las mediaciones tiene su asidero en el ser humano. Nada hay por fuera de este que no se encuentre enlazado con las mediaciones; mejor aún, no se logra ser humano sin el concurso de las mediaciones. A la luz de esta consideración, en la línea Educación, Lenguaje y Comunicación se comprende que el ser humano comparte con todos sus congéneres la condición mediada y la condición de la comunicación (Duch y Chillón, 2012). De ahí que cree extensiones o prolongaciones de sí a través de

[...] herramientas y convenciones, iconismos y escrituras, rituales y cultos, relojes y metros, espejos y leyes, dioses y demonios, memoria y esperanza, instituciones y tumbas. Si no dispusiera de mediaciones, el *anthropos* se hallaría hincado en su hábitat: incapaz de comprenderlo y transformarlo, arrastrado por un biológico existir que transcurriría sin tiempo, incapaz de configurar su propia historia y biografía. (Duch y Chillón, 2012, p. 23)

Tal condición mediada logra advertirse mejor desde la antropología, pues nos recuerda que somos seres de tiempo y de espacio, finitos y frágiles, y que tal finitud y fragilidad necesita ser contrarrestada, enfrentada o aminorada a través de las mediaciones.

Ahora bien, aunque las mediaciones sean creaciones con fines de amortiguamiento, diferentes problemas sociales aparecen

como constantes de compleja solución y comprensión. Dice Lluís Duch (1997):

- Hay una crisis de las estructuras de acogida (familia, ciudad, religión), por las graves interrupciones que actualmente experimentan los procesos de transmisión en el seno de nuestra sociedad y esto afecta los artefactos intelectuales, prácticos y hasta sentimentales que han participado en la cultura occidental moderna.
- Los entes escolares, en parte, se han convertido en algo insignificante, a veces traumatizante, y mudo en relación con las preguntas fundacionales en diversos espacios y tiempos del ser humano. La escuela es incapaz de abrir horizontes del presente y del futuro.

Duch ha concluido que entre antropología y pedagogía no solo hay una relación convencional, sino que:

[...] cualquier buena antropología debería ser, en realidad, una praxis pedagógica y a la inversa [...] en ambas disciplinas se trata de procesos y edificaciones formativos cuya finalidad no consiste en una simple descripción abstracta de lo que es, piensa, hace y siente el ser humano, sino que, propiamente, poseen la misión de facilitar la construcción e instalación prácticas de cada hombre y cada mujer en el mundo (en su mundo). (1997, p. 12)

Desde otra perspectiva, la teológica, José María Mardones se pregunta:

[...] ¿por qué frente a las condiciones seculares que ponen a la religión en el rincón de lo irracional y lo envejecido resurge por los senderos más inesperados la fascinación por lo sagrado y el

encanto del Misterio? [...] ¿Por qué no se reduce nuestra vida a lo que nos dicen los ojos y palpan nuestras manos, alargadas y potenciadas con los extraordinarios medios científico-técnicos? ¿Por qué persiste el atractivo por el encuentro con un ‘no sé qué que se alcanza por ventura’? (2003, p. 9)

En otras palabras, ¿qué es lo que no se alcanza con la racionalidad científica? ¿Por qué el objetivismo racionalista no es suficiente para dar sentido a la vida? Se ha planteado que la modernidad, por deficiencia, ha olvidado el símbolo, que ha ocultado el símbolo, que supuso que el ser humano podría erigirse sobre una experiencia y una razón sin mediciones: “quería tener acceso directo a la realidad, a toda la realidad, y sospechaba de las presuntas referencias o relaciones con realidades invisibles o imposibles de dar cuenta de forma empírica y lógicamente constatable” (Mardones, 2003, p. 11). Ahora, no se pueden desconocer los logros científicos, técnicos y económicos, ni los beneficios a la misma religión develando supersticiones y subjetivismos ingenuos, pero vivimos en una realidad enigmática y necesitamos de la “mediación racional” del símbolo para traspasar las fronteras de lo dado. Entonces, cuando se habla de mediaciones, hay que hablar de mediaciones *signicas* pero también, y esencialmente, *simbólicas* (Páez, 2013). Mediaciones presentes en diversos escenarios de la vida cotidiana: los medios de comunicación, las tecnologías de la información y la comunicación, las escrituras tipográficas, audiovisuales y digitales, los movimientos sociales, las religiones y las artes en toda su extensión.

Se requieren mediaciones que activen los sentidos, los afectos y el intelecto: la narrativa, la pintura, el cine, la música, la poesía, la danza, el arte en general; en síntesis, mediaciones que alimenten la esperanza propia y colectiva (Páez, 2015). Mardones dirá: “la recuperación del símbolo es una labor de mediación adecuada y necesaria. La salud de la religión depende de la vitalidad con que se vivan los

símbolos religiosos. La fe es, ante todo, una vida que se nutre del universo simbólico religioso” (2003, p. 10).

En una perspectiva educativa, podemos decir que a mayor exposición de mediaciones, mayores posibilidades comprensivas del espacio-tiempo donde se encuentran las personas que cumplen funciones educativas, no solo en los espacios institucionalizados para tales fines, como los jardines, las escuelas o las universidades, sino en otros que también inciden en los procesos de formación y desarrollo humano como la familia, el vecindario, la región, el país. De ahí que el estudio de las mediaciones, y con ellas el de los medios, resulte de altísima importancia en un programa de doctorado centrado en la educación y la sociedad. ¿Cómo estudiarlas? Desde perspectivas semióticas, críticas o simbólicas.

### ***Lectura y escritura***

Hablar de estos procesos culturales obliga a recordar al menos una parte de su evolución. Para el caso de la lectura, la concreción que logró María Eugenia Dubois (2005) nos resulta muy útil. En los últimos años se han presentado cambios en las concepciones teóricas de la lectura, lo que resulta de importancia para analizar las relaciones entre la teoría y la práctica pedagógica de la lectura. Tales cambios responden al desarrollo general de la ciencia en el siglo XX, en particular de la física, que ha pasado de un paradigma de la física clásica a uno de la física moderna (la idea de un mundo sujeto a leyes inmutables con observadores “imparciales” ha tenido que ceder ya que el Universo se revela como “proceso en constante evolución” en el cual el observador determina de algún modo las características de lo observado). Estos paradigmas trajeron consigo tres concepciones teóricas de lectura o tres enfoques que resumen lo ocurrido en este campo: la lectura como conjunto de habilidades, como proceso interactivo y como proceso transaccional.

De la primera se entiende la lectura como algo tangible que puede reducirse a las partes que le constituyen, con un lector y texto que son ajenos entre sí. En este enfoque, que predominó hasta la década de los sesenta, la preocupación se centró en descubrir las etapas por las que debía pasar el niño y las destrezas que tenía que adquirir para dominar la lectura; con ello se querían solucionar problemas derivados del aprendizaje de la lectura, sobre todo al inicio del proceso.

En el segundo, el enfoque interactivo, desarrollado en las décadas de los sesenta y de los setenta, se considera la lectura producto de la interacción del pensamiento y el lenguaje. Las bases de este enfoque se hallan en el modelo psicolingüístico de Kenneth Goodman y la mirada de Frank Smith (1983), quien considera que “en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto” (Dubois, 2005, p. 11). Esta postura fue complementada por los psicólogos constructivistas que incorporaron al estudio el papel que cumple la experiencia previa del sujeto en la lectura, a través de unos esquemas cognitivos que este configura para explicar el texto (Dubois, 2005, pp. 11 y 12). ¿Dónde está el sentido del texto?, “[...] en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él”; para Smith, oyente o lector “traen” el significado al lenguaje; para Tierney y Pearson, es el lector quien decide que haya significado; es el lector quien construye el sentido (p. 11). Luego, el sentido no está en las palabras ni frases del texto, sino en la mente del autor y del lector “cuando reconstruye el texto en forma significativa para él”; esto es, el lector reconstruye el significado que el autor dio al texto cuando lo escribió (Dubois, 2005, p. 11). ¿En qué momento comprende el lector un texto? Cuando construye el sentido del texto en esa interacción con este. Cuanto más información no visual tenga el lector, menos necesitará la información visual; el lector solo usa la que necesita para construir el sentido del texto, “Cuando es capaz

de encontrar la configuración de esquemas que permita explicarlo en forma adecuada” (Dubois, 2005, p. 13).

¿Qué papel desempeña el lector en el enfoque interactivo? El papel del lector es activo y su experiencia previa cumple un papel importante en la construcción de sentido del texto, que debe corresponder con el significado del autor. Es activo porque “el sentido de la lectura es el producto de su actividad mental que busca los conocimientos archivados en su memoria y los proyecta sobre la página impresa”; el lector halla “las claves del texto” (Dubois, 2005, pp. 14 y 15).

Y del tercer enfoque teórico, proveniente de la teoría literaria, de la década de los ochenta en adelante, se entiende la lectura como un proceso fluido y dinámico en la cual el lector y texto se confunden en una transacción que va más allá de cada uno. El lector reconstruye el texto, pero avanza hacia la interpretación. La comprensión del texto no se reduce al significado que el autor ha resaltado en su texto, sino que en la relación lector y texto se reconoce que, por el acto de lectura, el texto adquiere significación. Hay una mutua dependencia transaccional entre ambos, una “interpenetración recíproca” en la que surge el sentido del texto; pero se va más allá de esto; “lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen del mismo transformados” (Dubois, 2005, p. 17). Esta mirada transaccional de la lectura se correlaciona con la perspectiva sociocultural de la lectura que ofrece Daniel Cassany (2006), quien vuelca la atención sobre una cualidad del lector que es la crítica.

Ahora, para el caso de la escritura —una tecnología de la conciencia que existe desde hace cinco mil años—, su apropiación implica participar en la cultura escrita y ser parte de una tradición de lectura y escritura, lo que significa a su vez asumir una herencia cultural a través de diversas interacciones con los textos y de este modo ponerlos en relación entre ellos, entre estos y sus autores, entre los mismos autores y entre los autores, los textos y su contexto. Para Olson y Torrance (1995), la cultura escrita es “la capacidad de

tomar parte en una tradición escrita en la ciencia, la filosofía y la literatura” (p. 335). ¿Cuáles son los lugares y las prácticas que pueden cultivar la tradición escrita de contextos diversos? Un sinnúmero de investigaciones gira en torno a este interés por caracterizar las prácticas de escritura de las ciencias, las filosofías y las literaturas de diversos pueblos. Este interés por estudiar las formas de escribir y las posibilidades de adquirir y desarrollar la lengua escrita ha tenido cambios significativos en los últimos años, acordes con el desarrollo de las disciplinas y, en particular, de las ciencias del lenguaje y la comunicación.

Estos cambios asociados a los paradigmas del conocimiento del siglo XX trajeron consigo dos perspectivas predominantes en la escritura: cognitiva y sociocultural. En la década de los ochenta, la psicología cognitiva se desarrolla especialmente en Estados Unidos a través de Flower y Hayes (1980), quienes desarrollan un modelo de proceso de escritura que explica la existencia de diversos procesos y subprocesos mentales básicos, comprendidos inicialmente en forma jerárquica y con determinadas reglas de funcionamiento y luego como subprocesos recursivos (van y vuelven) en consonancia con las necesidades del escritor. Más adelante, David Cassany (1999) explica la perspectiva cognitiva en los siguientes términos: se centra en el análisis de la función epistémica, es decir, en los modos como se realiza la composición del texto y los efectos que tiene en las formas de pensar, actuar y sentir del autor. Este proceso genera desarrollos creativos y autorreflexión en cada situación comunicativa.

Por otro lado, la perspectiva sociocultural presta mucha atención a las nuevas formas de lectura y escritura que incorporan nuevos modos de representación del conocimiento (fotografía, video, virtual). Una parte importante de la investigación se centra, así, en las prácticas de lectura y escritura de videojuegos (Gee, 2004) y en la multimodalidad (Kress, 2003; Kress y Theo, 2001). Esta perspectiva no solo ha transformado los procedimientos para escribir, sino que también ha generado unos juegos de poderes: la atenuación

de la violencia, la resolución de tareas, las posibilidades de recrear el mundo a través de la palabra y tomar conciencia de la realidad han permitido asumir y enseñar la escritura como una práctica de empoderamiento. Sin ánimo de exhaustividad, se reconoce que los principales aportes de investigadores interesados en la comprensión y producción de la escritura constituyen líneas de fuerza que trazan un horizonte para futuras investigaciones. En todo caso, el paso de la arcilla al papiro y de la imprenta a la pantalla no ha silenciado la palabra, ni le ha restado fuerza sobre sus propiedades transformadoras; por el contrario, ha robustecido su actividad epistémica y placentera, y ha roto las fronteras tempo-espaciales de los discursos.

Respecto a la oralidad, su estudio es relativamente reciente, como lo señala Cortés (2002), quien destaca los aportes primigenios y potentes de la retórica y la dialectología, a los cuales se suman los desarrollos de la sociolingüística, la estilística, el análisis del discurso y los relacionados con el género conversacional. La inusitada evolución de las ciencias del lenguaje desde mediados del siglo XX hasta hoy ha ido situando el estudio de la oralidad como manifestación del lenguaje, primero desde un enfoque estructuralista y normativo y luego se ha apoyado en enfoques sociocognitivos, etnometodológicos y discursivos.

De ahí que los progresos que ha tenido la oralidad en el campo del lenguaje estén determinados por los avances de las ciencias del lenguaje en las últimas tres décadas y estas a su vez responden en gran medida a cambios socioculturales. Sin pretensiones de exhaustividad, Gutiérrez (2014a) da cuenta de esta evolución así: la oralidad como práctica empieza a configurarse con la propuesta de Hymes (1972) en torno a los usos e interacciones comunicativas que posibilitan el desarrollo de la competencia comunicativa. Para tal fin, plantea como unidad de análisis el evento comunicativo (conformado por la situación, los participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género).

Por su parte, Canale y Swain (1980) aportan al desarrollo de la competencia comunicativa la relación dinámica con una teoría de la acción humana y con otros sistemas del conocimiento humano (por ejemplo, el conocimiento del mundo). De este modo, la competencia comunicativa se observa a través de las realizaciones comunicativas concretas (actuación) del sujeto activo que construye su saber en interacción con el contexto. Esto implica el uso de una competencia gramatical (exactitud del enunciado), una competencia sociolingüística (uso de normas sociales de la lengua) y una competencia estratégica (uso de elementos verbales y no verbales suficientes para comunicarse).

Referente a las investigaciones en contexto escolar, estas se inclinan por mejorar las capacidades comprensivas y expresivas de los estudiantes, a partir del dominio —verbal y no verbal— situado en diversos contextos donde subyacen distintas intenciones comunicativas. Este llamado a ampliar la capacidad comunicativa de los educandos y funcional de la oralidad en las décadas de los ochenta y los noventa es descrito por Nussbaum (1999) como el fenómeno del enfoque comunicativo oral. Así, en España y Latinoamérica, la mayoría de las reformas educativas y curriculares respecto a la enseñanza de las lenguas en los distintos grados de escolaridad empezaron a reflejar cambios sustanciales en el desarrollo de la comunicación oral.

En los estudios relacionados con otros campos diferentes al educativo, Camps (1993) identifica tres tendencias contemporáneas de las prácticas de oralidad: la primera está orientada a estudiar el desarrollo mental y social del individuo (Labov, 1983; Bernstein, 1975; Halliday, 1989); la segunda, fundamentada por los estudios de la psicología del desarrollo y el análisis del discurso (Vygotsky, 1991; Van Dijk, 2005), centra su atención en las interacciones entre los agentes educativos y el análisis de las producciones orales y escritas; y la tercera orientación articula las dos líneas anteriores y toma como objeto de investigación el contexto (Bronckart, 2004)

y la polifonía de voces (Bajtín), cuya naturaleza dialógica permite pronunciar el mundo con un carácter crítico (Freire, 1986).

Ahora bien, las investigaciones realizadas en los últimos doce años en Iberoamérica relacionadas con la oralidad muestran cuatro orientaciones o tendencias: la perspectiva antropológica y sociocultural de la oralidad, la literaria, la perspectiva retórica, lingüística y discursiva de la oralidad y la perspectiva educativa y pedagógica (Gutiérrez, 2014a). Las exigencias actuales de la sociedad de la información amplían cada vez más el universo de encuentros discursivos y señalan otras formas de coexistir e interactuar que van más allá de intereses particulares y límites definidos. Esta movilización humana devela la marginación categórica de colectivos o grupos rezagados por las pocas posibilidades de acceso, comprensión y gestión crítica del conocimiento. Sin duda, en este contexto globalizado y situado en la perspectiva universal de la humanidad se instituyen intereses y visiones particulares que dan lugar a la posesión de distintos tipos de capital cultural y simbólico, como diría Bourdieu (2001), y por tanto a posiciones privilegiadas o de subordinación social. Se trata de una transgresión de los límites o márgenes culturales, lo cual supone la desnaturalización del “otro como otro”. A su vez, se constituye en otro culturalmente sensible, tanto en su forma como en su contenido discursivo, sin duda, permeado por la función ideológica y sociopolítica de las instituciones y estructuras sociales hegemónicas y por sus propias representaciones y prácticas sociales (Fornet-Betancourt, 2009).

Durante la revolución digital de nuestro presente, dice Charrier (2010), se “modifica todo a la vez”; al cambiar los soportes de la escritura, las formas de reproducción y diseminación, también cambian las maneras de leer e interactuar. “Tal simultaneidad resulta inédita en la historia de la humanidad” (p. 20). De ahí que el encuentro con el otro para intercambiar sus modos de ser, pensar y vivir, posible otrora mediante el lenguaje dotado de su primordial función comunicativa, obre ahora como diálogo intercultural con

capacidad para hacer realizable la existencia social y la identidad cultural perfectible.

En este marco, el campo temático de la lectura, la escritura y la oralidad en la línea Educación, Lenguaje y Comunicación tiene un carácter móvil y transversal. A partir de la década de los sesenta surge un interés extraordinario por estudiar la cultura escrita y la cultura oral en disciplinas de las ciencias sociales y humanas, como teoría literaria, antropología, sociolingüística, psicología, historia, lingüística, semiótica y análisis del discurso, entre otras, y por supuesto en la educación formal e informal.

En el caso de la cultura escrita, según Kalman (2008), esta se estudia como un fenómeno contextualizado y social en una variedad de contextos (casa, escuela, trabajo, iglesia, organizaciones y comunidad), ofreciendo elementos sustanciales para comprender cómo la lectura y la escritura se logran en un contexto de interacción social; señala además que en la multiplicidad de investigaciones se reconocen las de Gumperz (1982), Duranti y Goodwin (1992), Saviile-Troike (1982), Kress (2003) y Graff (2008).

En cuanto a la oralidad como modalidad de realización del lenguaje humano que prevalece y se actualiza a través de diversos usos y formatos en contextos formales e informales, asistimos a una cultura oral renovada que no solo reconoce y favorece la memoria y la tradición, sino también el contexto contemporáneo de la comunicación, como lo ha señalado Ong (1987). Así, la cultura oral, entendida de este modo, permite crear otras significaciones del mundo y la sociedad en la medida en que la oralidad ofrece caminos para compartir y difundir visiones de mundo, de cosmogonías y de formas de conocimiento.

En estas culturas de la escritura y la oralidad, el lenguaje se redescubre a través de la interacción y asimetría propia del tejido globalizado, un marco que pone en cuestión el lugar de las prácticas sociales de la lectura, escritura y oralidad. Indudablemente, estas prácticas discursivas encuentran diversos escenarios de acción donde

se juegan las perspectivas y modalidades de cada una, en tertulias, cafés, ocio, recreación o estudio. Su deliberada puesta en escena evidencia una praxis dialógica que testimonia la voluntad de universalidad, de exponer ante el otro los procesos pragmáticos de su racionalidad comunicativa. Díaz (2012) ha señalado que esta apertura de las culturas a la pluralidad de identidades e interacciones ha provocado la indagación por: “quién es el otro, cómo piensa, cómo actúa e interactúa, cómo percibe la realidad” (p. 71), lo cual genera distintas tensiones por las diferentes cosmovisiones, patrones de comportamiento, procesos cognitivos, formas lingüísticas y discursivas de cada contexto (De Vallescar, 2011). Si bien a este espacio conciernen pesquisas sobre las prácticas sociales de lectura y escritura, debido a que los mayores esfuerzos de las sociedades alfabetizadas han estado situados en la cualificación de estas prácticas discursivas y particularmente en el contexto de la educación básica, media y superior, nos empeñamos en incluir la oralidad como una práctica discursiva que, al igual que la lectura y la escritura, implica intercambio de voces y silencios, reconocimiento de sí y del otro, negociación, contextualización, movimiento y saber expresivo (Gutiérrez, 2014b).

Por tanto, apremian investigaciones en torno a las interacciones orales que develen la identidad personal, sociocultural y profesional, la emocionalidad e intensidad de la voz, su presencia en la condición social, geográfica, religiosa, cultural y de género, lo cual supone cosmovisiones en conflicto, disenso y acuerdo, y transformaciones de validez intersubjetiva. En general, las investigaciones sobre lectura, escritura y oralidad son un frente de trabajo interesante abordado desde perspectivas hermenéuticas o crítico-sociales de carácter cualitativo, aunque no es una regla general. El fin u objeto de estudio es la investigación básica o investigación aplicada, por cuanto buscan examinar prácticas sociales del lenguaje de distintos actores y en contextos diversos, así como analizar el entramado de

factores sociales, culturales, simbólicos y económicos que rodean el consumo cultural.

En investigaciones que delimitan la población seleccionada (investigación de caso, investigación censal), el método o forma de abordaje (documental, histórica) y algunas investigaciones tienen en cuenta el tiempo de análisis (transversal o longitudinal). También se encuentran trabajos desde las perspectivas positivistas o empírico analíticas que han realizado diseños experimentales, cuasiexperimentales, preexperimentales, etc., y que, como intersección común, operan en la construcción de las estructuras locales desde una fórmula abierta que puede ser enriquecida mediante anclajes culturales, sociales y políticos locales, en aras de dar mejor cuenta de lo acontecido en cada país y en cada momento histórico particular.

### ***Formación en lenguas-bilingüismo***

Por fenómenos asociados a ella (como el diseño de una geopolítica en la que el inglés se posiciona como lengua de intercambio mundial y la movilización humana en gran escala hacia los llamados países del primer mundo), la globalización ha puesto en primer plano temas relacionados con la interculturalidad, a todo nivel: local y global. En este contexto, la relación entre lengua y cultura, que en algún momento se vio antropológica y lingüísticamente como una relación natural, en la cual la primera era el reflejo más o menos mecánico de la segunda, ha sido hondamente revisada. Al calor de los estudios críticos del discurso, la sociolingüística y en especial las preguntas socioculturales sobre las implicaciones de esta relación, la equivalencia lengua-cultura se ha desnaturalizado y se ha vuelto foco de muchísimos nuevos interrogantes. Invocado por la interculturalidad y la migración, el bilingüismo es actualmente uno de los fenómenos más visibles como problemática en el campo de los estudios sobre cultura, educación, lenguaje y comunicación.

Hay consenso en que el bilingüismo va mucho más allá de pronunciar palabras en otra lengua. El dominio del código involucra la adquisición de nociones implícitas de clase, raza y género. Steiner (1975) ha señalado, por ejemplo, diferencias en el modo como hombres y mujeres usan el subjuntivo en inglés. La gradación de las lenguas en países como los latinoamericanos, al privilegiar la lengua “oficial” y desplazar las lenguas indígenas, los creoles o las de otros migrantes (como el romaní en el caso colombiano), evidencia que hay jerarquías construidas sobre ejes étnicos o racializados. Sería inexplicable, de lo contrario, que pese a lo numeroso de las lenguas indígenas (más de cuarenta en Colombia), sean pocos los ciudadanos no indígenas que hablen algo más que español, en esos países, aunque sí dominan lenguas hegemónicas en el contexto mundial como el inglés o el francés.

De ahí que la noción de *hablante nativo* haya sido despojada de su presunta neutralidad (cfr. Kramsch, 2001). Y que se vengan subrayando los mecanismos asociados al prestigio de ciertas lenguas y de ciertos acentos, como el francés parisino o el inglés británico en detrimento del francés y el inglés hablado en países africanos o caribeños, verbigracia. En contextos con minorías lingüísticas, el privilegio de una de esas lenguas (a menudo una lengua con una historia imperial) ocasiona disputas, pues la población minoritaria no solo se ve sometida a las políticas de la lengua privilegiada, sino que todo su bagaje cultural e histórico se ve opacado precisamente por esa maniobra (cfr. Narbona, 1999; Serrano, 2012). Los efectos de este uso obligado de una lengua oficial sobre la lengua propia son apreciables en el plano educativo, donde esas poblaciones deben no solo forcejear con el conocimiento impartido en una lengua que es segunda para ellas, sino que a menudo tienen que enfrentar el modo como se los representa en los libros de texto diseñados desde la perspectiva lingüística y cultural hegemónica (cfr. Garreta, 1999).

Estamos en estos casos en lo que algunos autores han denominado *racismo lingüístico* (cfr. Macedo, 2005). A nivel supranacional,

las manifestaciones de estas jerarquías van desde la imposición de marcos como el común y la estandarización de pruebas de segunda lengua (De Mejía, 2011), hasta la estereotipada representación de grupos culturales en los libros de texto para enseñanza de segunda lengua. La trillada visión de lo español como una bailadora de flamenco o de lo colombiano en asociación a Botero, Shakira o Carlos Vives es una mínima expresión de esto. Un renglón no menor de la problemática del bilingüismo en este campo de fuerzas toca a las tecnologías y los medios masivos, no solo porque efectivamente son medios potentes para dinamizar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, dentro o fuera del aula, sino porque también pueden mantener el *statu quo* lingüístico y cultural. Un desafío como el que señala García Canclini (2004) respecto a lo que implica el paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento es relevante, desde todo punto, para la investigación en esta línea, pues si hay medidas para difundir lenguas no hegemónicas, es de esperar que también la mayor participación en las redes de esas otras lenguas redunde en la mayor presencia y reconocimiento de los conocimientos endémicos de esas culturas, desde modos de sanación hasta visiones de mundo.

Partir de planteamientos sobre la interculturalidad lleva a repensar muchos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, tanto en dirección a la relación con los países de habla hegemónica como en dirección a lo interior de las naciones. Para el primer caso, a los temas de choque cultural hay que sumarles los de la relación sumisa, casi colonial, de países como el nuestro que se someten a las medidas dictadas por organismos externos, con ansias de entrar al ámbito de la afamada internacionalización. La búsqueda de criterios más cercanos y aptos para las políticas lingüísticas locales que tengan en consideración aspectos peculiares de la historia de estos países, como su división de larga data entre lo rural y lo urbano, el papel discriminador de lo escrito (Rama, 1998) y la presencia de pueblos no hispanoparlantes en la conformación nacional, es una necesidad en este apartado, y es algo que solo la investigación situada podrá

dar. Para lo atinente a las lenguas dentro de un mismo país, la línea Educación, Lenguaje y Comunicación no puede eludir lo relativo a la investigación en etnoeducación, más allá de las expectativas multiculturalistas del Estado colombiano.

Otros frentes que esta temática dentro de la línea incita a investigar tienen que ver con la urgencia de crear modelos autóctonos de enseñanza de lenguas (y la difusión de lo que los pueblos indígenas hacen a este respecto) que sean realmente relevantes en forma y contenido para el contexto donde se desarrollarán, y que no dejen de lado la división clasista entre lo letrado y lo no letrado. Urge la realización de trabajos que piensen en la tradición de la cual surge el bilingüismo en el país (es decir, la historia colonial), y que sean conscientes de que los proyectos políticos que acompañan a los planes de enseñanza de lengua extranjera en el país no han sido inocentes, sino que han estado hondamente marcados por visiones eurocéntricas, colonizadas o excesivamente pragmáticas, como las que buscan la preparación de la población para el intercambio netamente laboral en otra lengua. La inadecuación de los modelos, las prácticas y los materiales de enseñanza a nuestro medio, y más aún la generalización de los modelos concebidos para lo urbano o para lo andino que se aplican sin más al campo, así como la exclusión de lenguas como la de señas de este ámbito del bilingüismo, son aspectos aún pendientes de profunda investigación.

Además de la pregunta por cómo enseñar una segunda lengua, esta temática del bilingüismo dentro de esta línea suscita interrogantes de investigación que den respuesta a preguntas como las siguientes: ¿qué implicaciones tiene la enseñanza de una segunda lengua?, ¿qué supuestos la alimentan?, ¿a qué sujetos ideales se dirige?, ¿qué sujetos excluye?, ¿qué ideas de identidad subyacen a la enseñanza de la lengua?, ¿qué tipo de trabajo lectoescritural precisa?, ¿qué requieren en este terreno las poblaciones rurales o las poblaciones marginadas, como las de sordomudos o los invidentes?, ¿qué usos se pueden hacer de la traducción didácticamente con miras

a la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas?, ¿qué expectativas culturales se ponen en marcha en los materiales de enseñanza, qué estereotipos de las poblaciones y las lenguas se sostienen en tales materiales, cómo producir y evaluar materiales de clase acordes con este campo de sentido?, ¿qué condiciones se precisan para que los planes nacionales de bilingüismo verdaderamente sean nacionales y puedan llegar entonces a las zonas rurales y cómo capacitar a los maestros de esas escuelas?, ¿cómo desmontar las ideas de que unas lenguas son más cercanas a la civilización o a la racionalidad que otras?, ¿qué se necesita y qué implica en la enseñanza de lenguas avalar la variedad de acentos?, ¿cómo recuperar y explotar la riqueza lingüística del país?, ¿cómo capacitar a docentes en formación para abordar, reconocer y enseñar la diversidad cultural y lingüística del país?, ¿cómo podría el país hacer suyas las ofertas de programas para enseñanza de lenguas, que hoy se ofrecen por parte de entes internacionales a los ciudadanos?, ¿qué tipos de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de mediaciones podrían proponerse que fueran coherentes con todas estas inquietudes?

En resumen, y en términos generales, el frente temático del bilingüismo dentro de la línea Educación, Lenguaje y Comunicación problematiza la visión de las lenguas y su enseñanza en coherencia con su visión de lo cultural, lo lingüístico-comunicativo y lo educativo; además, cobija investigaciones sobre los modelos y didácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras sobre la base de las necesidades y particularidades de nuestro contexto educativo, económico y político. También contempla las dimensiones culturales del bilingüismo, en las cuales resalta su relación con la identidad de los hablantes. Igualmente, pertinentes como estudios son las relaciones entre bilingüismo, clase social y aspectos raciales, articuladas en la jerarquía de lenguas posicionadas y lenguas ignoradas como los creoles y las lenguas nativas. Asimismo, caben análisis sobre los usos del bilingüismo en currículos transversales, como mecanismo de consolidación de conocimientos y habilidades en otras

áreas del saber, además de la lingüística y más allá del manejo técnico de la lengua.

## **Aproximaciones metodológicas de la línea**

La investigación social en la universidad parece estar en tensión; algunos hablan de “crisis”. La situación crítica se encuentra en que las ciencias sociales han tendido a teorizar, a reflexionar sobre la reflexión, a mencionar el “deber ser” por todos los rincones y muy poco a aterrizar en las problemáticas propias de contextos y personas concretas. Sin duda, se han hecho muchos aportes, pero la tendencia a la “divagación” sigue siendo constante y quizás ahí se encuentre una de las razones por las que la educación aún no es asimilada con altísimo poder para el desarrollo y la formación humana.

La línea aspira a miradas interdisciplinarias, de corte teórico-práctico e incluso comparatista, que puedan ayudar a dar cuenta del complejo panorama en el cual confluyen educación, lenguaje y comunicación. Esto sugiere metodologías participativas que provoquen, movilicen o generen cambios sustanciales y transformaciones sociales en los contextos donde se hagan los estudios; que retornen y nutran a las comunidades con las que se ha trabajado u otras metodologías coherentes con la naturaleza de la línea. Sobre todo, porque son metodologías que contribuyen al reconocimiento de contextos sui géneris y que se preocupan por contribuir a la solución de sus problemas (Fals Borda y Mora-Osejo, 2004). Son metodologías que comprenden que:

Nosotros estamos construyendo la teoría en medio de golpes económicos y políticos, en medio de la precariedad de nuestros recursos de biblioteca o de recursos técnicos: en medio de toda la vulnerabilidad de cualquier trabajo, de cualquier institución [son investigaciones que asumen que] nuestra realidad tiene una precariedad, tiene una vulnerabilidad que hay que asumir porque solo en

la medida en que asumamos nuestros límites, nuestros condicionantes, vamos realmente a poder crear. (Martín-Barbero, 2012, p. 78)

En consecuencia con todo lo anterior, la línea privilegia metodologías alternativas, consecuentes con el contexto, apuestas decoloniales, incluso antes de tener ese nombre. Estas, aparte de saber acoplar lo necesario de teorías generales, reconocen características particulares de nuestro medio, incluyendo el pluralismo de culturas que no se dejan encasillar en métodos estandarizados y que se ocultan a los supuestos de miradas pensadas con base en otras latitudes.

## Referencias

- Arias Vanegas, J. (2005). *Nación y diferencia en el siglo XIX colombiano. Orden nacional, racismo y taxonomías poblacionales*. Bogotá: Ediciones Uniandes-Ceso.
- Arostegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- Barthes, R. (1985). Saussure, el signo, la democracia. En *La aventura semiológica* (pp. 217-222). Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bernstein, B. (1975). *Clase, códigos y control. Hacia una teoría de la educación transmisiones*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, Archidona.
- Bolívar, A. (2009). *La investigación biográfica narrativa en el desarrollo profesional del profesorado*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Antonio\\_Bolivar/publication/286848300\\_La\\_investigacion\\_biografica\\_narrativa\\_en\\_el\\_desarrollo\\_e\\_identidad\\_profesional\\_del\\_profesorado/links/566e6f9e08aea0892c52966e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286848300_La_investigacion_biografica_narrativa_en_el_desarrollo_e_identidad_profesional_del_profesorado/links/566e6f9e08aea0892c52966e.pdf)
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Byram, M. (2008). Language education, political education and intercultural citizenship. En *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections* (pp. 157-176). Clevedon: Multilingual Matters.
- Calvo, T. y R. Ávila (Eds.) (1991). *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación*. Barcelona: Anthropos-Siglo del Hombre.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Revista Infancia y Aprendizaje*, (62-63), 209-217.
- Canale, M. y Merrill, S. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carlino, P. (18 y 19 de noviembre de 2005). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, Estados Unidos y Argentina. *Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Centro Cultural General San Martín. Buenos Aires, Argentina.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006.). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México, D. F.: Ríos de Tinta.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (Coord.). (2007). Escribir y comunicarse en contexto científicos y académicos. En *Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Grao.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. El poder de la identidad*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (Eds.). (2008). *Genealogías de la colombianidad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Cortés, L. (2002). *Los estudios del español hablado entre 1950 y 1999: periodos, disciplinas y corrientes*. Madrid: Arco Libros.
- Chartier, R. (2010). Aprender a leer, leer para aprender. *Nuevo mundo mundos, nuevos debates*. Recuperado de <http://nuevomundo.revues.org/index58621.html>
- Del Valle, M., Páez, R. M., Gutiérrez, M. Y. y Ramírez-Orozco, M. (2016). *La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz*. Bogotá: Universidad de La Salle y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [Clacso].
- De Vallescar, D. (2011). Sobre el diálogo intercultural e interreligioso: culturas e identidades. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 67(4), 711-726.
- Díaz, F. (2008). Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural situada. En E. Narváez y S. Cadena (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 1-489). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Díaz, Z. C. (2012). Pensar del sujeto interdiscursivo en el diálogo intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 18(60), 69-79.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. París: ESF.
- Dubois, M. E. (2005). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Duch, Ll. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación*. Barcelona: Herder.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Durand, G. (1989). La creación literaria. Los fundamentos de la creación. En *El retorno de Hermes* (pp. 20-48). Barcelona: Anthropos.
- Durand, G. (2000). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Duranti, A. y Goodwin, Ch. (Eds.). (1992). *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkeim, É. (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos: ensayos*. Barcelona: Península.

- Fals Borda, O. y Mora-Osejo, L. E. (4 de abril de 2004). La superación del Eurocentrismo. *Polis*, (7), 2004. Recuperado el 2 de marzo de 2015, de <http://polis.revues.org/6210>
- Fals Borda, O., Rodrigues Brandão, C. y R. Cetrulo. (1986). *Investigación participativa*. Montevideo: Instituto del Hombre.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Aachen: Mainz.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. México, D. F.: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Garreta, J. (1999). La diversidad cultural en los manuales escolares. Crónica de una revisión y una selección necesaria. En M. A. Essomba et al. (Coords.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 133-142). Barcelona: Editorial Graó.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 1-15.
- Gee, J. P. (2004) *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Giddens, A. (1994). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea* (Trad. J. L. Gil Aristu). Barcelona: Península.
- Graff, H. (2008). Literacy Myths. En B. V. Street y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2a ed., pp. 41-52). Nueva York: Springer.
- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. Recuperado de <https://biophiliaparana.wordpress.com/2011/09/05/gramsci-antonio-cuadernos-de-la-carcel>
- Goodman, K. (1982). *Lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Grossberg, L. (enero-junio, 2009). El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa*, 10, 13-48.

- Gutiérrez, M. Y. (2014a). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana* (Tesis doctoral). Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, M. Y. (2014b). Perspectivas teóricas, tensiones y aperturas de la oralidad contemporánea en Iberoamérica. En S. Soler y D. I. Calderón (Comps.), *Panorama de los estudios del discurso en Colombia* (pp. 183-203). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Doctorado en Educación y Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso [ALED].
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1989). Functions of language. En M. A. K. Halliday y R. Hasan (Eds.), *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (pp. 15-28). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. En J. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. Londres: Routledge.
- Jurado, F. (2009). La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 131-146.
- Jurado, F. (2014). Pudor y poder de la escritura en el contexto universitario. *Enunciación*, 19(1), 147-156.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (Trad. J. R. Parrondo y M. Dolan) (pp. 23-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.

- Kress, G. R. y Theo V. L. (2001). *Multimodal discourse and the modes of media contemporary communication*. Londres: Arnold.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Macedo, D., Dendrinós, B. y Gounari, P. (2005). El racismo lingüístico en el discurso europeo sobre la enseñanza de lengua extranjera. En *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés* (pp. 79-93). Barcelona: Graó.
- Mardones, J. M. (2003). *La vida del símbolo. La dimensión simbólica de la religión*. Bilbao: Sal Terrae.
- Martín-Barbero, J. (2001). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Martín-Barbero, J. (2012). De la comunicación a la cultura: perder el “objeto” para ganar el proceso. *Signo y Pensamiento*, XXX(60), 76-84.
- Mejía, A.-M. de. (2011). The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition or opportunity? *Apples*, 5(3), 7-17.
- Mollis, M. (marzo, 2012). Las máscaras del saber en las universidades latinoamericanas. *Cátedra Manuel Ancizar 2012-I. Educación superior: debates y desafíos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mora-García, P. (2004). El currículum como historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 49-74.
- Múnera, A. (2005). *Fronteras imaginadas: la construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano*. Bogotá: Planeta.
- Narbona, L. M. (1999). Elementos críticos y propuestas para eliminar tópicos: marroquíes, migración y escuela. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (Trad. J. R. Parrondo y M. Dolan, pp. 173-184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. (1999). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 20, 9-17.
- Olson, D., y Torrance, M. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333- 357). Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz Casallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Revista Íkala*, 16(28), 17-41.

- Páez, R. M. (2013). Educación, cultura y simbolismo. *Revista Enunciación*, (12).
- Páez, R. M. (2015). *Impresionar el punto ciego en la formación inicial de docentes* [inédito]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Páez, R. M. y Rondón, G. M. (2014). *La lectura crítica. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Bogotá: Kimpres.
- Puiggrós, A. (2014). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1). Recuperado de <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1046/1078>
- Pusser, B. (2014). Fuerzas en tensión: el Estado, la sociedad civil y el mercado en el futuro de la Universidad. *Revista de la Educación Superior*, 43(170), 9-35.
- Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- Rama, G. W. (2015). *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unicef.
- Ramírez-Orozco, M. (30 de septiembre de 2013). La educación como antidoto contra la corrupción. *El Nuevo Siglo*, p. 16A.
- Ramírez-Orozco, M. (2014). Educación para el posconflicto. En C. A. Camacho (Ed.), *Sociedad y educación: una mirada actual* (pp. 27-42). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Ramírez-Orozco, M. (28 de septiembre de 2015). El apretón de manos histórico y la educación del país. *El Tiempo*.
- Ramírez-Orozco, M. (30 de enero de 2015). Cambiar en la educación para cambiar la sociedad. *La República*, p. 02.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Trad. C. Fagaburu). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ricoeur, P. (2006). La identidad personal y la identidad narrativa. En *Sí mismo como otro* (pp. 106-120). México, D. F.: Siglo XXI.
- Rivero S., J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 103-134.
- Romero, J. L. (2001). *Situaciones e ideologías en América Latina*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Salinas, P. (2002). *El defensor*. Madrid: Alianza.

- Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Nueva York: Basil.
- Serrano, N. (2012). Historia de la educación intercultural en España: la experiencia del pueblo gitano. En L. Die (Coord.), *Aprendiendo a ser iguales: manual de educación intercultural* (pp. 180-195). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Smith, F. (1983). *La comprensión de lectura*. México, D. F.: Trillas.
- Steiner, G. (1975). *After Babel. Aspects of language and translation*. Nueva York/Londres: Oxford University Press.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida*. Madrid, D. F.: Biblioteca Nueva.
- Trouillot, M-R. (2003). Adiós, Cultura. Surge un nuevo deber. En *Global transformations. Anthropology and the Modern World* (pp. 176-209). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 29, 9-36.
- Vélez, M. C. (2010). *Balance de la revolución educativa 2002-2010*. Medellín: Ministerio de Educación Nacional [MEN].
- Villalón, J. J. (2006). *Identidades y exclusión social. ¿Qué nos iguala? ¿Qué nos diferencia?* Madrid: Cáritas-Foessa.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.
- Yarza, A., Rojas, H. y López, J. (2014). Discapacidad y educación superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la universidad y la educación superior en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 35-49.

# Línea Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio: apuestas y desafíos

MYRIAM ALBA ZAPATA JIMÉNEZ

(coordinadora de línea)

FIDEL CÁRDENAS

JAIME RENDÓN

PEDRO NEL ZAPATA

ROSA LUDY ARIAS

MARTHA PATRICIA VIVES

ESPERANZA HERNÁNDEZ

CARMEN AMALIA CAMACHO

El Doctorado en Educación y Sociedad, al incluir una línea de investigación en política pública, calidad de la educación y territorio, ha optado no solo por una línea que responda a las preguntas sobre territorio, equidad y desarrollo, sino también al desarrollo humano integral y sustentable (DHIS) como política transversal inspiradora de un accionar que incluye tanto la academia como aspectos misionales de contribución al mejor estar del país y sus regiones. Por esto, el DHIS se ha concebido como el derecho de los pueblos, de las comunidades asentadas en territorios concretos, a plantearse sus propias condiciones de vida material y espiritual que las conduzcan hacia mejores estadios de buen vivir; sustentado en las siguientes características: “socialmente participativo, culturalmente apropiado, técnicamente limpio, ecológicamente compatible, económicamente viable y sostenible, políticamente impactante, éticamente responsable y pertinente, así como espiritualmente significativo” (Beltrán *et al.*, 2011, pp. 16 y 17).

El artículo “El desarrollo humano sustentable (DHS): bases teóricas y prácticas para la implementación en la Universidad de La Salle” (López Velásquez *et al.*, 2006) abrió derroteros en torno a una discusión académica aún en marcha frente al desarrollo, a partir de la integración de procesos naturales y humanos, reconociéndolos como diversos, complementarios, sistémicos, dialécticos y transdisciplinarios.

La complejidad sobre el desarrollo se da no solo desde la polisemia del término, sino además desde los debates académicos entre científicos sociales, antropólogos, economistas y politólogos. El desarrollo se asocia con el crecimiento económico y el avance

tecnológico en los países, pues desde esta mirada, la riqueza, el poder adquisitivo y la rentabilidad conllevan el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. Por lo anterior, para obtener esa riqueza, se hizo necesario el desarrollo tecnológico, ya que a mayor producción mayor venta y, por tanto, mayor rentabilidad. Esta visión del desarrollo, tradicional, hizo que los seres humanos se concentraran en la riqueza como fin del desarrollo y no como su medio, olvidando que el desarrollo es por y para las personas, lo que produjo que los seres humanos se convirtieran en objetos para la producción y el medio ambiente, la materia prima.

Otras visiones del desarrollo se encuentran asociadas ya no con el crecimiento económico, sino con la satisfacción de necesidades humanas. Autores como Manfred Max Neef, Abraham Maslow, I. Gough y L. Doyal plantean esta postura. Retomando a Max Neef (1992), se destaca su capacidad de romper el paradigma imperante del desarrollo como crecimiento económico, para postular el desarrollo como satisfacción de las necesidades de subsistencia, protección, libertad, entendimiento, ocio, entre otras, y la pobreza no como un indicador monetario, sino como una insatisfacción de algunas de las necesidades; por tanto, plantea que no hay una sola pobreza, sino varias pobrezas, según la satisfacción o no de algunas necesidades. También ubica al ser humano como centro y fin del desarrollo y no como un medio, y destaca las dimensiones existenciales del ser, hacer, estar y tener.

Desde otra perspectiva, el desarrollo se puede asociar a las libertades, capacidades y oportunidades, destacándose en primera medida a Amartya Sen (2000), quien plantea el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutan los individuos. Sugiere cambiar bienes por capacidades, ya que la capacidad refleja la libertad que tienen las personas para escoger y, por tanto, sintetiza las oportunidades reales de obtener bienestar. Lo anterior significa que el desarrollo humano se da cuando las personas tienen la libertad de escoger la vida que valoran vivir, lo que a su vez debe

reflejar las capacidades y las oportunidades para realizarlo. En el mismo sentido, aunque con algunas diferencias, se encuentra Martha Nussbaum (2005), la cual postula que las capacidades están referidas a lo que las personas pueden hacer y ser realmente. Esta autora se aleja de Sen al plantear explícitamente las capacidades funcionales humanas (vida, salud corporal, integridad corporal, emociones, etc.).

Por su parte, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de Naciones Unidas, siguiendo las orientaciones de Sen, propone el desarrollo como el proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, así como el nivel de bienestar alcanzado por ellos. Las oportunidades son las siguientes: vivir una vida larga y saludable, tener una escolaridad alta y acceder a los recursos necesarios para llevar una vida digna. Incluye aspectos como la libertad política, la seguridad personal, las condiciones de trabajo y en general el respeto a los derechos humanos.

Por otro lado, desde las posturas sistémicas y de la complejidad, se comienza a plantear al desarrollo como un sistema compuesto por diversos subsistemas, que están relacionados y son interdependientes, lo que implica ver al desarrollo no solo desde el subsistema económico, sino también desde el social, el internacional, el ambiental, entre otros. Un autor como Rubén Utría (2002) plantea una propuesta interesante para el desarrollo de las naciones.

También se encuentran visiones del desarrollo relacionadas con el concepto de *calidad de vida*; por ejemplo, los colombianos Carlos Rodado y Elizabeth Grijalba (2001) proponen la calidad de vida como las condiciones y circunstancias en las que se desenvuelve la existencia de una persona o grupo social en un ambiente determinado. Además, plantean que la calidad de vida tiene cuatro dimensiones: nivel de vida (poder adquisitivo y empleo), condiciones de vida (vivienda, salud, educación, participación política, sanidad, etc.), medio de vida (medio ambiente) y relaciones de vida (relación consigo mismo y con los otros). Estas dimensiones se portan

sistémicamente, es decir, si una de las dimensiones no se desarrolla, no se puede afirmar que existe calidad de vida.

Desde otro lugar, se pueden citar otras visiones del desarrollo, pero relacionadas con la ética; esto no significa que las posturas y los autores vistos anteriormente no reflexionen sobre dichos temas, pero para Habermas, Boff, Cortina, Bobbio y Küng son fundamentales o centrales en sus planteamientos. Estas posturas involucran la relación entre *ética* y desarrollo, pues el desarrollo humano y social no puede generarse si los seres humanos no tienen la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de verlo en su dignidad y legitimidad en la convivencia, y de respetar sus derechos. En estas posturas, se presentan algunos autores que ven la ética solo desde lo racional (logos) y otros, como Leonardo Boff (2001), que incluyen también la dimensión intuitiva y emocional de la ética (*pathos*), lo que implica ver esta última no solo desde las relaciones entre los seres humanos, sino también de estos con la naturaleza.

Por otro lado, el PNUD propone lo que se denomina hoy en día desarrollo sostenible, lo que significa un desarrollo que satisfaga las necesidades del presente sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades. Incluye tres dimensiones: económica, social y ambiental. Esta definición ha sido criticada por algunas posturas del desarrollo emergentes o alternativas, pues se sigue pensando solo en la especie *Homo sapiens* y no en las otras especies y ecosistemas del planeta.

Por lo anterior, las concepciones de desarrollo están sufriendo transformaciones actualmente, ya que se están generando desplazamientos de visiones antropocéntricas a visiones más biocéntricas y ecocéntricas del desarrollo. A continuación, se presentan —a manera de resumen— algunas de estas visiones desde autores como Arturo Escobar, Alberto Acosta, François Houtart, Joan Martínez, Serge Latouche y Boaventura de Sousa Santos. A partir de estas tendencias encontramos algunas visiones desde las cuales repensar el desarrollo, veamos:

- *Visión desde el buen vivir.* Esta concepción postula cambiar la palabra *desarrollo* por la categoría del *buen vivir*, debido a la relación de la palabra desarrollo con crecimiento económico, a la posición antropocéntrica imperante y a la diferenciación de países desarrollados y subdesarrollados. Este planteamiento tiene una visión ecocéntrica o biocéntrica del desarrollo, lo que significa que la vida o los ecosistemas están en el centro del desarrollo. En esta postura, el medio ambiente (animales, plantas, ecosistemas, etc.) tiene dignidad, es decir, derecho a su existencia y manifestación en el mundo. La perspectiva del *buen vivir* postula a la economía solidaria y a la naturaleza como centro e integración para Suramérica; también propone la economía solidaria y la naturaleza como centro e integración sudamericana.
- *Visión desde el posdesarrollo.* Cuestiona las concepciones de modernidad, globalización, crecimiento económico, modelo neoliberal, capitalismo y colonialidad. Además, propone pensar el posdesarrollo desde las cosmovisiones relacionales, y no dualistas, que separan (relaciones entre grupos humanos y entre estos y la naturaleza.). Plantea el diálogo intercultural, la importancia del lugar, las glocalidades, la alteridad, entre otros aspectos. Los grupos demandan el derecho a sus propias culturas, ecologías y economías.
- *Decrecimiento sostenible.* Se plantea que las perspectivas neoliberal y capitalista han llevado el deterioro ambiental. Por tanto, se sugiere hablar de decrecimiento, es decir, que la economía decrezca desde indicadores como flujos de materiales, consumo energético y uso del agua. Relaciona decrecimiento con reestructuración del medio ambiente para compensar el daño causado hasta ahora y considera al planeta como un ser vivo.

- *Epistemologías del sur*. Surgen de las concepciones anteriores, como una forma de considerar el desarrollo desde lugares distintos a los imperantes. Esto implica cambiar la epistemología del neoliberalismo y capitalismo por una nueva postura, la propia, la de los países del sur. Las dinámicas de los países suramericanos evidencian una transformación social hacia nuevas concepciones del desarrollo. No hay izquierda o derecha, actores con protagonismo (mujeres e indígenas), nueva postura sobre el territorio, desmercantilización, lucha por la diferencia, plurinacionalidad, interculturalidad, constitucionalismo moderno, emancipación, entre otros aspectos que inciden en el desarrollo.

De esta manera, y teniendo presente a la Universidad de La Salle, la cual ha aportado a la discusión académica sobre la concepción de desarrollo, se propone lo siguiente.

Un nuevo pensamiento y accionar en los cuales la interacción coevolutiva entre las ciencias y la sociedad posibiliten el deseado desarrollo de la humanidad. Concepto que, para que sea cierto, debe ser humano y debe estar en armonía con el planeta y con las generaciones del futuro. Es decir, no es posible entender el desarrollo si este no es humano, si no se refiere al mejor estar de la humanidad en la sociedad. Y es imposible hablar de desarrollo humano sin que tenga una connotación con la responsabilidad frente al equilibrio ecológico del planeta (López Velázquez *et al.*, 2006, p. 80). En definitiva, la Universidad de La Salle asume como identidad institucional el ofrecer “programas académicos de educación superior, (realizar) investigación con pertinencia e impacto social con el objetivo de promover la dignidad y el desarrollo integral de la persona, la transformación de la sociedad, el fomento de la cultura y la búsqueda del sentido de la verdad” (Proyecto Educativo Universitario Lasallista [PEUL], 2007, p. 7). Asimismo, propone modelos de desarrollo que conjugan las políticas públicas, especialmente las referentes a ciencia,

tecnología e innovación, con el ejercicio responsable de su propia autonomía (PEUL, 2007, p. 9).

En esta misma línea, las discusiones sobre la calidad de la educación se convirtieron en tema obligado en la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Salle, lo que dio lugar a dos grandes campos de investigación. El primero está relacionado con los estudios de calidad a partir de las políticas formuladas por los organismos estatales en materia de gestión curricular y evaluación de la calidad de la educación, principalmente, a través de las pruebas censales desarrolladas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y la evaluación de docentes realizadas en las instituciones educativas y en las Secretarías de Educación de las entidades territoriales. El segundo campo tiene que ver con los avances presentados en los últimos veinte años en el tema de la didáctica y el aprendizaje de las disciplinas, principalmente en las ciencias de la naturaleza y la formación en lenguas.

Estos dos grandes campos convergen hoy en torno al tema de la calidad de la educación, en razón a que las grandes discusiones sobre la formación, evaluación de docentes, el aprendizaje y la didáctica de las diversas disciplinas del conocimiento escolar se debaten en el contexto más amplio de la pregunta por la pertinencia, efectividad y calidad de los sistemas educativos. Esto implica, además, una reflexión acerca de la relación existente entre los cambios sociales y culturales que han tenido lugar y la desarticulación que se aprecia entre esos cambios y las prácticas educativas.

## **Justificación y fundamentación teórica de la línea**

La línea Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio se desarrolla en el marco de los procesos de acreditación de la calidad vividos en la Universidad hacia el mejoramiento permanente de procesos, programas y grupos de investigación, cuyo centro de interés ha sido el seguimiento a la generación y aplicación de las

políticas estatales, regionales, distritales y locales tendientes a la calidad educativa. Estas motivaciones no tendrían razón de ser si la Universidad, y particularmente el Doctorado en Educación y Sociedad no tuvieran presente los escenarios sociales donde debe impactar, de tal manera que se logre un desarrollo territorial de calidad, con paz y justicia social.

Temas como la inequidad y la injusticia nos llevan a replantear la necesaria vinculación entre la educación y los territorios, de manera que las políticas públicas logren subsanar las necesidades y vacíos que allí se viven e incorporar prácticas pedagógicas y culturales desde las cuales los colectivos sociales desarrollan región, familia, educación y cotidianamente construyen paz. La línea aborda temas relativos a las prioridades de políticas públicas contemporáneas, considerando el contexto sociocultural, político y educativo de Colombia y de América Latina.

### ***Las políticas públicas o el arte de administrar y gobernar***

En la temática del diseño y la gestión del desarrollo en Colombia, ha sido la gobernanza y la gobernabilidad, sus roles y sus significados los que no han tenido un adecuado tratamiento académico. Incluso, en la educación básica y en las distintas instancias de formación, los aprendizajes frente a lo público, la política y la participación se han relegado a cátedras, cuando las hay, sin mayor trascendencia para la formación en ciudadanía.

En términos generales, las concepciones sobre el Estado han terminado en los últimos años por relegarse desde los postulados del libre mercado, en los cuales este último ha pasado de ser un principio económico a una condición propia de la sociedad. Es decir, el mercado se ha constituido en un imperativo ético y moral, y ha hecho que la sociedad como conjunto abandone lo público, la solidaridad e incluso la compasión por el otro, asumiendo el intercambio mediado por el dinero y el lucro como la condición para el

relacionamiento. Sandel (2013) denuncia cómo en las sociedades modernas incluso el aprendizaje en la educación está mediado por el dinero, se paga para hacer los deberes.

En todo este proceso, el desincentivo por políticas públicas reales y con propósitos de crecimiento y desarrollo ha terminado por una reducción por parte del Estado y con ello el hecho de dejarle la educación al mercado abandonando la idea de la educación como un propósito social y convirtiéndola en un logro individual que debe ser comparado en el mercado, en el que, por obvias razones, la calidad se ajusta al precio, lo que termina por ser un factor más de exclusión y discriminación.

### *La evaluación de las políticas públicas*

Aunque si bien existen diversas aproximaciones a la evaluación de las políticas públicas, quizás desde el punto de vista del Doctorado en Educación y Sociedad, y particularmente para la línea Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio, la más pertinente resulta ser aquella que concibe la evaluación desde una perspectiva investigativa. A este respecto, Müller (2010) señala que “no existe un marco metodológico ‘estándar’ para el análisis de las políticas públicas” (p. 149). Desde este punto, el autor propone tres aproximaciones a dicho análisis:

- 1) Una aproximación que hace hincapié en la génesis de las políticas públicas y busca responder a la siguiente pregunta: ¿a través de cuáles procesos sociales, políticos o administrativos se toman las decisiones que constituyen las políticas públicas? (p. 149).
- 2) La aproximación que se focaliza hacia el estudio de la “caja negra” del Estado a través de unos interrogantes sobre el funcionamiento de la administración: ¿cómo funciona

el sistema de organizaciones públicas, a través del cual se elabora y se pone en marcha una política pública? (p. 150).

- 3) La última aproximación se refiere a los efectos de las políticas públicas en la sociedad, ¿cómo medir o evaluar el impacto de una política pública en el campo social y económico? (p. 150).

Por otra parte, este mismo autor propone diez etapas esenciales en la formulación de una investigación sobre las políticas públicas:

- 1) La puesta en marcha de un referencial de investigación.
- 2) La definición del campo de investigación.
- 3) El análisis de la literatura existente sobre el tema.
- 4) La definición de un cuestionamiento instrumental.
- 5) La definición de una puerta de entrada institucional.
- 6) La elaboración de un cuestionamiento de investigación.
- 7) La depuración sistemática de la literatura especializada.
- 8) La entrevista con los actores de la decisión.
- 9) La lectura de literatura científica.
- 10) La redacción del documento final.

Con relación al análisis de las políticas públicas, Vargas (2001, p. 99) señala que se pueden derivar cuatro grandes características del análisis de políticas públicas así:

- 1) Toma la política pública como unidad de análisis, esto es, que toda su mirada la va a realizar a partir y con base en lo que suceda en el proceso de la política pública.
- 2) Tiene una pretensión explicativa y no simplemente descriptiva; su ambición no es simplemente contar lo que pasó, sino fundamentalmente avanzar en explicaciones acerca del porqué de lo acaecido y qué puede explicar.
- 3) Apela al análisis histórico (o diacrónico), en la medida que pretende reconstruir el proceso vivido por esta hasta el momento cuando se analiza.
- 4) Rompe con las barreras que separan al sistema político-administración público-sociedad y busca interrelacionarlos alrededor del proceso desarrollado por la política pública.

De igual manera, Vargas (2001), citando a Meny y Thoenig, señala:

Que toda política pública encubre una teoría del cambio social. Teoría significa que una relación de causa efecto está contenida en las disposiciones que rigen y fundamentan la acción pública considerada. Esta causalidad es normativa. Se identifica a través de los objetivos, los contenidos y los instrumentos de acción de que la autoridad gubernamental se dota para generar, a partir de realizaciones, los efectos o impactos sobre el tejido social. (p. 101)

Vargas (2001, p. 101) menciona que el proceso de análisis de una política pública se puede adelantar de la siguiente manera:

- Se formula una hipótesis explicativa acerca de la significación, importancia y objetivos que la política pública propone.

- Reconstruir el proceso vivido por la política pública; para esto se deben tener en cuenta algunos elementos, como factores que inciden en la gestación de la política pública, cómo se llega a su formulación, reformulación de la política, resultados o realizaciones y evaluación.
- Hay necesidad de realizar el ejercicio analítico propiamente dicho, partiendo de la información suministrada por la reconstrucción del proceso de la política pública. Esto puede hacerse como un ejercicio separado una vez realizado lo anterior, o bien estar incorporado al propio proceso de reconstrucción. Se trata de desentrañar, en lo posible, las intenciones verdaderas de la política pública y de los actores relacionados con esta, los vacíos en su formulación y las causas de los principales entresijos en su ejecución.

### *Políticas educativas*

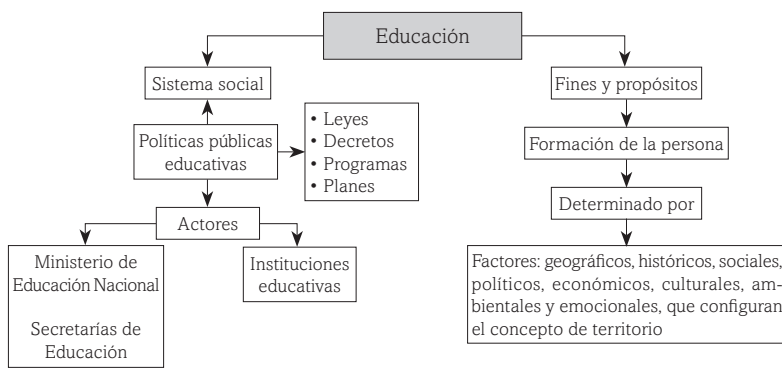
De manera particular, en el contexto del Doctorado, el campo de las políticas educativas tendrá un énfasis respecto a tener en cuenta las obligaciones estatales frente al derecho a la educación derivadas del conjunto de normas que integran el derecho internacional de los derechos humanos, la Constitución Nacional de Colombia y las leyes locales, visibilizando la riqueza conceptual del derecho a la educación como bien público, base del desarrollo, puerta de entrada a los derechos y condición de justicia social.

El derecho a la educación es un derecho social, el cual debe ser disfrutado por todos los integrantes de una sociedad y de manera particular por niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La realización de este derecho conlleva políticas públicas nacionales, políticas de desarrollo territorial y local, y políticas institucionales, comprometidas con su oferta, acceso, calidad, efectividad e impacto en la sociedad. Las bases del derecho a la educación y las obligaciones del Estado

se derivan de las normas del derecho internacional de los derechos humanos ratificadas por un gran número de Estados en el mundo, tomando como referencia las Observaciones Generales 11 y 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, relativas a la formulación de planes para la enseñanza primaria y la presentación de los elementos fundamentales del derecho a la educación, respectivamente.

En este marco, son de especial consideración las observaciones de la profesora Katarina Tomasevski, relatora especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, en el periodo 1998-2004, quien indicó tres dimensiones del derecho a la educación: 1) la del derecho a la educación propiamente dicha, que se deriva de las normas constitucionales, locales e internacionales; 2) la de los derechos humanos en la educación, referida al ejercicio y protección de todos los derechos humanos en el proceso educativo, y 3) la de los derechos humanos por la educación, que se relaciona con el principio multiplicador, que reconoce a la educación como puente para la realización de otros derechos humanos. Frente a estas dimensiones, la profesora define las obligaciones del Estado, que se conocen como las 4A: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad (Tomasevski, 2001, pp. 8-12). 1) La asequibilidad se ocupa de asegurar la oferta educativa; 2) la accesibilidad busca facilitar el ingreso en términos materiales, culturales, geográficos, erradicando los factores de discriminación y exclusión; 3) la adaptabilidad promueve entornos educativos, seguros, amigables, saludables, pacíficos que den respuesta a las necesidades de desarrollo de los sujetos de la educación y del contexto social y político, y 4) la aceptabilidad implica la calidad del proceso integral de la educación, articulando los componentes anteriores, el grado de satisfacción de los sujetos y la legitimidad del proceso educativo, referido a los procesos de toma de decisiones y realización del Gobierno y la democracia escolar.

Figura 1. Dimensiones de la educación



Fuente: Carmen Amalia Camacho (2015).

### *Políticas públicas educativas*

En el marco del programa de Doctorado en Educación y Sociedad reviste especial importancia el estudio de las políticas públicas educativas como campo específico de investigación y construcción de conocimiento. En este contexto, las políticas públicas educativas podrían entenderse como los distintos planes, programas y acciones que adelanta un Gobierno con el fin de atender los diversos problemas y necesidades del sector educativo.

Así, pues, la propuesta e implementación de las políticas públicas educativas, lo mismo que en cualquier otro campo, demandan un trabajo interdisciplinario en el que participan profesionales de diversas áreas, como políticos, administradores públicos, economistas, sociólogos, comunicadores, trabajadores sociales, profesores, padres de familia, entre otros actores, que han de dialogar para analizar, diseñar, planear, evaluar e implementar las acciones gubernamentales.

En este contexto, al programa de Doctorado en Educación y Sociedad le interesa investigar y construir conocimiento sobre algunos aspectos:

- La forma como intervienen los distintos actores en los procesos de planeación y desarrollo de las políticas públicas educativas.
- Los beneficios y repercusiones de las políticas públicas educativas en los distintos sectores de la sociedad.
- El impacto de las políticas públicas educativas en el desarrollo social y el sistema educativo en sí mismo.

Por supuesto, el abordaje de estos temas y muchos otros que se desarrollen dentro de la línea Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio supone emplear enfoques integrados de investigación que permitan dar cuenta de la complejidad de los procesos y fenómenos implicados en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas educativas.

### *Calidad de la educación*

Mientras que la preocupación principal en materia educativa durante gran parte del siglo XX fue la cobertura y expansión del sistema educativo, a finales de este mismo siglo, con el surgimiento de la escuela competitiva, se posicionó el tema de calidad como una preocupación fundamental, especialmente en América Latina. Como resultado de la crisis de la década de los ochenta —que implicó en la región la implementación de políticas de ajuste estructural y un proceso de internacionalización creciente de la educación y de las políticas educativas—, se posicionó en la agenda latinoamericana la idea de que no solo debía hablarse de cobertura y expansión del sistema educativo, sino además y fundamentalmente de su calidad.

Ahora bien, en el marco de las políticas de ajuste estructural, el término *calidad* aludía a la necesidad de hacer más eficiente el sistema educativo, esto es, de asegurar que los aprendizajes que se

esperan sean el resultado del paso de los niños, niñas y jóvenes por las instituciones educativas, y que efectivamente tengan lugar con racionalidad en el uso de los recursos. Frente a esta mirada —si se quiere “eficientista” y economicista de la educación—, se ha hecho evidente la necesidad de llevar a cabo una crítica del término calidad para ampliar su significado, de manera que incluya una reflexión sobre la pertinencia que tienen los procesos educativos para los sujetos y la sociedad. En este contexto, se encuentran entonces dos posturas que se tensionan entre sí en torno al tema de la calidad de la educación. La primera plantea que la calidad tiene que ver, principalmente, con los rendimientos escolares de los estudiantes, y que como tal tiene como correlato políticas con un componente importante de evaluación de los aprendizajes y de los sujetos y de las comunidades.

El punto crucial de las dos posturas sobre el concepto de calidad es que en su trasfondo se encuentra una discusión sobre cómo cerrar las brechas sociales a partir de la educación. Es decir, al hablar de la calidad de la educación se alude necesariamente al tema de la equidad y de la inclusión social. De aquí que se constate toda una polisemia del término *calidad educativa*, que obedece a una lucha por definir el alcance de las políticas públicas y del sistema educativo en relación con la inclusión y la equidad. En este sentido, por ejemplo, para algunas posturas la calidad estaría dada por el nivel del trabajo realizado en el aula de clases y debería apuntar a la adquisición, por parte de los estudiantes, de los conocimientos de las ciencias reconocidas como importantes en el entorno tecnológico actual; mientras que para otras posturas, la calidad implica que las instituciones educativas den cabida a las expectativas de participación de las familias, comunidades y culturas infantiles y juveniles en los procesos educativos.

En medio de esta lucha por el significado del término, la línea Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio se justifica por cuanto debe apuntar a construir conocimiento sobre este tema

desde una perspectiva de justicia social y compromiso con los grupos humanos en condiciones de pobreza y vulnerabilidad. Se requiere, entonces, una producción de conocimiento sobre la educación que permita superar la desigualdad social dentro del sistema educacional, así como posicionar horizontes de desarrollo social atendiendo al papel que la educación cumple en relación con la construcción, conformación y transformación de las estructuras sociales.

Las transformaciones globales que se han venido dando en nuestro tiempo y la estructuración de un sistema económico mundial, en el cual la tecnología cobra un papel de primera línea en los procesos productivos, han hecho evidente la distancia entre los sistemas educativos y las dinámicas sociales. Esto ha implicado poner en primer plano una discusión sobre la calidad de la educación. El alto dinamismo y autonomía del sistema productivo lo lleva a demandar de la educación la formación de conocimientos y habilidades de muy alto nivel. Se hace referencia a una crisis de la educación cuando el sistema educativo no se encuentra en capacidad de responder a esas demandas, por lo cual se interpela al sentido y pertinencia de las instituciones educativas y de las prácticas pedagógicas tradicionales para las actuales sociedades.

En realidad, lo que pasa es que no hay articulación entre el proyecto político general vigente en la sociedad y el proyecto educativo que opera. Es este ajuste lo que define la existencia de la calidad. La pérdida de la calidad se percibe —se mide— a través de hechos como que la definición de los principios vertebradores ha variado en la sociedad, tanto en las representaciones sociales, como en el discurso académico, pero lo que no ha cambiado es la organización de las estructuras de la educación y sus aspectos fenoménicos concretos. Esta ruptura se vive como pérdida de la calidad, en la medida en que lo que se pierde es la significatividad social del aparato educativo.

Resta entonces determinar cuáles son los principios vertebradores fundamentales a partir de los cuales es posible estimarla, no

solo para que estas definiciones puedan servir de orientación para las decisiones sobre la transformación de la educación, sino también para poder “medirla” (o estimarla) de alguna forma (Aguerrondo, 1993, p. 5). Así, como lo afirma Inés Aguerrondo (1993), debe mantenerse en perspectiva que el concepto de calidad educativa respondió inicialmente a

[...] un modelo de calidad de resultados, de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final. (p. 5)

La autora plantea, además, que, dado el campo de su origen, el concepto de calidad educativa tiene implicaciones importantes:

[...] la ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada “tecnología educativa”) entiende calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar. A partir de la instauración de una política educativa de corte neoliberal se buscan justificaciones “académicas” que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Estas justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como “calidad de la educación”. (p. 5)

Sin embargo, también es preciso reconocer que el término de *calidad educativa* puede ser resignificado y descolocado de este contexto inicial donde fue utilizado, para ser potenciado y poner en la esfera del conocimiento y de la política una serie de temáticas clave

relativas al vínculo existente entre las dinámicas socioculturales y productivas de las sociedades y las prácticas educativas. En este sentido, Aguerrondo (1993) plantea que el concepto de calidad de la educación debe ser entendido en el marco de la lucha política por posibilitar para toda la población el acceso a una mejor educación. En el centro de la preocupación por la calidad educativa se encuentra, entonces, la cuestión de la equidad social. La resignificación del concepto de calidad implica ir más allá de la mirada eficientista, técnica y preocupada por la evaluación, para redimensionar su campo semántico, al menos en cuatro aspectos:

- En primer lugar, el concepto de calidad permite establecer una síntesis entre diversos objetos y componentes de la educación: calidad del docente, de la formación docente, de los aprendizajes, de los procesos pedagógicos y de la infraestructura. Todo esto permite trazar líneas de continuidad y convergencia entre elementos heterogéneos del campo de la educación y pensar la calidad como un concepto de síntesis de lo educativo.
- En segundo lugar, el concepto de calidad puede ser resignificado para reconocer que los atributos de calidad responden a la historicidad de las prácticas sociales, esto es, que “se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto” (Aguerrondo, 1993, p. 5). Así, al tiempo que constituye un concepto de síntesis que enlaza diversos objetos y aspectos de la educación, los reconoce en su carácter contextual, situado.
- En tercer lugar, el concepto de calidad educativa necesariamente implica abordar la educación desde una perspectiva

teleológica, es decir, conlleva la necesidad de concebir una imagen futura de la educación, esto es, unos objetivos de largo plazo que otorguen significado al presente y que además permitan concebir el tipo de reformas o cambios que habría que llevar a cabo en la sociedad y en la educación con el fin de posibilitar una mejor educación para todos.

- En cuarto lugar, el concepto de calidad de la educación introduce un principio de control y monitoreo de los procesos educativos, y de esta manera les otorga un lugar a los procesos técnicos operativos de evaluación de la calidad y tomando estos aspectos como una parte importante para lograr la calidad educativa, pero no como la totalidad del concepto.

Sin embargo, es claro que, aun cuando teóricamente es clave una resignificación del concepto de calidad educativa, para ampliar sus posibilidades de designación de las múltiples y complejas realidades educativas, también es cierto que esta plantea un campo de reflexión amplio y polémico (Vidal, 2007). Dicho campo, infortunadamente, no siempre es tomado en cuenta a la hora de discutir la política, definir los programas o valorar las prácticas que tienen lugar en los ámbitos de la institucionalidad educativa (Orozco Cruz, Olaya Toro y Villate Duarte, 2009, p. 3).

Otro aspecto necesario por considerar al hablar de calidad educativa es el que se refiere a la justicia social, dado que esta constituye un campo de reflexión ético-política, que permite analizar los modelos de desarrollo, sociedad y convivencia, relacionados con el acceso y disfrute de bienes, derechos y la consecución de un buen vivir, calidad de vida, igualdad de oportunidades, progreso y paz.

La relación entre justicia social y educación se establece por lo menos en cuatro aspectos:

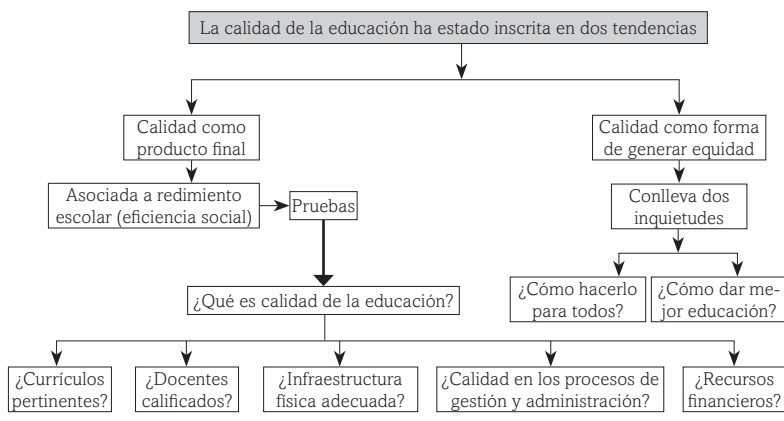
- 1) Como garantía de derecho, en la cual uno de los factores importantes se relaciona con cobertura, disponibilidad y acceso.
- 2) Como intencionalidad y contenido, en lo cual se tiene en cuenta si esta ha sido inspirada por una filosofía que permita fundamentar un orden social justo y democrático.
- 3) Como marco de regulación de las dinámicas de interacción dentro de las instancias educativas y entre las comunidades educativas, el Estado, la sociedad, donde se promueven y protegen derechos, se resuelven conflictos y se toman decisiones democráticas para agenciar la ciudadanía
- 4) Como eje dinámico de movilidad social, igualdad y equidad, donde se instauro la importancia de analizar críticamente la estructura social desigual y la forma como influencia la desigualdad educativa.

A partir del concepto de justicia de Honneth (1997), el cual se descentra del planteamiento de la justicia del principio liberal y la autonomía individual que propone que la distribución justa son las libertades subjetivas y de bienes y recursos, el autor propone entender que esta debe ocuparse además de aquellas esferas de la comunicación social que hacen posible el reconocimiento recíproco y de las condiciones sociales que posibilitan a los individuos el alcance de su autorrealización en las esferas familiar, educativa, social y productiva, lo que contribuye a redefinir las identidades en las sociedades modernas. Así, la exigencia de igualdad requiere una concepción de justicia a partir de la cual se defina lo que es necesario para que una persona sea capaz de hacer ciertas actividades básicas: la capacidad de aprender, pensar, desplazarse, de satisfacer las propias necesidades y de participar en la vida social y política. En esta línea,

los planteamientos de Sen y Nussbaum se orientan al aseguramiento de las capacidades básicas, y desde sus presupuestos las personas pueden percibir y enrutar las opciones para la conducción de sus vidas, pues solo en la medida en que esto es posible, se puede entrar en situaciones reales de libre decisión.

Así es como se identifica que las instituciones educativas públicas y privadas son un órgano de justicia distributiva y de reconocimiento, y como tal operan la justicia social al regular las oportunidades sociales y las responsabilidades de la sociedad en su conjunto para potenciar el bien común y el desarrollo, elemento que se liga con la participación ciudadana y el diseño, ejecución y evaluación de las políticas educativas.

Figura 2. Tendencias de la calidad de la educación



Fuente: Carmen Amalia Camacho (2015).

El concepto de la calidad de la educación invita a pensar toda una serie de problemas que tienen que ver con el entrecruzamiento entre el sistema social y el sistema educativo; esto es, que al hacer referencia a la calidad de la educación, se tiene en perspectiva una pregunta por el nivel de articulación que se da entre una sociedad y su sistema educativo. Por ello, la pregunta por la calidad de la edu-

cación implica leer múltiples prácticas y procesos educativos. Con esto se busca comprender cómo se constituyen los *habitus* propios del campo de la educación, los cuales, al mismo tiempo, constituyen disposiciones encarnadas del campo más amplio de lo social. De este modo, el concepto de calidad de la educación implica comprender en qué medida las dificultades que se presentan en los procesos de construcción de aprendizaje en el aula de clase constituyen simultáneamente disposiciones configuradas en el contexto social por otras prácticas y dinámicas culturales. Por esta razón, hablar de calidad de la educación no solo implica ajustes institucionales, sino también pensar de qué manera las sociedades configuran y reproducen las prácticas y dispositivos educativos que ellas mismas reconocen que no propician una educación de calidad.

En últimas, ¿la calidad de la educación implica pensar en un rezago de las instituciones y prácticas educativas frente al contexto social, lo que lleva a afirmar una especie de autonomía entre el sistema social y el sistema educativo? o, por el contrario, ¿la baja calidad educativa refleja precisamente la interpenetración del sistema social en el sistema educativo, por lo cual no se podría hablar de calidad educativa sin plantear al mismo tiempo una transformación global de la sociedad que dé lugar, precisamente, a una educación de calidad?

### ***El territorio como espacio de construcción social<sup>1</sup>***

Una de las apuestas de la línea es educar para la paz, para la reconciliación y para el desarrollo territorial; en este sentido, el programa requiere una vinculación con la política. En este orden de ideas, consideramos el territorio como un espacio donde se producen procesos de subjetivación. Esto quiere decir que cuando nos referimos a la

---

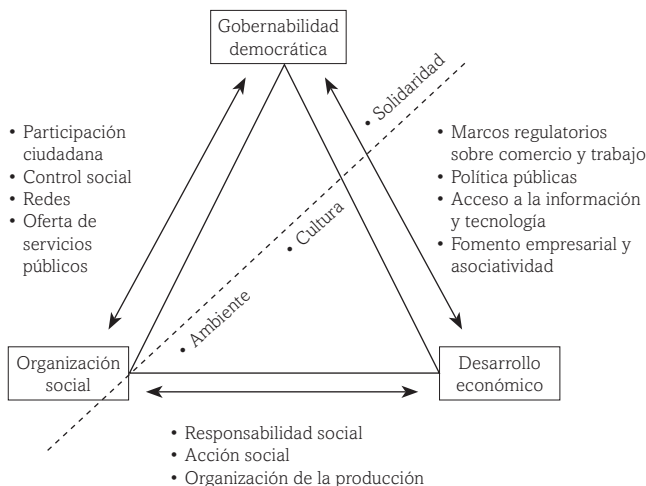
<sup>1</sup> Apartado basado en el texto de Beltrán *et al.* (2011, pp. 32-35), escrito desde la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, como aporte a la discusión interna sobre una escuela de gobierno local y regional.

constitución de sujetos sociales se presenta el reconocimiento de un amplio y complejo proceso de producción de experiencias, que se traducen en conocimientos. Estos no pueden estar de antemano delimitados con precisión, ya que los sujetos son a la vez producto histórico, como productores de historia.

Es innegable el estrecho vínculo y la interrelación entre territorio, políticas públicas y calidad de la educación. También entre territorio, conflicto armado y construcción de paz. En este último caso, es la región y lo local los que sustentan de primera mano el impacto múltiple del conflicto en mención; es allí donde las necesidades apremiantes impuestas por las violencias han generado iniciativas, procesos y experiencias de construcción de paz y donde la paz producto de las negociaciones de paz debe convertirse en mecanismo de cambio y transformación. Es en este contexto donde se hacen necesarias políticas públicas para la paz, educación con calidad e igualdad, y donde iniciativas de paz de base social pueden articularse en favor de la reconciliación.

En la historia del pensamiento económico y social, la geografía ha cobrado un significado especial, por cuanto ha sido el soporte a las contextualizaciones del accionar humano. Así, las categorías de espacio y territorio han evolucionado en el tiempo para expresar la interacción de las comunidades con sus entornos naturales. El territorio debe entenderse como el espacio humanizado, es decir, como la construcción social, cultural, política y económica del referente físico espacial donde se asientan las comunidades para definir su existencia, sus relaciones con los demás y con la naturaleza. El espacio adquiere así una connotación distinta al contextualizarse con lo humano y lo natural que lo caracteriza, lo conforma y lo impregna de sentido; trasciende de lo meramente físico para convertirse en una relación compleja en la cual las relaciones humanas, así como los encuentros y desencuentros con los demás ecosistemas, se constituyen en la forma de darle cabida y significado.

Figura 3. Vértices del desarrollo en el territorio



Fuente: elaborado por la profesora María Inés Baquero, basada en Cuoto (2006).

El territorio se construye entonces en las relaciones sociales, en la producción y en las definiciones políticas e institucionales de las sociedades que habitan espacios geográficos concretos. Se trata de los espacios habitados y caracterizados por la cultura, por las formas de entender y comprender las dimensiones humanas y no humanas, los ecosistemas y, en general, como estos se mezclan para permitir su coevolución. El territorio puede entenderse como un entramado de intereses de una comunidad territorial, lo que permite percibirlo como un agente de desarrollo local, siempre pensando en mantener y defender la integridad y los intereses territoriales en los procesos de desarrollo y cambio estructural.

Desde estas premisas, cobra fuerza, necesariamente, la dimensión de la planificación del desarrollo social de los territorios, por cuanto es el proceso que permite la visualización de las estrategias y las posibles sinergias de los agentes o, si se prefiere, de los distintos actores partícipes en el territorio. Así es como los territorios se estructuran para responder a las necesidades, a las urgencias y en

general a los deseos de los pueblos por el derecho a una vida digna. El desarrollo aparece entonces como categoría que requiere territorializarse para hacerse real, para constituirse en opción de vida y sustentabilidad. Se inserta en un espacio concreto, que desde la economía se ha considerado a partir de las formas jurídico administrativas ya establecidas, como es el caso de los municipios, los departamentos, el nivel nacional o los llamados territorios especiales que corresponden a comunidades indígenas y afro descendientes, fundamentalmente.

Lo local adquiere de esta forma un protagonismo esencial en los procesos de planificación del desarrollo, ya que se convierte en el espacio jurídico, administrativo y geográfico concreto donde se desenvuelven las actividades cotidianas de los distintos actores sociales que hacen parte de los procesos en el territorio. Es en este espacio donde se hacen realidad los acuerdos, las apuestas de presente y de futuro, el aprovechamiento de las sinergias, y donde se construyen las relaciones efectivas entre los seres humanos y su entorno físico natural, de tal manera que se garanticen las condiciones de vida definidas por la comunidad como los baluartes de su existencia:

Enfrentarse al planteamiento de la localidad como alternativa de desarrollo territorial significa repensar la función que el territorio cumple dentro de la dinámica de la producción y, junto a ella, las cadenas de relaciones que se generan en el interior y para el exterior de las localidades. (Álvarez y Rendón, 2010, p. 54)

La dimensión de lo local no se contrapone a lo global; por el contrario, lo global solo existe por cuanto las realidades locales, es decir, en economías abiertas lo global es el resultado de las relaciones entre sociedades, empresas o personas que intercambian información, bienes o servicios como una forma de elevar sus estándares de vida. No se trata de actuar localmente y pensar globalmente, que es lo que se ha estado llamando *global*; de lo que se trata es de

posibilitar el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones insertas en territorios concretos, a través del crecimiento y desarrollo de sus actividades productivas y cotidianas, de sus relaciones y cuidado de su entorno, de garantizar el ejercicio de la democracia y la libertad, de facilitar el acceso al mundo como fuente de ingresos, pero también de relaciones, de aprendizajes, del aprovechamiento de factores e instancias que posibiliten aumentos cuantitativos y cualitativos de la calidad de vida.

La educación desde la concepción de construcción del territorio, a la vez que del desarrollo territorial, requiere una perspectiva multi-dimensional en la que se conjuguen aspectos culturales, políticos y simbólicos, como la producción de saberes colectivos, las prácticas pedagógicas desde lo comunitario como praxis social, como elemento estructurado y estructurante en el que confluyen representaciones, sueños, acuerdos y desacuerdos, que dependen de experiencias individuales e intereses colectivos, tanto de la historia como de la memoria; es decir, de todo aquello que representa un sentido en el mundo. Gracias a ello podemos hablar de la reconfiguración de lo social desde una perspectiva transdisciplinar que disloque el discurso academicista. Esto se refiere a una construcción más compleja de lo que significa el territorio en su materialidad que, de acuerdo con Guattari y Rolnik (1986, p. 323), puede ser relativo tanto a un espacio vivido o a un sistema percibido, como a un sistema de apropiación, de subjetivación, de construcción social donde desembocan pragmáticamente una serie de comportamientos, inversiones, tiempos y espacios sociales, culturales, estéticos y cognitivos.

### **¿Cómo producir conocimiento pertinente y contextualizado a las problemáticas sociales desde las apuestas epistemológicas de la línea?**

En relación con lo expuesto, es necesario abordar el tema educativo desde la relación fundamental que existe entre este, la sociedad y los

procesos culturales, en cuanto la formación no solo está atravesada por desarrollos epistemológicos puros, sino que estos surgen, se transforman y consolidan a través de sujetos y circunstancias históricas que los hacen posible y en esta medida las políticas públicas deben atender a estos procesos.

Lo anterior lleva necesariamente a establecer las relaciones entre territorio, cultura y políticas públicas, por cuanto se asume que existen varias dimensiones. La primera constituye por sí misma un espacio de inscripción de la cultura y, por lo tanto, equivale a una de sus formas de objetivación. La segunda tiene relación con la manera como el territorio sirve como marco o área de distribución de instituciones y prácticas culturales especialmente localizadas, aunque no intrínsecamente ligadas a un determinado espacio. Finalmente, en la tercera dimensión, el territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y de apego, afectivo y sobre todo como símbolo de pertenencia socioterritorial. En este caso, los sujetos individuales o colectivos interiorizan el espacio integrándolo a su propio sistema cultural, pero también como escenario privilegiado de construcción de paz.

De igual manera, el territorio alberga una significación especial para pueblos indígenas y campesinos, y a su vez ha sido generador de movimientos sociales e iniciativas civiles de paz en procura de su protección. No obstante, también ha sido escenario de expresión de diversas violencias, desde estructurales como la pobreza, la miseria, la exclusión y el autoritarismo, entre otras, hasta directas como el conflicto armado colombiano.

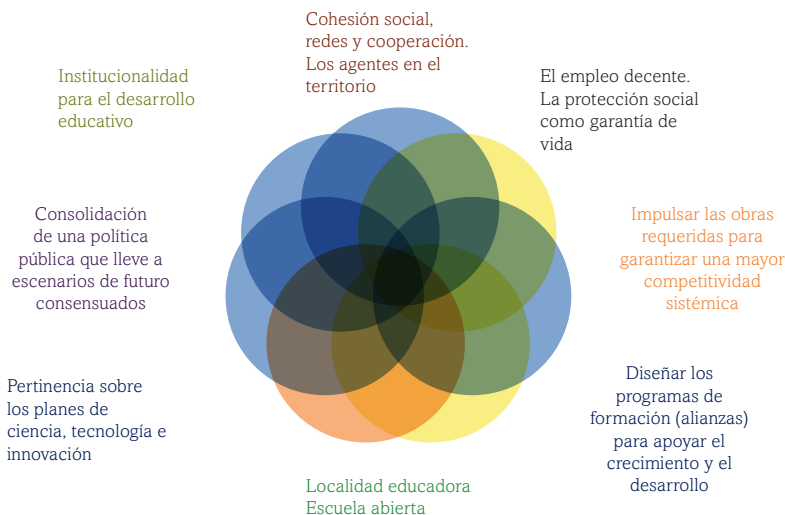
El territorio alberga la riqueza de las culturas de los pueblos, su diversidad, aspectos clave para los requerimientos de la construcción de la paz en Colombia. Dicho territorio será un escenario protagónico en el marco de las actuales negociaciones de paz y el postacuerdo, dado que la paz territorial representa el énfasis de la paz planteada en esta negociación.

La pertinencia y generación de conocimiento desde los escenarios reales donde se establece la relación entre educación y sociedad requieren el desarrollo de los siguientes objetivos para consolidar el perfil de egreso:

- Aportar a la formulación de políticas públicas relacionadas con la educación a partir de procesos de investigación e impacto social.
- Propiciar la reflexión crítica sobre la influencia que ejercen las políticas educativas internacionales en la formulación de las políticas educativas nacionales.
- Identificar e investigar problemas relacionados con la gestión curricular, la docencia, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación institucional, la organización y prestación del servicio educativo en Colombia en sus diferentes niveles y modalidades.
- Reconocer el territorio como espacio de conformación y construcción social que debe ser explicitado y potenciado desde el ámbito educativo.
- Desde la educación se pueden soportar procesos concretos de crecimiento y desarrollo; se puede trabajar por el desarrollo local desde el aula, pero también procurando desarrollar el concepto *localidad educadora*.
- Reconocer el territorio como espacio de conformación y construcción social que debe ser explicitado y potenciado desde el ámbito educativo.
- Identificar, reconocer y proyectar el acumulado en construcción de paz que se alberga en las regiones

- Identificar, recoger y socializar los requerimientos de la construcción de la paz desde el enfoque de la paz territorial.

Figura 4. Círculos virtuosos (espirales) en el territorio desde la educación



Fuente: Jaime Rendón (2014).

A partir de lo anterior, entendemos la línea como la configuración de aspectos sociales, culturales y políticos que se revierten en algunas cuestiones fundamentales:

1. La cooperación y la solidaridad desde y para la educación se pueden convertir en la materialización de los compromisos con la sociedad, en nuestra responsabilidad social como lasallistas y en el compromiso por el DHIS.
2. La construcción social de los territorios es una clara decisión de política pública. La escuela no puede ser la responsable del proceso, pero sí es un agente de trascendencia.

3. Son acciones deliberadas, con propósitos definidos y fundamentados socialmente (*ex ante* y de manera participativa) para la estructuración de dinámicas sociales en procura del *buen vivir*.
4. La educación debe convertirse en una estrategia que soporte las dinámicas sociales en el territorio.
5. La educación ambiental y la sostenibilidad son temas de primer orden en los que no solo la ciencia, sino también la ética y la política deben estar presentes.

En síntesis, esta línea busca ampliar el campo de conocimiento y generar reflexión en torno a las políticas públicas, la gestión de la educación y la evaluación de los procesos formativos en el territorio, con el fin de aportar elementos de juicio en el análisis y las soluciones a las diferentes problemáticas sociales, así como en la formulación de políticas públicas que reconozcan la territorialidad como espacio de conformación cultural, social e incluso emocional.

### ***Perspectiva epistemológica y enfoque metodológico de la línea***

La concepción investigativa desde la línea Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio opta por la diversidad epistemológica y el pluralismo metodológico, dado que estudios sobre políticas públicas, sociales y educativas, calidad de la educación y el territorio requieren abordarse desde diferentes paradigmas de la investigación social y educativa. De esta manera, se logra acceder y generar conocimiento desde diversas perspectivas, lo que permite nuevas posibilidades de investigación en la línea.

En este sentido, los docentes y estudiantes inscritos en la línea pueden hacer uso de la perspectiva epistemológica que mejor se

adapte a las particularidades de cada investigación; desde posturas positivistas o empírico-analíticas, interpretativas —como la hermenéutica, la fenomenología, el interaccionismo simbólico, el funcionalismo o el estructuralismo—, así como crítico social, pragmáticas u holísticas, entre otras. Igualmente, y de acuerdo con los problemas de investigación que se propongan, se podrá optar por métodos cuantitativos, diseños experimentales y no experimentales; métodos de investigación cualitativa como la etnografía, la etnometodología, el método histórico, la teoría fundamentada, los relatos e historias de vida.

Asimismo, se podrá hacer uso de los denominados métodos mixtos, que combinan estrategias cuantitativas con cualitativas o aquellos de carácter más político como la investigación-acción e investigación-acción participativa, y finalmente los que sean complementarios y alternativos. Es decir, los investigadores optarán por los métodos y técnicas de recolección de información que consideren válidos, pertinentes y accesibles para lograr sus propósitos de investigación; en últimas, los que sean pertinentes para poder llegar a resultados óptimos y socialmente aportantes sobre las problemáticas abordadas.

No obstante, lo anterior no debe llevar a un eclecticismo conceptual ni metodológico, ni a una falta de coherencia investigativa. Una vez que el doctorando opta por una perspectiva epistemológica y por un enfoque metodológico, debe procurar siempre pertinencia, coherencia y rigor que posibilite el cumplimiento de los objetivos propuestos y la solución a los problemas formulados en la investigación doctoral.

Por lo anterior, la línea tendrá la oportunidad de generar conocimiento plural y diverso desde las múltiples miradas y formas de investigación social y educativa, siendo coherentes con los diálogos de saberes y la multiplicidad cognoscitiva, en temas que (como los que se abordan en la línea) exigen posturas multidisciplinarias con flexibilidad epistémica y metodológica.

## **¿Qué aspectos se priorizan? Temas y problemas del contexto a los que aporta el desarrollo investigativo de la línea**

Los estudios sobre políticas públicas, gestión y calidad de la educación, en relación con los requerimientos de los territorios, constituyen hoy un campo importante de producción de conocimiento no solo por las implicaciones que tiene la educación como motor de cambio social, sino además por la necesidad de posibilitar procesos de inclusión de los sujetos y diferentes grupos poblacionales en las dinámicas sociales. La calidad de la educación implica, entonces, abordar toda una diversidad de problemáticas complejas, cuya comprensión es prioritaria para el país, especialmente en un contexto donde las instituciones educativas aún no han logrado apropiarse los proyectos educativos institucionales y la autonomía como elementos potenciadores de desarrollo de sus entornos y de la comunidad educativa.

De esta manera, si bien el país ha avanzado en términos de políticas públicas que buscan el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y de la educación como escenario de transformación social, aún son muchas las cuestiones que se deben abordar en relación con la construcción de currículos pertinentes que apunten a comprender la dinámica de la institución educativa en un contexto más amplio de calidad y pertinencia; la creación de nuevas propuestas de formación de docentes que no solo se centren en contenidos disciplinares o didácticos, sino que también provean al maestro de herramientas teóricas y metodológicas para la generación de conocimiento sobre su propia práctica; la lectura del contexto educativo, de los grupos sociales y de los individuos como parte de un territorio buscando comprender, de manera holística, el tipo de mediaciones que en el actual contexto cultural se deben dar entre los campos de producción de conocimiento y las instancias en las que el conocimiento surge y se recontextualiza.

En consecuencia, se podrían plantear algunos de los temas y problemas sobre los cuales se puede incidir gracias a la producción de conocimiento en el marco de esta línea:

- Cobertura, calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos (nacionales y territoriales).
- Educación, desarrollo y territorio.
- Contextualización del currículo de acuerdo con las características regionales del país (pertinencia, efectividad y calidad de los sistemas educativos).
- Tensión entre la descentralización educativa y la centralización de la política pública de educación (sistemas educativos y gestión territorial de las políticas educativas).
- Gestión educativa y evaluación de la calidad de la educación.
- Políticas públicas para la paz.
- La paz territorial.
- Paz y reconciliación con énfasis territorial.

### ***Aportes de la ciencia a la línea de investigación***

Si la ciencia nutre la investigación en temas de calidad educativa, tal vez sus teorías deban buscarse no solamente desde los conocimientos “científicos”, sino también desde las dinámicas propias de la vida y del ambiente global. No parece un despropósito afirmar que cuanto más conocimiento se tenga de algo, mayores son las probabilidades de actuar acertadamente en relación con este. Por otra parte, qui-

zá sea de alguna utilidad tomar como puntos de referencia para la investigación los pasos recomendados por Raven *et al.* (1993, p. 20) para enfrentar problemas ambientales.

Así, para cerrar por ahora este documento, valdría la pena esbozar, entre otros, algunos grandes interrogantes de investigación de esta línea: ¿la calidad de la educación está ligada a los conocimientos que un ser humano posea para desarrollar sus propias potencialidades en un lugar específico en la ecósfera donde vive que conoce o debe conocer de ella? ¿Qué conoce o debe conocer del sistema ambiental global? ¿Qué relaciones pueden o deben establecerse entre la investigación sobre la dinámica del sistema ambiental global y las políticas públicas, particularmente las relacionadas con la educación? ¿Cómo se concibe el territorio en el contexto del sistema ambiental global? ¿Qué implicación sobre las políticas económicas sociales y de desarrollo tienen las concepciones de medio ambiente, sistema ambiental, ecósfera o educación que tienen los hacedores de políticas públicas?

Tal vez por esta vía de estudio pueda una sociedad dimensionar con medida, por ejemplo, hasta qué punto ciertos fenómenos naturales, como las abundantes lluvias o tiempos de carencia de esta en una región determinada, son realmente debidos a eventos naturales como las oscilaciones suroccidentales de vientos originadas en el sureste del océano Pacífico lejano por desequilibrios térmicos, usualmente llamado Fenómeno del Niño o, por el contrario, tienen un origen más localizado como las actividades sin conocimiento y poco planeadas de los seres humanos.

## Referencias

- Acosta, A., Martínez, E. y Lander, E. (2009). *El buen vivir: una vía para el desarrollo*. Quito: Abya-Yala.
- Agüerrondo, I. (1993). La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://enlaceconsulting.net/articulos/Lacalidaddelaeducacion.pdf>

- Aguilar, L. (2009). *Marco para el análisis de las políticas públicas*. En F. Mariñez Navarro y V. Garza Cantú (Coords.), *Política pública y democracia en América Latina del análisis a la implementación* (pp. 11-32). México, D. F.: Porrúa.
- Álvarez, G. R. y Rendón, A. J. (2010). El territorio como factor del desarrollo. *Semestre Económico*, 13(27), 39-62.
- Bardach, E. (1998). *Los ocho pasos de para el análisis políticas públicas. Un manual para la práctica*. México, D. F.: CIDE, Porrúa.
- Beltrán, L., Bohórquez, J., Pardo, L., Ramírez, L. et al. (2011). Territorio y desarrollo. Bases conceptuales para la gobernanza local. *Equidad & Desarrollo*, (16), 9-51.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Trotta.
- Couto Rosa, S. de L. (2012). Los retos del desarrollo humano en el territorio: experiencias en Brasil y Colombia. *Equidad & Desarrollo*, (17), 9-30. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ed/article/view/64/19>
- Escobar, A. (2012). *La invención del desarrollo*. Popayán: Editorial Universitaria del Cauca.
- Gomella, C. (1973). *La sed del mundo*. Barcelona: Labor.
- Graedel, T. y Crutzen, J. P. (1997). *Atmosphere, climate and change*. Nueva York: Scientific American Library.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hernández, G. (1999). El análisis de las políticas públicas: una disciplina incipiente en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 4, 80-91.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F. e Hinojosa, M. (2007). Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones. *Ciencia Política*, 3, 6-29.
- Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL].

- López Velázquez, A., Muñoz, M. A., Cuesta, B. A., Bohórquez, B. C. y Rendón, A. J. (2006). El desarrollo humano sustentable (DHS). Bases teóricas y prácticas para la implementación en la Universidad de La Salle. *Revista Universidad de La Salle*, (41), 79-87.
- Mackenzie, F. T. (1998). *Our changing planet. An introduction to earth system science and global environmental change*. New Jersey: Prentice Hall.
- Margulis, L. y Schwartz K. V. (1985). *Cinco reinos. Guía ilustrada de los phyla de la vida en la Tierra*. Barcelona: Labor.
- Max Neef, M. (1992). *Desarrollo a escala humana*. Santiago de Chile: Cepaur.
- Morris, D. (1992). *El mono desnudo. Un estudio del animal humano*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Myers, N. y Bellamy, D. (1985). *The Gaia atlas of planet management. For today's caretakers of tomorrow's world*. Londres: Pan Books.
- Müller, P. (2010). *Las políticas públicas* (Trad. J. F. Jolly y C. Salazar). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Nussbaum, M. (2005). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Novak, J. D y Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orozco Cruz, J. C., Olaya Toro, A. y Villate Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 161-181.
- Raven, P. H., Berg, L. R. y Johnson, G. B. (1993). *Environment*. Orlando: Saunders College Publishing.
- Rodado, C. y Grijalba, E. (2001). *La Tierra cambia de piel. Una visión integral de la calidad de vida*. Bogotá: Planeta.
- Roth, A. (2007). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar*. Barcelona: Debate.
- Sarmiento, G. (1984). *Los sistemas y la Ecosfera*. Barcelona: Blume.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- Schlesinger, A. B. (1994). *Explaining life*. Nueva York: McGraw-Hill.

- Santos, B. de Sousa. (julio-septiembre, 2011). Epistemologías del sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría*, 16(54), 17-39.
- Stokes, W. L. (1969). *Historia de la tierra. Introducción a la geología histórica*. Madrid: Aguilar.
- Tamayo, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón y E. Carrillo (Comps.), *La nueva administración pública* (pp. 2-22). Madrid: Alianza Universidad.
- Tomasevski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. *Right to Education Primers*, 3, 47.
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle. (2008). *Enfoque Formativo Lasallista*. Bogotá: autor.
- Universidad de La Salle. (2009). *Plan Institucional de Desarrollo 2010-2015*. Bogotá: autor.
- Universidad de La Salle. (s. f.). Plan Institucional de Desarrollo 2003-2010. *Informe Final Autoevaluación Institucional*. Consultado el 29 de mayo de 2011, de <http://www.unisalle.edu.co/eventos/avisosad/pdf/LAUNIVERSIDADDELASALLE.pdf>
- Utría, R. (2002). *El desarrollo de las naciones. Hacia un nuevo paradigma*. Bogotá: Gente Nueva.
- Vargas, V. A. (2001). *El Estado y las políticas públicas*. Bogotá: Almudena.
- Vargas, J., Reza, M. y Haj Ali Irani, F. (2011). What is policy, social policy and social policy changing. *International Journal of Business and Social Science*, 2(10), 287-291.
- Vázquez Barquero, A. (1999). *Desarrollo, redes e innovación. Lecciones sobre desarrollo endógeno*. Madrid: Pirámide.
- Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, 20, 149-187.
- Vidal, L. (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de calidad de la educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44/4), 2-9.

# **Línea Cultura, Fe y Formación en Valores: una utopía susceptible de hacerse realidad**

AMPARO NOVOA PALACIOS

(coordinadora de línea)

JOSÉ MARÍA SICILIANI

YEBRAIL CASTAÑEDA

SERGIO JUNQUEIRA

*Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social [...] al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras.*

Delors (1996, p. 7)

En pleno siglo XXI, con todos los cambios vertiginosos que trae, que transcurren en segundos y que apenas se alcanzan a observar superficialmente, se evidencia una llamada, casi un clamor, por crear espacios que permitan el diálogo, el reconocimiento y la valoración sobre las condiciones culturales, políticas, éticas, económicas y religiosas actuales. Esta valoración busca resignificar el papel que tiene la educación como camino clave para asumir los desafíos pedagógicos que hoy se plantean, los cuales exigen diálogo permanente con la realidad en la cual estamos inmersos. En este sentido, la Universidad de La Salle reconoce la necesidad de establecer diálogos fecundos que contemplen el desarrollo integral y la transformación social (Proyecto Educativo Universitario Lasallista [PEUL], 1). Desde este prisma, se presentan a continuación algunos puntos fundamentales que son el resultado de un seminario investigativo de los profesores del Doctorado en Educación y Sociedad, de la Universidad de La Salle, sede Bogotá. Durante la realización de dicho doctorado, se definieron los siguientes apartados para profundizar el sentido de

las líneas de investigación que sostienen a dicho programa doctoral: 1) justificación y fundamentación de la línea; 2) formulación de algunas preguntas que ayudan pedagógicamente a la reflexión: ¿cómo producir conocimiento pertinente y contextualizado a las problemáticas de la realidad desde las apuestas epistemológicas de la línea?, y 3) ¿qué aspectos de las problemáticas planteadas se priorizan?

## **Justificación y fundamentación**

La línea Cultura, Fe y Formación en Valores se inspira en el marco institucional de la Universidad y en su proyecto educativo. A partir de esta identificación se logra explicitar tres pilares fundamentales que la definen. En primer lugar, está la *fe*: ella constituye un valor privilegiado de la “tradición lasallista” y se entiende como la aceptación de un proyecto ofrecido por Dios al ser humano llamado Evangelio (PEUL 4,1), comprendido como confianza en todo hombre y mujer que trabaja por una sociedad más justa (PEUL 4,7). Esto significa que la fe ofrece motivaciones y sentidos para promover la vida a partir de exigencias éticas definidas que orientan nuestra mirada hacia los más débiles de la sociedad. Es una fe que busca sostener en los momentos de incertidumbre. De ahí que la Universidad declara en su misión que quiere formar profesionales que ayuden a la construcción de una sociedad justa. No obstante, ese cometido va más allá de lo meramente profesional, porque la Universidad desea formar personas que se distinguen no solo por sus conocimientos, sino también por sus valores, entre los que vale la pena destacar la sensibilidad social (PEUL 2).

Si la fe tiene un campo semántico amplio que no la liga necesariamente a una creencia religiosa, el ámbito universitario lasallista incluye ciertamente la fe en un Dios que se identifica con la vida y la vida en abundancia (Juan, 10: 10). Por lo tanto, no se excluye en la línea una comprensión de la fe que habla del Dios de la Vida, cuya palabra está expresada en gestos humanos de solidaridad hasta la

muerte por los que se ama. Pero se sabe que etimológicamente la palabra *fe* tiene relación con el verbo *creer* (*credere*), que implica una dimensión radical de reciprocidad y que se describe como confiar una cosa con la certeza de recuperarla. La fe puede ser comprendida en su sentido antropológico o religioso como la capacidad humana de confianza, de entrega que implica el *corazón* (*cor-dare*). Se trata de una confianza que implica coraje para abandonarse, para dar el corazón como gesto gratuito y para ponerse a disposición de alguien ofreciendo la propia persona.

En segundo lugar, está la *cultura*: ella constituye igualmente un elemento primordial que define la identidad y la misión de la Universidad. El PEUL la pone en estrecha relación con el pensamiento social de la Iglesia; en efecto, este último tiene su origen en un *encuentro*: el que se produce entre Evangelio y cultura, pero además el que se produce entre educación y cultura. Con respecto al primero, el encuentro supone un diálogo y una comunicación recíproca (bidireccional) en la que el Evangelio transforma la cultura y esta se constituye en el escenario que permite descubrir con novedad la riqueza del Evangelio. Y con relación al segundo, es importante favorecer el “cultivo del espíritu” en una perspectiva no discriminatoria; es decir, es necesario apostar por una educación que elimine la distinción entre los seres humanos cultos y los no cultos. En este sentido, la constitución *Gaudium et Spes* nos recuerda que:

Hoy día es posible liberar a muchísimos hombres y *mujeres* de la miseria de la ignorancia. Por ello, uno de los deberes más propios de nuestra época, sobre todo de los cristianos, es el de trabajar con ahínco para que, tanto en la economía como en la política, así en el campo nacional como internacional, se den las normas fundamentales para que se reconozca en todas partes y se haga efectivo el derecho de todos a la cultura, exigido por la dignidad de la persona, sin distinción de raza, sexo, nacionalidad, religión o condición social. Es preciso, por lo mismo, procurar a todos una

cantidad suficiente de bienes culturales, principalmente de los que constituyen la llamada cultura “básica”, a fin de evitar que un gran número de hombres *y mujeres* se vea impedido, por su ignorancia y por su falta de iniciativa, de prestar su cooperación auténticamente humana al bien común [...] Es preciso, además, hacer todo lo posible para que cada cual adquiera conciencia del derecho que tiene a la cultura y del deber que sobre él pesa de cultivarse a sí mismo y de ayudar a los demás. (Documentos del Vaticano II, 1976, N. 60)

En este sentido, la Universidad insiste en algunos aspectos precisos de la cultura, como la organización y transformación social (creer que se puede construir otro mundo posible) como una utopía que se puede hacer real (PEUL 4,7e); la educación, subrayando la centralidad de la relación pedagógica, comprendida desde la cercanía que en ella se define como acompañamiento (PEUL 4,3); la equidad en la distribución del conocimiento que se traduce en una preferencia por los sectores socialmente empobrecidos (PEUL 4,5); los comportamientos éticos capaces de permear la realidad política, especialmente en relación con la educación, la ciencia y la tecnología (PEUL 4,6); la convivencia que lucha contra el individualismo y privilegia el trabajo colegiado y la dimensión comunitaria del ser humano (PEUL 4,6b).

En tercer lugar, se encuentra la *formación en valores*: el PEUL insiste en la necesidad de una formación integral, que implica justamente la formación ética. En particular, se destacan los siguientes valores: el sentido de la verdad y el respeto por la autonomía de los saberes, la solidaridad y la fraternidad, la honestidad y la responsabilidad, el respeto y la tolerancia, la esperanza y la fe (PEUL 4, 7). De forma más precisa, el enfoque formativo lasallista subraya que la educación integral en la Universidad de La Salle se concibe como un:

[...] proceso de construcción de sí mismo, que por medio de la intersubjetividad se orienta a desplegar las potencialidades de sus

agentes formativos (educadores y educandos), a través de una relación pedagógica fundada en el ejercicio responsable de la autonomía, la generación significativa de conocimiento y el compromiso decisivo con la transformación de la realidad. (Universidad de La Salle, 2008, p. 14)

Se trata de una educación transida de intersubjetividad y alejada de todo subjetivismo autista retirado de los problemas reales que aquejan al país.

Ahora bien, el horizonte teórico que sustenta la fundamentación de la línea es la hermenéutica, que más que entenderla como un método de interpretación de textos,<sup>1</sup> se comprende como una forma del pensar humano que implica tres aspectos: la historicidad del ser humano, el sentido crítico de la tradición y la recuperación del *sentido*.

---

<sup>1</sup> Es importante aclarar que, si bien es cierto que la hermenéutica se caracteriza por interpretar textos, es fundamental resaltar que la noción de texto ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Es evidente que se trata de interpretar textos escritos, que son los tradicionales; sin embargo, se ha añadido con Gadamer al *diálogo* como texto, el cual es más abierto que el escrito, pues este es cerrado y terminado, mientras que la conversación no se sabe a dónde va a ir a parar. Paul Ricoeur ha llamado a la *acción significativa* texto, por ejemplo, como las conductas de otras culturas. Es un hecho que en el aula se toman como texto las conductas del maestro y los alumnos, la interacción didáctica es toda ella un texto conformado por acciones o conductas significativas. Pero también se pueden considerar como texto las obras de arte, situaciones concretas de la realidad. Dilthey utilizó la hermenéutica para construir la historia; Heidegger la usó para pensar la metafísica y su discípulo Gadamer la hizo pervivir y la usó para los saberes históricos y para la ontología. Emilio Betti la empleó para el derecho y elaboró una hermenéutica jurídica, y Ricoeur la aplicó para la comprensión de la historia y de la cultura. Por tanto, esto demuestra que la hermenéutica ha sido un instrumento del comprender que se ha aplicado al campo de las ciencias humanas, pues es aquí donde se trabaja la comprensión de textos que pueden ser escritos, hablados o actuados. Así es como se evidencia una distinción entre *entender y comprender*, lo cual marca grados de avance en la interpretación. Es decir, no basta solo con entender, muchos entendemos algo y no comprendemos su cabal significado ni su por qué, y es en estos casos que interviene la hermenéutica para buscar la comprensión además del entendimiento (Cfr. Beuchot, 2007, pp. 10 y 11).

Veámoslo más detalladamente:

- Como estructura del conocimiento, la hermenéutica supuso una ruptura con la mentalidad metafísica, la cual había descuidado un hecho fundamental: que el ser humano está situado en la historia. Es la razón por la cual solo se le puede comprender bajo coordenadas espacio-temporales, donde no hay esencias puras, sino perspectivas singulares y donde la verdad se capta desde un enfoque determinado.
- Este horizonte hermenéutico de la línea destaca que la historicidad supone una apertura a la tradición. No hay conocimiento que se dé fuera de una tradición. La tradición es una herencia que requiere ser acogida y al mismo tiempo reinterpretada, actualizándola. Por eso hablar de la tradición no significa la pérdida del sentido crítico frente a la misma tradición.
- En contra del positivismo que aboga por la hegemonía del conocimiento científico, objetivo, verificable y universal, la hermenéutica hace dos afirmaciones: la primera es que ella no es sinónimo de subjetivismo exacerbado, que el conocimiento religioso, el estético o el axiológico no derivan de una pura subjetividad carente de sentido por no ser medible con criterios propios de las ciencias de la naturaleza. Reducir el conocimiento humano a lo constatable y medible es empobrecer la riqueza humana. La segunda subraya la necesidad de ampliar la racionalidad más allá de lo demostrable o medible, señalando que hay otras dimensiones de la realidad que no son necesariamente perceptibles con la *medida* o el *control de laboratorio*, pero que son reales y fundamentales para la vida del ser humano: es el tema del sentido.

En esta descripción de algunos de los elementos centrales del horizonte epistemológico de la línea Cultura, Fe y Formación en Valores, no se puede dejar de mencionar el *círculo hermenéutico*. El vaivén entre tradición y presente es algo decisivo contra la subjetividad idealista o contra el positivismo objetivista. Este círculo hermenéutico avizora la estructura del conocimiento humano como un encuentro, como un diálogo. Por eso se hace necesario el círculo interpretativo que consiste en el vaivén incesante entre el investigador y el objeto investigado, entre el pasado y el presente, entre lo subjetivo y lo objetivo. De esta manera, Ricoeur afirma que no hay conocimiento inmediato o reflexivo del yo, porque no es mirándose a sí mismo como el yo se encontrará. De ahí que “Yo es otro (sí mismo como otro). Por ello, la importancia del paso por las mediaciones de la cultura, y el valor para buscar la comprensión además del entendimiento, es decir de ‘explicar más para comprender mejor’” (Masiá Clavel, 1998, p. 46).

De lo dicho, la línea asume algunas consecuencias epistemológicas, como las siguientes: la cultura no podrá ser entendida sino desde la interculturalidad. Pretender que hay una cultura superior a otra sería absurdo, como también lo sería pretender que no hay conocimiento educativo que no esté permeado por la cultura. Igualmente, sería inexacto afirmar que la educación no puede afectar a la cultura.

En ese horizonte hermenéutico, con respecto a la fe como componente de la línea, no se puede admitir que este valor religioso se reduzca a una experiencia solipsista mediante la cual el “creyente” descubre, independientemente de cualquier mediación, la presencia de lo trascendente o de lo numinoso (R. Otto). Eso correspondería a una aceptación ingenua de las tendencias individualistas de la cultura actual y a un flagrante desconocimiento de la historicidad de la fe. Sería negar algo fundamental de la fe religiosa y en particular de la fe católica (en la cual se inspira la Universidad de La Salle): que a Dios se le descubre en la historia. En efecto, desde este prisma católico, se afirma que la oferta de Dios a la humanidad se ha dado

en el corazón de la historia, porque Dios mismo, según el pensamiento bíblico, se ha revelado en una historia humana concreta de liberación de la esclavitud.

Del mismo modo, pretender que la formación en valores no es procesual y que podría prescindir del conocimiento del desarrollo del ser humano sería negar la historicidad y caer en una axiología metafísica carente de tacto pedagógico. Asimismo, desconocer las influencias que las tendencias culturales ejercen en la formación en valores y en la comprensión de estos sería desconocer la circularidad hermenéutica planteada hasta el momento. En la medida en que el ser humano está situado históricamente, la formación en valores supone entonces el encuentro, la comunicación e impele a asumir la alteridad con su conflictividad, con sus riesgos, con sus limitaciones, con sus procesos, pero también con su riqueza. Así es como la educación en valores se constituye en la clave de validación o descalificación de cualquier proyecto educativo que busque ser humanizador (Cfr. González-Carvajal, 1998, pp. 263-294).

Es necesario subrayar otros aspectos de este horizonte hermenéutico. Uno de ellos tiene que ver con la singularidad del acto hermenéutico auténtico. Para este no puede haber verdadera comprensión hermenéutica si no se da una nueva producción, una recreación, en función de las nuevas circunstancias sociales, de las nuevas formas de existencia. Por ejemplo, desde el punto de vista teológico-hermenéutico cristiano, no hay verdadera interpretación del Evangelio si no aparecen nuevas formas concretas de vivir el seguimiento de Cristo en los contextos actuales. Una idea fundamental entra aquí en juego: interpretar un texto (en este caso la *Biblia*) no es entrar en el mundo subjetivo de sus autores, como lo pretendía la hermenéutica de F. Schleiermacher. Interpretar el texto es respetarlo en su objetividad (aporte fundamental que la hermenéutica debe al estructuralismo), pero al mismo tiempo hacer la experiencia del descubrimiento de nuevas posibilidades de existir. Por eso Ricoeur acuñó la expresión *mundo del texto* (2006, p. 864), que no es otra

cosa que el proceso que permite descubrir nuevos modos de ser, lo cual permite proyectar el mundo con nuevas posibilidades humanas. Por tanto, lo que interesa encontrar no es una verdad ya dada que habría que expresar con nuevas palabras, ni un hecho histórico que se situaría en la plenitud de un origen. En ese sentido, la hermenéutica aquí asumida es fundamentalmente práctica y no se reduce a un acto puramente especulativo.

Otro aspecto de la hermenéutica tenido en cuenta por la línea está esbozado anteriormente, pero conviene explicitarlo. Se inculpa con frecuencia a la hermenéutica de subjetivismo. Ciertamente la hermenéutica afirma que la verdad se percibe siempre desde una perspectiva; aún más, que si no hay apropiación subjetiva de la verdad, el acto hermenéutico se reduce a repetición mecánica de verdades ya constituidas, que no son elaboradas por el sujeto y que por esa misma razón devienen carentes de sentido. Pero la hermenéutica no dice que la verdad sea perspectivista, es decir, que dependa de la subjetividad desde la cual mira cada uno. Igualmente, la hermenéutica no está contra la dogmática (por ejemplo, en teología), sino contra el dogmatismo. Hay una continuidad que la tradición garantiza, pero que se renueva y hace posible algo que parece no serlo: aunar tradición con producción. Y producir nuevas formas es un riesgo, pero como lo ha subrayado el teólogo Geffré:

Cuando se trata del cristianismo es también el riesgo, hermoso riesgo, de la fe [...] (esta) sólo es fiel a su propio impulso y a lo que le permite creer si lleva a una interpretación *creadora* del cristianismo. El riesgo de no transmitir más que un pasado muerto por falta de audacia no es menos grave que el del error. (1984, pp. 17 y 18)

La hermenéutica postula, además, que la objetividad es posible, porque al interpretar un texto hay que respetar su objetividad, su constitución textual. Ya se ha dicho que ese fue el legado de la semiótica a la hermenéutica. No hay, por lo tanto, contradicción entre

el *explicar* y el *comprender*. Es más, afirma Ricoeur, desde que se toma en serio al estructuralismo como metodología de indagación de un texto, queda claro que el camino hermenéutico es el siguiente: “explicar más para comprender mejor”. Eso supone justamente un trabajo riguroso sobre “la cosa” interpretada (un texto, por ejemplo), que evita, tal como la experiencia lo ha mostrado, cualquier interpretación subjetiva. Ciertamente, la hermenéutica se presenta más como un enfoque epistemológico que como una metodología procedimental; sin embargo, desde que esta integró el explicar al comprender, se puede decir que hay una vía metodológica que se articula en dos momentos: el análisis y luego la interpretación.

Hay que precisar, finalmente, que la hermenéutica se presenta más como “una dimensión intrínseca del conocimiento”,<sup>2</sup> en cuanto que todo acto de conocimiento es un acto de interpretación (Geffré, 1984). En ese sentido, más que un método, la hermenéutica es un horizonte de sentido que permite una apertura interdisciplinaria enriquecedora, y evoluciona en la comprensión de sí misma y adquiere formas nuevas en su expresión (piénsese, por ejemplo, en la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot<sup>3</sup> o en la hermenéutica simbólica de Andrés Ortiz Ossez). Este horizonte epistemológico de la línea la hace radicalmente interdisciplinaria y capaz de entrar en diálogo con horizontes epistemológicos, como el pragmatismo o el poshumanismo, con los que puede interactuar de cara a su objetivo: promover una investigación doctoral de primer orden, relacionada con la cultura, la fe y la formación en valores.

---

<sup>2</sup> “La hermenéutica, más que una disciplina filosófica cerrada, es una *actitud* fundamental (fundacional) de la filosofía y de las ciencias humanas que define su quehacer cultural como *interpretación comprensiva* de lo real en su(s) sentido(s)” (Ortiz Ossez, 2004, p. XI).

<sup>3</sup> Al respecto, ya se viene adelantando una investigación doctoral empleando como metodología la hermenéutica analógica.

## **¿Cómo producir conocimiento pertinente y contextualizado a las problemáticas sociales desde las apuestas epistemológicas de la línea?**

La línea Cultura, Fe y Formación en Valores está en condiciones de producir conocimiento pertinente y contextualizado al definir y trabajar en pro de los derroteros descritos a continuación.

### ***Fortaleciendo la reflexión y el conocimiento riguroso y sistemático de las culturas contemporáneas***

Se trataría entonces de fortalecer aquí el conocimiento crítico de las culturas posmodernas y de las grandes megatendencias culturales que marcan a las sociedades contemporáneas, en especial a la sociedad colombiana y latinoamericana. Estas megatendencias presentan características críticas hacia el 2025, entre las cuales están:

- Crecimiento rápido de la población mundial en el sur y el envejecimiento en el norte.
- Creciente diferencia entre países ricos y países pobres.
- Creciente diferencia entre clases sociales.
- Incremento gradual en el agotamiento de los recursos naturales.
- Tendencia a la urbanización (en 2010 se esperaba que más del 60 % de la población mundial viva en ciudades intermedias).
- Grandes flujos de mano de obra de las “economías calientes” del sur a las “economías frías” del norte.

- Creciente globalización de la economía y transnacionalización de los capitales (Palacios Blanco, 2005, p. 31).

Lo dicho evidencia que se está reconfigurando una *nueva era* con cambios *esporádicos y desarticulados*, que auguran otro *rostro* de la historia de la humanidad en la que conviven aspectos premodernos, modernos y posmodernos que retan a nuevas formas de construir el futuro de la sociedad, por ello:

Debemos mantener la atención en los escenarios probables que se puedan presentar en el futuro, pensando en que el futuro hay que construirlo y no padecerlo, que debe ser una obra común y no decisión de unos cuantos, y que es un proyecto por el cual vale la pena seguir viviendo. El futuro, pues, siempre será mejor, es la apuesta del optimista. (Palacios Blanco, 2005, p. 31)

Es en este contexto posmoderno donde aparecen determinados desafíos axiológicos provenientes de la tensión existente entre la voluntad de preservar los valores significativos de una tradición y las nuevas valoraciones producidas por las interacciones humanas emergentes. Esa tensión surge en el campo educativo así: se promueve lo valioso, lo importante y lo significativo en los espacios formativos, pero las sociedades emergentes comunican la ambivalencia y la incertidumbre.

Estas tensiones han llevado a algunos analistas a postular pensamientos plurales que tratan de dar cuenta del nuevo estado de conciencia de la humanidad: el pensamiento complejo (Morin, 1994), el pensamiento débil (Vattimo y Rovatti, 1983), el pensamiento líquido (Bauman, 2000), entre otros. En términos más sociológicos, otros pensadores hablan de la sociedad del conocimiento (Drucker, 2004), de la sociedad del riesgo (Beck, 1998) o de la sociedad del cansancio (Chul Han, 2012). En medio de esta multiplicidad contextual de tendencias y de análisis, el conocimiento parece erguirse como el

centro de la sociedad. En efecto, gracias a este se han desarrollado los actuales avances técnicos, tecnológicos, científicos e industriales. Pero esta velocidad del conocimiento ha traído la sensación de la inseguridad y del riesgo, y se ha generado así la impresión de vivir en un ambiente apocalíptico posmoderno durante el cual, y en cualquier momento, se puede destruir el planeta junto con su humanidad.

Desde esta perspectiva, la línea tendrá desafíos profundos para producir conocimiento pertinente al considerar las megatendencias como hipótesis viables sobre el futuro, específicamente alrededor de la cultura y la educación. Con respecto a la primera, ya se empieza a evidenciar la eliminación de fronteras y la constitución de grandes bloques culturales, lo que ha llevado a una reconfiguración mundial que va implicando una nueva estructura de civilizaciones a partir de la cultura y la cooperación económica (Huntington, 2001). Con relación a la segunda, aumenta el interés por la educación como un factor fundamental de desarrollo en la sociedad. Todo esto implicará la promoción de valores que permitan la inclusión, la humanización y la plenitud de las personas en su diversidad.

Por otra parte, la línea asume un concepto heurístico de cultura (la cultura en cuanto concepto heurístico, Levy-Strauss), que designa algo más que la simple erudición enciclopédica y apunta, más bien, a las relaciones entre las personas en un contexto determinado, a sus modos de vida y de pensamiento, sus costumbres y creencias, entre otros, lo que supera una visión intelectualista de cultura (la de los eruditos) y plantea la imbricación entre cultura, fe y formación en valores. En consecuencia, este conocimiento de las culturas contemporáneas tiene que hacerse mirando sobre todo las implicaciones o incidencias que lo cultural tiene sobre los procesos religiosos y educativo-axiológicos. No se trataría de estudiar la cultura por la cultura, sino desde ese interés específico.

Es importante resaltar el horizonte epistemológico planteado por la Universidad de La Salle al señalar al pensamiento social de la Iglesia como un horizonte de sentido fundamental de su quehacer,

el cual no es formulado como un “depósito” inmutable de verdades esenciales ajenas al vaivén de la historicidad humana. Al contrario, se afirma que ese pensamiento social nace del encuentro del Evangelio con la cultura. Ese encuentro constituye una clave hermenéutica central para pensar cómo producir conocimiento pertinente en el marco del Doctorado en Educación y Sociedad, porque el estudio de ese pensamiento social de la Iglesia deja ver claramente la forma como la fe confesada por la Universidad de La Salle se pone en diálogo con los problemas sociales para dar líneas de acción a los creyentes y no creyentes. Sin un acercamiento a la cultura y a sus problemas sociales en particular, no habría surgido este pensamiento social de la Iglesia, que es un signo de una fe que se comprende como una experiencia que trasciende la dimensión personal o emotiva y se involucra, por su mismo dinamismo interno, en los problemas sociales, axiológicos y culturales que aquejan a la sociedad en la que viven las personas.

### *Caminos pedagógicos para este conocimiento pertinente*

Este horizonte epistemológico posibilita y promueve un conocimiento investigativo doctoral pertinente, lo cual favorece a su vez hacer memoria de un hecho fundamental que está en la base del Doctorado en Educación y Sociedad: que la educación es una vía para el buen vivir. La educación se constituye en la herramienta decisiva y en el bien colectivo más importante para superar la pobreza y lograr el desarrollo. Desde ese ángulo, la categoría *cultura* implica también un análisis riguroso de los sistemas económicos vigentes. Por consiguiente, es fundamental investigar la relación entre educación y pobreza, teniendo en cuenta el dilema: ¿educar para aliviar la pobreza o aliviar la pobreza para poder educar? La pobreza genera menos educación y la falta de educación impide salir de la pobreza. Esto evidencia un círculo vicioso que se puede expresar de la siguiente manera: “El alumno pobre tiene una familia pobre, en una escuela

pobre, servida por docentes pobres y que logra —previsiblemente— resultados escolares pobres, que son atribuidos a la pobreza de los pobres”.<sup>4</sup> Así, el análisis del mercado total, como se ha configurado actualmente por la “globalización” de su sistema de intercambio, incita a defender la educación como un derecho mediante opciones eficaces que pueden plasmarse pedagógicamente en el doctorado de la siguiente manera:

- Promoviendo las investigaciones que ahondan la relación entre educación y cultura.
- Favoreciendo y desarrollando investigaciones que tiendan a la creación de pedagogías promotoras del sentido crítico y del análisis cultural.
- Ahondando en las investigaciones que promuevan el aprendizaje colaborativo (teórica y didácticamente).
- Estimulando y proponiendo investigaciones que muestren la relación entre fe y cultura.
- Proponiendo trabajos investigativos entre los profesores del doctorado que toquen diversos problemas de la cultura contemporánea y su incidencia en la educación en valores.
- Privilegiando los métodos investigativos en los trabajos doctorales que asumen perspectivas interdisciplinarias en las que el trabajo de campo sea fundamental.

---

<sup>4</sup> Aportes ofrecidos por el profesor Oscar Azmitia en el Primer Seminario-Taller Religión, Espiritualidad y Nuevas Epistemologías en la Educación, realizado en la Universidad de La Salle de San José de Costa Rica, del 21 al 23 de noviembre de 2013.

### ***Cultivando una perspectiva hermenéutica de la comprensión del hecho religioso y su incidencia en la cultura y en la formación en valores***

La línea asume una perspectiva hermenéutica, que no tiene nada que ver con el relativismo religioso o ético, y que permite el diálogo de los planteamientos religiosos con la cultura y con la formación en valores. Ese horizonte hermenéutico es la plataforma para un conocimiento pertinente, porque obliga a pensar la verdad religiosa no como la repetición “ortodoxa” y mecánica (memorística) de dogmas o de textos sagrados. Según ese horizonte hermenéutico, el conocimiento que aporta la fe implica necesariamente la relación viva entre el pasado, sobre todo los textos fundadores de las religiones (en el caso concreto de la Universidad de La Salle la *Biblia*) y los estados de conciencia propios de la cultura contemporánea. Se trata de una fidelidad *crítica* a la tradición recibida, que implica al mismo tiempo una creatividad que supone nuevas interpretaciones de la experiencia religiosa-cristiana. No hay, pues, experiencia religiosa real sin esa doble polaridad, que es justamente lo que en filosofía hermenéutica se llama el *círculo hermenéutico*. A la luz de esos planteamientos fundamentales, el doctorado, desde la línea Cultura, Fe y Formación en Valores, está de cierta forma abocado a la producción de un conocimiento pertinente, porque la fe aquí implica esa reinterpretación o esa escritura (y toda escritura es siempre reescritura) de un quinto evangelio que resulte significativo a los hombres y mujeres de hoy.

Vale la pena resaltar lo subrayado por el Doctorado en Educación y Sociedad, respecto a que hay un retorno de lo religioso que debe ser estudiado críticamente, sobre todo para explorar el “potencial” humanizador de la religión y también su capacidad transformadora y utópica. De forma concreta, la confesionalidad de la Universidad de La Salle, asumiendo la catolicidad como rasgo identitario, tiene

la posibilidad de reconfigurar esa identidad mostrando que dicha catolicidad apunta especialmente a la dimensión comunitaria de la fe y a la primacía del amor sobre el culto en la vida cristiana. Esa afirmación central estimula vivamente toda la reflexión de la línea, que constata las tendencias individualistas y la destrucción del tejido social en las sociedades actuales.

### *Caminos pedagógicos para realizar este conocimiento*

Es claro que la educación sola no cambia el país, pero el país no cambia si no cambia la educación, lo cual exige aumentar la inversión en la educación. Y no se trata de cualquier educación, no la que pone estándares ni la que elimina la flexibilidad para hacer más pertinentes los currículos o la que destruye la cultura. No se pueden seguir malgastando los recursos en la búsqueda de una educación de calidad, promoviendo antivalores y descuidando lo más fundamental de la naturaleza humana: la comprensión y el sentido de la vida. Por ello, es necesario que la educación se recupere como camino para encauzar el *sentido del pensar*, a través de la disposición por recuperar lo *originario*, lo que hace que la educación sea educación y no otra cosa ajena a su “espacio vital”. Un aspecto para cumplir con dicho cometido, y que es significativo explicitar, consiste en dar sentido a lo que hacemos los educadores y compartirlo, impregnar de sentido muchas de las prácticas de la vida cotidiana e, inclusive, comprender el sinsentido de muchas otras. Se trata de tomar el sentir como eje articulador de la educación, “lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa” (Leis, 2010, p. 1).

No se logra encauzar el sentido del pensar precisamente porque no educamos el sentido del sentir. La pérdida de la sensibilidad ante la vida explica ampliamente la deshumanización de nuestra sociedad. La enfermedad esencial es la falta de sentido que sume en el vacío existencial a muchos hombres y mujeres de hoy, especialmente a jóvenes presentes en las aulas de clase (Frankl, 1979). Así es como

la educación debe asumir una visión más incluyente que sea capaz de comprender las relaciones dialógicas que establece el sujeto con su entorno para darle sentido y transformarlo (objetivo último de la hermenéutica). No son los conocimientos, los saberes, las verdades y los valores que se transmiten a través de discursos los que dan sentido a la vida; el sentido no está ni en los planes de estudio, ni en los objetivos, ni en el traspaso de los contenidos. El sentido se entreteje de otra manera, desde las relaciones inmediatas, cotidianas que establece cada ser, desde los diversos contextos en los cuales se vive, desde los procesos, desde las relaciones significativas. Para ello es necesario rescatar los derechos del corazón, los afectos y la razón cordial que dignifique la convivencia colectiva y favorezca la compasión hacia los demás, aspectos que procesualmente se han ido relegando cuando se cultivan posturas absolutistas justificadas por el modelo racionalista. Por ello se hace necesario favorecer una educación que recupere el nicho donde residen los valores, la razón cordial.

Estos horizontes de sentido de la línea proponen opciones concretas que pueden plasmarse pedagógicamente en el doctorado de la siguiente forma:

- Tomando distancia con las teorías tradicionales de la educación, que generalmente parten de la premisa según la cual el conocimiento es el cumplimiento de la tradición (occidental) y la pedagogía es una práctica técnica fundamentalmente involucrada con el proceso de transmisión (Giroux). Más bien habrá que promover una comprensión según la cual la pedagogía se defina mejor “como política cultural, como práctica social y política de producción y transformación, como modo de lucha crítica, dialógica y colectiva” (Walsh, 2009, p. 16). Esto implica reconocer que en la construcción de un pensamiento radical, la pedagogía puede comprenderse como el resultado de luchas específicas que los sujetos emprenden

para definir la historia, el conocimiento, la experiencia y el significado de sus vidas en contextos locales/globales. Para la línea, el sustento ético de la pedagogía así comprendida está en el cuidado de la vida en todas sus formas.

- Promoviendo una pedagogía de la convivencia, la cual se comprende como fenómeno y proyecto humano. La primera invita a indagar las formas de socialización e interacción de los procesos educativos; la segunda exige pensar a partir de determinados valores; pensar cómo convivir mejor ahora y aprender a convivir para después. Esto permite recuperar y volver a reformular las siguientes preguntas: ¿qué tipo de convivencia predomina en las prácticas educativas? ¿Para qué tipo de convivencia preparan las instituciones educativas? ¿Hasta qué punto los procesos de enseñanza aprendizaje están potenciando aquellos valores y competencias que las personas necesitan para ser más tolerantes y abiertas en la relación y comprensión de los demás? ¿Cómo la educación puede prevenir el desarrollo de la intolerancia, el dogmatismo y el autoritarismo? ¿Qué enfoques pueden ayudar a problematizar los múltiples aspectos que implican aprender a convivir en un mundo de semejantes y diferentes? (Sime, 1999, p. 40).
- Fortaleciendo las investigaciones de los estudiantes que ponen en diálogo efectivo la experiencia religiosa con la cultura contemporánea.
- Explorando en las investigaciones doctorales las dimensiones que la experiencia religiosa auténtica promueve en la persona humana (sentido de la alteridad, del bien común, de la paz y el perdón, del respeto a la dignidad de la persona, etc.) y su conexión con la formación en valores.

- Propiciando investigaciones que profundicen el sentido y el rol de la religiosidad popular rural y su papel en la construcción de tejido social y de reconciliación.

***Aprovechando, utilizando y renovando los resultados que se han dado en la investigación pedagógica relacionada con la formación en valores***

Desde la perspectiva de la línea, se considera que la crisis civilizatoria que vive la humanidad actualmente, en medio de sus múltiples factores que la originan, hunde sus raíces en un cambio de cultura que ha provocado un desmoronamiento de los valores tradicionales y ha dejado en la perplejidad a muchos hombres y mujeres contemporáneos, y los ha hundido así en el relativismo ético o los ha atrapado en el consumismo manipulador. La educación, en este contexto, aparece como una fuerza capaz de activar dinanismos formativos que permitan a los educandos afrontar con autonomía y gran sentido social la vida actual. En este punto, la línea considera la importancia de una formación axiológica que construya otra ciudadanía, otra forma de posicionarse ante la sociedad, la ciudad, el barrio; una formación en valores capaz de vencer la indiferencia y el subjetivismo que socavan las energías para trabajar eficazmente en la utopía de una sociedad más justa, más equitativa, más transparente y más humana.

Los avances investigativos en formación en valores se caracterizan por la solidez de sus configuraciones teóricas, pero adolecen probablemente de dos cosas que valdría la pena ahondar desde la línea: una suficiente y amplia divulgación y utilización pedagógica, y una confrontación de su real impacto y eficacia frente a los sistemas económicos neoliberales que parecieran aplastar toda tendencia axiológica tendiente a sobrepasar una ética utilitarista monetaria de la persona humana (el *Homo pecuniarius*). Desde este horizonte, en el doctorado se pueden asumir pedagógicamente algunas opciones:

- Privilegiar las investigaciones doctorales que profundizan la temática de la formación en valores.
- Profundizar en las investigaciones doctorales los temas relacionados con las pedagogías para la libertad, la autonomía, el cuidado y la tolerancia, la convivencia, la sensibilidad lo social y el sentido.
- Favorecer las investigaciones que muestran la conexión estrecha entre formación en valores y movimientos culturales.
- Promover la investigación interdisciplinar que articula la dimensión religiosa, la política y la formación en valores.
- Propiciar las investigaciones que relacionan temas como género y educación, cultura y género, identidad y diferencia, valores y educación, mujer y valores, cultura y mujer, entre otras.
- Potenciar los proyectos investigativos que propongan una nueva conciencia social de paz y reconciliación, y que busquen vías pedagógicas para desarrollarlas en las aulas y en lugares no formales de educación.

### **¿Qué aspectos se priorizan desde las problemáticas enunciadas?**

Aunque las vías propuestas en lo mencionado reflejan ya ciertas preferencias, vale la pena aquí señalar algunos problemas que ameritan, por parte del Doctorado en Educación y Sociedad, una priorización:

En primer lugar, hay que señalar la urgencia de la paz: la línea puede contribuir fecundamente a este propósito, porque la paz no es solo un asunto de negociaciones, sino también un estilo de vida.

Se podría decir que la paz es una cultura, un valor, incluso desde el Evangelio, es una forma privilegiada de llamar a la “salvación” que Dios aporta a toda persona humana. La peculiaridad de la línea está en pensar este desafío como un problema pedagógico axiológico y como un reto que la experiencia religiosa debe tomarse en serio si quiere ganar en credibilidad en la sociedad actual.

Hoy ya se habla de virtudes para referirse a la paz (Etxeberria, 2011) y su necesidad de educar en una cultura de paz fundada en la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales en pro de un desarrollo sostenible, de una ética cívica basada en la tolerancia y la solidaridad intercultural.

De forma muy contextual, en un anhelado escenario colombiano de posconflicto, los actores de la guerra política en el país convivirán en el mismo espacio geográfico, sus hijos e hijas compartirán los mismos centros escolares y los mismos maestros; el presente y futuro se encontrarán entrecruzados por los mismos sueños, pero con un pasado que requiere ser recordado, reconocido y resignificado. Para establecer unos nuevos vínculos de solidaridad, tolerancia y respeto habrá que fortalecer esta investigación sobre la paz. En particular una formación axiológica capaz de promover el reconocimiento del otro y la capacidad para identificar, nombrar y rechazar aptitudes y actitudes deshumanizantes y provocadoras de violencia.

En segundo lugar, habría que poner los problemas relacionados con la convivencia y la construcción de tejido social: temas como el individualismo, la conciencia ciudadana, la honradez ante los bienes públicos, la recuperación y fortalecimiento del tejido social, etc., que contribuyen en la búsqueda de una sociedad más equitativa. Todos estos aspectos constituyen un punto de preocupación central para la investigación desarrollada por esta línea y deben ser abordados desde criterios éticos que se orienten prioritariamente a la configuración de un mundo al servicio de la vida. Para ello, se hace necesario tener presente que la sociedad no puede vivir ni sobrevivir sin convicciones éticas y valores morales comunes. Estos

solo se pueden fundamentar si se acepta como base la humanidad y se adopta y valora esta última como el auténtico bien común de todos los seres humanos. Es evidente que los valores reciben su significación solamente del hecho de que están fundamentados en el ser del hombre y la mujer y se corresponden con él/ella. De ahí sacan su obligatoriedad universal. Por eso protegerlos y defenderlos es de capital importancia para todos los ámbitos del individuo y de la sociedad (Augustin, 2014, pp. 12 y 13).

Además, la libertad y dignidad de todo ser humano deben ser una pasión que se haga visible en un compromiso por la responsabilidad y el actuar orientado por los valores. La libertad humana es auténtica si se vive con parámetros de responsabilidad conjunta. De ahí la importancia que cada persona tiene para que se ocupe de una cultura ética sobre la base de valores fundamentales al servicio de la vida. A pesar de los esfuerzos que hagamos por vivir y actuar en la verdad —teniendo en cuenta que no se puede hacer del mundo un paraíso—, estamos obligados a organizar responsablemente y al servicio de la vida la porción del mundo que nos ha sido confiada. Por eso los valores deben ser nuevamente explicados y desarrollados de manera argumentativa; deben consolidarse y sostenerse institucionalmente y en la sociedad civil, y tienen que ser llevados a la práctica en el día a día (Augustin, 2014, p. 14).

En tercer lugar, hay que resaltar la urgencia de recuperar el contacto con la realidad a partir del cuidado como un *modo de ser*. El cuidado es el soporte leal de la creatividad, de la libertad y de la inteligencia. En el cuidado está el *ethos* fundamental de lo humano, porque en él identificamos principios, valores y actitudes que convierten la vida en un vivir bien y las acciones en un recto actuar (Boff, 2002, pp. 13 y 14). El cuidado es un principio inspirador de un nuevo paradigma de convivencia porque posiciona en un horizonte que abre al futuro de una sociedad concebida como *casa común*, en la que los valores estructurantes se construirán alrededor del cuidado de las personas, específicamente de aquellas que son culturalmente

diferentes, a las que la naturaleza o la historia han tratado mal, de aquellos desposeídos y excluidos: ancianos, niñas y niños, moribundos y todos los seres vivos (plantas y animales) (Boff, 2002, p. 15). De ahí que sea necesario un nuevo paradigma de convivencia que promueva relaciones menos antropocéntricas y más integrales, en la que el ser humano sea consciente de que es parte y no centro del mundo que habita. Solo así tendrá sentido pensar alternativas que simbolizen una nueva esperanza.

En cuarto lugar, es fundamental para la línea potenciar el sentido trascendente de la existencia humana: es una época en la que muchas personas no necesitan a Dios para legitimar y justificar los diversos pactos sociales. La religión persiste, pero no logra ser fuente de *sentido trascendente* para la sociedad. Pero paradójicamente, cuando se necesita a Dios, entonces al ser humano le entra “el complejo de Dios” y se comporta como si fuera Dios, a través del proyecto de la tecnociencia, creyendo que lo puede todo. En este sentido, la religión puede revitalizar una dimensión de la existencia, puede reforzar el poder histórico-social, pero no necesariamente engendra una “manera de ser”, un “modo de ser”, más solidaria y compasiva. Ni origina *ipso facto* una espiritualidad capaz de “religar” y fundar todo en la fuente originaria. Por tanto, lo decisivo no son las religiones, sino la espiritualidad que subyace en las religiones. La espiritualidad cumple el papel de unir, ligar e integrar (Boff, 2002, p. 21).

Para cumplir todo lo mencionado, se necesita una educación que promueva saber, el cual es imprescindible para vencer los principales enemigos de la humanidad: el hambre, la enfermedad, la incomunicación. El saber nos da poder, pero ¿al servicio de qué proyecto de ser humano, de sociedad y de mundo empleamos el poder de la ciencia y la técnica? De ahí que emerja, como un imperativo categórico, la necesidad de una reflexión espiritual que nos hable del sentido de todos los sentidos y que ofrezca pautas para organizar la convivencia humana bajo valores de solidaridad, cooperación y compasión.

No obstante, más que saber, es no perder nunca la capacidad de aprender cada vez más (Boff, 2002, p. 22).

En quinto lugar, desde un punto pedagógico, la línea ha de pensar rigurosa y sistemáticamente procesos pedagógicos concretos que puedan hacer estos propósitos viables o ponerlos en ruta sobre el terreno mismo. Se trata de favorecer una investigación en educación que potencie las posibilidades de la “utopía” del programa doctoral y de la Universidad de La Salle. Esta preferencia pedagógica se apoya en la siguiente convicción:

La imaginación utópica que necesita la construcción de un país más solidario no consiste en pedir lo imposible, sino en sacar el máximo provecho —gracias a la educación— a la oferta modesta de la acción concreta, de las capacidades de las gentes y de su creatividad (J. García Roca).

## Referencias

- Augustin, G. (Ed.) (2014). *El cambio de valores. Análisis y respuestas*. Santander: Sal Terrae.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. En camino hacia una sociedad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Beuchot Puente, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Documentos del Vaticano II (1976). *Constituciones, decretos, declaraciones*. Madrid: BAC.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco
- Drucker, P. (2004). *La sociedad post-capitalista*. Bogotá: Norma.

- Etxeberria, X. (2011). *Virtudes para la paz*. Bilbao: Dirección de Derechos Humanos del Departamento de Justicia y Administración Pública del Gobierno Vasco.
- Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder
- Geffré, C. (1984). *El cristianismo ante el riesgo de la interpretación*. Madrid: Cristiandad.
- George, A. (2014). *El cambio de valores. Análisis y respuestas*. Santander: Sal Terrae.
- González-Carvajal, L. (1998). *Entre la utopía y la realidad. Curso de moral social*. Santander: Sal Terrae.
- Huntington, S. (2001). *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Buenos Aires: Paidós.
- Leis R., R. (2010). “Sin educación popular no habrá verdadera sociedad”. *Entrevista a Simón Rodríguez (Venezuela)*. Recuperado de [http://www.ceaal.org/v2/experiencias/Entrevista\\_a\\_Simon\\_Rodriguez\\_-\\_Carta\\_381.doc](http://www.ceaal.org/v2/experiencias/Entrevista_a_Simon_Rodriguez_-_Carta_381.doc)
- Masiá Clavel, J., Domingo Moratalla, T. y Ochaíta Velilla, J. A. (1998). *Lecturas de Paul Ricoeur*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz Osés, A. y Lanceros, P. (2004). *Diccionario de hermenéutica*. Bilbao: Deusto.
- Palacios Blanco, J. L. (2005). *León en el 2025. Competitividad basada en el conocimiento*. México, D. F.: Consejo de Fomento Económico de León.
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI.
- Sime, L. (1999). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Revista Educación*, VIII(15), 39-59.
- Universidad de la Salle (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle (2008). *Enfoque Formativo Lasallista*. Bogotá: autor.
- Vattimo, G. y Rovatti, P. (Eds.) (1983). *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad*. Quito: Abya-Yala, Universidad Simón Bolívar.

# Línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico: apuestas para la producción de conocimiento desde la formación doctoral\*

WILSON ACOSTA VALDELEÓN  
(coordinador de la línea)

---

\* La Línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico, del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, considera que los problemas que aquejan a las comunidades educativas también atañen a la pedagogía, en cuanto fuente de conocimiento para el desarrollo de una mejor educación. Las debilidades en la formación de maestros, las prácticas pedagógicas caducas, la brecha tecnológica en las instituciones, la incapacidad para enfrentar los problemas de la convivencia, la insuficiencia de los recursos de todo orden, entre muchos otros, son factores en los que la construcción de saber educativo, pedagógico y didáctico puede aportar.

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 ríos de tinta los que han corrido señalando la necesidad de formar doctores que impulsen los procesos de investigación en el país. Las revisiones de la literatura educativa, 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 los esfuerzos institucionales de todo orden, el país ha visto crecer las cifras no solo de doctores, sino también de programas de doctorado. Según datos del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT), entre 2002 y 2011 el país graduó a 4703 doctores en las diferentes áreas del conocimiento, cifra que aumentó rápidamente en los dos años siguientes.<sup>1</sup> Según datos de un estudio del Consejo Nacional de Acreditación de 2013, en Colombia actualmente hay 226 doctorados, es decir, 131 más que hace cinco años. 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. El *Informe nacional de competitividad* señala que:

---

<sup>1</sup> Para más información puede verse: *Indicadores de ciencia y tecnología Colombia: 2012* (Lucio *et al.*, 2012).

Desde la creación en 2006 del Sistema Nacional de Competitividad, hoy denominado Sistema Nacional de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCCTeI), el país ha tenido avances en algunos de los rankings de competitividad a nivel global. Por un lado, se destaca el salto que ha tenido Colombia en el indicador Doing Business del Banco Mundial en los últimos años, al pasar de la posición 79 en 2006 al puesto 34 en 2014. De la misma manera, se resalta el progreso del país en el Índice Global de Competitividad (IGC) del Foro Económico Mundial (WEF, por su sigla en inglés), al pasar del puesto 63 entre 122 países en 2006 al puesto 61 entre 140 países en 2015. En contraste, Colombia ha perdido puestos en el Anuario de Competitividad Mundial del Institute for Management Development (IMD), en el que el país pasó del puesto 40 en 2006, al puesto 51 en 2015 entre 61 países. (Consejo Privado de Competitividad, 2015, p. 14)

Pese a que sabemos que estos indicadores internacionales no se transforman de la noche a la mañana, es claro que no basta solo con empecinarse en formar doctores, sin tener claramente una política más amplia para poder construir los escenarios donde 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 aportando 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 estallar los sistemas de remuneración de la universidades o, lo que es peor, que 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 va a formar, ni mucho menos, dónde van a trabajar.

Por otra parte, la producción de conocimiento que se ha realizado en los doctorados, específicamente 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 pertinencia que padece nuestro sistema educativo. Se produce así un divorcio entre las instituciones encargadas de la producción de conocimientos y los espacios sociales donde este podría llegar a ser altamente productivo al aportar alternativas de solución.

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

Esta reflexión ha llevado a la Línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico 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 del 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 asumirse como una construcción colectiva, dinámica y permanente en la que participan los doctorandos y los formadores. Para ello, es pertinente

reconsiderar una cantidad de elementos que de forma tradicional y sin mayor cuestionamiento se han venido naturalizando en nuestra educación y muy específicamente en la formación de los doctores, particularmente 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 y otros tantos aspectos problemáticos, un doctor en Educación y Sociedad no puede despojarse de la tarea de clarificar su postura política, es decir, de tratar de dar respuesta a preguntas como: ¿de qué manera la formación doctoral aporta al mejoramiento de las problemáticas de nuestra sociedad? ¿Desde qué postura o posturas ideológicas y políticas?

Nuestra Universidad, desde hace más de una década, ha hecho una apuesta ideológica por el paradigma del desarrollo humano integral y sustentable (DHIS). La idea de un desarrollo a escala humana y con preocupación por el respeto a la formación de las distintas facetas de la persona, así como al medio en el que esta se desenvuelve han sido los movilizadores de esta elección, tanto política como teórica. No obstante, hoy no es tan sencillo y tan claro pararnos en el cómodo lugar que nos planteaba el paradigma del DHIS, pues hemos visto de qué formas 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. Como bien lo anotan dos doctorandos de la Línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico:

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, reforzando 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 un mayor protagonismo a los lenguajes de la biodiversidad, la sostenibilidad y las identidades étnicas. (Garzón y Londoño, 2015, citados en Acosta, 2015, p. 30)

La pregunta por posturas alternativas al desarrollo en el continente se ha venido concretando en una serie de prácticas de diversas comunidades que intentan, desde otras lógicas, no solo producir conocimiento, sino también hacer que este conocimiento transforme positivamente la vida de sus habitantes. Si bien en buena medida este tipo de prácticas aún no logran enunciarse de forma que escapen al régimen discursivo del desarrollo, sí constituyen por su postura y su acción misma miradas diferentes, pero sobre todo posibles y efectivas para la solución de las problemáticas sociales más sentidas de las comunidades que las han puesto en práctica.

Por ahora, la categoría de posdesarrollo propuesta por Escobar (2013) 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 (citados en Acosta, 2015), los aportes que ha hecho en este punto Arturo Escobar, primero en sus trabajos sobre la develación del régimen

de verdad constituido alrededor del desarrollo y luego frente a la reseña, análisis y 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 darles encuadre social a las investigaciones:

Este nuevo paradigma y visión 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, la construcción de políticas a partir de la diferencia colonial, particularmente en el nivel de conocimiento y la cultura para construir, desde movimiento 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 la idea del reconocimiento de las condiciones culturales de las personas y de grupos humanos específicos [...] Posdesarrollo no es crecimiento y satisfacción solo de necesidades básicas, es permitir que los sujetos desde sus contextos produzcan posibilidades de comprensión y acción frente al mundo, respetando el entorno y las particularidades culturales, de tal manera que pueda ser abordado no desde la hegemonía identitaria sino desde diferencias culturales...En ello el valor de lo local, no puede ser absorbido por lo global. En ello 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. (Garzón y Londoño, citados en Acosta, 2015, p. 32)

En términos latos, situarse desde la alternatividad al desarrollo significa que los proyectos de investigación deben cuestionar el horizonte político al que quieren aportar. En educación no es asunto baladí, pues es claro el interés de los distintos grupos en torno a la formación de un ser humano particular que atienda a sus intereses.

Situarse en esta alternatividad al desarrollo quiere decir, en primera instancia, preguntarse por las consecuencias últimas y profundas de la producción de conocimiento que se ha de realizar, y al mismo tiempo lograr intuir las implicaciones que tendrá esta producción, no solo en los procesos educativos, sino además en la construcción de un determinado tipo de sociedad y de ser humano.

## **Otra postura epistemo-política**

Es claro que, como lo advirtió tempranamente Drucker (2004), en la sociedad actual el conocimiento desempeña un papel central como factor productor de riqueza y las sociedades económica y socialmente mejor posicionadas 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 ha 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 deshecha el conocimiento? ¿A quién le pertenece y, por tanto, quién puede usufructuarlo?

Es apenas lógico que, siendo 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, 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 juega en su interior, sino es también la relación epistémica con la política que 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 y 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 (1997), en su muy influyente estudio titulado *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, mostró los cambios que en solo un par de décadas habían operado en los procesos de producción de conocimiento.

Gibbons (1997) acuña la categoría de modo de producción de conocimiento y muestra que en su concepto han existido dos de estos modos: el modo uno, desde el cual se puede caracterizar la forma de hacer ciencia desde los tiempos de Newton y el modo dos, que es la forma como el capitalismo globalizado en nuestros tiempos ha organizado la producción de conocimiento. La descentralización a diferentes instituciones, la conformación de equipos multidisciplinares, la producción por encargo y organizada casi que industrialmente, la validación por un sistema global de expertos y la atención al cuidado del medio ambiente son rasgos que encajan perfectamente con los procesos productivos a escala multinacional.

Desde diversos sectores se han generado discusiones frente a los usos y usufructos de esta forma de producción de conocimiento. La Conferencia Mundial sobre el Uso de la Ciencia y la Tecnología, realizada en Budapest, 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 sólo que poseen menos bienes, sino que la gran mayoría de ellos está excluida de la creación y de los beneficios del saber científico. (Unesco, 1999)

En un trabajo anterior, Acosta y Carreño Manosalva (2013) se han propuesto utilizar la categoría del *modo tres de producción de conocimiento* como herramienta para clarificar las respuestas que de manera alternativa se podrían producir a las preguntas que se hacían al iniciar este apartado. Desde aquí se plantea que las preguntas por resolver en las investigaciones no son exclusivamente las del investigador, o las del mercado, sino que pueden surgir de las comunidades; que el único que investiga no es el científico 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, los cuales deben ser las que con su apropiación deciden si es válido o no; que como fue construido en comunidad este conocimiento no tiene dueño específico más allá de la propiedad comunitaria y lo mejor que le puede ocurrir es que siendo tan útil pueda ser apropiado libremente por todos.

Situarse en el *modo tres de producción de conocimiento* implica entonces no solo descentrarse de las habituales posturas de producción de conocimiento de la academia occidental, sino además realizar una contrapropuesta a los regímenes discursivos hegemónicos que tanto se han venido denunciando y apostar porque otra forma de producir saber es posible en tiempos del capitalismo cognitivo. Por ello este último 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 por 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 figuras epistemo-políticas, es vital que se entre a reconsiderar y redimensionar aquellas que desde

los doctorados se realizan en torno a los procesos de formación. Las reformas de la década de los 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, equidad, a partir de los cuales se hizo posible ajustar los procesos formativos a las demandas de la sociedad global, neo-liberal 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 hacer parte de los objetos y campos de estudio de los investigadores de programas de doctorado. En este proceso 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 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 esta 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 se deberían asumir las investigaciones doctorales. Cabrera, Morales y Ojeda (citados en Acosta, 2015), tres doctorandos de la Línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico, se atreven a colocar en diálogo los discursos contemporáneos sobre el desarrollo humano y sus impli-

caciones 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 (1993), avanzan en los postulados del desarrollo humano sustentable de Sen (2012) y desembocan en las posturas de la filósofa Martha Nussbaum (2012). Sus preguntas resultan muy ilustradoras de la búsqueda de otras posturas que den un nuevo sentido a la formación y, a la vez, propongan un debate urgente y sobre todo necesario:

¿Qué posibilidades existen (en el contexto de los múltiples conflictos que atraviesa Colombia, de dinámicas de globalización y de consolidación del modelo neoliberal), de re-pensar el desarrollo en sus múltiples perspectivas: en lo humano, 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, 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? (Cabrera, Morales y Ojeda, citados en Acosta, 2015, p. 64)

Las preguntas son pertinentes por cuanto, como en el caso de la propuesta de Nussbaum alrededor de la formación de capacidades humanas, constituyen una alternativa para plantear las políticas públicas de manera general, y además son preguntas que llevan a 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 de la manera como lo crean más pertinente.

La mirada desde la teoría de las capacidades humanas, por ejemplo, puede hacer aparecer nuevas realidades investigativas: como la

de encontrar que los procesos educativos no pueden seguir siendo masificados, sino que necesitan ser colocados de manera seria en función de las necesidades del proyecto de vida de los individuos y sus comunidades; advertir paradójicamente que las investigaciones deben encontrar las formas como las instituciones educativas colocadas en esta tónica construyen este tipo específico de posibilidades en un momento cuando la masificación es un proceso que caracteriza no solo la vida en la escuela, sino además en toda la sociedad. Cabrera, Morales y Ojeda (citados en Acosta, 2015) ven en la propuesta de Nussbaum 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, 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. 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. (p. 68)

La formación entonces no es ya un lugar de individualidad, soledad y competitividad, pues la creación de capacidades humanas hace que esta se deba enfocar 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 este se concrete exitosamente. En la formación doctoral significa colocar 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.

### ***Los proyectos investigativos de línea y su lugar en la formación del doctorando***

Desde esta nueva óptica de la formación de los doctores, se proponen desde la línea los proyectos investigativos de línea (PILI). Estos son proyectos de producción de conocimiento conjunto que actúan como ejes articuladores de los esfuerzos investigativos que realizan los estudiantes del doctorado y los doctores que realizan los respectivos procesos de tutoría.

Los PILI no solo generan una gran sinergia investigativa que dé mayores posibilidades para la producción de conocimiento en la línea; también hacen que el proceso de formación del doctorando se produzca en medio de una comunidad de investigadores que comparten problemas, marcos teóricos, categorías, autores, metodologías e incluso experiencias de formación conjunta relacionada con productos como libros, artículos, ponencias y pasantías.

Los PILI son una apuesta metodológica para la formación de doctores en el marco del *modo tres de producción de conocimiento*. Ellos permiten resolver la tensión comunidad-individuo que se presenta comúnmente, puesto que, a la vez que permiten procesos de producción colectiva, aportan significativamente al desarrollo de los procesos investigativos individuales que debe alcanzar cada doctorando y que se verán reflejados en su tesis.

### **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, que sea coherente con las posturas epistemológicas que hemos elegido y que dirija sus esfuerzos a formar desde los horizontes humanos y sociales que nos hemos planteado.

Generalmente, quienes desarrollan los proyectos de investigación doctoral se preocupan por elegir, metodológicamente hablando, desde dos tradiciones de las ciencias: la de las ciencias naturales y las de las ciencias sociales; además, utilizan como medio de diferenciación de su investigación 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 de describir, analizar e incluso prescribir alrededor de las problemáticas educativas, pero muy pocas de transformar o alterar directamente las condiciones en las que se circunscriben los problemas por investigar. Podría argumentarse desde una postura 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 bajo el esquema de investigación, desarrollo e investigación (I+D+i), y más aún desde la postura epistemológica que hemos elegido, según la cual el conocimiento se construye desde las comunidades, por ellas y para ellas.

Se hace 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 de la educación, sino también una comunidad específica que pueda usufructuarlo

directamente; una elección metodológica capaz de generar innovaciones que incidan positivamente en 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 necesarias.

Afortunadamente, 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 transdisciplinarias. Más aún, hoy se entiende que la producción de conocimiento no solo es posible en las epistemes científicas, sino que otros saberes son importantes y valiosos, al punto de que hoy podríamos hablar de saberes transepistémicos que interactúan en los procesos de investigación y los afecta así de una manera importante (Karin, 1996).

Por otra parte, cada vez más la investigación pura ha dado paso a la indiferenciación entre investigación e innovación. Como lo plantean Luna y López, dos de nuestras doctorandas de la línea:

Hace aproximadamente tres décadas se evidenciaba un distanciamiento entre la innovación y la investigación educativa, atribuyéndole 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 se debía aplicar. 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? (citadas en Acosta, 2015, p. 95)

Esta pregunta es vital en el propósito de transformar las investigaciones doctorales que generalmente se han entendido como productoras de conocimiento que corre la frontera del conocimiento,

pero que tienen poco campo de acción a la hora de aportar a la solución de problemáticas específicas. Otrora, cuando la investigación (I) 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 (D) y más aún los de innovación (i) para concluir en la tan famosa ecuación del I+D+i es imposible desechar la innovación como producto legítimo de la investigación doctoral.

Estas innovaciones de tipo educativo, pedagógico o didáctico deben ser planteadas desde el modo tres como innovaciones sociales, es decir, como innovaciones 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 uno a partir de las ideas geniales de un solo investigador parapetado en la academia, pero exiliado de las comunidades educativas.

Sumado a lo transepistémico, ha cobrado mucha fuerza en las últimas décadas la articulación de los procesos de investigación con las prácticas del desarrollo y la innovación. Por fortuna, atrás han ido quedando las discusiones bizantinas sobre la división entre estas tres formas de producción de conocimiento. Puede decirse que una investigación que no genere conocimiento transferible a nuevos desarrollos e innovaciones se queda corta frente a las expectativas académicas y sociales contemporáneas.

Investigación e innovación son entonces hoy dos caras de una misma moneda cuando se trata de producir conocimiento que aporte a la solución de los problemas educativos de las comunidades. La línea apuesta por la generación de nuevas metodologías que hagan posible la producción de conocimiento en modo tres. Metodologías que sean capaces de producir conocimientos transepistémicos que

aporten al avance del saber pedagógico, pero que a la vez transformen las problemáticas educativas existentes en nuestras comunidades educativas.

Como un ejemplo de este tipo de metodologías que integran investigación e innovación en comunidad, propusimos la innovación social educativa (Acosta, 2016), que contempla procesos de concientización crítica, deconstrucción de esta, resignificación y reconstrucción de las realidades educativas, para generar así soluciones de la comunidad educativa a sus propias problemáticas.

Luna y López, dos doctorandas de la línea, plantean cuatro razones por las que la innovación social educativa puede ser un ejemplo de las metodologías que se generen desde la línea:

- 1) 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.
- 2) Se manifiesta la humildad de la razón. Se considera que los saberes no son 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, con lo cual logra la segunda ruptura epistemológica, de la que habla Boaventura de Sousa Santos (2003).
- 3) 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.

- 4) 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 lleva a estar continuamente replanteando las miradas y las acciones que se plantearon en un comienzo (Luna y López, citadas en Acosta, 2015, p. 94).

La innovación social educativa es solo un ejemplo de metodologías alternativas que permiten trabajar en modo tres; se espera que los doctorandos produzcan, en medio de sus investigaciones, otras propuestas metodológicas alternativas para hacer realidad el anhelo de producir conocimiento útil para las comunidades y que aporte a la vez al avance del saber pedagógico.

## **Otras miradas a viejos problemas**

En los objetos de investigación se concretan las diversas apuestas que hasta ahora hemos venido anunciando en este documento. Estos actúan como grandes ejes articuladores para orientar rutas de producción de conocimiento que deben desatar nuevas preguntas, renovar discusiones, resignificar conceptos y sobre todo generar nuevas formas de solucionar las viejas problemáticas de la educación. Su novedad no reside en que no hayan sido antes abordadas, sino

en las perspectivas nuevas desde las cuales se les afronta y se les investiga, lo cual significa para el estudiante resituar la mirada, utilizar otros paradigmas para entenderlos, someter a cuestionamiento las formas como tradicionalmente se han abordado y, por supuesto, atreverse a innovar sobre ellos.

### ***Currículo y capacidades humanas***

La Universidad apuesta de forma manifiesta por el impulso al DHIS, que en gran medida ha sido el paradigma ideológico desde el cual se han sustentado los procesos de desarrollo social y humano en las últimas décadas. Este paradigma ha sido ampliamente desarrollado por investigadores como Senn y Nussbawn, quienes desarrollaron ampliamente el enfoque de las capacidades. Como bien lo anota Durán (2016), una de nuestras doctorandas en su proyecto de investigación:

El enfoque de las capacidades puede definirse provisionalmente como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica (Nussbaum, M. 2012. p. 38). Dicho enfoque sostiene que el interrogante de base para comparar las sociedades, evaluadas a partir de la dignidad o de la justicia básica, es: ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? Por lo tanto, el mismo encierra una concepción de la libertad individual pudiendo identificar las oportunidades de las que dispone cada persona en una sociedad; lo cual supone considerar, a partir de dicha individualidad, la dificultad y/o facilidad para el acceso a las igualdades que se ofrecen en las sociedades, para funcionar como conjunto social. De esta manera, deja claro que no se trata de una teoría sobre lo que es la naturaleza humana o sobre el desarrollo evolutivo de las personas, se trata más bien de un enfoque evaluativo o valorativo basado en la ética, que indaga aquellas cosas sobre las que una persona puede desarrollar una

capacidad de desempeño o práctica, para que una sociedad que se considere justa, pueda promover y apoyar. (Documento sin publicar)

Esta propuesta contrasta ampliamente con currículos que desconocen las particularidades que revisten cada uno de los seres humanos a los que se les propone una formación disciplinadora y homogeneizante que solo acierta a enunciar un listado de competencias comunes por las que todos deberán responder en un conjunto de ejercicios evaluativos estandarizados. Este contraste se hace más fuerte en la medida en que las instituciones educativas preocupadas por áreas muy específicas han descuidado una serie de capacidades en las que la escuela tiene mucho que aportar.

En este sentido, la fuerza del enfoque de las capacidades radica en el acierto de fundamentar toda su concepción en la idea de justicia, dentro de la cual las nociones de libertad, dignidad, respeto e igualdad constituyen los ejes articuladores de la propuesta teórica, que de manera interrelacionada se explican y aclaran recíprocamente, hecho que posibilita su comprensión. Considerar la dignidad humana o vida humana digna como uno de los elementos centrales de la teoría significa que la visión que se comparte sobre el desarrollo descansa sobre un nuevo humanismo que intenta promover sociedades que garanticen y aseguren los derechos humanos, como dispositivos del desarrollo social y económico.

Surge entonces la necesidad apremiante de investigar sobre la forma como los procesos educativos agenciados desde la construcción y el diseño curricular pueden aportar a la creación de capacidades humanas en los procesos educativos. Este nuevo enfoque de los procesos de diseño curricular ha de generar las respuestas para enfrentar las tendencias de masificación, cosificación y mercantilización que amenazan los procesos educativos actuales. Nos urge entender cómo poner en diálogo un enfoque del desarrollo con los anhelos de transformación de las comunidades educativas, en aras de lograr una formación humanizadora.

## ***Formación docente***

Las transformaciones que han ocurrido en la sociedad han generado también una serie de cambios en las expectativas que se tienen sobre las cualidades y calidades del maestro. Asimismo, las dificultades por las que atraviesa la escuela como institución han hecho extensible a los maestros los reclamos por un nuevo tipo de prácticas más acordes con las nuevas formas sociales que están emergiendo.

En las últimas décadas, los maestros de la media y básica han sido enfrentados a una serie de desafíos. En primer lugar, desde la teoría crítica se ha propuesto la idea de un profesional reflexivo capaz de asumir una mirada crítica y transformadora sobre su práctica. Conforme ha ido avanzando la entrada de la sociedad del conocimiento, se ha planteado también la idea de un maestro investigador capaz no solo de reflexionar, sino también de investigar y sistematizar sus prácticas. Recientemente, se le ha propuesto ir más allá para convertirse en un maestro innovador de su propia práctica. Todo esto se da en medio de una serie de luchas sindicales y políticas que desarrollan los maestros para obtener el reconocimiento económico y social a su labor.

En el nivel de la educación superior, los maestros que otrora se dedicaban a la enseñanza de sus cátedras se han visto altamente desafiados por la necesidad de incluir prácticas de investigación a partir de las cuales se produzca conocimiento nuevo para ser enseñado en las aulas y para ser transferido en medio de ejercicios de articulación, como los que se proponen desde modelos como la triple, cuádruple y quintuple hélice (Carayannis, 2012). Sin mayor tiempo ni formación, los maestros universitarios hoy están escindidos buscando responder de forma simultánea, pero desarticulada, a los procesos de enseñanza, investigación y transferencia que les propone un mundo académico que cada vez les es más ajeno e inhabitable.

Ante estos desafíos, es necesario someter a cuestionamiento los modelos de formación del profesorado que hoy tenemos. Se trata

de comprender cómo los cambios de todo orden están afectando la profesión docente, pero sobre todo de construir nuevos marcos para poder desarrollar opciones alternativas para hacer procesos de formación del profesorado más coherentes con estos cambios y con los anhelos sociales de una educación para transformar el mundo.

### ***Aprendizaje en la sociedad digital***

Un nuevo mundo ha emergido con la entrada en funcionamiento de Internet, donde hoy converge la gran mayoría de los aspectos de la vida cultural, social y productiva, al punto de que Lévy (2007) anunció el surgimiento de una cibercultura (Jenkins, 2008), de la emergencia de una cultura de convergencia y posteriormente de una cultura transmedia (Jenkins, 2015). Entre tanto, los sistemas educativos apenas han sido capaces de advertirlo, mientras que los niños y jóvenes a los que forman día a día navegan sin pausa en medio de contenidos situados sobre plataformas transmedia, lo que ha generado una gran cantidad de aprendizajes muchas veces invisibles, pero que dan sentido a aquello que la escuela apenas alcanza a enunciar o a resistir.

Siemens (2006 y 2011) ha advertido que el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, las grandes teorías con las cuales explicábamos el aprendizaje en el siglo XX, resultan hoy insuficientes para entender la forma como aprenden hoy los cibernautas que al regreso de la escuela emprenden procesos autorregulados de aprendizaje en medio de cibercomunidades con las que intercambian multitud de recursos educativos y experiencias de aprendizaje. Scolari (2010) y Piscitelli (2009), en el espacio hispanoamericano y Rodríguez (2015) y Pérez Rubio (2011) en el ámbito nacional —por solo nombrar algunos investigadores— han puesto de presente la multitud de oportunidades que poseen las narrativas transmedia y los procesos de gamificación, entre muchos otros recursos, para conectar

las interfaces de la red y la escuela que, como mundos separados, deben visitar nuestros niños y jóvenes diariamente.

Surge entonces la necesidad de comprender cómo la sociedad digital afecta no solo nuestra vida diaria, sino además los procesos educativos; de preguntarse de qué formas los nuevos circuitos de aprendizaje han generado maneras diferentes de aprender y por lo tanto de enseñar; atreverse a innovar en los procesos pedagógicos y didácticos para hacer que el mundo escolar y el mundo de la red donde hoy debemos vivir estén fluidamente conectados para evitar una vez más el divorcio entre lo que enseña el primero y lo que se vive en el segundo; pero, sobre todo, desafiar las posibilidades que tienen las comunidades educativas para utilizar en su favor los recursos que hoy se sitúan en la red para promover transformaciones positivas en su interior.

## **Otros lugares, otras educaciones**

El círculo de transformaciones que hemos estado proponiendo no se ampliaría si no se dirigiese la atención hacia otro tipo de educaciones que durante mucho tiempo han sido casi que 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 muy marginal. Asimismo, 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 también de las transformaciones sociales que los impulsarán o refrenarán.

El hermano rector Carlos Gómez Restrepo, en las intervenciones que ha realizado en el programa del doctorado, ha señalado ampliamente la importancia que la educación rural y la investigación sobre sus realidades tienen en el escenario de la construcción de una Colombia en paz. De igual manera, 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 estos retos no es para nada sencillo, por cuanto se trata de pensar problemas realmente complejos. Por ejemplo, hoy no tenemos muy claro siquiera qué 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 este, que 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 cuando 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 simple y llanamente de la evaluación logran reconocerles sus características. Como bien afirman Durán, Gutiérrez y Peña (citados en Acosta, 2015), tres de nuestras doctorandas de la línea:

Es evidente que las transformaciones del mundo rural han sido grandes, complejizando las nociones de ruralidad presentes en los modelos de desarrollo, hasta ahora utilizados. Las nuevas conceptualizaciones que se deprenen de los análisis demográficos, geográficos, económicos, sociales y culturales conllevan a demostrar que los umbrales entre el mundo rural y urbano cada vez son más difusos, dada la deslocalización de las actividades humanas en el contexto rural, acontecimiento que da origen a una nueva ruralidad. (p. 51)

Las nuevas visiones no solo de la ruralidad, sino también 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 y las nuevas visiones del territorio superan

su mirada biofísica para entenderlo como un conjunto de relaciones bióticas y abióticas susceptibles de ser enriquecidas. Estas son nuevas categorías que, sin duda, aportan para darle otro enfoque al desarrollo y dentro de este, a la educación rural.

El desarrollo rural es una de las metas urgentes para nuestro país y, por ello, la Línea Saber Educativo, Pedagógico y Didáctico privilegia las comunidades educativas rurales como espacios para la construcción de conocimiento. No hace falta sino 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 esfuerzos investigativos para aportar innovaciones educativas, pedagógicas y didácticas que aporten a los problemas de los estudiantes rurales. Durán y Peña (citadas en Acosta, 2015) señalaron que:

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. (p. 53)

Asimismo, en el escenario del posconflicto donde, quíerose o no, el país ya está inmerso, se hace necesario que el doctorado asuma un liderazgo claro para generar las innovaciones sociales educativas que en las diferentes comunidades permitan reconstruir el tejido social que fue roto por la violencia y que dejó a su paso comunidades marcadas por el pesimismo, la desconfianza y la intolerancia. No estamos hablando solo del desarrollo de competencias para la ciudadanía, también hablamos 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 prácticas para orientar sus investigaciones, buscando 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, y dejar no solo bajos índices de calidad, equidad y permanencia, sino también, y 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, donde cada uno de los individuos pueda aportar a una mejor sociedad.

## Referencias

- Acosta, W. (2015). *Nuevas rutas para investigar la relación educación-sociedad*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Acosta, W. (2016). *Innovación social educativa: un camino a la transformación de las comunidades educativas*. Cali: Red Iberoamericana de Innovación en Pedagogía (Redipe).
- Acosta, 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.
- Carayannis, E., Barth, T. y Campbell, D. (2012). The Quintuple hélix innovation model: global warming as a challenge and driver information. *Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 1(2).
- Consejo Privado de Competitividad. (2015). *Informe nacional de competitividad 2015-2016*. Recuperado de <http://compite.com.co/informe/informe-nacional-de-competitividad-2015-2016/>
- Drucker, P. (2004). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma.

- Durán, Y. (s. f.). *Resignificar la escuela desde el paradigma de las capacidades humanas. Proyecto de investigación* (Doctorado en Educación y Sociedad). Universidad de La Salle, Bogotá [documento sin publicar].
- Escobar, A. (2013). *Una minga para el postdesarrollo*. Bogotá: Desde Abajo.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Karin, D. (7 de septiembre de 1996). ¿Comunidades científicas o arenas transepistémicas de investigación? Una crítica de los modelos cuasi-económicos de la ciencia. *Redes*, III(7), 129-160.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lucio, J. et al. (2012). *Indicadores de ciencia y tecnología Colombia: 2012*. Bogotá: Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://ocyt.org.co/es-es/InformeAnualIndicadores/ArtMID/542/ArticleID/21/Indicadores-de-Ciencia-y-Tecnolog237a-Colombia-2012>
- Martínez, A. (2009). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Magisterio.
- Max Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Nordan.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano* (2a. ed.). Madrid: Herder.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Rubio, J. A. (2011). Comunidades de práctica como sistemas emergentes de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, (58), 231-245.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Bogotá: Santillana.
- Rodríguez, J. (2015). La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de atrapados. *Signo y Pensamiento*, 34, 60-74.

- Scolari, C. (2010). *Ecología de los medios: mapa de un nicho teórico*. Recuperado de <http://repositori.upf.edu/handle/10230/26961> 13/07/2016
- Sen, A. (2012). *La idea de la justicia*. Madrid: Santillana.
- Siemens, G. (2006). *Connectivism: learning theory or pastime of the self-amused*. Recuperado de [http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism\\_self-amused.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm).13/07/2016
- Siemens, G. (2011). *What's the unique idea in connectivism?* Recuperado de <http://www.downes.ca/post/45515>
- Santos, B. de Sousa. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Unesco. (1 de julio de 1999). Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico. *Conferencia Mundial sobre la Ciencia*. Budapest, Hungría.

**Educación para la paz  
o para hacer las paces:  
una apuesta transversal**

ESPERANZA HERNÁNDEZ DELGADO

*La paz no es una utopía irrealizable es una realidad posible; no equivale a puntos finales, sino a puntos suspensivos, porque es inacabada y aquí o allá, será siempre una realidad en construcción. La paz es partera de la historia.*

Muñoz y Jiménez Arenas (2012)

El Doctorado en Educación y Sociedad, de la Universidad de La Salle, reconoce la importancia de la paz en la vida de los seres humanos, asumiendo que el “ser humano es esencialmente un ser humano con otros” (Martínez Guzmán, 2003, p. 63). Al mismo tiempo, comprende el rol protagónico de la educación frente a la “praxis de la paz”, es decir, su teoría y su práctica. Con mayor énfasis en un país como Colombia, que ha registrado a lo largo de su historia diversas y recurrentes violencias,<sup>1</sup> y en las últimas cuatro décadas, un universo significativo de experiencias de gestión pacífica de su conflictividad (Hernández Delgado, 2012, p. 86).

Coincidimos con quienes afirman que la paz es mucho más que ausencia de guerra, la imposibilidad de paces perfectas en una condición humana inmersa en la complejidad, y con aquellos que la definen como un proceso inacabado y perfectible, que se construye en el día a día, en contextos donde muchas veces se expresan las

---

<sup>1</sup> Violencia política, socioeconómica, cultural, por territorios, del narcotráfico, urbanas; estructurales y directas, entre otras.

violencias y al mismo tiempo, poderes pacíficos transformadores (Muñoz, 2001; Muñoz, Herrera, Molina y Sánchez, 2005).

La historia de la paz enseña que esta ha hecho presencia de diversas maneras a lo largo de la historia de la humanidad: como ideal relacionado con una condición de vida deseada; precepto de religiones milenarias y cosmovisiones de los pueblos; propuesta que moviliza a la acción, en procura de sociedades más pacíficas, justas y humanas; prácticas de resolución pacífica de conflictos, y negociaciones de paz entre países en guerra o en conflictos internos armados (Muñoz, 2001, p. 21; Hernández, 2012, p. 83). También como generadora de culturas, valores, formas de vida y de relación, y de una normativa que ha propendido hacia la protección de la vida, en su consideración más amplia. La paz ha hecho posible la pervivencia humana, a pesar del embate de las violencias y dentro de estas, las guerras; es un antídoto contra el individualismo y todas las violencias, y nos hace más humanos (Muñoz, 2001, p. 21).

El reconocimiento de la paz como práctica y realidad social ha convertido la paz en un indicador para evaluar el bienestar en las sociedades, en los colectivos humanos y en las personas (Muñoz y Molina Rueda, 2003, p. 35). Estas consideraciones no implican desconocer los retos y desafíos que afronta la paz en los distintos momentos del devenir humano.

En la actualidad, en el contexto internacional, un mundo cada vez más interrelacionado y globalizado afronta grandes desafíos vinculados con violencias, a las que nos referiremos en un aparte posterior de este capítulo. Ellas incumben a la paz y también atañen a Colombia. A su vez, a nivel nacional, este país registra una importante ventana de oportunidad para la paz, representada en las negociaciones de paz que realizan el presidente Santos y el movimiento insurgente de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Los logros sin precedentes, alcanzados por este proceso de paz, indican que se avanza hacia un acuerdo final de paz, que permitiría la terminación del largo y doloroso conflicto armado colombiano, y sentaría

las bases para su transformación en el mediano y largo plazo, y la consolidación de una paz estable y duradera, en el periodo de transición que se conoce como postacuerdo (Hernández Delgado, 2015).

Los desafíos y las posibilidades de la paz conciernen a la educación, y de forma específica a la educación para la paz. Etimológicamente, la palabra *educar* proviene del latín *edúcere*, que se traduce como formar, instruir, criar, conducir, cuidar y alimentar, entre otras (Martínez Guzmán, 2003, p. 58). Se destaca en forma especial su significado como cuidar, que algunos estudiosos de la paz asumen como cultivar el cuidado de unos y otros, y de la naturaleza. El cuidado se comprende como una característica esencial de los seres humanos, de preocupación por los otros, de concebir al ser humano como “un proyecto comprometido con el futuro” (Martínez Guzmán, 2003, p. 58).

La educación en Colombia no puede estar al margen de las realidades mencionadas y menos aún la educación para la paz. Esta modalidad de educación surgió dentro de las disciplinas de los estudios de la paz, generadas a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial. Además, ha sido entendida como “educación para la vida”, “instrumento de futuro” (Muñoz, Molina Rueda y Jiménez Bautista, 2003, p. 17), y como “reconstrucción de las capacidades humanas para vivir en paz [...] para el cuidado, que incrementen múltiples formas de hacer las paces” (Martínez Guzmán, 2003, pp. 68 y 69).

Es necesario destacar que los seres humanos tenemos capacidades y poderes para crear culturas de guerra, marginación y exclusión; pero también, para crear culturas de la no violencia, la resolución y transformación pacífica de los conflictos, el diálogo, la inclusión, y el respeto por la vida y la diferencia. Es frente a estas capacidades donde se ubica la relevancia de la educación para la paz.

## **Antecedentes**

Desde una perspectiva religiosa, la paz se nutre del legado de Jesucristo, especialmente del recogido en el sermón de la montaña o las

bienaventuranzas: perdonar, para ser perdonado; no juzgar, para no ser juzgado; amar al prójimo como a sí mismo, no matar y trabajar por la paz, entre otras (Lederach, 1985). Es una paz entendida como una ley de amor que no busca el poder, ni responde a la violencia con violencia; sino en la que se sirve a los demás, se tiene compasión y se está dispuesto a la reconciliación (Lederach, 1985).

En términos normativos, la paz es un derecho y un deber, reconocidos en la constitución política de Colombia, que es la ley de leyes. Desde una mirada humanista, es una condición propia del ser humano, que asume la resolución de los conflictos y la diferencia, no desde la irracionalidad de la violencia y dentro de esta —la guerra—, sino desde el diálogo, los acuerdos y la participación política.

A su vez, desde la perspectiva de la tradición lasallista, la Universidad participa en la construcción de una sociedad justa y pacífica, mediante la educación integral y la generación de conocimiento, que contribuya a cambios y transformaciones sociales. También, con profesionales que, por su formación, aporten a la equidad, la protección de la vida, la construcción de la nacionalidad y el desarrollo integral y sustentable.

## **Los significados de la paz: entre la contradicción, los maximalismos y su carácter procesual**

La paz es una palabra sagrada y mágica a la vez, que ha sido empleada por culturas milenarias y en todas las religiones y naciones del mundo, aunque muchas veces sus significados no han sido recogidos de forma integral en la palabra que la nombra y expresa, porque de manera consciente o inconsciente se ha abusado de ella, maltratando o manipulando su esencia (Lederach, 1985).

En efecto, los significados de la paz se han expresado de forma contradictoria. Por una parte, como saludo de diversas culturas y religiones, en el que se desea lo mejor: “la paz sea contigo”; pero también, como la causa que ha justificado guerras y dominación

(Lederach, 1985). De igual forma, como necesidad de detener la barbarie y la capacidad destructiva de los seres humanos, pero a su vez como algo que se consigue solo con la guerra y la violencia, tal como se evidencia en afirmaciones como: “si quieres la paz prepárate para la guerra” (Lederach, 1985). También, la paz se ha expresado como una necesidad vital, pero al mismo tiempo se incrementan cada vez más los recursos económicos para gastos militares y producción de armas, y más hombres, mujeres y niños y niñas se arman en el mundo (Heffermehl, 2003, p. 10). Tal vez por esto podemos decir que hemos acumulado experiencia para hacer la guerra, pero a la vez poca sabiduría para hacer la paz (Fisas, 2004); y que se valora más la paz, pero se piensa en clave de violencia (Muñoz, 2001).

Coinciden diversos estudiosos de la paz<sup>2</sup> al reconocer su presencia a lo largo de la historia, pero también su invisibilidad, en el marco de contextos y lógicas que han otorgado una mayor relevancia a la violencia y a la resolución violenta de los conflictos, y han adoptado y dimensionado la percepción más pesimista de la naturaleza humana (Muñoz, 2001):

David Hume escribió mucho sobre la benevolencia natural de los seres humanos. Un siglo más tarde, Charles Darwin atribuyó a nuestra especie un instinto de simpatía. Pero por alguna razón, en nuestra cultura han echado raíces puntos de vista más pesimista sobre la humanidad, al menos desde el siglo XVII, bajo la influencia de filósofos como Thomas Hobbes, quien tuvo una visión bastante pesimista de la especie humana, a la que consideraba violenta, competitiva y en conflicto continuo, únicamente preocupado por el interés propio [...] Freud afirmó que la “inclinación hacia la agresión es una disposición original e instintiva que se sustenta a sí misma”. En la segunda mitad de este siglo hubo dos autores en

---

<sup>2</sup> Entre ellos John Paul Lederach, Vicenc Fisas, Francisco Muñoz y Vicent Martínez Guzmán.

particular, Robert Ardrey y Konrad Lorenz, que examinaron las pautas de comportamiento de ciertas especies animales depredadoras y llegaron a la conclusión de que los seres humanos también eran básicamente depredadores, dotados de una tendencia innata a luchar por la posesión de territorio [...] Durante las dos o tres últimas décadas cientos de estudios científicos indican que la agresividad no es innata y que el comportamiento violento está influido por factores biológicos, sociales, situacionales y ambientales. (Lama y Cutler, 2002, p. 59)

### ***Evidencias de la paz como gestión pacífica de la conflictividad***

En la historia reciente de la humanidad, en el lapso que comprende las últimas siete décadas, la historia de la paz ha identificado diversas y valiosas experiencias de construcción de paz, como gestión pacífica de la conflictividad (Hernández Delgado, 2012, p. 81). A su vez, al hacerlas visibles, han ofrecido a analistas, investigadores y constructores de paz importantes evidencias sobre realidades y posibilidades de la paz, desdibujando cada vez más la consideración que la equipara con una utopía inalcanzable.

En 1945, de la mano de Gandhi y su método no violento, la India logró su independencia de la Gran Bretaña, tras un proceso de cincuenta años de duración (Cabezudo, 2003, p. 37; López, 2006, p. 16; Hernández Delgado, 2012, p. 81). En 1955, en Alabama, Estados Unidos, Rosa Parks, una mujer de raza negra, resistió pacíficamente a la obligación denigrante de ceder su puesto a un hombre blanco, en un autobús, lo que colocó en movimiento la resistencia no violenta por los derechos civiles y políticos de la minoría negra, que lideró en ese país Martin Luther King (López, 2006, p. 16; Hernández Delgado, 2012 p. 81). A su vez, al finalizar la década de los cincuenta, en el contexto de la Guerra Fría, científicos nucleares estadounidenses

y rusos participaron en la Conferencia Pugwash,<sup>3</sup> que se repetiría desde entonces, cada año, para debatir propuestas antibélicas y antinucleares, y ejercer presión con el objeto de evitar una catástrofe atómica (Cortright, 2003; Heffermehl, 2003; Ruiz Jiménez, 2006, pp. 57 y 58; Hernández Delgado, 2012 p. 81). Esta conferencia se convirtió en un movimiento mediador que mantuvo siempre el diálogo, de lado y lado del telón de acero, aun en los tiempos más álgidos de esta guerra, e incidió en la creación de zonas desnuclearizadas y en la conferencia que en 1972 prohibía las armas bacteriológicas (Ruiz Jiménez, 2006, pp. 57 y 58; Hernández Delgado, 2012 p. 81).

En la misma sintonía de los anteriores, a comienzos de la década de los ochenta, surgió el European Nuclear Disarmament (END), con la orientación de E. Thompson y un colectivo de intelectuales (Ruiz Jiménez, 2006, pp. 66 y 67; Hernández Delgado, 2012, p. 81). El END representó una importante manifestación del movimiento pacifista occidental, que se pronunció con alcances contra las armas de destrucción masiva y buscó la cooperación y el diálogo sobre paz, derechos humanos y desarme, mediante el encuentro y el diálogo entre ciudadanos afines de cada lado del telón de acero. A su vez, a finales de la década de los ochenta, caería sin costo de vida alguno el muro de Berlín que había dividido por casi treinta años a Europa. De igual forma, por esa misma época también cayó el régimen del Apartheid, que por siglos había mantenido la dominación y la exclusión de la minoría blanca sobre la mayoría negra en Sudáfrica, y Nelson Mandela, su principal prisionero, se convirtió en el presidente de dicho país (Hernández Delgado, 2012, p. 81).

Se agregan a las realidades mencionadas importantes tendencias relacionadas con gestión pacífica de conflictos armados internos:

---

<sup>3</sup> Las conferencias de Pugwash, desde 1957, reunieron a personalidades sobresalientes, norteamericanas y rusas, en los ámbitos académico y político, interesadas en reducir el riesgo de enfrentamientos armados y buscar soluciones a problemas globales.

durante las últimas tres décadas, conflictos armados prolongados<sup>4</sup> o de larga duración pudieron encontrar solución (Herbolzheimer, 2010, p. 148); en el mismo periodo, un 79,6% de los conflictos terminados se hicieron mediante negociaciones y acuerdos finales de paz, y el 20,47% de estos, por vía militar (Fisas, 2004, p. 18).

Todos estos acontecimientos no son invenciones ni responden simplemente a posturas optimistas; por el contrario, representan evidencias reales de la paz y hacen ruptura con los escepticismos generalizados que niegan posibilidades a la paz y atan a los seres y comunidades a la violencia

### ***Los enfoques de la paz***

Son valiosos, diversos, profundos y perfectibles los significados de la paz. La investigación para la paz ha contribuido a ampliar tanto los significados de la violencia como los de la paz (Fisas, 1988); frente a la paz, ha partido de comprensiones restringidas de esta, que respondieron a la necesidad de un momento histórico determinado, hasta llegar, como en la actualidad, a unas concepciones más amplias.

De la mano del interés académico por la paz, surgieron enfoques sobre esta, cuya intencionalidad ha consistido en recoger sus significados, interpretarla y definirla. Con el transcurrir del tiempo y los desarrollos de la investigación para la paz, ellos se fueron ampliando, desde el minimalista “enfoque de la paz negativa”,<sup>5</sup> que la identifica como ausencia de guerra, desconociendo que la paz se relaciona también con satisfacción de necesidades esenciales, el desarrollo de capacidades y potencialidades, y con la transformación de violencias

---

<sup>4</sup> Siendo el caso de Guatemala, Sudáfrica, Indonesia, Burundi, Irlanda del Norte, Angola, Sri Lanka, entre otros.

<sup>5</sup> Un significado de la paz, que se remonta a la antigüedad griega y romana, y que es retomado por Galtung a principios de la década de los sesenta, al establecer unas categorías de la violencia: negativa y estructural (Fisas, 1998).

estructurales, como las de la pobreza y exclusión —pasando por el maximalista “enfoque de la paz positiva”— (Galtung, 1985, pp. 346-348) que al concebirla como ausencia de violencia y justicia social la convirtió en una aspiración ideal, difícil de alcanzar (Muñoz, 2001, pp. 29 y 30), hasta el realista y propositivo “enfoque de la paz imperfecta”. Este último, tomando distancia de enfoques maximalistas de la paz, reconoce la imposibilidad de una paz perfecta, acabada, irrealizable, para plantear una paz inacabada, perfectible, inmersa en la complejidad, cercana a la condición humana, construida desde procesos y prácticas cotidianas, como empoderamientos pacifistas y mediaciones (Hernández Delgado, 2011, p. 208).

Es necesario destacar el carácter propositivo del enfoque de la paz imperfecta, dado que moviliza hacia la acción por la paz, comprender que la paz es una realidad posible, no perfecta sino perfectible, y que se materializa en procesos, iniciativas y acciones perfectibles e inacabadas, que se construyen en el día a día (Hernández Delgado, 2011, p. 209). De igual forma, porque propone un *giro epistemológico*, consistente en una mirada más optimista sobre el presente y el futuro, liberadora del supuesto negativo que ata al ser humano, de manera irremediable, a las violencias. Además, porque reconoce el poder de la paz y el poder pacífico transformador que se anida en los seres y colectivos humanos.

### ***Elementos que integran el concepto contemporáneo de la paz***

La comprensión contemporánea de la paz recoge los hallazgos de la investigación para la paz e identifica aspectos esenciales de esta, que expresan sus significados. Algunos de ellos se relacionan a continuación:

- Es una construcción social (Muñoz, Herrera, Molina y Sánchez, 2005).

- Es un proceso, inacabado y perfectible (Muñoz, 2001, p. 21). Es dinámica y no una realidad acabada.
- Está estrechamente relacionada con la solidaridad, la cooperación, la reciprocidad y la corresponsabilidad (Muñoz, 2001).
- Está vinculada con relaciones pacíficas (Curle, 1967). Una relación no pacífica es aquella en la que la violencia afecta a una parte u otra en un conflicto; mientras que una relación pacífica se caracteriza por el desarrollo positivo de la cooperación entre las partes. Desde esta perspectiva, la paz se define como un estado o condición por medio del cual los ciudadanos o grupos interesados sacan más ventajas que desventajas. Esta es una colaboración armónica y constructiva (Curle, 1967).
- Se expresa en tres dimensiones: una dimensión personal, una social y una política, y todas se interrelacionan entre sí.
- Se relaciona con la equidad en la distribución de recursos y oportunidades.<sup>6</sup>
- Su relación directa con el desarrollo, dado que la satisfacción de las necesidades básicas y la proyección de futuro de los seres humanos son condiciones de vida necesarias para la paz (Galtung, 1985). El desarrollo no puede ser entendido solo como crecimiento económico, sino además como la satisfacción de las necesidades básicas de los seres humanos.

---

<sup>6</sup> Se hace referencia a Adam Curle y Johan Galtung.

- Se construye de “arriba hacia abajo”, pero esencialmente de “abajo hacia arriba” (Lederach, 2008). Consideramos algunos que se debe colocar un mayor énfasis en esta segunda dimensión, si se tiene en cuenta la realidad que representa la enorme brecha social registrada en Colombia y, en general, en los países del tercer mundo, y las exclusiones históricas, que también constituyen modalidades de violencia.
- Su relación directa con la resolución y transformación pacífica de los conflictos.
- La dimensión ecológica de la paz, entendida como la relación armónica con la naturaleza.

El recorrido por las diferentes comprensiones de la paz, elaboradas durante los últimos setenta años, evidencia que la paz ha estado presente siempre en el imaginario de los seres humanos, en sus necesidades, en sus preocupaciones, en sus convicciones religiosas y también en sus prácticas.

Teniendo en cuenta lo señalado en este aparte, es pertinente concluir que hay mucho que aprender sobre la paz, y hay que tener en cuenta que es una labor que corresponde a la educación para la paz. También que es válido y pertinente manifestar que, como lo indica el académico e investigador para la paz, Vicent Martínez Guzmán (2003): “nosotros los pacifistas somos los realistas, no solo es real el daño que nos podemos hacer, sino también el bien que podemos hacernos [...]” (p. 69).

## **La educación para la paz frente a los retos del planeta**

Estudiosos de la paz, organismos intergubernamentales, organizaciones no gubernamentales y distintas expresiones del movimiento

por la paz han llamado la atención, desde comienzos de la presente centuria, sobre diversas problemáticas asociadas a violencias, que representan un desafío para la humanidad y para la paz:

Pocas veces en la historia habremos tenido tan claro y definido como ahora, el listado de las tareas pendientes a nivel planetario, que podríamos denominar deberes para la paz, porque cuando hablamos de manera genérica sobre la necesidad de la paz, de que es posible un mundo diferente, no lo hacemos desde el simple ámbito de los deseos o los sueños imposibles, sino a partir de un conocimiento muy preciso de aquellos mecanismos que generan sufrimiento, muerte, exclusión, pobreza e injusticia. (Fisas, 2003, p. 31)

La primera de dichas polémicas está representada en la producción de armas en el mundo (Fisas, 2003, p. 27), la cual es una industria que crece, se especializa, consume importantes recursos económicos y vincula a un número significativo de hombres, mujeres y niños con el uso de estas. Es una realidad que se nutre de unas políticas de seguridad soportadas en la capacidad militar y el armamentismo. No obstante, es necesario destacar que esa robusta maquinaria militar no ha logrado atenuar o reducir los conflictos armados existentes en el mundo. Es pertinente entonces cuestionarse al respecto si pueden las armas de destrucción masiva garantizar la seguridad en el mundo (Heffermehl, 2003, p. 11).

Otra polémica es la exacerbación de radicalidades en la construcción de imágenes del enemigo, que apoyadas en el maniqueísmo estigmatiza a los malos frente a los buenos, los deshumaniza. Ellas no matizan ni tienen en cuenta las diferencias, los contextos, la historia de quienes descalifica, lo que impide una mirada objetiva y amplia sobre la realidad, y por supuesto la gestión pacífica de la conflictividad. Como señala Fisas: “o contrastamos más a menudo las percepciones de la misma realidad, o nunca conseguiremos entendernos mínimamente” (p. 27).

Se agrega a las anteriores la polémica respecto a la degradación de la naturaleza y el ambiente, que ya ha evidenciado sus consecuencias en el cambio climático, la destrucción de la capa de ozono, el agotamiento de acuíferos y pesquerías, la reducción de tierras cultivables, entre otros (Fisas, 2003, p. 28). También, el incremento y agravamiento de la pobreza, asociado con altos niveles de desempleo y economía informal, bajas tasas de escolaridad, mortalidad infantil, entre otras (Fisas, 2003, p. 29).

De igual forma, se aúna el problema de la corrupción, que impide o limita la inversión social de los Estados, la disminución de la brecha social e impacta las democracias, en términos de carencia de credibilidad en las instituciones públicas; a su vez, persiste la mirada negativa de los conflictos y la regulación de estos por métodos violentos. Se desconoce que “en todo, allí donde hay vida hay conflictos”, porque los conflictos son inherentes a la condición humana (Martínez Guzmán, 2003, p. 8). Lo que sí desnaturaliza es el recurso a la violencia para gestionarlos.

Sin duda, la educación para la paz puede contribuir a la generación de una cultura para la paz, que responda a los desafíos mencionados, orientando en la adopción de la no violencia como forma de vida, la mirada positiva de los conflictos, la inclusión, el respeto por la diferencia, la convivencia pacífica con la naturaleza y la corresponsabilidad con los otros.

## **La educación para la paz en una Colombia en transición a partir de su proceso de paz**

La resolución y transformación pacífica del prolongado conflicto armado colombiano ha representado un anhelo largamente esperado por diversas y sucesivas generaciones de colombianos, así como una necesidad extrema de quienes han padecido el impacto múltiple de esta modalidad de violencia y un reto para Gobiernos y movimientos insurgentes que en distintos momentos han acudido a procesos de

paz, sin alcanzar un acuerdo final. También, un esfuerzo sostenido de procesos e iniciativas civiles de paz, iglesias y diversos constructores de paz, que han abogado por la solución negociada de este conflicto. Esta realidad podría describirse como una paz urgente, pero largamente aplazada; necesaria, pero esquivada e inmersa en un círculo vicioso en el que no se registra ni paz ni guerra del todo, tampoco negociaciones con acuerdo final de paz ni derrota del adversario.

Como ya se ha mencionado, en la actualidad Colombia registra una importante ventana de oportunidad, representada en el proceso de negociaciones de paz, que desde octubre de 2012 han iniciado el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos y el movimiento insurgente de las FARC. Estas negociaciones comenzaron con condiciones muy favorables, dado que las partes en conflicto habían evidenciado las dificultades y los altos costos que implicaba el intento de solución por vía militar del conflicto interno armado (Hernández Delgado, 2015). En efecto, la insurgencia había registrado, con la política de seguridad democrática, que no era invencible y, a su vez, el Estado había evidenciado que no era fácil ni rápida la derrota militar de su adversario.

A pesar del corto lapso de su duración —hasta el momento casi tres años—, este proceso de paz ha alcanzado en su desarrollo logros sin precedentes, que han alentado la esperanza, cada vez mayor, en torno de la consecución del deseado acuerdo final de paz (Hernández Delgado, 2015). Las partes de esta negociación han coincidido al reconocer públicamente la oportunidad histórica que representan estas negociaciones de paz y su responsabilidad en no gastarla inútilmente o dilapidarla. A su vez, estas manifestaciones se han soportado en logros significativos: un acuerdo general para la iniciación de la etapa de negociación formal y una agenda real y negociable; cuatro acuerdos parciales<sup>7</sup> en cuatro de los seis puntos

---

<sup>7</sup> El primer acuerdo parcial es sobre desarrollo agrario; el segundo, sobre participación política; el tercero, acerca de cultivos ilícitos, y el cuarto, de justicia.

de la agenda; lineamientos conjuntos frente a las víctimas; una comisión de memoria histórica sobre las causas del conflicto armado; una comisión integrada por miembros activos de la Fuerza Pública y comandantes de las FARC, para la búsqueda de alternativas frente a la desmovilización, el desarme y la reintegración; ceses unilaterales del fuego por parte de las FARC con altos niveles de cumplimiento de este, y desminado conjunto en algunas localidades del país (Hernández, 2015).

Frente a esta oportunidad, la educación para la paz puede ofrecer espacios para socializar una mirada objetiva, positiva y propositiva sobre el proceso de paz, que posibilite que sectores escépticos o indiferentes se sintonicen con este. También, para propiciar el diálogo entre afectos y no simpatizantes con dicho acuerdo. A su vez, estimular el estudio de los acuerdos logrados y el empoderamiento de estos por distintos sectores de la sociedad civil, y facilitar así que se conviertan en mecanismo de cambio y transformación en el periodo de transición que representa el posacuerdo.

## Referencias

- Cabezudo, A. (2003). *Acerca de la guerra, la paz y la resolución de conflictos*. En F. S. Herffermehl (Ed.), *Construir la paz* (pp. 37-44). Barcelona: Icaria.
- Cortright, D. (2003). *Comprados y pagados por la Unión Soviética*. En F. S. Heffermehl (Ed.), *Construir la paz* (pp. 45-48). Barcelona: Icaria.
- Curle, A. (1967). *Conflictividad y pacificación*. Barcelona: Herder.
- Fisas, V. (1988). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Fisas, V. (2003). *Los desafíos del mundo contemporáneo y la paz*. En F. A. Muñoz, B. Molina Rueda y F. Jiménez Bautista (Coords.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (25-34). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Fisas, V. (2004). *Procesos de paz y negociación en conflictos armados*. Barcelona: Paidós.

- Galtung, J. (1985). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos.
- Heffermehl, F. (Ed.) (2003). *Construir la paz*. Barcelona: Icaria.
- Hernández Delgado, E. (2011). *Diplomacias populares no violentas: prácticas de "Paz imperfecta" en experiencias de construcción de paz de Colombia*. En F. A. Muñoz y J. Bolaños Carmona (Eds.), *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta* (pp. 205-225). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Hernández Delgado, E. (2012). *Intervenir antes que anochezca. Mediaciones, intermediaciones y diplomacias no violentas de base social en el conflicto armado colombiano*. Bucaramanga: Litografía La Bastilla.
- Hernández Delgado, E. (2013). Mediaciones en el conflicto armado colombiano. *Revista CONfines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, 18(2).
- Hernández Delgado, E. (2015). Empoderamiento pacifista del actual proceso de paz en Colombia: 2012-2015. *Revista Paz y Conflictos*, 8(2), 179-202.
- Heffermehl, F. (Ed.) (2003). *Construir la paz*. Barcelona: Icaria.
- Herbolzheimer, K. (2010). *Conflictos prolongados: similitudes y retos*. En C. González Posso, K. Herbolzheimer y T. Montaña Mestizo (Eds.), *La vía ciudadana para construir la paz. Más allá de la derrota o la negociación* (pp. 143-176). Bogotá: Punto de Encuentro.
- Lederach, J. P. (1985). *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Norma.
- López, M. (2006). *Política sin violencia. La no violencia como humanización de la política*. Bogotá: Corcas.
- Martínez Guzmán, V. (2003). Culturas para hacer las paces y educar con cuidado. En F. A. Muñoz, B. Molina Rueda y F. Jiménez Bautista (Coords.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 55-69). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Martínez López, C. (2003). Prólogo. En F. A. Muñoz, B. Molina Rueda y F. Jiménez Bautista (Coords.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Muñoz, F. A. (Ed.) (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A., Herrera, J., Molina, B. y Sánchez, S. (2005). *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. y Jiménez Arenas, J. M. (2012). *La paz, partera de la historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A. y Molina Rueda, B. (2003). *Estudios e investigación para la paz*. En F. A. Muñoz, B. Molina Rueda y F. Jiménez Bautista (Coords.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 35-54). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Muñoz, F. A., Molina Rueda, B. y Jiménez Bautista, F. (Coords.) (2003). *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Ruiz Jiménez, J. Á. (2006). *El desarme nuclear europeo (END). Movimiento social y diplomacia civil*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista*. Bogotá: autor.

*Dimensiones y configuraciones en la relación  
educación y sociedad*  
está compuesto en tipos Amasis MT Std  
10.5/14,65.

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

Con un tiraje de 300 ejemplares.  
Universidad de La Salle  
Bogotá, Colombia  
enero de 2017