

INFORME TECNICO DE INVESTIGACIÓN

**LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER: EXPLORACIÓN DE LA MEMORIA INVESTIGATIVA DE LAS
TESIS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE, SEDE SABANETA, EN EL PERIODO 2000-2010**

Por

ANGELA MARIA GIRALDO RAMIREZ

PAULA ANDREA SOTO CASTRILLON

SANDRA MILENA CASTRO

ASESORA

YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CINDE SABANETA

NOVIEMBRE DE 2012

INFORMACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Título de la investigación	La construcción del saber: exploración de la memoria investigativa de las tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales, sede Sabaneta, en el período 2000 -2010.
Línea de investigación	Ambientes educativos
Nombre de las investigadoras	Sandra Milena Castro Betancur, Ángela María Giraldo Ramírez Paula Andrea Soto Castrillón.
Direcciones electrónicas	sandracaastro_521@yahoo.es angiral1105@hotmail.com paulaandreasotoc@yahoo.es
Nombre del tutora	YicelNayrobis Giraldo Giraldo
Teléfono y dirección electrónica	4448424 ext. 141; ygiraldo@cinde.org.co
Duración del proyecto (en meses)	11 Meses

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....
...1	
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....2
1.1.DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIONES OFERENTES DEL PROGRAMA..... 8
1.2.PROGRAMAS DE FORMACIÓN. 10
1.3.LA INVESTIGACIÓN EN LA MAESTRÍA: principios, campos y líneas de acción..... 21
2. RUTA	
CONCEPTUAL.....28
3.PRESUPUESTOS	
EPISTEMOLÓGICOS.....37
4.DISEÑO	
METODOLÓGICO.....41

<u>5. PROCESO DE ANALISIS DE INFORMACIÓN.....</u>	<u>43</u>
<u>6. HALLAZGOS, REGULARIDADES DISCURSIVAS Y LINEAS DE FUERZ TEORICO EPISTEMOLIGICAS DE LAS TESIS DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, SEDE SABANETA.....</u>	<u>43</u>
6.1 SUJETOS, OBJETOS Y METODOS DE LAS TESIS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, SEDE SABANETA	49
6.2 ¿CÓMO SE HAN REALIZADO LAS INVESTIGACIONES?: UNA PREGUNTA POR LA METODOLOGÍA.	55
6.3 ¿CÓMO SE ORIENTAN LAS INVESTIGACIONES?: UNA PREGUNTA POR LO TEÓRICO.....	59
6.4 SIGNIFICADOS, REGULARIDADES Y FORTALEZAS: UNA LECTURA CUALITATIVA A LA INVESTIGACIÓN PRODUCIDA EN LA MAESTRÍA.....	62
6.5 CONCLUSIONES.	66
7.1. ARTÍCULO COLECTIVO	68
7.2 Artículo Individual. Una Mirada Al Desarrollo Desde La Inclusión Social. Por Sandra Milena Castro Betancur	69
7.3 Artículo Individual. De Una Educación Modernizante A Una Educación	70
Pensante. Angela Maria Giraldo Ramirez	70
7.4 Artículo Individual. Propuesta Para El Diseño De Un Tesauro En Educación Y Pedagogía: Mapas, Brújulas Y Caminos Para Emrender Una Travesía.	70
8.1. BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA	72
8.2 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	73

**LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER: EXPLORACIÓN DE LA MEMORIA INVESTIGATIVA DE LAS
TESIS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE, SEDE SABANETA, EN EL PERIODO 2000-2010**

INTRODUCCIÓN

Este trabajo hizo parte del proyecto titulado “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa para el período 2000-2010” liderada por el Grupo de Investigación en Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades – COL0076839-, la cual se planteó el objetivo de identificar, caracterizar, comprender y configurar regiones investigativas en Colombia y elaborar un mapa a partir de la investigación en educación y pedagogía realizada en los últimos diez años en las maestrías y los doctorados.

El problema general de investigación radica en el reconocimiento de un conjunto de prácticas investigativas en educación y pedagogía en Colombia, las que han sido abordadas en varios estudios de diverso corte, sin embargo, aún no se tiene conocimiento sobre las regiones investigativas que se configuran en la investigación educativa y pedagógica en la producción de las maestrías y doctorados en estos campos. En el caso concreto del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, ofrecido en convenio por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, se reconocen las siguientes situaciones que configuran el núcleo central del problema de investigación: a) no se conocen las regularidades discursivas y líneas de fuerza epistemológica, teórica y metodológica marcadas por las tesis de los Programas de Maestría ofrecidos en convenio por CINDE Medellín; y b) no existen estudios sistemáticos que den cuenta de la emergencia de interés investigativos de las Líneas de Investigación de los Programas de Maestría ofrecidos en convenio por CINDE Medellín.

En síntesis, no se cuenta con una memoria investigativa de las tesis del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano ofrecido en convenio por la Universidad de Manizales y el CINDE, sede Sabaneta, en el periodo 2000-2010.

Para el caso de este trabajo de investigación, el objetivo fue analizar las regularidades discursivas y las líneas de fuerza epistemológica, teórica y metodológica marcadas por las tesis de los Programas de Maestría ofrecidos en convenio por CINDE Sabaneta. A la luz de la investigación nacional, la local, asumió el método de la “Arqueología del saber” de Michel Foucault, no como metodología central, sino como un punto de referencia en el marco. De esta forma la investigación “La construcción del saber: exploración de la memoria investigativa de las tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales y CINDE, sede Sabaneta 2000-2010” se trabajó con la metodología de Investigación documental. Después de la lectura de los textos completos de 90 tesis publicadas en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la sede Medellín, se sistematizó la información en una matriz de datos en la cual se registró en lenguaje vivo los datos relevantes del texto. Para realizar la lectura de los datos se utilizó, en un primer momento, la metodología de mapeo en Atlas TI 5.0, posteriormente se avanzó en la delimitación de los descriptores asignados a cada categoría en el Tesauro de la Unesco. El Tesauro es una lista controlada de términos en los campos de la educación, la cultura, las ciencias naturales, las ciencias sociales y humanas, la comunicación y la información. Con este instrumento se pudieron unificar los criterios terminológicos para mejorar la organización de la información. De esta manera la investigación derivó en el establecimiento de categorías teóricas que, en muchas ocasiones, no estaban establecidas científicamente en el ámbito de la educación y la pedagogía.

El resultado de esta sistematización devela la presencia de un discurso crítico y alternativo en las investigaciones de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE sede Sabaneta, en las cuales se cuestionan las dinámicas sociales, económicas y políticas que contribuyen a la generación de pobreza y exclusión social.

En concordancia con esas regularidades discursivas los referentes teóricos y metodológicos de CINDE se inscriben en un sistema de generación de conocimiento alternativo a los esquemas positivistas, de tal forma que el ser humano se ubica en el centro de las reflexiones investigativas, superando el lugar secundario en el que fue relegado durante mucho tiempo.

Por último se valora la forma en que esas regularidades discursivas, los componentes teóricos y epistemológicos, se configuran en lugares pertinentes desde los cuales se proyectan procesos de intervención educativa, social y de participación en la formulación de políticas públicas que impulsen el desarrollo humano como principal valor.

Los resultados de ésta investigación aportarán elementos importantes para la construcción de un estado del arte en la Maestría que se configure en lugar de partida para futuras investigaciones, constituye por tanto un marco referencial en el que se delimitan las principales fuentes teóricas y metodológicas utilizadas en las investigaciones realizadas.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La producción de conocimiento es el principal objetivo de la actividad académica. La producción científica y académica, tal como lo plantea Héctor Maletta (2009), no son un saber adquirido, sino un “hacer”, una “actividad”; esto implica que la producción académica toma ciertos insumos y los transforma en productos, que luego pueden ser usados por otros miembros de la comunidad académica o la sociedad en su conjunto. Es la utilidad académica y social del conocimiento lo que le interesa a la presente investigación, utilidad no en el sentido de materialización práctica de las propuestas investigativas, sino en tanto producción de conocimiento, es decir, en tanto generación de discursos.

Por lo tanto, el problema general de investigación radica en el reconocimiento de un conjunto de prácticas investigativas en educación y pedagogía en Colombia, las que han sido abordadas en varios estudios de diverso corte, sin embargo, aún no se tiene conocimiento sobre las regiones investigativas que se configuran en la investigación educativa y pedagógica en la producción de las maestrías y doctorados en estos campos. En el caso concreto del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, ofrecido en convenio por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, se reconocen las siguientes situaciones que configuran el núcleo central del problema de investigación: a) no se conocen las regularidades discursivas y líneas de fuerza epistemológica, teórica y metodológica marcadas por las tesis de los Programas de Maestría ofrecidos en convenio por CINDE Medellín; y b) no existen estudios sistemáticos que den cuenta de la

emergencia de interés investigativos de las Líneas de Investigación de los Programas de Maestría ofrecidos en convenio por CINDE Medellín.

Reconocer, sistematizar e interpretar, los avances y dificultades de la producción académica en los programas posgraduados en educación ofrecidos por el CINDE constituyen una valiosa herramienta guía para la formulación de mapas de investigación, es decir, representa una hoja de ruta importante para guiar las futuras investigaciones, en la medida que aporta una mirada analítica sobre los campos abordados, las producciones aportadas y los vacíos existentes en la investigación en pedagogía del CINDE.

A la luz de estos planteamientos, la pregunta central de la investigación se planteó en los siguientes términos: ¿Cuáles son las regularidades discursivas y las líneas de fuerza epistemológica, teórica y metodológica marcadas por las tesis de los Programas de Maestría ofrecidos en convenio por CINDE Medellín en el periodo 2000-2010?

Dar respuesta a esta pregunta, además de contribuir a la formulación de una hoja de ruta que guíe futuras investigaciones, permite esclarecer cuales son los aportes que las tesis de la maestría han realizado en el campo de conocimiento de la educación y el desarrollo humano. En la medida que cada una de las investigaciones y producciones académicas representan un aporte teórico-práctico que por lo general se inscriben en referentes teóricos preexistentes.

Este proceso es denominado por M, Foucault (1970) como *comentario* haciendo referencia a la capacidad de reproducción que un texto genera frente a sus referentes teóricos utilizados, dicho de otra forma, para el autor francés toda producción académica es en esencia una formación discursiva, que por lo tanto se disputa ante otros discursos la posibilidad de nombrar la realidad de una forma y no de otra. En este proceso de configuración de la verdad, los discursos pronunciados se retroalimentan, es decir, se fortalecen entre sí en la medida que son pronunciados por nuevos discursos.

Así las cosas, existen una serie de discursos nombrados por Foucault (...) como *fundamentales*, que son aquellos sobre los cuales se construyen nuevos discursos, para la comunidad académica y en nuestro caso específico para la formulación de las tesis de maestría en Educación y

Desarrollo Humano, esos discursos fundamentales están representados por los referentes teóricos y metodológicos utilizados en su desarrollo, con lo que cada una de esas investigaciones se constituye a su vez en un *comentario* que fortalece el discurso fundamental del que forma parte (Foucault, 1970).

DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIONES OFERENTES DEL PROGRAMA.

Universidad de Manizales.

Desde sus inicios en 1972 la universidad de Manizales se proyecta como una institución educativa de carácter regional que busca proyectar sus actividades académicas a la sociedad buscando la vinculación de sus profesionales en las diferentes dinámicas sociales, en sus 41 años de existencia la Universidad de Manizales ha experimentado un importante crecimiento que se manifiesta en el proceso de reconocimiento como Universidad en el año de 1983.

De los doscientos estudiantes con los que comienza actividades, la Universidad de Manizales ha presentado un importante crecimiento y en la actualidad cuenta con más de cinco mil alumnos, divididos en cinco áreas del conocimiento. Pero su crecimiento no ha sido exclusivamente hacia

su interior, de igual forma la Universidad de Manizales ha ido copando importantes espacios de reconocimiento académico a nivel nacional e internacional, que le permiten estrechar vínculos con otras instituciones de educación superior y proyectar sus actividades más allá de los límites regionales, como es el caso del convenio Universidad de Manizales-CINDE, para la maestría en *Educación y Desarrollo Humano*.

CINDE

Desde el año 1977, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) ha logrado posicionarse como uno de los centros de investigación, formación y desarrollo de programas sociales innovadores en temas de infancia y adolescencia, más

reconocidos del país y la región. Demostrando una especial preocupación por los fenómenos del desarrollo humano, en especial con relación a los temas de la infancia y la juventud que marcan el rumbo en las actuaciones del CINDE, que en cada una de sus áreas de trabajo impulsa la excelencia académica y manifiesta una especial preocupación por incidir en la formulación de políticas públicas encaminadas a mejorar las condiciones de vida de los niños, las niñas, los jóvenes y las familias.

Para CINDE, los programas de formación en posgrado, el trabajo de las diferentes líneas de investigación y la formulación de programas sociales innovadores, representan un conjunto de campos que se configuran en “medios” pertinentes y eficientes que le permiten dar cumplimiento a sus objetivos misionales, los cuales se centran en la promoción del desarrollo humano integral de los niños, niñas y jóvenes en Colombia. Para la institución es de vital importancia contar con personal experto en temas de niñez, juventud y desarrollo, capacitado para diseñar e implementar políticas que beneficien a estos segmentos poblacionales, que logren crear y fortalecer articulaciones y alianzas con otras organizaciones nacionales y extranjeras que encaminen su trabajo con niños y jóvenes.

Los tres campos de acción del CINDE cuentan con objetivos propios claramente delimitados, que se enmarcan en su especificidad, pero que, a su vez, les permite aportar al cumplimiento de los objetivos misionales de la institución. De esta manera, los campos de acción constituyen una red para la promoción del desarrollo humano integral de las niñas, los niños, los jóvenes y las familias.

En lo concerniente a los procesos de formación, es objetivo del CINDE formar en los más altos niveles, maestría, doctorado y pos-doctorado, a las personas para que desarrollen sus capacidades críticas, con fundamentos éticos comprometidos con la transformación social del país y la región. Se espera a su vez que estas personas participen en procesos investigativos del más alto nivel, con lo que podría generarse articulaciones entre los campos de formación e investigación.

Para CINDE el campo de acción de investigación debe adelantar proyectos con proyección en el desarrollo humano y la educación, que sean alternativos a los proyectos convencionales, que

impacten socialmente y sirvan como base para la solución de problemas existentes en Colombia y la región.

Esto nos lleva al tercer campo de acción, la proyección social de las diferentes iniciativas de formación e investigación constituyen este nuevo escenario de actuación del CINDE. Esto implica que para la institución un aspecto fundamental en su accionar es la proyección social de sus funciones, en este sentido la calidad académica, la rigurosidad teórico-conceptual y la seriedad en sus procesos de formación en investigación, no solo constituyen un fin en sí mismo, sino que representan un medio para lograr impactos reales y duraderos en las estructuras sociales, especialmente frente a las realidades de los niños, las niñas y los jóvenes. En este sentido, la difusión del conocimiento producido, contribuye al desarrollo de la sociedad civil y al Estado para la elaboración y desarrollo de políticas y programas dirigidos a la niñez y la juventud.

Los alcances de estos tres campos de acción son varios y se inscriben en diferentes áreas de la vida social y académica, en las próximas líneas realizaremos una breve descripción de esos alcances, puntualizando en los más importantes.

PROGRAMAS DE FORMACIÓN.

Los programas de formación ofrecidos por el CINDE en sus 34 años de existencia han tenido como principal objetivo formar en los mayores estándares de calidad, a los actores sociales que trabajan con y por la niñez. Es de gran importancia para la institución contar con investigadores, líderes comunitarios, personas dedicadas a diseñar políticas, ejecutar

programas, liderar proyectos y tomar decisiones, para quienes CINDE cuenta con una oferta de cuatro programas de posgrado, ofrecidos en asociación con diferentes universidades del país.

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

El Programa de Doctorado busca articular las prácticas investigativas con el accionar público de los participantes en las diferentes esferas públicas y privadas en las que se aborda el tema de la

niñez y la juventud en Colombia y la región latinoamericana. Es objetivo del programa es formar investigadores autónomos en el campo de las ciencias sociales con énfasis en niñez y juventud, que generen conocimiento científico, pertinente en el ámbito de lo teórico y de los procesos sociales.

El doctorado busca contribuir en el acumulado científico en materia de estudios de niñez y juventud por medio de las prácticas investigativas, a su vez se espera que estos conocimientos producidos se conviertan en materiales importantes en la formulación de políticas y proyectos tendientes a mejorar la calidad de vida de niñas, niños y jóvenes, lo que hace de los participantes en el doctorado miembros activos en la formulación de políticas y toma de decisiones, haciendo avanzar en la agenda pública los temas de niñez y juventud. Es importante señalar que este programa se complementa con el pos-doctorado en ciencias sociales niñez y juventud.

Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Convenio CINDE-Universidad Pedagógica Nacional

De nuevo este programa de maestría busca vincular las habilidades investigativas y excelencia académicas con el trabajo social y la formulación de políticas, para ello el programa busca propiciar espacios de formación y análisis sobre las realidades políticas, sociales, culturales y económicas del país y el contexto internacional, como escenario en el cual desarrollar investigaciones que aporten en la producción de conocimiento científico y en la formulación de políticas de proyección en materia de niñez y juventud.

Este programa de posgrado asume la educación como eje central en los procesos de desarrollo humano, por esta razón se aborda el estudio de los diferentes enfoques y aproximaciones metodológicas a la educación, al igual que las diferentes políticas y programas en esta materia a nivel nacional e internacional. El reconocimiento de subjetividades y contextos de desarrollo humano son los ejes principales que estructuran esta maestría, sobre éstos ejes se estructuran las líneas de investigación del programa.

Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE- Universidad de Manizales

El programa de Maestría fue creado en 1999 como consolidación de la Alianza Estratégica entre el CINDE y la UNIVERSIDAD DE MANIZALES, después de una historia de 16 años de trabajo

cooperado. En este contexto se han realizado diferentes programas y proyectos de investigación y desarrollo, los cuales reflejan la filosofía de las Instituciones que ofrecen este programa académico. Esta unión se materializa en un convenio de dos cohortes de la maestría, una, desarrollada en CINDE Sabaneta y la otra adelantada en CINDE Manizales. Para los intereses del presente informe, nos ocuparemos exclusivamente del programa impartido en Sabaneta, para lo cual comenzaremos con una breve delimitación de los estudiantes que han participado del programa y que publicaron sus trabajos de investigación entre los años 2000 a 2010. Éste es un recorrido importante en la medida que para el programa resulta valioso contar con los diferentes escenarios institucionales y los contextos vivenciales de sus participantes a la hora de desarrollar sus procesos formativos. Contribuir en una preparación sólida en temas de desarrollo humano y educación es uno de los principales objetivos de este programa, que busca fortalecer a las comunidades académicas por medio de la formación de investigadores capaces de aportar a la construcción de conocimiento con criterio ético y de utilidad social. Como en los demás programas de posgrado del CINDE, esta maestría busca crear puentes entre los escenarios académicos y la formulación de políticas y diseño de programas; en este sentido, se espera que los profesionales egresados de la maestría incidan en la formulación de estas herramientas en los campos del desarrollo humano y la educación.

El programa privilegia los aspectos académicos e investigativos, entiende que estos componentes son fundamentales para una efectiva proyección social de sus egresados, es decir, se propende por una relación simbiótica entre los componentes académicos-investigativos y la proyección social, en la cual ambos campos se fortalezcan entre sí. Por lo tanto el estudiante es preparado para realizar una lectura crítica de los contextos sociales, políticos, económicos y culturales, en los que se configuran los sujetos y grupos humanos, además de estimular actitudes concretas en los estudiantes para su actuación en esos escenarios.

Para este programa la investigación aporta valiosos instrumentos para el conocimiento y reconocimiento de esos contextos en los cuales se desarrolla la proyección social, en este sentido los diferentes grupos y líneas de investigación abordan un conjunto diverso de escenarios en los que se configuran los sujetos y grupos humanos. En el siguiente cuadro se muestran los diferentes grupos de investigación de la maestría y las líneas que los conforman.

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la niñez y la juventud	Línea 1. Socialización Política y construcción de subjetividades
	Línea 2. Ética, Moral y Ciudadanía
Educación y Pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades	Línea 1. Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades.
	Línea 2. Ambientes educativos
Jóvenes, Culturas y Poderes	Línea 1. Jóvenes, Culturas y Poderes.
	Línea 2. Comunicación, Contextos mediáticos, Niñez y Juventud.
Políticas y Programas en Niñez, Juventud y Desarrollo.	Línea 1. Políticas Públicas en Niñez y Desarrollo
	Línea 2. Juventud, Política y Desarrollo social.
Actores, Escenarios y Procesos de Desarrollo Humano de la Niñez y la Juventud	Línea 1. Desarrollo Cognitivo-Emotivo-Motor
	Línea 2. Familia, Crianza y Desarrollo.

Fuente: elaboración propia, con datos del CINDE

Para el CINDE la formación, la investigación y la proyección social deben estar íntimamente ligadas. Estos tres aspectos, en conjunto, permiten cumplir con las proyecciones de aportar al mejoramiento en la calidad de vida de las personas, en especial de niñas, niños y jóvenes. La vinculación entre los tres componentes mencionados le ha permitido al CINDE establecer importantes lazos de cooperación con instituciones internacionales y nacionales.

A nivel nacional, esa trayectoria se ve reflejada en el importante número de grupos de investigación reconocidos por COLCIENCIAS en los más altos escalafones, de sus cinco grupos

de investigación tres se encuentran en categoría B, uno en categoría C y el otro en categoría D; además la institución es miembro de la Red de Pedagogías y Desarrollo Humano, de la Red de Evaluación del Desarrollo Social del Grupo economía y niñez, de la Alianza Colombiana por la Niñez, de la Red ADOLEC-BIREME de la OPS por la salud integral de la niñez y la adolescencia y del Observatorio de Juventud de Caldas.

Esos grupos de investigación han adelantado un número importante de investigaciones entre las que se pueden resaltar:

- Evaluación del **Impacto del Programa** PROMESA en el Chocó, Estudio longitudinal. Fuente: CINDE. 1985-1998.
- Evaluación de los **Servicios de Atención a la Niñez** en Nicaragua. Fuente: UNICEF. 1994.
- Evaluación del Programa Hogares Comunitarios en su componente de **Organización Comunitaria** en Colombia. Fuente: ICBF- REDUC.1994-1995.
- Los 100 **Proyectos exitosos de Atención a la Niñez** en América Latina. Fuente: REDUC. 1995.
- Evaluación del **Componente de Capacitación** del Modelo Escuela Nueva en Colombia. Fuente: MEN. 1994.
- Evaluación del **Programa Nacional Cuclí-Cuclí**. Fuente: COLCIENCIAS. 1996-1997.
- Evaluación y Sistematización de Innovaciones de Educación Básica de **PRODEBAS** Colombia. Fuente: OEA. 1994.
- Impacto del Programa Juega y Aprende a Pensar en la capacidad de solución de problemas de los niños en Chocó. Fuente: CINDE. 1992-1998.
- Estado de la Práctica del Programa Hogares de Bienestar en Colombia. Fuente: ICBF. 1995.
- Estado de la Práctica de la Atención a la Infancia: El Caso Colombiano, la Interacción Pedagógica - Madres Comunitarias". Fuente: ICBF. 1995-1996.
- Estado del Arte de las Investigaciones en Niñez en Caldas y Antioquia. Fuente: MEN – PEFADI. 1996.
- Estudio integral para la prevención de la malaria. Fuente: Ministerio de Salud, CIID de Canadá. 1994-1999.

- Análisis de Políticas Educativas en América Latina. Fuente: REDUC, 1995.
- Estudio del Perfil de Desarrollo del Niño. 1996 –1998. Fuente: Consultative Group for Early Childhood, CINDE.
- Estado del Arte de las Investigaciones en Infancia en Colombia. Fuente: MEN – Secretaria del Convenio Andrés Bello SECAB. 1999.
- Prácticas de Crianza en Antioquia. Fuente: MEN – PEFADI. 1996.
- Evaluación del Dominio de Aprendizaje en los programas educativos de PLAN INTERNACIONAL en América del Sur. Fuente: PLAN INTERNACIONAL. 1996.
- Evaluación del Impacto de los Procesos de Descentralización en el ICBF, Regional Caldas. Fuente: ICBF. 1997.
- Potencias Culturales para el buen trato Infantil. Fuente: Secretaria de Salud de Caldas. 1998.
- Imaginarios, Valores y Actitudes de los Niños frente a la Violencia, base para el diseño de una propuesta educativa de construcción de Paz. Fuente: UNICEF, Fundación Restrepo Barco, Programa por la Paz de la Compañía de Jesús. 1.998-1999.
- Formulación de Indicadores de Calidad en la escuela basado en los Derechos de los Niños. Fuente: UNICEF, Fundación Restrepo Barco, SavetheChildren. 1999.
- Expedición Pedagógica Nacional. Región del Eje Cafetero. Fuente: U.P.N. – OEI. 1999.
- Identificación de los Factores de Efectividad en 10 proyectos mundiales de Atención a la Niñez. En Colombia PROMESA. Fuente: Consultative Group for Early Childhood – Fundación Bernard Van Leer. 1999-2000.
- Evaluación de la Guía de participación comunitaria en Salud de la Organización Mundial de la Salud OMS. Fuente: OMS. 1998-1999.
- Estudio de Experiencias Exitosas para niños de 0 a 3 años en América Latina. Fuente: UNICEF. 1999-2000.
- Estudio Piloto: Desarrollo del Modelo de Articulación de la Educación Rural en el Departamento de Cundinamarca. Fuente: Gobernación de Cundinamarca. 1999-2000.
- Estudio Internacional en Colombia, India, Kenia, Mozambique, Israel, Holanda, Filipinas, Portugal Honduras y Perú denominado: EffectivenessInitiatives. Fuente: Fundación Bernard Van Leer de Holanda. 1999-2002.

- Estudio de las Experiencias Exitosas de Atención a los Niños de 0 – 3 Años en América Latina, como foco prioritario de UNICEF en esta etapa (2003-2004).
- Estudio piloto en el Salvador sobre sistemas y procesos de Atención a la Niñez (2004).
- Participación en el estudio de Indicadores de Calidad para el seguimiento en la Política de Educación Básica para todos, en Colombia, Bolivia, Jamaica, Filipinas, Nepal, Namibia, India, entre otros países (2002-2005).
- Evaluación, implementación y diseño de la estrategia educativa el Rincón de los niños y las niñas, financiado por la Dirección Seccional de salud de Antioquia, Hospital La Merced (2004-2005).
- Construcción participativa de una escuela de calidad desde la estrategia escuela amiga de los niños. (2004-2005).
- Evaluación al modelo desarrollo integral local, financiado por la Fundación Social, (2005).
- Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los seis años- (2005-2006).
- Evaluación de la política nacional de primera infancia (2005-2006).
- Caracterización de la situación del trabajo infantil en algunos cultivos del sector agrícola y sus factores asociados en ocho municipios colombianos. Visión Mundial. 2005-2006.
- Ruta pedagógica para el fortalecimiento de la práctica de control social a través de la participación infantil en Fontibón. Veeduría Distrital. (2005-2006).
- Caracterización de niños, niñas y jóvenes con talentos excepcionales en 120 municipios del departamento de Antioquia. Secretaria de Educación y Cultura de Antioquia. (2007)
- Como ya hemos dicho para CINDE resulta de vital importancia proyectar sus actuaciones hacia diferentes procesos de intervención social, en sus 34 años de existencia, la institución ha participado en importantes proyectos de desarrollo humano y social en sectores de alto riesgo, vulnerabilidad social y afectados por distintos tipos de violencia en Colombia y América Latina, estos son algunos de los más importantes:
 - PROMESA, Programa para el mejoramiento de la salud, la educación y el ambiente, en el Departamento del Chocó, con una cobertura actual directa de 7.120 familias, con diversos proyectos a su interior, entre otros: Proyecto Niño a Niño, Preescolar Integrado Escuela-Hogar, Proyecto de Recuperación Cultural. Fuente: Fundación Van Leer de Holanda, CEBEMO, PLAN INTERNACIONAL.

- Programa Integral de Nutrición en Chocó, para 1200 familias en 425 centros nutricionales comunitarios. Fuente: “Para Ellos” de Suiza, “Amanecer” de París.
- Programa de Gerencia Comunitaria para 15 líderes de Maruchenga (Medellín), Nuquí, Bahía Solano y Quibdó (Chocó) y Balboa (Risaralda). Fuente: Fundación CORONA, PLAN INTERNACIONAL.
- Evaluación de Estrategias para el Control de la Malaria con un cubrimiento de 27.000 habitantes de diferentes municipios del Chocó. Ministerio de Salud, CIID del Canadá.
- Reconstrucción física y social del Alto Adágueda, zona afectada por el terremoto de octubre del 94. Fuente: INURBE, ONADE, Comité de Emergencia Departamental, Red de Solidaridad.
- Proyecto Maruchenga: Programa de Desarrollo Integral de Anciano, Prevención de la Drogadicción y la Violencia y Comunicación en Salud, para 105 niños con sus familias, 50 jóvenes, cinco grupos de mujeres, 18 ancianos y 25 maestros. Fuente: SOLIDARIOS Suiza, MISEREOR, PRODEBAS, Fundación Kellogg.
- Modelo Integral de Educación Rural en Balboa (Educación a la madre gestante, al niño, al joven y al adulto, con una cobertura de 2.700 personas del Municipio). Fuente: Alcaldía de Balboa, Ingenio Risaralda, PRODEBAS.
- Propuesta Educativa de Construcción de Paz en Escuelas Públicas de alto riesgo. 23 Escuelas y 6 instituciones de protección del eje cafetero. Fuente: UNICEF, Programa por la Paz de la Compañía de Jesús – FES – Fundación Restrepo Barco- SavetheChildren.
- Programa Colombianos apoyando Colombianos, para el apoyo a niños de sectores pobres muestren habilidades superiores. Fuente: CINDE, ConsultativeGroupforEarlyChildhood.
- Diseño Modelo Integral de Educación Rural y campesina para Cundinamarca. Fuente: Gobernación de Cundinamarca.
- Proyecto de Prevención de la drogadicción en jóvenes. Fuente: Street Kids International.
- Formación del Espíritu Investigativo en Niños. Fuente: COLCIENCIAS – Fundación FES.
- Educación desde la Gestación. Fuente: Fundación Restrepo Barco, ANEP, ICBF, PROCREAR, CINDE.

El conocimiento y experiencias acumuladas por CINDE en sus 34 años de existencia han sido transmitidos por diferentes vías, que constituyen los canales por los cuales transitan sus discursos. Como veremos a continuación, estas vías de comunicación son consecuentes con el discurso de alteridad en términos de desarrollo y cuidado de la niñez impulsado por la

institución, reforzando la idea de que no solo importan las cosas que se dicen, sino la forma en que se dicen, en este sentido los lugares de tránsito de los discursos producidos resultan ser del más alto nivel académico e institucional, a nivel nacional y regional. A continuación presentamos las redes en las cuales tiene participación el Centro:

- Redes Internacionales y nacionales de talento Humano en torno a diferentes problemáticas asociadas a la calidad de vida de los Niños del continente:
- Red de Redes. Nodo para Infancia sobre cuidado y desarrollo de la niñez. REDUC – América Latina. Consultative Group y CINDE.
- Red de Redes de Niñez en América Latina. Nodo Central para América Latina.
- Red Internacional de UNESCO. CINDE es el Centro Asociado de UNESCO para asuntos de Infancia en América Latina. Web site de Infancia con LINK en Web site de UNICEF.
- Red de Pedagogía y de Desarrollo Humano.
- Red de Maltrato Infantil.
- Red de Ética Ciudadana y construcción de Paz.
- Alianza Colombiana por la Niñez.

Para CINDE una de las mejores formas de lograr vincular los aspectos formativos e investigativos con la proyección social es la de vincularse con proyectos e intervenciones de carácter alternativo que permitan demostrar la importancia de los enfoques de Desarrollo social Integral, en tal sentido la institución ha asesorado un número importante de programas de atención a la niñez con enfoques no convencionales, algunos son:

- Guyana 1978 – 1981: Organización de la Unidad de Preescolar del Ministerio de Capacitación, diseño del modelo de atención y capacitación del personal del Nivel Central y regional para la ejecución del mismo. UNICEF.
- Ecuador 1978 – 1981: Capacitación de un grupo de Promotores Sociales del Ministerio de Trabajo, para desarrollar programas de niñez en el sector rural articulado a actividades productivas. UNICEF.
- Indonesia 1979 – 1983: Diseño y capacitación del personal para la implementación del programa nacional. Trabajo realizado con UNICEF y el Ministerio de la Mujer, parte en

- Indonesia y parte en Colombia. El programa que se inició como un proyecto piloto, es hoy el programa bandera del Ministerio de la Mujer y tienen cobertura nacional.
- Panamá 1987: Diseño de una modalidad no convencional de atención a la niñez: MINED/OEA.
 - México 1991: Evaluación del Programa de Educación Inicial y asesoría para el diseño del componente de capacitación para una nueva fase del proyecto PRODEI, que tiene cobertura nacional y tiene como estrategia principal el trabajo con padres. Banco Mundial.
 - México 1992: Asesoría para el diseño del componente de participación comunitaria para el Proyecto PAREB, un macroproyecto de Educación básica. Banco Mundial.
 - El Salvador 1992 – 1993: Asesoría al programa SABE, en su componente de Educación Preescolar. Esta asesoría incluyó el diseño del currículo y del sistema de evaluación. AID.
 - Costa Rica 1992-1994: Apoyo a la reorganización de la Unidad de preescolar, diseño del programa de Hogares Comunitarios y asesoría integral para la organización e implementación de los mismos. Incluyó pasantía en Colombia. La primera parte del trabajo fue apoyada por UNICEF, la segunda por el IMAS.
 - Venezuela 1994: Aplicaciones del Proyecto Vaso de Leche y Bolso Escolar en Centro América. BID.
 - Nicaragua 1994: Apoyo al diseño del componente de Educación Preescolar del Proyecto Aprende, un proyecto de Educación Básica. Banco Mundial.
 - Nicaragua 1994: Diseño del Programa PAININ. BID.
 - Honduras 1995: Evaluación del Componente de Preescolar en el Programa de Desarrollo del Departamento de Santa Bárbara. SavetheChildren U.K.
 - Nicaragua 1996-1997: Asesoría Técnica Integral para el diseño, ejecución y evaluación del Programa de Atención Integral a la Niñez Nicaragüense (PAININ). Fonif/BID.
 - Venezuela 1996 – 1997: Diseño de Metodologías de Planeación local en base en Derechos. UNICEF.
 - Panamá 1997: Diseño de un programa nacional de atención a la niñez de 0 a 3 años. Oficina de la Primera Dama/BID.

- Panamá 1997: Evaluación del componente de preescolar del proyecto de educación Básica. Apoyo al diseño de un nuevo componente para el mismo programa. Banco Mundial.
- Bolivia 1998: Asesoría al PAN, la institución nacional encargada de la niñez, para redefinir su programa de capacitación como estrategia para integrar dos programas nacionales de niñez: PIDI y el CIDI. BID y Banco Mundial.
- El Salvador 1998: Apoyo al diseño de una propuesta para un programa nacional de atención a la niñez. AID.
- El Salvador 1999-2000: Capacitación de un grupo de 15 profesionales del nivel central y regional que implementarán el nuevo proyecto. Banco Mundial. Participación en el diseño de un proyecto piloto dentro de éste nuevo proyecto. UNESCO/ Grupo – Consultivo.
- Nicaragua: 1999: Asesoría a UNICEF para hacer un diagnóstico de la niñez de 0 a 3 años en el país y dar sugerencias para su plan de acción para los próximos tres años.
- América Latina 1999: Asesoría a la oficina regional de UNICEF para América Latina y el Caribe: Diseño de la Estrategia regional para la siguiente década, participación en un estudio sobre programas exitosos para menores de 3 años y apoyo en la organización de seminarios para el equipo regional de asesores.
- América Latina 1998-1999: CINDE ha sido designado como Centro Cooperador de UNESCO en el Área de Niñez para América Latina: Colaboración con OREALC en el desarrollo de sus planes a favor de la niñez en la región.
- América Latina 1999: La Directora del CINDE recibe en Paris un reconocimiento por sus aportes al Desarrollo Infantil de América Latina. BID.
- Perú: PolicyPaper en Educación Inicial en el marco de la asesoría del CIDE-REDUC al Ministerio de Educación del Perú.
- Colombia: Documento base para la propuesta del grupo de reflexión de Infancia y Adolescencia y de la alianza por una política pública de infancia, adolescencia, juventud y familia, a los candidatos presidenciales de la campaña 2002.
- Colombia: Nivelación para la excelencia. Secretaria de Educación de Bogotá. 2001-2002.
- Servicios de consultoría para la implementación del preescolar escolarizado y no escolarizado en los departamentos de Chocó, Córdoba, Magdalena, Putumayo, Risaralda, Caldas, cesar, Vaupés y Santander (convenio Universidad Pedagógica Nacional), 2005-2006.

LA INVESTIGACIÓN EN LA MAESTRÍA: principios, campos y líneas de acción.

Toda formación discursiva, incluyendo los procesos de investigación, tienen como base un entramado sistema de *pretensiones de verdad* que no buscan develar la verdad verdadera, única y absoluta, sino acallar, deslegitimar e invisibilizar otros discursos, es decir, otras *pretensiones de verdad* (Foucault, 1970). En este sentido, la investigación generada desde la maestría en educación y desarrollo humano del CINDE le disputa los escenarios de verdad a los discursos mayoritarios, que deslegitiman e invisibilizan prácticas, tradiciones y valores culturales heterogéneos, por tanto la mayoría de investigaciones generadas desde el CINDE se ubican en

los márgenes, en los lugares de contacto entre esas prácticas sociales, pedagógicas, económicas y políticas mayoritarias y aquellas otras marginales, excluidas y diversas.

La investigación representa un factor fundamental, no solo en la formación de los estudiantes, sino en la proyección de la maestría en términos sociales e institucionales. Contar con grupos de investigación del más alto nivel constituye una herramienta primordial para la transformación de la realidad, pero además es la base sobre la cual se teje el convenio entre la Universidad de Manizales y el CINDE con el cual le da vida a la Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

Por medio de esta alianza se adopta una serie de principios mencionados a continuación, que guían la actividad investigativa de la maestría en su conjunto, es decir, en sus cohortes de Manizales y Sabaneta.

- **Calidad.** Referida a la productividad y excelencia de los resultados, la capacidad para proponer proyectos de investigación delimitando los problemas y estableciendo las herramientas y los instrumentos conceptuales y metodológicos para su desarrollo y solución.
- **Pertinencia.** Se entiende como el acuerdo entre los resultados de la acción investigativa y las expectativas e intereses de los distintos grupos de la sociedad, valorado por pares de la comunidad científica internacional, por las oficinas de

patentes y registro, por entidades gubernamentales y privadas, que les den aplicación para la industria, el mercado u otros actores.

- **Visibilidad.** Como determinante de la excelencia de la producción, se obtiene tanto frente a las comunidades académicas como frente a la sociedad en general, por la socialización de los resultados y la publicación de los productos de investigación.
- **Pluralidad.** Reconociendo y promoviendo diferentes enfoques teóricos y metodológicos para la actividad investigativa, respetando su esencia crítica y su carácter público y abierto a la confrontación y a la discusión.
- **Coherencia** con la misión y visión institucionales.

Estos principios guían la actividad investigativa de la Maestría en sus tres sedes y buscan integrar y dinamizar los diferentes proyectos, líneas y centros de investigación por medio de la articulación a la docencia y la proyección social, promoviendo el desarrollo del conocimiento científico, con lo que se busca contribuir al desarrollo social, cultural y académico del país y la región.

Es igualmente importante que el conocimiento producido por el CINDE sea validado por la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, para ello el conocimiento producido al interior del programa es puesto en los diferentes círculos de especialistas en cada uno de los temas de investigación, tanto a nivel nacional como internacional.

Esa necesidad de contar con la aprobación de una sociedad académica nos permite ver cuáles son los discursos fundamentales en los que se inscribe la institución y lógicamente sus diferentes programas de formación y líneas investigativas. En otras palabras, mientras que el CINDE como institución le sirve a los diferentes programas y líneas investigativas de marco general en el cual delimitar sus prácticas discursivas, la comunidad académica en su conjunto, representa el marco discursivo fundamental para la institución.

Los estudiantes del programa están en contacto permanente con diferentes procesos investigativos que se inscriben particularmente en dos escenarios, el primero de ellos obedece a procesos de investigación formativa con un nivel de familiarización y acercamiento a la investigación que logre desarrollar en los estudiantes un espíritu crítico, este nivel formativo es asumido en el pensum de la maestría. Otro nivel es nombrado por el programa como investigación en sentido estricto, en el cual la investigación es asumida como un proceso de búsqueda constante de conocimiento, caracterizado por la creatividad, la innovación, la utilización rigurosa de métodos y recursos teóricos, que le permitan contar con el juicio crítico de otros investigadores.

Se espera que estas dos estrategias de vinculación a las prácticas de investigación logren impulsar la realización de trabajos que puedan ser articulados en los diferentes grupos y líneas de investigación con los que cuenta la maestría en sus tres sedes.

La línea de investigación es una unidad productora de sentidos, significados, prácticas y experiencias de investigación en diversos campos de conocimiento. Incluso la línea de investigación se constituye en un escenario de formación de la subjetividad de quienes participan en ella. Los estudiantes de la maestría deben inscribir sus proyectos de investigación en una de estas líneas que se convertirán en sus comunidades académicas de referencia. En cada una de las líneas los estudiantes encontraran el apoyo de un/a director y un grupo docente que acompañaran los procesos de formación e investigación que se presentan en la línea.

Esas relaciones entre directivos, docentes y estudiantes, hacen de las líneas espacios en constante cambio, debido a las reformulaciones que las mismas dinámicas investigativas producen. Esa complejidad inherente en la producción de conocimiento hace necesario contar con asesorías externas que acompañen los procesos formativos e investigativos de cada una de ellas.

De los cinco grupos de investigación existentes en el programa y liderados por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, los estudiantes de la maestría han elegido tres para desarrollar sus proyectos de investigación. La elección de estas líneas se encuentra en concordancia con las realidades apremiantes de la niñez y la juventud en el país y la región. Las siguientes son las líneas de su elección.

Tabla 3.

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN QUE RESPALDAN LA MAESTRIA	LINEAS DE INVESTIGACION TRABAJADAS EN LA MAESTRIA
Perspectivas, éticas y morales de la niñez y la juventud	Socialización política y construcción de subjetividades
Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades	Ambientes educativos
Actores, escenarios y procesos del desarrollo humano de la niñez y la juventud	Familias, crianza y desarrollo

Fuente: elaboración propia, fuente CINDE

Resulta importante para el presente texto delimitar cada uno de estos grupos y líneas de investigación, intentando mostrar cuáles son las áreas temáticas en las que se ha producido la investigación en la maestría durante los diez años de sistematización.

Línea socialización política y construcción de subjetividades:

Para esta línea de investigación, la socialización política debe entenderse en un escenario mucho más amplio que el aportado por la reproducción del sistema político en las nuevas generaciones, es necesario enmarcarla en la reconstrucción del mismo sistema político, es decir, en las prácticas que le transforman. Por lo tanto, la mirada de esta línea de investigación no se centra en los escenarios del mundo objetivado, en las prácticas de una cultura mayoritaria que reproduce el sistema política tal cual existe, sino en las nuevas maneras en que los sujetos entienden el mundo social, las relaciones con otros y consigo mismos, las emergentes maneras de ser y hacer-se sujeto político.

Línea de Ética, Moral y Ciudadanía:

Las reflexiones sobre lo moral y lo ético se remontan al inicio mismo de las reflexiones filosóficas de los griegos. Éstos han sido campos sobre el cual han corrido ríos de tinta en la historia del pensamiento occidental. La riqueza y complejidad del campo de lo ético y lo moral hacen de este un escenario de estudio que se encuentra lejos de ser resuelto, por su parte sí a esta ya compleja relación, le añadimos la pregunta por la ciudadanía, que es un concepto un poco más reciente, pero no menos complejo, nos encontramos ante una triada que sin más, recoge buena parte de las reflexiones en torno al desarrollo humano. Este es por lo tanto un campo de investigación fructífero sobre el cual es posible propiciar reflexiones profundas en relación con la niñez y la juventud del país y la región.

Línea educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades:

Esta línea presta especial atención a los procesos educativos en los cuales se inscriben los niños, niñas y jóvenes, se interesa por estudiar las dinámicas organizativas y funcionales de la educación informal, de la educación comunitaria o popular. Esto en la medida que la educación es producida social y culturalmente por las comunidades es una construcción histórica de la humanidad en el marco de su desarrollo. En ese escenario resulta fundamental entender los procesos educativos en los cuales se inscriben los niños, niñas y jóvenes, vistos desde la lupa de los saberes propios, los imaginarios socialmente contruidos y las intersubjetividades propias.

Línea Ambientes Educativos:

Esta línea realiza una mirada integral sobre los ambientes educativos en los cuales interactúan aspectos propios del sujeto, de su realidad social y del espacio que los acoge. En esta medida la línea de investigación se encarga de indagar por las condiciones físicas, sociales, económicas, biológicas, culturales y psicológicas, que favorecen o dificultan los procesos de aprendizaje en las personas, en especial niños, niñas y jóvenes.

Línea Desarrollo social y políticas públicas en niñez:

Esta línea recoge dos sub-líneas, desarrollo social y políticas de niñez y políticas públicas. Para la línea es claro que la atención a la infancia es primordial para todos los sistemas de atención social. Es bien sabido que la atención integral desde la gestación resulta fundamental para un óptimo desarrollo físico-emocional, además de representar un enorme paso en la consolidación de sistemas democráticos en acceso a bienes y servicios.

El trabajo con la familia representa un elemento de primer orden, con lo cual debe tratarse la importancia creadora de la gestación, además de garantizar a los niños y niñas un ambiente propicio, seguro y estimulante en el cual desarrollen su proceso de descubrimiento del mundo exterior. De ahí que las políticas, planes y proyectos deban ser formulados de la mano con las familias, en un intento por diseñar intervenciones pertinentes, efectivas y eficientes en atención y cuidado de la niñez.

En este sentido la sub-línea en políticas públicas, aporta elementos de gestión y administración fundamentales para el diseño de estas estrategias, imprimiéndoles un componente social y de desarrollo humano fundamental. Esta sub-línea comparte con las líneas de desarrollo social y políticas en niñez y jóvenes, culturas y poderes, la preocupación por la inexistencia en la región Latinoamericana de políticas públicas de importancia estatal y no gubernamental frente a la atención integral de la niñez y la juventud.

Línea de Juventud, política y desarrollo social:

Esta línea de investigación se preocupa por las relaciones joven-política, joven-sociedad y joven-desarrollo, para lo cual es importante no solo preguntarse por las condiciones de desarrollo de los jóvenes, sino también por los potenciales de cambio que recaen sobre este sector poblacional, en especial en el contexto regional.

La línea tiene relaciones directas con los procesos de formación doctoral con énfasis en juventud ofrecidos por CINDE, además se encuentra vinculada con el observatorio de juventud

de Caldas, por medio de una alianza interinstitucional entre la academia y las instituciones públicas.

Línea Desarrollo cognitivo, emotivo y motor:

Rastrear, interpretar y reinterpretar, además de producir nuevo conocimiento en materia de desarrollo cognitivo en niños, niñas y jóvenes es el principal objetivo de esta línea de investigación para la cual este es un tema de primera importancia en un mundo que a diario exige con más fuerza procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo.

Línea Familias, crianza y desarrollo:

Esta línea de investigación realiza una apuesta política al realizar una lectura crítica, valorativa y multidisciplinar del rol social e histórico que tiene la familia, viéndola más allá del rol de crianza tradicionalmente asignado y comprendiéndola en su dimensión política y social. Estas dimensiones se producen en la medida que, la crianza, en tanto proceso de socialización permite a los niños, niñas y jóvenes insertarse en la cultura a la cual pertenecen sus familias, pero a su vez permite propiciar modificaciones fundamentales en la medida que se presentan cambios en los procesos de crianza. El conocimiento de esas prácticas da cuenta de los cambios que han tenido las representaciones sociales en torno al proceso de socialización de la niñez y la familia.

**2. RUTA CONCEPTUALLOS DISCURSOS COMO FRAGMENTOS
ARQUEOLÓGICOS: UNA PROPUESTA DESDE MICHEL FOUCAULT**

La producción de conocimiento es el principal objetivo de la actividad académica, las producciones académicas no son un saber adquirido, sino un “hacer”, una “actividad”; esto implica que la producción académica toma ciertos insumos y los transforman en *productos*, que

luego pueden ser usados por otros miembros de la comunidad académica o la sociedad en su conjunto.

Los principales insumos para la producción académica son la lectura de algunos datos de la realidad y la revisión de estudios y producciones académicas que le anteceden; como resultado de la producción académica se desarrollan conocimientos sistemáticos y organizados que se plasman en escritos y otros documentos, en los cuales se comunican los resultados y se establecen apuestas de orden teórico y epistemológico. Dicho de otra forma, la producción científica y académica se expresa, comunica y desarrolla a través de *discursos*. Esos discursos deben cumplir determinados requisitos para ser aceptados en el seno de una ciencia o en algún grupo académico. En esencia los discursos académicos persiguen el establecimiento de la verdad, la cual ha de ser entendida como “un conjunto de reglas según las cuales se distingue lo verdadero de lo falso y se aplica a lo verdadero efectos específicos de poder” (Toro, 1990. P 29). Así las cosas, el saber producido por los discursos académicos es el resultado de contextos históricos gracias a la interacción de múltiples coacciones y detenta en él verdaderos efectos de poder.

Por lo tanto existe una estrecha relación entre el poder y el saber, en la cual el poder está ligado a la generación de saber, pero a su vez el saber produce en sí mismo efectos de poder que lo prorrogan, es decir, el poder se ejerce a partir de un discurso de verdad que le sustenta, a su vez ese saber ejerce relaciones de poder en tanto escenario de verdad que niega la existencia de otros saberes, se constituye por tanto un régimen de exclusión de saberes y ejercicios de poder.

Sin embargo, en medio de la relación entre poder y saber se ubican las instituciones, que constituyen el inevitable factor de integración donde las relaciones de fuerza y exclusión se articulan en formas de visibilidad, en tanto aparatos institucionales y formas de enunciabilidad. Así las cosas, las instituciones constituyen el lugar donde la formulación del saber se constituye en ejercicios de poder.

Al interior de sus límites cada institución reconoce proposiciones verdaderas y falsas. Sin embargo, la discusión no se ubica en el componente de verdad o falsedad presente en los diferentes discursos, sino en las reglas que esos discursos han de cumplir si buscan pertenecer a determinada disciplina o institución; es así como las diferentes instituciones cuentan con reglas

de proposiciones, es decir, formas de decir las cosas y objetos abordables en tanto “cosas” de las cuales se habla. Estos componentes son variables, cambian los objetos de los que se habla y la forma en la que se habla.

Acercarse al estudio de los discursos académicos, implica antes que nada un esfuerzo por comprender las reglas de formación de los discursos mismos, ¿cuáles son las circunstancias en que aparecen?, ¿cómo se relacionan con el contexto social e histórico?, ¿qué papel cumplen las personas que se relacionan con ellos? Las diferentes instituciones, entre ellas las sociedades disciplinares, cuentan con diversos procedimientos de exclusión de los discursos, según Foucault (1970), son tres los mecanismos de exclusión externa. El primero de ellos y quizás el más familiar, se ubica en el ámbito de la prohibición, que obedece al hecho de no poder hablar de todo en todas partes. Existen dos regiones del discurso que cuentan con mayores dispositivos de exclusión: la sexualidad y la política. Éstas han sido regiones discursivas sobre las cuales se ejercen excepcionales intentos de exclusión. Pese a ello el discurso no es el elemento que desarma la sexualidad y pacifica la política (Foucault, 1970), por el contrario, es el lugar donde se ejercen con más vigor sus poderes de exclusión y prohibición.

El discurso no se limita a manifestar o encubrir el deseo y las relaciones de poder (política), es también el objeto del deseo, puesto que el discurso no es simplemente aquello que manifiesta las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello *por lo que y por medio de lo que* se lucha, es el poder que se quiere poseer. Esta disputa por apropiarse de un discurso mayoritario produce mecanismos de exclusión, en los que los discursos que han salido vencedores, niegan, invisibilizan e incluso persiguen los discursos que se les oponen, o simplemente aquellos que se disputan lugares alternativos desde los cuales significar las relaciones de deseo y poder.

Esos discursos excluidos, invisibilizados y perseguidos, se caracterizan por referirse a objetos “prohibidos” y trasgredir las reglas de formación discursiva; esto los convierte en discursos “tabú” que no pueden circular en todos los escenarios y no pueden ser pronunciados por cualquier persona, sin correr el riesgo de ser excluida de los discursos mayoritarios.

Un segundo mecanismo de exclusión de los discursos se funda en la “separación y el rechazo” (Foucault, 1970). En este caso, se trata de discursos que no pueden circular como los demás,

son considerados nulos y sin valor, y carecen de cualquier utilidad social, son despojados de toda importancia y pretensión de verdad. Es la típica separación entre la “razón y la locura” en la cual el loco es reconocido a través de su palabra. Al igual que la *prohibición*, la *exclusión* y el *rechazo* son dos separaciones arbitrarias desde sus inicios, organizadas según contingencias históricas, que no solo son modificables sino que están en perpetuo desplazamiento; ambas están sostenidas por todo un sistema de instituciones que las imponen y se ejercen por ciertos mecanismos de coacción y violencia.

Se podría afirmar entonces que los sistemas de exclusión del discurso se caracterizan por ser mecanismos de separación, arbitrarios, modificables, de ciertas maneras institucionalizadas y que, además, ejercen algún grado de coacción o violencia sobre otros discursos. Existe una tercera forma de exclusión con la cual es necesario tener una serie de consideraciones. Ésta es la separación entre lo *falso* y lo *verdadero*.

Ubicados al interior del discurso, las *proposiciones* de separación entre lo verdadero y lo falso, no representan ningún grado de arbitrariedad, ni de institucionalidad, ni es modificable y mucho menos ejercen algún tipo de coacción o violencia hacia otros discursos. Sin embargo, si situamos el análisis en otra escala, si nos preguntamos cuál ha sido la *voluntad de verdad* que ha atravesado constantemente nuestros discursos o cual es la separación general que regula nuestra *voluntad de saber*, se vislumbra un sistema de exclusión, que obedece a un sistema histórico, modificable e institucionalmente activo (Foucault, 1970).

Hablaremos entonces de *voluntad de verdad*, más que de una separación entre lo verdadero y lo falso, en tanto que, más que un intento por construir o develar lo “verdadero”, este sistema de exclusión pretende acallar otros discursos por medio de la manipulación de la verdad. En este sentido, la voluntad de verdad, al igual que los otros dispositivos de exclusión, se basa en una red de instituciones que se acompañan por una serie de prácticas como los sistemas de libros, bibliotecas, los sistemas pedagógicos, comunidades académicas y grupos de investigación.

Esas prácticas realizadas por las instituciones que sustentan los discursos de voluntad de verdad, buscan otorgarle a los “saberes” producidos un alto grado de utilidad social, de reconocimiento y distribución. De esta manera, los saberes que produce la voluntad de verdad se convierten en verdaderos, no por que representen lo *verdadero*, sino por su amplia

legitimación en el cuerpo social que se ejerce; así cuando un discurso se impone en una sociedad, no se debe preguntar por cuáles son sus componentes de verdad, sino que “otros” discursos y saberes intenta ocultar, invisibilizar o destruir.

En este sentido, los dispositivos de *prohibición, exclusión y rechazo*, desembocan en discursos de voluntad de verdad, a su vez, la voluntad de verdad se sirve de los dispositivos de prohibición, exclusión y rechazo para consolidar en el grupo social los saberes que produce y lograr así la imposición de su verdad. Una vez impuesta y legitimada la voluntad de verdad aparece ante nuestros ojos como algo natural, fecundo, generadora de bienestar y de carácter universal; ignorando que la voluntad de verdad es un dispositivo destinado a excluir, perseguir y destruir, valores y verdades alternativas.

La legitimación social de los discursos con voluntad de verdad se producen ante el hecho de que toda sociedad cuenta con sus propios regímenes de verdad, es algo así como sus *políticas generales de verdad* en los que se relacionan diferentes tipos de discurso que se acogen como verdaderos. En estas políticas generales de verdad, el discurso científico adquiere en las sociedades occidentales un peso importante, en tanto que funciona como fuente de validación de los discursos y los saberes generados y por ende de los poderes que en ellos se fundamentan (Toro, 1990)

Los tres dispositivos de exclusión del discurso expuestos hasta el momento, son ejercidos desde el “exterior” mismo de los discursos, son estructuras, dispositivos que buscan delimitar y excluir “otros” discursos, otras formas de producir saberes; estos mecanismos de control externo delimitan los discursos frente a componentes del contexto. Son sistemas de exclusión que conciernen a la parte del discurso que pone en juego la voluntad y el deseo.

Existen por su parte una serie de dispositivos de control interno, que representan un control ejercido por los mismos discursos, estos principios juegan en calidad de *clasificación, ordenación y distribución* de los discursos. En palabras de Foucault (1970).

En las sociedades hay regularmente una especie de nivelación entre los discursos: los discursos que “se dicen” en el curso de los días y de las conversaciones, y que desaparecen con él, con el acto mismo que los ha pronunciado; y los discursos que están en el origen de cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos; en resumen,

discursos que, indefinidamente, más allá de su formulación, *son dichos*, permanecen dichos y están todavía por decir. Los conocemos en nuestro sistema de cultura: son los textos religiosos o jurídicos, son también esos textos curiosos cuando se considera su estatuto y que se llaman literarios y también en cierta medida los textos científicos.

La diferencia entre esos discursos no es ni constante ni absoluta, no existen por una parte una serie de discursos “fundamentales” y por otra una serie de discursos que solo repiten o comentan, en otras palabras, los discursos fundamentales no se encuentran establecidos de una vez y para siempre, estos son creados y recreados. Esos discursos son re-creados por medio de “comentarios” que permiten la aparición de nuevos discursos, dichos comentarios logran decir lo que estaba articulado al discurso “original” pero no había sido sacado a la luz; la aparición de esos “nuevos discursos” y su capacidad por esclarecer los componentes ocultos de los discursos ya pronunciados, son nombrados por Foucault como *principios de enrarecimiento*.

El “comentario” permite reinventar los discursos, actualizarlos, contextualizarlos, es decir, permite superar el carácter de causalidad del discurso, lo dicho a través de los días o en medio de las conversaciones, permite decir cosas nuevas a partir del mismo texto. De esta manera, lo nuevo no se encuentra en lo que se dice, sino en la forma en que lo dicho se ubica en los discursos socialmente legitimados, es decir, en el acontecimiento de su retorno.

Un segundo principio de enrarecimiento de los discursos, hace referencia al *autor*, no en el sentido de quien detenta la palabra o produce un texto, sino en el sentido de agrupación, es decir, la importancia del autor no es en términos de quien produce el discurso, es más bien, en tanto unidad y origen de los significados, como foco de coherencia.

Este principio presenta discontinuidades en los sistemas discursivos de nuestras sociedades, en las cuales circulan una serie de discursos cuyo sentido y eficacia no dependen de ser avalados por un “autor”, por ejemplo, conversaciones cotidianas, decretos o contratos que tienen necesidad de firmas pero no de autor (Foucault, 1970). Al igual que el comentario, el principio de “autor” limita la causalidad del discurso por medio de la identidad que tiene la forma de individualidad, el “autor” es quien significa el lenguaje de la ficción, sus nudos de coherencia, su inserción en lo real.

Ambos dispositivos de control interno, *comentario* y *autor*, ejercen una serie de controles en los discursos que permiten clasificarlos, ordenarlos y distribuirlos. La finalidad última de estos dispositivos de control es la de limitar la causalidad de los discursos, esto es, superar el carácter limitado del mismo y convertirlos en discursos “fundamentales”.

Estos dispositivos de control interno se encuentran limitados ante las formas de organización disciplinaria. Estas formas se oponen tanto a los dispositivos de comentario como a los de autor. En tanto al rechazo de los dispositivos de “autor”, las disciplinas cuentan con un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones, consideradas verdaderas; una especie de sistema anónimo que se encuentra a disposición de quien quiera servirse de ellas, sin que su valor o pertinencia esté ligado al “autor” que los produce.

En tanto al dispositivo de “comentario”, la disciplina debe contar con la posibilidad de formular “nuevas” preposiciones casi de manera indefinida, esto contradice el principio del comentario, para el cual existe un significado esperando ser descubierto, una identidad que busca ser repetida, es decir, un discurso que debe ser re-inventado. Pese a ello, las disciplinas cuentan con sus propios mecanismos de exclusión del discurso. Para que una preposición pertenezca a una disciplina es necesario que responda a instrumentos conceptuales y técnicos bien definidos. Las disciplinas cuentan con reglas de formación de las preposiciones, es decir, las formas en las que se dicen las cosas, además limita los objetos abordables, en otras palabras, las cosas de las que se hablan.

Para ingresar en los círculos disciplinares de formación discursiva es necesario que las personas cumplan una serie de exigencias, es decir, es necesario que estén cualificadas para hacerlo. Siempre puede decirse la verdad en el espacio de una exterioridad salvaje; pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas de una “policía” discursiva que se debe reactivar en cada uno de sus discursos (Foucault, 1970)

Todos estos dispositivos de control y exclusión del discurso, externos e internos, controlan o, por lo menos, pretenden hacerlo, la emergencia de nuevos discursos. Para lograrlo perfilan una serie de indicadores en el que todo aquel que busque ingresar a los circuitos discursivos tendrá que cumplir. Dichos requisitos van desde los reconocimientos de autor, no todo el mundo puede hablar de cualquier cosa, hasta la sujeción a determinados marcos teóricos, las formas de

abordar y decir las cosas; sin cumplir estos requisitos es posible que un discurso diga “la verdad” pero se encontrara por fuera de la “verdad”.

Cabe aclarar en este punto que no solo los discursos “mayoritarios” o socialmente legitimados producen esas formas de exclusión, de igual manera los discursos marginados, los discursos pronunciados desde los márgenes cuentan con estos dispositivos de control. Estos discursos cuentan con sus propias reglas de formación discursiva, en ocasiones diferentes a las formas tradicionales, pero cumplen el mismo propósito, excluir a todo discurso que no cumpla esas reglas.

Esta densa red de dispositivos de exclusión, esa constante lucha entre discursos provenientes de diversas partes con pretensiones de verdad, hacen necesario contar con una serie de herramientas metodológicas que permitan su abordaje, es decir, que permitan develar los complejos caminos del discurso. En primer lugar se hace necesario cuestionar los orígenes de los discursos, sus fuentes de continuidad, aquellos lugares donde tradicionalmente se ubican los fundamentos del discurso. En palabras de Foucault (1970), *reconocer el juego negativo* de funciones como la de “autor”, disciplina y voluntad de verdad, que han sido vistas tradicionalmente como positivas.

Este es un principio de *trastocamiento* que busca develar las fuentes de *rarefacción* del discurso, es decir, descifrar cuáles han sido los dispositivos de exclusión utilizados por determinado discurso. Sin embargo, una vez develados esos mecanismos de rarefacción, no se descubre un discurso oculto, sometido por falsos discursos, no se cuenta con una fuente de discurso ininterrumpida y verdadera, de hecho se hace necesario recurrir a otras herramientas metodológicas para descifrar los trasfondos de esos discursos descubiertos.

En este sentido, es necesario reconocer en los discursos *prácticas discontinuas*, una serie de apariciones que si bien pueden llegar a relacionarse, cruzarse e incluso ignorarse o excluirse, no existe un “gran discurso” verdadero universal, que recorre todas las regiones y que ha sido invisibilizado o excluido.

De igual manera no existe un juego de significaciones previas, no se presenta una predestinación que disponga los discursos a nuestro favor, no se trata de interpretar las realidades del mundo. El discurso es, en esencia, una práctica lingüística arbitraria que se ejerce

sobre las cosas, que las nombra, las significa, las condiciona e incluso las inutiliza en sus diferentes *especificidades*; es sobre estas imposiciones que el discurso encuentra sus principios de regularidad (Foucault, 1970).

Por tanto, si el discurso representa una imposición violenta que se ejerce sobre las cosas, analizar los discursos implica realizar un ejercicio de lectura en el cual, no se buscan las significaciones internas, el centro de sus pensamientos y significantes, las verdades ocultas en sus preposiciones, esto es un ejercicio hermenéutico; más bien, debe realizarse una búsqueda, que si bien parte del discurso mismo, de su aparición y regularidades, permita entender la serie de situaciones contextuales que permiten su surgimiento y delimitan sus funcionamientos, es una pregunta por la *exterioridad del discurso*, por los acontecimientos que fijan sus límites.

Esta propuesta de método se opone palmo a palmo a las consideraciones tradicionales en la historia de las ideas, fundamentadas en los principios de *originalidad, unidad y regularidad*, como se puede notar las cuatro herramientas metodológicas delineadas anteriormente proponen una forma alternativa de abordaje de los discursos. Que se puede agrupar en dos propuestas de interpretación, un conjunto “crítico” y un conjunto “genealógico” (Foucault, 1970).

Entender la formación de los discursos, mostrar a qué necesidades responden, cómo se modifican y desplazan, qué coacciones realizan y cómo se han alterado, estas son las preguntas a las que intenta dar respuesta el conjunto “crítico” y lo hace por medio del principio de *trastocamiento* que metodológicamente implica enfocarse en las formas de exclusión, delimitación y apropiación de los discursos.

Preguntarse por las restricciones que tuvo que superar determinado discurso, cuáles fueron los apoyos con los que contó para su surgimiento, cuáles han sido sus condiciones de aparición, por medio de qué recursos, estas son las preguntas que se hace la *genealogía*, la que por medio de los tres principios restantes *discontinuidad, especificidad y exterioridad*, intenta dar respuestas a las formas de relación de los discursos, a cuáles son sus vínculos con otras prácticas discursivas y cómo se presentan los juegos o relaciones de poder entre estas relaciones.

3. PRESUPUESTOS EPISTÉMOLOGICOS

Si los discursos son construcciones que se encuentran dispersas, son prácticas discontinuas, específicas, son acontecimientos marcados por condiciones exteriores; entonces su estudio se debe realizar teniendo en cuenta estas características. Por lo tanto, para realizar el presente estudio nos basaremos en la propuesta realizada por el mismo Foucault, quien además de realizar una excelente caracterización de qué es y cómo funcionan los discursos, aporta importantes herramientas para su abordaje.

La pregunta por el saber, es una pregunta por los espacios, por los tiempos y por las condiciones que propiciaron el surgimiento de ese saber, es una pregunta por la prehistoria de los “documentos”, que debe ser llenada con documentos materiales en aquellos vacíos dejados por las fuentes documentales. En resumidas cuentas, la pregunta por el saber es una pregunta arqueológica y la tarea del arqueólogo consiste en develar, en esclarecer, esos pensamientos anteriores a los pensamientos. No se trata solamente de evidenciar las ruinas sobre las que erigen nuestras verdades actuales, sino de indagar por las condiciones que posibilitaron el surgimiento de ciertos enunciados y la exclusión de otros.

El método arqueológico define los discursos en su especificidad. En este método, el conocimiento no reside en la acumulación de los descubrimientos, ni en los cambios dialécticos de la conciencia en la historia. Por medio de este método, se pueden analizar los discursos o mejor “sistemas discursivos” en su dispersión, permite abordar los acontecimientos enunciativos que facilitan la identificación de unidades discursivas mediante las reglas de formación de los discursos, entendidos como la relación diacrónica entre significantes, significados y sus referentes.

La arqueología como método asume los discursos, los *documentos*, como fragmentos de la historia, como “monumentos” que deben ser estudiados en su especificidad, en busca de las grietas, las rupturas y los cortes, que el monumento mismo testifica. En cuanto herramienta metodológica, la arqueología del saber no busca el principio y fin de las cosas, no se hace las mismas preguntas de la historia clásica.

La arqueología se aparta de la teleología y el casualismo, de los conceptos de devenir, evolución y progreso; evita plantear la totalidad como ámbito central en que el actor principal actúa como macro-sujeto racional; define umbrales, reglas y transformaciones que acompañan las prácticas y los discursos, en contraste a la noción unitaria y totalizante de un discurso, omnicomprensivo, siempre lineal y en permanente desarrollo. Sánchez (2009)

De tal forma, la arqueología del saber es un análisis del discurso que no busca sus leyes de construcción en el código de la lengua, sino en sus condiciones de existencia, en su ejercicio, en su puesta en práctica; el discurso es un campo práctico, un lugar de acción, un punto en el que se producen y reproducen acontecimientos.

Su principal inconveniente se encuentra en la dificultad por delimitar las formaciones discursivas que conforman el campo epistemológico de una época, en este contexto entendemos por *campo epistemológico* a los puntos de referencia que definen el horizonte de producción del conocimiento para una época determinada, es decir, a las referencias que definen de qué se puede hablar en un momento dado.

Con el ánimo de clasificar esas unidades discursivas que permitan vislumbrar los campos epistemológicos dominantes en un momento determinado, se hace necesario tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales.

Primero, las unidades discursivas dependen de las reglas que posibilitan en un periodo la aparición de objetos, determinados por prácticas discursivas, es decir, inscritos en tensiones, en disputas por los significantes, que determinan las reglas de transformación de esos objetos. En otras palabras, la resolución de esas disputas, en las que una de las pretensiones de verdad se impone sobre las demás, determinan en buena medida la existencia de unidades discursivas.

Segundo, las unidades discursivas dependen del conjunto de reglas que posibilitan, simultáneamente y de forma sucesiva, la repartición de los enunciados que se apoyan unos a otros de manera integradora o excluyente. Estas reglas que se apoyan en los principios de exclusión de los discursos, anteriormente descritos, permiten agrupar los diferentes enunciados en la gama variopinta de discursos presentes en una época determinada, de esta manera se diferencian los discursos prohibidos de los discursos aceptados, los discursos excluidos de los discursos integrados y los discursos “verdaderos” de los “falsos” discursos.

Esta separación de los discursos, que se presenta de manera simultánea y sucesiva, torna incompatibles ciertos enunciados. Esta separación representa el *tercer punto* de las unidades discursivas y es un referente importante para comprender las pretensiones de verdad presentes en los diferentes enunciados, como ya lo habíamos planteado anteriormente, más que preguntarse por la veracidad de determinado enunciado, la pregunta debe estar encaminada sobre cuáles son los discursos que se pretenden excluir con la aparición de algún enunciado.

Cuarto, la unidad de un discurso depende de sus causas de dispersión, las cuales se ubican en un cúmulo de posibilidades estratégicas, frente a los otros discursos que le disputan sus pretensiones de verdad, y a un conjunto de condiciones externas, es decir, extra discursivas.

De tal manera, las unidades discursivas no representan una masa de textos extractados de una época, representan más bien, un conjunto de reglas que en determinado tiempo y lugar definen cuáles son los objetos de los que se puede hablar, qué tipo de discursos circulan y cuáles han de ser excluidos, quién los puede hacer circular y por medio de qué canales.

En este proceso de exclusión discursiva entre lo verdadero y lo falso, las *instituciones* juegan un papel fundamental, en tanto que son ellas quienes ejercen en última instancia el poder de separación, en ellas se concentra la posibilidad de elegir entre lo verdadero y lo falso. Por lo tanto, las unidades discursivas que circulan al interior de las *instituciones* constituyen el elemento por el cual se relacionan con la sociedad en su conjunto.

Por lo tanto, los estudios arqueológicos deben ubicar las regularidades discursivas, *determinar la unidad de análisis* presente en un conjunto de acontecimientos dispersos, que han permitido la irrupción e instalación de ciertos discursos. Sin embargo, ubicar esas unidades de análisis no implica despojar al discurso de su especificidad histórica, de su carácter de acontecimiento; por tanto, se hace necesario un análisis en doble sentido: por un lado, ubicar las regularidades analíticas, pero sin perder de vista el sentido de acontecimiento del discurso, y, por otro, conformar y caracterizar el enunciado y el archivo.

En un primer momento, esto implica analizar la forma en que se han construido los discursos investigativos en el CINDE, buscar establecer una regularidad entre un grupo de enunciados, dispersos, constantes y persistentes. Se deben tener en cuenta las condiciones de aparición

histórica, cuáles son los fundamentos que los hacen visibles y perdurables, cuáles son las condiciones que les limitan y con cuáles discursos se disputan la pretensión de verdad.

En segundo momento, se deben conformar y caracterizar *el enunciado y el archivo* (Sánchez, 2009). Según la propuesta de Foucault, el enunciado representa el átomo del discurso, es un elemento último que no puede ser descompuesto. Para el análisis arqueológico, los enunciados son acontecimientos y cosas que deben ser tratados en su materialidad, en su carácter de acontecimiento y en su singularidad; el carácter enunciativo debe remitir a las posibilidades de existencia de las cosas y acontecimientos que representa. El enunciado permite mostrar el modo como puede organizarse un discurso, mostrar sus formas de agrupamiento, mostrar las unidades que constituyen y los métodos que permiten describirlo.

La articulación de acontecimientos y cosas, es decir, la articulación de los enunciados según sus *a priori históricos*, constituyen la denominación de *archivo*. *A priori* porque hace referencia al conjunto de reglas que permiten el surgimiento de una formación discursiva, es histórico, porque dicho *a priori* determina la modalidad de existencia de los discursos en su calidad de acontecimiento, según Foucault (Foucault, 1970, citado por Sánchez, 2009)

De liberar las condiciones de existencia de los enunciados, la ley de coexistencia con otros, la forma específica de su modo de ser, los principios según los cuales subsisten, se transforman y desaparecen.

El archivo constituye entonces un “sistema general de enunciabilidad y de funcionamiento de los enunciados” (Foucault, 1970, citado por Sánchez, 2009), éste se encarga de la formación y transformación de los enunciados, que en tanto acontecimientos y las cosas de un acontecimiento se encuentran en constante movimiento.

El dominio específico de la arqueología interroga lo ya dicho al nivel de su existencia, de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a la que pertenece, de las agrupaciones generales de *a prioris históricos* en los que se inscriben; la arqueología describe los discursos como prácticas específicas en marcadas en el elemento del archivo, es decir, acontecimientos y cosas en marcados en *a priori históricos* que los posibilitan, limitan y excluyen.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Acercarse al estudio de los discursos académicos, implica antes que nada un esfuerzo por comprender las reglas de formación de los discursos mismos, ¿cuáles son las circunstancias en que aparecen?, ¿cómo se relacionan con el contexto social e histórico?, ¿qué papel cumplen las personas que se relacionan con ellos?

El discurso representa una imposición violenta que se ejerce sobre las cosas, analizar los discursos implica realizar un ejercicio de lectura en el cual, no se buscan las significaciones internas, el centro de sus pensamientos y significantes, las verdades ocultas en sus preposiciones, esto es un ejercicio hermenéutico; más bien, debe realizarse una búsqueda, que si bien parte del discurso mismo, de su aparición y regularidades, permita entender la serie de situaciones contextuales que permiten su surgimiento y delimitan sus funcionamientos, es una pregunta por la exterioridad del discurso, por los acontecimientos que fijan sus límites (Foucault, 1970).

Un ejercicio como el propuesto supone la lectura crítica de trabajos que son el resultado de otras lecturas críticas de fenómenos sociales complejos, por lo tanto, nos encontramos frente a un ejercicio de doble interpretación, una postura de doble hermenéutica que re-interpreta las interpretaciones contenidas en las tesis del CINDE, es por tanto un ejercicio que trasciende las interpretaciones de una hermenéutica simple, es decir de una interpretación y se ubica en un escenario de doble interpretación, que implica interpretar lo previamente interpretado.

El enfoque de doble hermenéutica supone la construcción de estrategias de investigación que les permitan a los investigadores no perder de vista la interpretación inicial del trabajo y al mismo tiempo avanzar en una nueva interpretación de sus resultados, por lo tanto es de gran importancia afinar los instrumentos de recolección, sistematización e interpretación de la información, buscando que se correspondan con las intenciones iniciales de la investigación, pero que a su vez permitan interpretar las tesis de la maestría desde una nueva lógica, buscando dar respuesta a preguntas diferentes.

Generación de la información: Planeación y recolección.

Definición de las categorías analíticas: en consideración a que la producción investigativa de la maestría en Educación y Desarrollo Humano se ha focalizado en tres líneas de investigación pertenecientes a tres grupos respectivamente, la generación de categorías de análisis tuvo que centrarse en un sistema que permitiera agrupar la información de forma que dejara ver las diferentes regularidades y rupturas teóricas y metodológicas.

Como estrategia metodológica y con el fin de agrupar los trabajos de investigación se optó por agrupar la información en sentido temporal, para lo cual se tomaron tres periodos, los dos primeros de cuatro años y el tercero de tres, con lo que se logró, propiciar una forma de sistematización lógica que permite generar comparaciones.

Estos periodos son de 2000 al 2003, del 2004 al 2007 y del 2008 al 2010. De esta manera nos fue posible visibilizar la evolución en el número de investigaciones desarrolladas, además de presenciar los cambios que se generan de un periodo al otro.

Equipo de investigación: conformado por un asesor perteneciente al grupo investigador de la maestría y tres estudiantes de la misma, quienes se dividieron de forma equitativa la lectura y sistematización de 90 tesis producidas en 10 años.

Fuentes secundarias, referentes teóricos y metodológicos. Para la realización de la sistematización y producción del correspondiente informe fue necesario consultar una serie de trabajos previos producidos en la maestría en su sede Manizales, además se abordaron fuentes secundarias en lo concerniente a la producción del “discurso como categoría de análisis”, al igual que la recolección y lectura de la información.

5. PROCESO DE ANALISIS DE INFORMACIÓN

El equipo de investigación en pleno realizó encuentros periódicos en los que se aclararon dudas por parte de la asesora y se trazaba la ruta a seguir, estos encuentros sirvieron para hacerle seguimiento a los procesos de recolección y sistematización de la información.

Producto de esos encuentros el equipo de investigación y adoptando el modelo de matriz de información ofrecido por la investigación nacional, se logró definir una ficha analítica de sistematización de la información, en la cual se consignaron los elementos necesarios para su posterior lectura. Esto fue de vital importancia en el manejo categorial del gran volumen textual que implico esta sistematización.

Informes individuales, cada una de las investigadores elaboro un texto en el que se consignó la información producida en el periodo de su correspondencia, como producto se generaron tres textos que fueron la base para el análisis final.

Se elaboró este informe, que fue escrito a tres manos, con la revisión y crítica de cada una de los miembros del equipo. Esto permitió que cada investigadora se enterara, con suficiencia, de las características que contienen los periodos abordados por sus compañeras, facilitando su lectura, recolección y sistematización.

6. HALLAZGOS. REGULARIDADES DISCURSIVAS Y LÍNEAS DE FUERZA TEÓRICO EPISTEMOLÓGICA DE LAS TESIS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, SEDE SABANETA

Darse a la tarea de reconstruir la trayectoria investigativa de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, implica recorrer un proceso histórico en el cual se han producido cambios en las diferentes líneas de investigación, han surgido nuevos referentes teóricos, problemas de investigación y metodologías de abordaje. En las siguientes líneas intentaremos dar cuenta de esos cambios, buscando analizar las regularidades discursivas, en sus componentes teóricos, epistémicos y niveles de proyección social, en la producción investigativa del CINDE.

En la siguiente tabla se muestran el número de investigaciones por cada línea (tabla 3), en ella

Líneas de Investigación	Total de Investigaciones	Porcentaje
Ambientes Educativos	40	44%
Socialización Política	49	54%
Prácticas de Crianza y Familia	2	2%
	91	100%

se observa la importancia de las líneas en Ambientes educativos y socialización política, y se observa que ya se perfila la línea de Prácticas de Crianza y Familia como una línea importante.

Tabla 3. Producción académica en las Líneas de Investigación.

Fuente: Datos del CINDE

En la figura 4 se pueden observar gráficamente la distribución de las investigaciones.

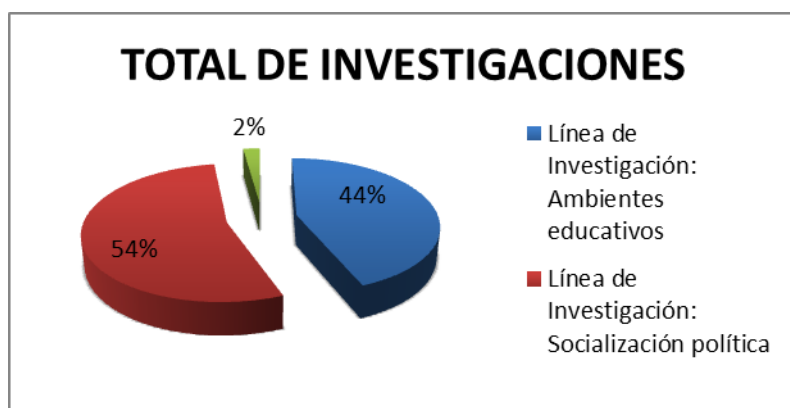


Figura 4 Total de tesis en las líneas de investigación.

Tal como se indicó en el capítulo metodológico, la presente sistematización se generó por medio de una clasificación temporal dividida en tres periodos históricos el primero entre los años de 1999-2003, el segundo se ubica entre los años 2004-2007 y el tercero entre los años 2008-2010. Esta distribución temporal ha permitido observar la evolución en cada una de las líneas

de investigación tanto en términos cuantitativos como cualitativos. La tabla 4 muestra el número de investigaciones publicadas en cada uno de estos periodos históricos.

Tabla 4. Investigaciones por periodos históricos.

PERIODO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	TOTAL INVESTIGACIONES
2000-2003	Ambientes Educativos	20 investigaciones
	Socialización política	
2004-2007	Ambientes Educativos	34 investigaciones.
	Socialización Política	
2008-2010	Ambientes Educativos	37 investigaciones.
	Socialización política	
	Familia, cambio y Desarrollo	

Fuente: Datos CINDE

En la tabla pueden observarse diferentes cambios en la cantidad de investigaciones y su distribución. Lo primero que se hace evidente es un aumento constante en la producción investigativa, que demuestra el crecimiento de la maestría en los últimos diez años, al pasar de 19 investigaciones en el periodo 2000-2003 a 37 investigaciones en el periodo 2008-2010, un crecimiento significativo no solo en la producción de investigaciones, sino en la consolidación de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano como referente en la formación académica, intelectual e investigativa.

El aumento en el número de investigaciones supone al mismo tiempo el surgimiento de nuevos discursos que le disputan los escenarios de poder a los discursos mayoritarios, los temas abordados por las investigaciones del CINDE ejercen en alguna medida principios de *trastocamiento*. Foucault (1970) en la medida que buscan develar las fuentes de continuidad de los discursos mayoritarios, que permitan no solo explicar su existencia, sino también la forma

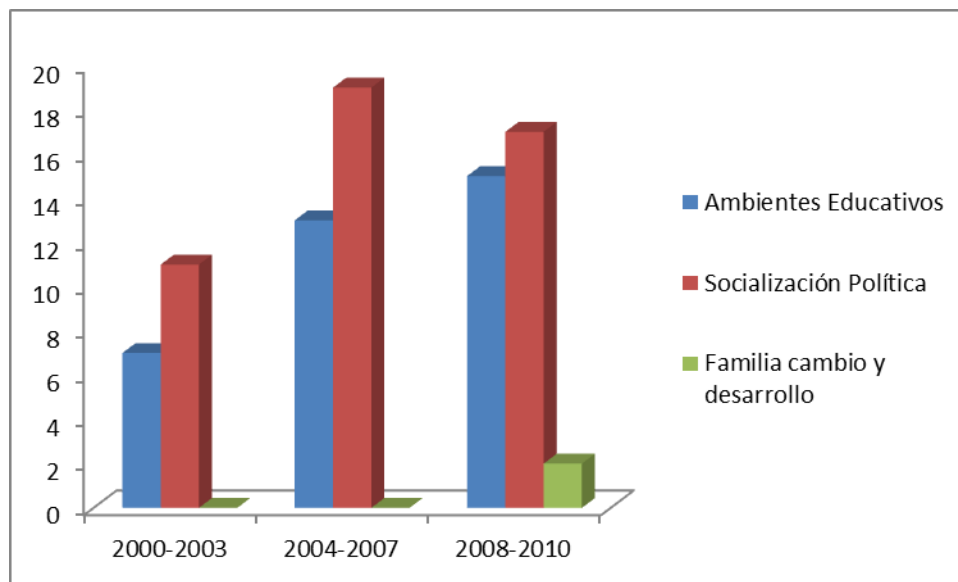
en que éstos excluyen los “otros discursos”. De esta forma las investigaciones del CINDE funcionan como *comentarios* que le disputan escenarios de significación a un tipo de discursos y buscan posicionar otras formaciones discursivas en el ámbito académico nacional e internacional.

Otro de los aspectos a resaltar es la aparición de una nueva línea de investigación en la cual los estudiantes de la maestría inscriben sus proyectos. la línea de Familia, Crianza y Desarrollo irá tomando fuerza en los próximos semestres, la línea se va perfilando con investigaciones que trascienden escenarios como el aula de clase y los espacios comunes de socialización para indagar en aspectos más íntimos y familiares. Por su parte se evidencia una continuidad en el número de investigaciones frente a la línea de ambientes educativos, que se mantiene desde el periodo 2000-2003 hasta los años 2008-2010.

Entre tanto la línea de socialización política muestra un aumento entre los periodos 2000-2003 y 2008-2010, al pasar de 11 a 20 investigaciones. Este creciente interés puede ser el producto de varios fenómenos, por una parte en el continente se ha venido presentando una creciente preocupación por los fenómenos de movilización social y política, en el que las manifestaciones juveniles cobran especial importancia, en un contexto de cambio social como el vivido por la región en los últimos años.

En la siguiente Figura se ilustra mejor esta serie de cambios cuantitativos en el escenario de la investigación en el programa, en el periodo 2008-2010 se agrupa la producción generada en dos años, dos menos que en los periodos anteriores, esto explica el sentido del Figura, y muestra una importante tendencia de crecimiento.

Figura 5. Cambios Cuantitativos en las investigaciones de la Maestría.



Otro fenómeno interesante se produce en esas líneas de tiempo, en este caso la distribución espacial de las investigaciones, es decir, los diferentes lugares en los que se desarrollan los trabajos de investigación. En la siguiente tabla se muestra el cambio significativo en el número de investigaciones realizadas en la ciudad de Medellín entre el periodo 2000-2003 y los años 2008-2010, al pasar de 6 investigaciones en el primer periodo de tiempo a 25 en el segundo. Este aumento de trabajos realizados en la ciudad no solo muestra el interés de los investigadores por estudiar sus realidades, sino que ratifica el aumento en la demanda frente a la maestría, y por tanto, el crecimiento en el número de investigaciones en el mismo periodo 2008-2010.

La prevalencia de estudios realizados en Medellín y su Área Metropolitana se debe a una conjunción entre ambos fenómenos, de un lado el creciente interés de profesionales e instituciones por la maestría han generado un importante aumento de personas que se vinculan al programa, quienes en su mayoría optan por realizar investigaciones en sus contextos más cercanos, esto explicaría la coincidencia entre el lugar de proveniencia de los participantes en la maestría y los lugares donde se desarrollan las investigaciones, como se puede observar en la tabla 5 y en la Figura 6.

Tabla 5. Lugares de realización de las investigaciones.

Periodo	Lugares en que se realiza la investigación	Total individuales	Investigaciones realizadas en territorialidades compartidas.	Total
2000-2003	Medellín:	6	Medellín/Manizales 1	20
	Área Metropolitana:	3		
	Suroeste Antioqueño:	2		
	Oriente Antioqueño:	2		
	Nordeste Antioqueño:	2		
	Occidente Antioqueño:	2		
	Nacional:	1		
2004-2007	Medellín	15	Medellín/Urabá 1	34
	Área Metropolitana	6		
	Suroeste Antioqueño	1		
	Oriente Antioqueño	3		
	Bajo Cauca	1		
	Magdalena Medio	1		
	Nacional	5		
2008-2010	Medellín	25	Medellín/Envigado 1	37
	Área Metropolitana	5		
	Occidente Antioqueño	1		
	Oriente Antioqueño	1		
	Nacional(sobre Colombia en general)	4		
TOTAL		87	3	91

Fuente: CINDE

Por otra parte se observa también el aumento de las investigaciones realizadas por fuera del territorio antioqueño, con una especial prevalencia de los departamentos de Córdoba y Sucre, tal como se había mencionado anteriormente. Este crecimiento en las investigaciones por fuera de Antioquia, permite pronosticar la buena instalación del programa de maestría en la escena académica del país.

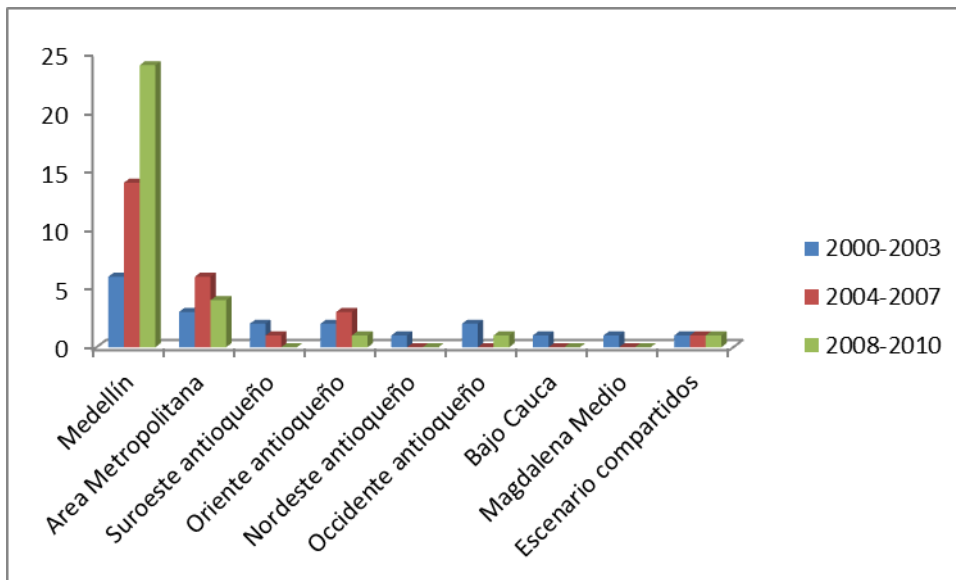
La generación de investigaciones en los diferentes contextos de pertenencia de los investigadores genera la creación de una red discursiva que re-significa los discursos desde sus lugares de pertenencia, los discursos territorializados permiten disputar los escenarios de significación desde lo cotidiano, desde la cercanía no solo de los investigadores y el discurso académico, sino también desde los contextos de las personas participantes en las investigaciones.

También en términos regionales se presentan algunas variaciones y datos interesantes. Como era de esperarse, el Área Metropolitana ocupa un segundo puesto en términos de investigaciones realizadas, mostrando relación entre lugar de procedencia de los estudiantes y las regiones en las que se desarrollan las investigaciones, tal parece que los estudiantes

prefieren realizar sus investigaciones en los contextos que les son cercanos y probablemente más conocidos. La Figura 6 permite observar estas tendencias.

También se observa la emergencia de escenarios compartidos de investigación, propiciados por los convenios interinstitucionales, que le permite a los estudiantes realizar investigaciones comparadas en diferentes escenarios, compartir experiencias con investigadores de otras ciudades y fortalecer los vínculos entre la comunidad académica.

Figura 6. Lugares de realización de las investigaciones.



Fuente: CINDE.

Los datos hasta aquí aportados ubican la producción investigativa del CINDE en sus diferentes variables espacio-temporales y temáticas, que nos permite observar las líneas de investigación en los últimos diez años. Pasemos ahora a sistematizar los sentidos de estas investigaciones, lo que implica ubicar sus referentes teóricos, metodológicos, sujetos de estudio y avances realizados en el campo del conocimiento.

6.1 SUJETOS, OBJETOS Y METODOS DE LAS TESIS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, SEDE SABANETA

Con quien se han realizado las investigaciones: sobre los participantes

Comencemos por delimitar los grupos de población objetivo con la que se han realizado las investigaciones en estos diez años de maestría del CINDE sede Sabaneta, como lo veremos en la siguiente tabla (No.6) la tipología de personas con las que se han realizado estos trabajos van más allá de los niños, niñas y jóvenes, abarca personas adultas, líderes comunitarios, profesores, entre otros, mostrando la forma integral en que se asumen los procesos de desarrollo humano perfilados por la maestría en sus actuaciones.

Tabla 6. Objetos de Investigación.

Periodo	Población/Participantes	Total Individuales	Total Compartidas	Total
2000-2003	Estudiantes.	4	Niñez/Juventud 1	20
	Docentes.	1		
	Instituciones Educativas.	2		
	Organizaciones comunitarias y sociales	7		
	Jóvenes.	2		
	Niños y niñas	1		
	Análisis teórico sin participantes	1		
2004-2007	Estudiantes.	12	Docentes/Estudiantes 2	34
	Docentes.	4		
	Instituciones Educativas.	3		
	Grupos Sociales.	11		
	Análisis teórico sin participantes	2		
2008-210	Estudiantes.	17		37
	Docentes.	5		
	Instituciones Educativas.	4		
	Grupos Sociales.	10		
	Análisis teórico sin participantes	1		
Total		87	3	91

Para la construcción de esta tabla se crearon categorías de agrupación que permitieran dar cuenta de los intereses de las investigaciones.

Puede observarse la importancia que tiene para las diferentes líneas de investigación las organizaciones comunitarias y grupos poblacionales como participantes, al contar con 28

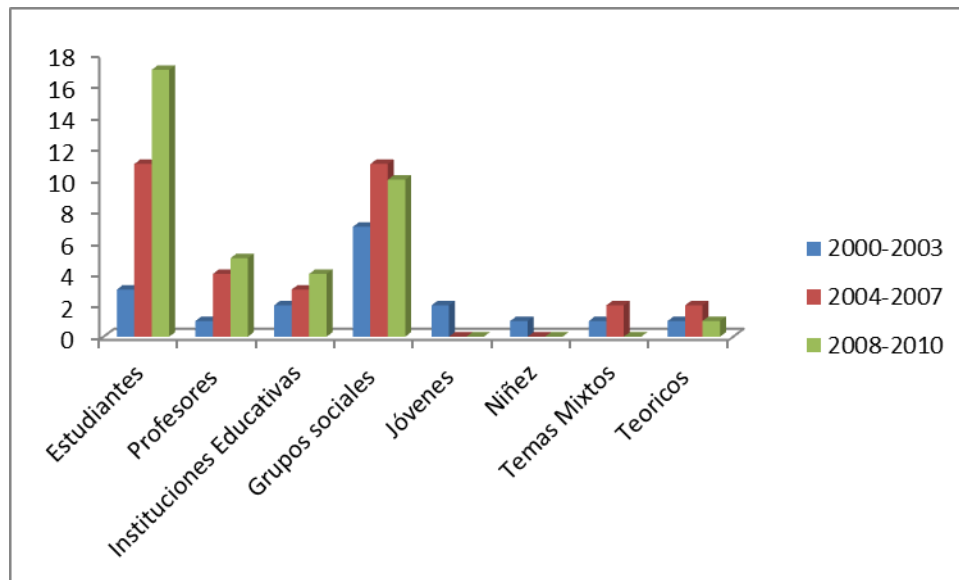
investigaciones, correspondientes al 31% de las realizadas en los diez años. Esta categoría es creada pensando en los intereses de las investigaciones y se ubican allí aquellas investigaciones que se interesan por observar las dinámicas que se presenten en un colectivo humano en su conjunto.

Otra población de estudio importante en las investigaciones realizadas por los participantes de la maestría es la concerniente a los estudiantes al contar con 33 investigaciones que representan el 36% de la producción académica de estos diez años que comprende el estudio, la línea de investigación que más tiene a los estudiantes como población objeto es la de Socialización Política al aportar 24 investigaciones que representan un 72% del total, dejando tan solo un 28% para la línea de Ambientes Educativos. En este mismo sentido, resulta interesante ver como de las 9 investigaciones realizadas las instituciones educativas representan el 10% del total de las investigaciones, 5 de ellas que representan el 55% de este número, se refieren a la línea de investigación de socialización política.

Las cifras anteriores demuestran el interés de la línea de Socialización Política por las dinámicas existentes en los centros de enseñanza y sus estudiantes, presentando especial atención a los procesos educativos en las lógicas de socialización, participación y cultura política, en los jóvenes, niños y niñas del país y la región. La Figura 7 ilustra los datos enumerados.

En la Figura se puede observar el interés mayoritario de las investigaciones por analizar los contextos educativos institucionales, con lo que se deja de lado las dinámicas alternativas o no institucionalizadas, pero también se puede constatar la importancia que las dinámicas de socialización política en los jóvenes continua teniendo para las investigaciones. Sin duda, este no es un fenómeno nuevo, ni exclusivo del CINDE, de hecho es un fenómeno que preocupa a numerosos investigadores en el mundo, en tanto que se ubica en el centro de las preocupaciones por los sistemas políticos y la cultura política, ambos de gran interés para las sociedades contemporáneas.

Figura 7. Objetos de Investigación.



Fuente: CINDE

Para que se han realizado las investigaciones: sobre sus objetivos y proyecciones

La pregunta por el saber, es una pregunta por los espacios, por los tiempos y por las condiciones que propiciaron el surgimiento de ese saber, es una pregunta por la prehistoria de los “documentos”, que debe ser llenada con documentos materiales en aquellos vacíos dejados por las fuentes documentales. En resumidas cuentas, la pregunta por el saber es una pregunta arqueológica y la tarea del arqueólogo consiste en develar, en esclarecer, esos pensamientos anteriores a los pensamientos. No se trata solamente de evidenciar las ruinas sobre las que erigen nuestras verdades actuales, sino de indagar por las condiciones que posibilitaron el surgimiento de ciertos enunciados y la exclusión de otros (Foucault, 1970).

Por lo tanto los objetivos que persiguen estas investigaciones son, ¿qué le aportan a la comunidad científica y a la sociedad estas investigaciones? Para ello construimos una serie de variables que nos permiten agrupar las metas planteadas en los trabajos investigativos sistematizados y aportar respuestas a las preguntas del tiempo, los espacios y las condiciones de surgimiento de estas investigaciones.

- Evaluativo: con esta variable se reúnen todas las investigaciones que buscan evaluar impactos, alcances, proyecciones y problemas de políticas, programas y proyectos de intervención social, además de prácticas o fenómenos presentes en colectivos sociales, pero desde una mirada valorativa.
- Descriptivo: se vinculan en esta variable todas las investigaciones que se limitan a la descripción de algún fenómeno o problema.
- Interpretativo: todas las investigaciones en las que se trascienden el nivel descriptivo y se intenta interpretar que significan esos datos provenientes de las descripciones.
- Comprensivo: Trasciende el nivel descriptivo y el interpretativo, busca comprender cuáles son los alcances de esas interpretaciones y qué significan en un momento histórico específico.
- Propositivo: en esta variable se contienen todas las investigaciones que aportan recomendaciones y proyecciones sobre la solución de algún problema social o el fortalecimiento de algunos aspectos positivos.

Con estas variables se construyen la siguiente tabla y Figura, en los que se realiza una lectura sobre los objetivos presentes en la investigación producida por el CINDE en estos diez años.

Tabla 7 Objetivos de las investigaciones.

PERIODO	VARIABLE	TOTAL INVESTIGACIONES	NUMERO DE INVESTIGACIONES
2000-2003	Evaluativo	4	20
	Propositivo	3	
	Descriptivo	3	
	Interpretativo	4	
	Comprensivo	5	
2004-2007	Evaluativo	3	34
	Propositivo	2	
	Descriptivo	6	

	Interpretativo	7	
	Comprensivo	16	
2008-2010	Evaluativo	2	37
	Propositivo	4	
	Descriptivo	5	
	Interpretativo	9	
	Comprensivo	17	
Total		90	91

Fuente: Datos CINDE

Comenzando por el grado evaluativo del total de las 90 tesis sistematizadas en la presente investigación, el 10% se ubican en este nivel, esta cifra nos muestra que es relativamente bajo el interés por valorar los fenómenos que se indagan.

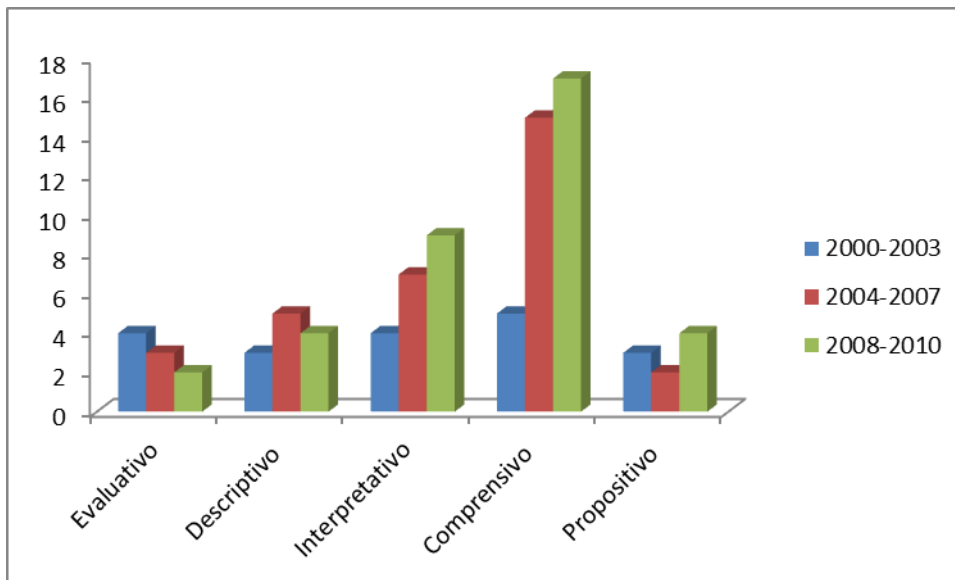
El nivel descriptivo de la investigación, contamos con un 15% del total de las investigaciones desarrolladas en la maestría, demostrando que en el programa se realizan esfuerzos de investigación más profunda y elaborada. Tal y como lo demuestra el 22,2% del total de los trabajos desarrollados.

Por último, en el nivel más profundo de indagación científica contamos con un porcentaje de 42% de los trabajos investigativos adelantados en la maestría, comprobando la hipótesis de que en el programa se privilegia el más alto nivel de calidad en la investigación científica.

En lo que concierne a los objetivos de carácter propositivo, se presenta un total de 9 investigaciones que representan el 10% del total de los trabajos, lo que muestra que a pesar de las pretensiones del CINDE por propiciar escenarios de diálogo entre los trabajos académicos y de investigación con los proyectos sociales de intervención, ésta es un área que aún se muestra incipiente en el programa y frente al cual se podrían desarrollar más esfuerzos institucionales.

En la Figura 8 se ilustran los datos, es posible observar la evolución que ha tenido en el tiempo la calidad y profundidad de las investigaciones realizadas en el programa.

Figura 8. Evolución del tipo de análisis en las investigaciones 2000-2010



Fuente: Datos CINDE

Como se observa en el Figura el nivel de indagación de las investigaciones realizadas en el CINDE han mostrado un nivel creciente de complejidad, al moverse desde los análisis descriptivos hasta las prácticas más estructurales y complejas como la interpretación y la comprensión de los problemas y fenómenos estudiados. El nivel de indagación de las investigaciones en la maestría se traduce en un alto estatus de producción académica que podría explicar el buen posicionamiento del programa, no solo en el ámbito académico, sino en las diferentes instituciones de la ciudad y el departamento, de igual forma la buena producción investigativa del programa es muestra del creciente nivel académico de la maestría, que guiados por la producción en investigación, ha venido graduado profesionales capacitados para adelantar investigaciones de alto perfil.

6.2 ¿CÓMO SE HAN REALIZADO LAS INVESTIGACIONES?: UNA PREGUNTA POR LA METODOLOGÍA.

Otro aspecto fundamental a la hora de realizar la sistematización frente al acumulado de investigaciones del CINDE en los diez años seleccionados, tiene que ver con los factores

metodológicos, esto es, la forma en que se observan los fenómenos tales como los métodos y procedimientos utilizados para realizar las lecturas de la realidad. Al igual que en los aspectos anteriores en este punto se hace necesario delimitar una serie de variables en las cuales enmarcar la lectura de las tesis, en este caso esas variables están dadas por los trabajos mismos, por las formas en las que éstos han abordado sus objetos de estudio y responde básicamente a las siguientes categorías epistemológicas.

- **Fenomenología:** busca la comprensión de mundo y sus objetivos, no de una manera real u objetiva, sino como son experimentados internamente por las personas.
- **Etnometodología:** constituye el estudio de los modos en que se organiza el conocimiento que los individuos, de los cursos de acción normales, de su cotidianidad.
- **Etnografía:** permite el estudio de un determinado grupo social en su contexto, puede tratarse de una familia, un grupo étnico o una unidad educativa.
- **Hermenéutica:** interpreta y comprende los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres no estructurados, sino sistematizados.
- **Empírico-analítico:** supone la observación imparcial de los fenómenos de estudios, es decir, bajo esta metodología el investigador guarda distancia de los objetos de estudio que aborda, no se presenta una interacción entre investigador y realidad investigada. En esta metodología el investigador observa y describe lo observado.

En la siguiente tabla (tabla 8) se ilustra el acumulado de referentes metodológicos en la investigación del CINDE.

Tabla 8. Referentes metodológicos en las investigaciones.

PERIODO	REFERENTE METODOLÓGICO	TOTAL INVESTIGACIONES	TOTAL
2000-2003	Fenomenología	1	20
	Etnometodología	0	
	Etnografía	3	
	Hermenéutica	10	
	Empírico-analítico	5	
2004-2007	Fenomenología	8	34
	Etnometodología	6	
	Etnografía	5	
	Hermenéutica	12	
	Empírico-analítico	3	
2008-2010	Fenomenología	11	39
	Etnometodología	7	
	Etnografía	9	
	Hermenéutica	9	
	Empírico-analítico	3	
Total		90	91

Fuente: datos del CINDE.

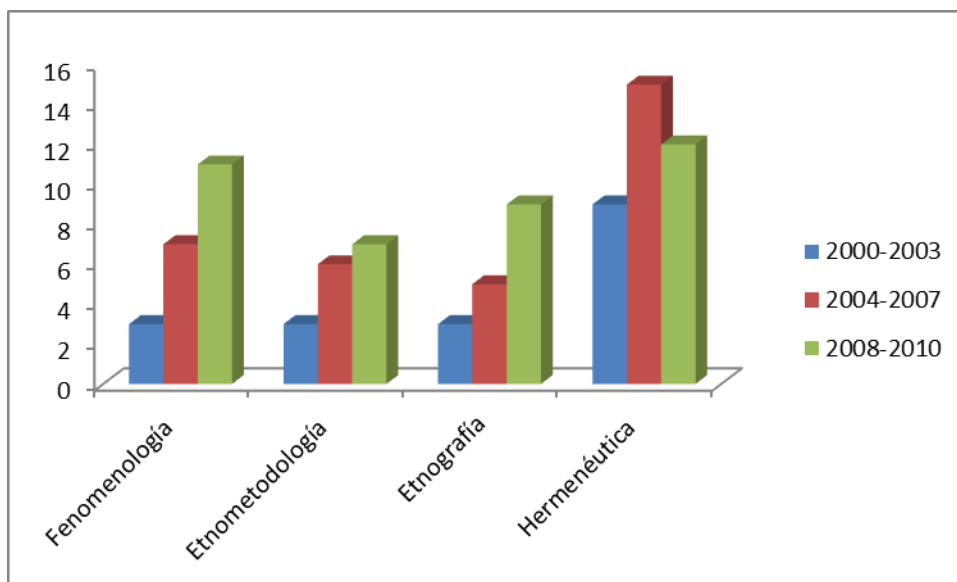
En la tabla anterior puede observarse como se presenta una evolución en las herramientas metodológicas utilizadas en las investigaciones del CINDE, para comprenderlo mejor es necesario tener en cuenta la sumatoria entre las metodologías fenomenológicas, etnográficas y

etnometodológicas, frente a las herramientas hermenéuticas, esta comparación deviene del nivel de especialidad que suponen los tres primeros métodos, que como vimos anteriormente buscan indagar sobre aspectos específicos en contextos igualmente puntuales, esa característica hace de estos métodos herramientas adecuadas para la realización de investigaciones de índole descriptivo y comprensivo.

En tal sentido resulta entonces importante observar como la sumatoria entre las metodologías fenomenológicas, etnográficas y etnometodológicas, representan un total de 55 trabajos equivalentes al 60% del total de las investigaciones, frente a un total de 37 investigaciones guiadas por métodos hermenéuticos, lo que representa un total del 40% de la metodología utilizada en las investigaciones.

En el siguiente Figura se pueden observar esas tendencias, en las cuales puede comprobarse al aumento constante en las metodologías mencionadas a lo largo de los tres periodos seleccionados, terminando para el periodo 2008-2010 en un porcentaje considerablemente mayor, si se tienen en cuenta la sumatoria de Fenomenología, Etnometodología y etnografía, frente al método hermenéutico.

Figura 9. Referentes metodológicos



Fuente: elaboración propia, datos CINDE.

Ya se ha dicho que la producción en investigación de la Maestría se ha centrado en tres líneas de investigación, pertenecientes a tres grupo diferentes. La prevalencia de estas líneas muestra la influencia de un factor exógeno a la maestría en el que las prácticas políticas de los jóvenes y la pregunta por la educación, en la que se vincula la preocupación por los ambientes educativos despertaban especial interés en los estudiosos de la niñez y la juventud.

6.3 ¿CÓMO SE ORIENTAN LAS INVESTIGACIONES?: UNA PREGUNTA POR LO TEÓRICO

La realidad no es algo aprehensible, no representa un elemento que se encuentra en la naturaleza de las cosas, no existe una verdad oculta entre un entramado de falacias, de hecho la “realidad” o la “verdad” representan una construcción humana atravesada por distintas dinámicas y procesos. Foucault (1970).

Podemos plantear entonces que en los fenómenos sociales existe una diversidad de verdades, de formas de entender la realidad y comportarse frente a ella. Dicha diversidad viene dada por el conjunto de significantes con los que las personas dimensionan las realidades que habitan, para el caso de los investigadores esos significantes vienen dados por las herramientas teóricas con las que se delimite y se aborde determinado problema o realidad. Mientras en el punto anterior hablamos de la forma en que se observa, en este punto nos referimos a lo que se observa, es decir, cuáles son las cosas a las que la investigación le ha prestado o ha de prestar atención.

Los referentes teóricos se convierten en una guía de viaje por el entramado complejo que representa la investigación y le muestra al investigador cuales son los lugares que debe visitar, cómo debe hacerlo y cuáles son las formas en que debe observar las cosas que allí se encuentran. Sin embargo, es importante mencionar que son los referentes teóricos el lugar en el que se ejercen las disputas más profundas en torno a los significantes de la realidad. La elección de un referente teórico no es un acto de ingenuidad, por el contrario, representa una apuesta en la cual se juegan pretensiones de verdad Foucault (1970), es decir, se busca invisibilizar los otros referentes teóricos, los otros discursos, a costa de posicionar un marco teórico como verdadero.

Resulta fundamental la lectura e interpretación de los referentes teóricos utilizados en las investigaciones de la maestría a la hora de ubicar las regularidades discursivas presentes en las mismas, lo que representa el principal interés de este texto, en las tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE.

En la siguiente tabla se muestran cuáles son los referentes teóricos utilizados en las investigaciones de la maestría, continuando con la agrupación por periodos que hasta aquí hemos utilizado.

Tabla 9. Referentes Teóricos.

PERIODO	TEORÍAS	INVESTIGACIONES	TOTAL
2000-2003	T. aprendizaje basado en competencias.	2	20
	T. Aprendizaje desde perspectivas constructivistas.	2	
	T. de las representaciones sociales.	6	
	Política Educativa/T sociológica.	3	
	T. Configuraciones sociales.	5	
	Enfoque Gerencial de la Educación/T Funcionalista.	2	
2004-2007	T. aprendizaje basado en competencias.	3	34
	T. Aprendizaje desde perspectivas constructivistas.	5	
	T. de las representaciones sociales.	14	
	Política Educativa/T sociológica.	4	
	T. Configuraciones sociales.	4	
	Imaginario.	3	
	T. Complejidad.	1	
2008-2010	T. aprendizaje basado en competencias.	5	39
	T. Aprendizaje desde perspectivas constructivistas.	4	
	T. de las representaciones sociales.	6	
	Política Educativa/T sociológica.	2	

	T. Configuraciones sociales.	13	
	Imaginarios.	4	
	T. Complejidad.	1	
	T. Relativista y Pluralista.	3	
	Enfoque Gerencial de la Educación/T Funcionalista.	1	
Total		91	

Fuente: Datos CINDE.

Una reflexión metodológica apunta al hecho de que los componentes teóricos deben presentar concordancia con las herramientas metodológicas que se utilizan para la investigación, para ejemplificar un poco, no es posible desarrollar una investigación que en términos teóricos se ubique en la pregunta por las configuraciones sociales, con una metodología de carácter cuantitativo, ésta no permitiría dar cuenta de las representaciones culturales, simbólicas y vivenciales del grupo social.

Debe existir entonces una comunión entre método, objeto y teoría, en la tabla anterior podemos observar como los referentes teóricos inscritos en las investigaciones de la maestría concuerdan con las herramientas de orden metodológico expuestas en la tabla y Figura anterior, no quiere decir esto, que a determinado componente teórico deviene determinado componente metodológico, pero sí, que el investigador debe contar con una hoja de ruta (teoría) que le guíe por el camino de la indagación y con unos lentes adecuados que no le dejen perder el camino, además de ayudarlo a interpretar el mapa (metodología).

En las cifras contenidas en la tabla se observa que el número de investigaciones guiadas por los componentes teóricos de las representaciones sociales y las configuraciones sociales es de 38 que representan un 53% del total de las investigaciones, esta cifra resulta significativa si se tiene en cuenta que ambos supuestos teóricos apuntan a la comprensión de las realidades, dinámicas, ritmos y vivencias de los grupos sociales, mostrando relación con la importancia de los métodos fenomenológicos, etnometodológicas y etnográficas, prevaletentes en el campo metodológico.

Puede observarse el crecimiento y diversidad en los marcos teóricos, lo que muestra un recorrido académico e investigativo importante, al pasar de 6 campos teóricos en el periodo 2000-2003 a 10 en el periodo 2008-2010, lo que no solo demuestra los avances de la maestría, sino también el crecimiento en temas y problemas de investigación, que pronostican un buen futuro para la maestría.

Por su parte, otra serie de lecturas pueden hacerse frente a los componentes teóricos con los que se perfilan las investigaciones realizadas en la maestría, no en términos numéricos o cuantificables, sino en lógica cualitativa, intentando develar los sentidos y significados de algunos de esos referentes teóricos y ubicar de esta forma cuales son las fortalezas teóricas de la maestría y cuales sus regularidades discursivas.

6.4 SIGNIFICADOS, REGULARIDADES Y FORTALEZAS: UNA LECTURA CUALITATIVA A LA INVESTIGACIÓN PRODUCIDA EN LA MAESTRÍA.

Ubicar las regularidades discursivas presentes en la investigación realizada por CINDE en estos diez años, implica comprender cuáles han sido las rupturas que su producción de conocimiento ha generado frente a concepciones tradicionales de interpretación, en términos de Foucault (1970) es necesario preguntar cuáles son los discursos a los que se opone la producción investigativa de la institución, para determinar luego cuáles son sus apuestas discursivas, representadas en investigaciones.

Los ambientes educativos y la pregunta por lo humano.

La preocupación del CINDE por contribuir a los procesos del desarrollo humano ejerce una gran influencia en los trabajos de investigación, la superación de la pobreza y el cierre de la gran brecha social, hacen de la educación una de las primeras preocupaciones del programa de maestría y lógicamente de sus grupos de investigación. Para esta línea de trabajo resulta importante ubicarse en modelos teóricos alternativos a los predominantes esquemas positivistas, que simplifican las relaciones escolares en la interiorización de normas, formulas y comportamientos, sin preocuparse por los fenómenos que afectan el desarrollo del ser humano.

La adquisición de nuevos referentes teóricos es la forma en la cual la línea en Ambientes Educativos responde a esa limitante propia de los esquemas positivistas. Aparecen con fuerza modelos críticos, como los impulsados por la Escuela de Frankfurt, que buscan interpretar, re-interpretar, dotar de nuevos sentidos a las prácticas de las personas y de las instituciones. En el campo educativo estas teorías representan importantes avances al romper con los paradigmas de producción del conocimiento e incluso con las formas de producción y distribución de los discursos.

Esas tensiones entre positivismo, estructuralismo y teoría crítica, se ven claramente representadas en el transcurso de los periodos observados, y muestra un descenso significativo en las investigaciones de corte positivista destinadas a la medición y evaluación, frente al aumento de trabajos de carácter crítico y alternativo, como aquellas destinados a comprender las vivencias de las personas, estudiar los saberes de los sujetos y construir conocimiento partiendo de las personas en sus contextos.

A pesar de las disputas en términos teóricos, esa tensión entre enfoques y teorías le han permitido a las investigaciones realizadas en la maestría, desarrollar una amplia gama de proyecciones sociales, en las que la evaluación, medición y comprensión de las realidades educativas han permitido generar propuestas de intervención y formulación de políticas en esta línea.

La socialización política y la visibilidad de la subjetividad política.

En términos teóricos, la referencia tradicional frente a los procesos de socialización política es el estudio realizado por Gabriel Almond y Sidney Verba (Almond & Verba, 1992) en los años 60 por medio del cual definieron que es la cultura política, la que se contiene los fenómenos de socialización, y donde se re-producen esas formas de socialización.

Para estos teóricos la socialización política obedece al conjunto de normas y prácticas que los sujetos interiorizan en sus comportamientos y que reproducen en el tiempo el sistema político imperante en su momento histórico, tal como se plantea Batlle (1992), las prácticas de socialización permiten conservar las “fidelidades” de las personas hacia el *statu quo*. En toda

esta delimitación de lo que es la cultura política y la forma en que se presentan las prácticas de socialización a su interior, se delimita un escenario, representado por las instituciones y el gobierno, alrededor del cual se desarrolla todas las acciones de producción y reproducción de las diferentes prácticas y significados políticos.

Ese limitado escenario al que se refieren los textos de Almond y Verba (1992), dejan por fuera un sin fin de prácticas que, a pesar de no pertenecer a las lógicas institucionales, constituyen importantes referentes para la participación pública de las personas. Es en este sentido que la línea de investigación Socialización Política realiza una serie de investigaciones en las que se reconocen como válidos para las representaciones y socializaciones políticas una serie de escenarios considerados tradicionalmente como prepolíticos.

Es de resaltar que por escenario no hacemos referencia a espacios físicos, más bien apuntamos a las diferentes relaciones en los que las personas y grupos de personas se ven involucrados en su cotidianidad. Es en estos escenarios cotidianos en los que se desarrollara buena parte de las investigaciones de la línea, para mencionar algunos de los casos más significativos la investigación *“Significado de la gestación, el parto y el puerperio, para la mujer, la familia y los funcionarios de salud responsables de su atención en la ESE Hospital Antonio Roldan Betancur de Apartado (Antioquia)”* busca develar las relaciones de poder y las diferentes subjetividades con las que se teje la relación entre el grupo de personas involucradas en el parto.

Relaciones de poder, subjetividades y formas de relacionarse, son todos componentes en las prácticas políticas.

De la misma manera la investigación *“El auto cuidado en el historial vital de los sujetos portadores de VIH”* se pregunta por las relaciones de crianza y sociales de las personas, lo que constituye una pregunta por la forma en que se generan las relaciones y cómo interactúan los sujetos entre sí. Lo particular de estos escenarios leídos en clave de “socialización política” resulta de la imagen que se construye sobre lo político en la cual se trascienden las lógicas y escenarios de gobierno y se expande considerablemente aquellas relaciones que se nombran políticas.

Esta situación impulsa la aparición de investigaciones que se preguntan por los sentidos y significados de esas prácticas que ahora se reconocen como políticas, en este sentido la

investigación *“Representaciones sociales sobre la participación estudiantil en el CES”* realizada en el año 2006 se pregunta por las representaciones sociales que sobre la participación estudiantil tiene la comunidad educativa del CES. Este tipo de preguntas logran ubicar la pregunta por lo político en niveles de la sociedad que antes no se consideraban como tal, en este caso, los ámbitos escolares.

De igual manera, los sujetos que participan en las lógicas de socialización política muestran un cambio cualitativo importante, resulta especialmente significativa la inclusión en la categoría de sujetos políticos a la niñez, segmento poblacional que hasta hace poco tiempo fuera considerada en proceso de formación y por tanto carente de las habilidades necesarias para participar en aspectos públicos. La investigación *“Pensamientos infantiles que asumen forma a través del arte”* es un trabajo que tiene su población objetivo en un grupo de 5 niños y 10 niñas afrodescendientes entre los 9 y los 11 años y busca conocer el sentido de pertenencia que los niños y niñas se hacen frente a su institución educativa.

Temas, escenarios y sujetos, representan cambios significativos en la generación discursiva de las investigaciones producidas en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, la alteridad, el reconocimiento de prácticas y sectores tradicionalmente excluidos y el rescate de escenarios negados en términos de participación política en marcan las regularidades discursivas de esta línea a lo largo de estos 10 años de investigación.

La aparición del interés investigativo por la familia.

Lamentablemente sobre esta línea es poco lo que en el presente texto se puede decir, en la medida que recién hizo su aparición en las líneas de investigación de la maestría hacia el año 2008, tan solo dos años antes de límite propuesto para el presente análisis, sin embargo las dos investigaciones existentes aportan impresiones interesantes sobre el futuro de este campo investigativo. La investigación *“Familias que aman bebés que participan: concepciones y practicas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida”* propone un tema poco conocido, pero de rápida aceptación en las ciencias sociales contemporáneas, como es la importancia de los primeros años en la formación de sujetos políticamente activos, de sujetos que participen y que de hecho lo hacen desde esos primeros instantes. Con esto se

demuestra la flexibilidad con la que CINDE se adecua a las dinámicas académicas nacionales e internacionales, marcando el ritmo de la innovación en términos de investigación en temas relacionados con la niñez y la juventud, sin perder de vista el desarrollo humano con preocupación fundamental de sus acciones.

Entre tanto los últimos años han presenciado un aumento significativo en la línea de Familias, Crianza y Desarrollo, que por su carácter emergente no logra ser registrado por el presente texto, en tanto que éste solo toca los dos primeros años de aplicación de la misma, en el cual tan solo se producen dos investigaciones, sin embargo en este último periodo 2010-2011, ese número de investigaciones ha presentado un aumento significativo.

6.5 CONCLUSIONES.

El propósito de este ejercicio fue encontrar las regularidades discursivas y las líneas de fuerza epistemológica y teórica presentes en diez años de investigación en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE en su sede Sabaneta. El contenido de los trabajos estudiados evidencia el avance y consolidación que la maestría ha demostrado en los últimos años, al punto de poder asegurar que se perfila como uno de los programas más reconocidos en la materia de la región y el país. Esos avances son notables en el crecimiento del número de estudiantes, la diversidad de lugares de procedencia de los mismos, pero también en aspectos cualitativos como el aumento en la calidad de las investigaciones, la complejidad en términos metodológicos y teóricos que han ido asumiendo las diferentes líneas de investigación, demuestran la calidad que el programa ha logrado consolidar en sus años de existencia.

La influencia que la naturaleza del CINDE como institución ejerce sobre el programa y sus investigaciones es notable, algo apenas lógico al tratarse de una institución que trabaja con una población objetiva tan clara como lo es la niñez y la juventud. Esta particularidad hace que los discursos producidos por CINDE, en general, y por la maestría, en particular, cuentan con importantes puntos de conexión, que pretenden impulsar procesos de desarrollo humano sostenibles, en especial para niños, niñas y jóvenes. El CINDE no es ajeno a la situación que viven los niños y jóvenes en el país y en América Latina, según la UNICEF, al menos 81 millones de niños y jóvenes viven en situación de pobreza en América Latina y el Caribe, cifra que fue

calificada como “dramática” por el representante del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) en Chile, Gary Stahl. (2011). Subraya en su artículo que en América Latina la concentración de la riqueza y las disparidades entre ricos y pobres y la inequidad es de extrema gravedad, “enfrentar la pobreza infantil es una tarea ética, social, política y económica ineludible”, además recalca que “invertir en la educación de los niños es la mejor inversión que puede hacer un gobierno en términos económicos”. Stall, Gary. (2011, p 54)

Cifras publicadas por la CEPAL en el año 2008 frente a la situación de los niños, niñas y jóvenes en Colombia revelan los siguientes datos calificados como críticos: en Colombia existen 20 millones de pobres y 8 millones de indigentes según datos del mismo gobierno. De estas cifras los jóvenes representan el 44.4% en pobreza y el 15.3% en indigencia, la más alta de América Latina, ocupa el cuarto lugar del mundo con mayor número de niños, niñas y adolescentes vinculados a una guerra interna, después del Congo, Ruanda y Myanmar. La CEPAL asegura que en Colombia las posibilidades para que un joven muera asesinado son cinco veces mayor que el promedio para América Latina. Muchas de estas muertes están asociadas a las ejecuciones extrajudiciales o mal llamados “falsos positivos”, existen 1.6 millones de niños, niñas y jóvenes por fuera del sistema educativo. El 30% de los bachilleres que se matriculan en estudios de educación superior, sólo el 15% llega a graduarse. Resulta comprensible entonces que la maestría en Educación y Desarrollo Humano se encargue de focalizar esta población y de materializar esa pretensión en su área específica de la educación vista en clave de desarrollo humano, según la cual el desarrollo integral de las personas, y no solo la eliminación de necesidades básicas insatisfechas, representa verdaderos proceso de desarrollo, esta postura representa quizás una de las claves para entender la producción discursiva del CINDE.

Partiendo de la propuesta metodológica de Foucault, la producción discursiva del CINDE continua ubicada en los márgenes del discurso, es decir, en esa disputa por definir la realidad, el desarrollo humano y todos los discursos que se inscriben en sus lógicas significantes, continúan disputándole al discurso del desarrollo del mercado, sus pretensiones de verdad. Pese a ello, el estudio que presentamos en las líneas anteriores demuestra un importante crecimiento y aceptación, no solo en la comunidad académica, sino también en escenarios de toma de decisiones e intervención social, de los discursos producidos en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE.

Esta tendencia se explica en la ubicación socio-histórica de las investigaciones, según Foucault (1970), los discursos fundamentales se construyen y re-construyen constantemente según su capacidad de adaptación a las condiciones histórica. En esta medida, la tendencia de las investigaciones producidas en la maestría por estudiar las realidades sociales y la cotidianidad de las personas, desde modelos metodológicos que interactúan con las realidades que estudia, ha sido el determinante que le permite a la producción discursiva del CINDE irse consolidando y lograr disputarle al discurso mayoritario del desarrollo en clave económica.

La producción académica de la maestría en Educación y Desarrollo Humano se consolida como la fuente de discursos con vocación de verdad, es decir, las tesis producidas en la maestría son parte de los discursos de saber que le permiten al CINDE ejercer relaciones de poder frente a las instituciones estatales y otras instituciones académicas que le disputan la delimitación de la verdad. Así las cosas, los intentos del CINDE, en tanto institución que ejerce relaciones de poder basados en discursos de saber en torno a la educación y el desarrollo humano, se re-consolidan en parte por la producción de discursos de saber generados por las tesis producidas en la maestría.

Sin embargo, resulta necesario reconocer que, pese a los avances, los discursos producidos por la maestría hacen parte de los discursos excluidos, de los discursos ubicados en los márgenes, de los discursos negados, que intentan ser invisibilizados. Así las cosas, la tarea es larga y el compromiso latente, un compromiso que trasciende la producción misma de conocimiento que se traducen en discursos, es además una responsabilidad con las personas, niños, niñas y adolescentes, con los que se trabaja, en busca de resignificar su existencia, sus necesidades y cualidades.

7. PRODUCTOS GENERADOS

7.1. ARTÍCULO COLECTIVO

La construcción del saber: exploración de la memoria investigativa de las tesis de la maestría en educación y desarrollo humano, convenio universidad de Manizales y Cinde,

sede Sabaneta, en el periodo 2000-2010. Por Angela Maria Giraldo Ramírez. Paula Andrea Soto Castrillon y Sandra Milena Castro Betancur.

Resumen.

El artículo da cuenta de los resultados de la investigación “La construcción del saber: exploración de la memoria investigativa de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE - Universidad de Manizales, sede Sabaneta, en el período 2000 -2010” desde la perspectiva de análisis e interpretación ofrecida por Michel Foucault sobre el estudio del discurso. En esta medida, entenderemos que la producción de conocimientos es una producción discursiva en la que se juega una disputa de poderes por definir la realidad de una forma determinada. El artículo entiende los discursos en su condición de fragmentos, que dan cuenta de un momento histórico y temática determinada los cuales, sin embargo, pueden agruparse en torno a una “fuente de continuidad discursiva” que les otorgue un sentido y logre vincular una amplia gama de discursos a su alrededor. En suma, el objetivo del presente texto es el de esclarecer el proceso por medio del cual se producen las investigaciones de la maestría, bajo la modalidad de tesis, entendidas en clave de discurso, cuál es su contexto de producción y cuáles son sus tensiones internas frente a la labor investigativa.

7.2 Artículo Individual. Una Mirada Al Desarrollo Desde La Inclusión Social. Por Sandra Milena Castro Betancur

Intervenir socialmente desde el reconocimiento de la diferencia es asumirla entonces desde las posibilidades que tiene el que cada ser humano posea habilidades y destrezas en algunas áreas, y ponerlas a trabajar en conjunto con las de otros para así dar cabida al desarrollo de potencialidades grupales, de una sociedad incluyente y no desde posturas individualizadas.

Pensar en el desarrollo de una sociedad desde una mirada social como eje central de este escrito con base en los hallazgos obtenidos de la reflexión del trabajo investigativo que se llevó a cabo en el año 2011 desde la línea de investigación Ambientes Educativos, para optar el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, titulado “*Memoria Investigativa del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-CINDE Sede Sabaneta, en el período 2000-2010*” en el marco del proyecto nacional “*Regiones Investigativas en*

Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa para el período 2000-2010”, liderado por el grupo de investigación en Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, implica abordarse a partir de la normalización como apuesta de inclusión social, la comunidad como parte fundamental del desarrollo social y por supuesto, el desarrollo como eje transformador de una sociedad.

7.3 Artículo Individual. De Una Educación Modernizante A Una Educación

Pensante. Angela Maria Giraldo Ramirez

El artículo presenta una reflexión teórica sobre una de las dicotomías encontradas en la sistematización de la experiencia investigativa de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales sede Sabaneta, que evidencia una disputa de significados entre el discurso del Desarrollo Humano y el Desarrollo Económico, en la cual el componente educativo ocupa un lugar importante. Este escrito representa entonces una contribución que intenta arrojar luces sobre esa disputa presente al interior de los discursos de la Maestría.

Específicamente, se concibe a la Educación Popular (EP) como una producción discursiva contra hegemónica, esto es, una producción significativa que busca modificar la forma en que la “realidad” es entendida. Bajo esta línea de argumentación la “realidad” no es un cuerpo sólido que espera ser descubierta, por el contrario, corresponde a una construcción simbólica producto de diversas relaciones de poder y tensiones entre diferentes grupos sociales.

7.4 Artículo Individual. Propuesta Para El Diseño De Un Tesoro En Educación Y

Pedagogía: Mapas, Brújulas Y Caminos Para Empezar Una Travesía.

Como quien recorre la Tamara de Calvino descifrando signos, nos hemos adentrado en el descubrimiento de los entramados teóricos de la producción académica de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE-Universidad de Manizales, sede Sabaneta. Con la investigación “Memoria investigativa del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales sede Sabaneta, en el período

2000 -2010” se realizó un recorrido por el último decenio, descubriendo los caminos que recorrieron los investigadores, las rutas marcadas por el CINDE en sus devenires, las líneas en su madurez y transformación, la aparición de nuevos temas y preguntas, los lugares que han habitado estas investigaciones, los actores que han participado en su realización, los objetivos que las han impulsado. Descubrir cada paso para leer los sentidos, las metodologías y los marcos teóricos que han ido construyendo la memoria investigativa de la Maestría ofrecida en la sede de CINDE Sabaneta.

8. BIBLIOGRAFÍA

8.1. BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

Almond, Gabriel & Verba Sidney (1992). La cultura política. En Batlle, Albert (Ed). *Diez textos básicos de ciencia política*. (pp 171-201). España: Ariel.

Batlle, Albert (1992). Introducción. En Batlle, Albert (Ed). *Diez textos básicos de ciencia política*.

Camps, Victoria (2011). Recuperado de:

http://cursos.cepcastilleja.org/uploadata/1/formacion/victoria_camps/entrevista2.pdf.

CINDE (2011). Recuperado de:

http://www.cinde.org.co/sitio/index.php?lang=es_LA. consultado entre octubre y diciembre del año 2011.

Foucault, Michel (1969) *La Arqueología del Saber*. Editorial Taurus. España.

_____ (1970) *El orden del discurso*. Editorial Fabula Tusquets. España.

_____ (1978) *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. España

Gary Stahl. (2011). Recuperado de: <http://www.cubadebate.cu/noticias/2011/06/12/unicef-al-menos-81-millones-de-ninos-y-jovenes-en-america-latina-son-pobres/>

Toro, Ricardo (1990). *El saber, el poder y la constitución del sujeto moderno*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Disponible en:
<http://www.slideshare.net/ricardoroman.cl/michel-foucault-poder-saber-y-constitucion-sujeto-moderno>

Sánchez, Tomas (2009): Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX. *Revista latinoamericana ciencias sociales, niñez juventud* **vol.7 (no.2)**

8.2 BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Morse, J. (2003). La investigación cualitativa: ¿realidad o fantasía?

Medellín: Universidad de Antioquia.

Zygmunt Bauman. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa. España.

Ávila Penagos, Rafael. (1998) La educación y el proyecto de la modernidad. Ediciones Antropos Ltda. Colombia, 1998.

PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO - PNUD. Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Tercer Mundo Editores. Colombia. 1998.

Brunner, J. J. (2003): Educación e Internet ¿la próxima revolución? Fondo de Cultura Económica. México.

Brunner, J. J. (1999), Globalización cultural y postmodernidad, México, Fondo de Cultura Económica.

ARTÍCULO GRUPAL

**LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER: EXPLORACIÓN DE LA MEMORIA INVESTIGATIVA DE LAS
TESIS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE, SEDE SABANETA, EN EL PERIODO 2000-2010**

Por

ANGELA MARIA GIRALDO RAMIREZ

PAULA ANDREA SOTO CASTRILLON

SANDRA MILENA CASTRO

ASESORA

YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CINDE SABANETA

NOVIEMBRE DE 2012

**LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER: EXPLORACIÓN DE LA MEMORIA INVESTIGATIVA DE LAS
TESIS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE, SEDE SABANETA 2000-2010, EN EL PERIODO
2000-2010**

Ángela María Giraldo Ramírez *

Paula Andrea Soto Castrillón **

Sandra Milena Castro Betancur ***

Resumen

El artículo da cuenta de los resultados de la investigación “La construcción del saber: exploración de la memoria investigativa de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE - Universidad de Manizales, sede Sabaneta, en el período 2000 -2010” desde la perspectiva de análisis e interpretación ofrecida por Michel Foucault sobre el estudio del discurso. En esta medida, entenderemos que la producción de conocimientos es una producción discursiva en la que se juega una disputa de poderes por definir la realidad de una forma determinada. El artículo entiende los discursos en su condición de fragmentos, que dan cuenta de un momento histórico y temática determinada los cuales, sin embargo, pueden agruparse en torno a una “fuente de continuidad discursiva” que les otorgue un sentido y logre vincular una amplia gama de discursos a su alrededor. En suma, el objetivo del presente texto es el de esclarecer el proceso por medio del cual se producen las investigaciones de la maestría, bajo la

*Trabajadora Social. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales. angiral1105@hotmail.com

**Bibliotecóloga. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales. paulaandreasotoc@yahoo.es

*** Profesional en Desarrollo Familia. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales. sandracaastro_521@yahoo.es

modalidad de tesis, entendidas en clave de discurso, cuál es su contexto de producción y cuáles son sus tensiones internas frente a la labor investigativa.

Palabras Claves: Sistematización, Discurso, Investigación.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo hizo parte del mayor proyecto titulado “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa para el período 2000-2010” liderada por el Grupo de Investigación en Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades – COL0076839-, la cual se planteó el objetivo de identificar, caracterizar, comprender y configurar regiones investigativas en Colombia y elaborar un mapa a partir de la investigación en educación y pedagogía realizada en los últimos diez años en las maestrías y los doctorados.

El problema general de investigación radica en el reconocimiento de un conjunto de prácticas investigativas en educación y pedagogía en Colombia, las que han sido abordadas en varios estudios de diverso corte, sin embargo, aún no se tiene conocimiento sobre las regiones investigativas que se configuran en la investigación educativa y pedagógica en la producción de las maestrías y doctorados en estos campos. En el caso concreto del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, ofrecido en convenio por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, se reconocen las siguientes situaciones que configuran el núcleo central del problema de investigación: a) no se conocen las regularidades discursivas y líneas de fuerza epistemológica, teórica y metodológica marcadas por las tesis de los Programas de Maestría ofrecidos en convenio por CINDE Medellín; y b) no existen estudios sistemáticos que den cuenta de la emergencia de interés investigativos de las Líneas de Investigación de los Programas de Maestría ofrecidos en convenio por CINDE Medellín. En síntesis, no se cuenta con una memoria investigativa de las tesis del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano ofrecido en convenio por la Universidad de Manizales y el CINDE, sede Sabaneta, en el periodo 2000-2010.

Para el caso de este trabajo de investigación, el objetivo fue analizar las regularidades discursivas y las líneas de fuerza epistemológica, teórica y metodológica marcadas por las tesis

de los Programas de Maestría ofrecidos en convenio por CINDE Sabaneta. A la luz de la investigación nacional, la local, asumió el método de la “Arqueología del saber” de Michel Foucault, no como metodología central, sino como un punto de referencia en el marco teórico. De esta forma, la investigación “La construcción del saber: exploración de la memoria investigativa de las tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales y CINDE, sede Sabaneta, en el periodo 2000-2010” trabajó con la metodología de Investigación documental. Después de la lectura de los textos completos de 90 tesis publicadas en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la sede Medellín, se sistematizó la información en una matriz de datos en la cual se registró en lenguaje vivo los datos relevantes del texto. Para realizar la lectura de los datos se utilizó, en un primer momento, la metodología de mapeo en Atlas TI 5.0, posteriormente se avanzó en la asignación de los descriptores asignados a cada categoría en el Tesauro de la Unesco. El Tesauro es una lista controlada de términos en los campos de la educación, la cultura, las ciencias naturales, las ciencias sociales y humanas, la comunicación y la información. Con este instrumento se pudieron unificar los criterios terminológicos para mejorar la organización de la información. De esta manera, la investigación derivó en el establecimiento de categorías teóricas que, en muchas ocasiones, no estaban establecidas científicamente en el ámbito de la educación y la pedagogía.

Desde la perspectiva del discurso, en clave de Foucault, se ubica al Desarrollo Humano como “fuente de continuidad discursiva” para el CINDE y lógicamente para la maestría. De esta manera, los postulados y delimitaciones de lo que es verdadero realizados por el discurso del Desarrollo Humano, delimitan los escenarios prácticos sobre los que se realizan las investigaciones, determinan que se estudia y la forma en que se estudia. Además, en tanto fuente de continuidad discursiva, indica cuál o cuáles son los discursos que deben ser acallados o eliminados por medio de la producción académico-investigativa de la maestría.

2. LOS DISCURSOS COMO FRAGMENTOS ARQUEOLÓGICOS: UNA PROPUESTA DESDE MICHEL FOUCAULT

La producción de conocimiento es el principal objetivo de la actividad académica, la producción científica y académica, tal como lo plantea Héctor Maletta (2009), no son un saber adquirido, sino un “hacer”, una “actividad”; esto implica que la producción académica toma ciertos

insumos y los transforman en *productos*, que luego pueden ser usados por otros miembros de la comunidad académica o la sociedad en su conjunto.

Los principales insumos para la producción académica son la lectura de algunos datos de la realidad y la revisión de estudios y producciones académicas que le anteceden; como resultado de la producción académica se desarrollan conocimientos sistemáticos y organizados que se plasman en escritos y otros documentos, en los cuales se comunican los resultados y se establecen apuestas de orden teórico y epistemológico. Dicho de otra forma, la producción científica y académica se expresa, comunica y desarrolla a través de *discursos*. Esos discursos deben cumplir determinados requisitos para ser aceptados en el seno de una ciencia o en algún grupo académico.

Al interior de sus límites cada disciplina reconoce proposiciones verdaderas y falsas. Sin embargo, la discusión no se ubica en el componente de verdad o falsedad presente en los diferentes discursos, sino en las reglas que esos discursos han de cumplir si buscan pertenecer a determinada disciplina; es así como las diferentes disciplinas cuentan con reglas de proposiciones, es decir, formas de decir las cosas y objetos abordables en tanto “cosas” de las cuales se habla. Estos componentes son variables, cambian los objetos de los que se habla y la forma en la que se habla.

Acercarse al estudio de los discursos académicos, implica antes que nada un esfuerzo por comprender las reglas de formación de los discursos mismos, ¿cuáles son las circunstancias en que aparecen?, ¿cómo se relacionan con el contexto social e histórico?, ¿qué papel cumplen las personas que se relacionan con ellos?

Los diferentes grupos sociales, entre ellos las sociedades disciplinares, cuentan con diversos procedimientos de exclusión de los discursos, los cuales, según Foucault, son tres los mecanismos de exclusión externa de los discursos. El primero de ellos y quizás el más familiar, se ubica en el ámbito de la prohibición, que obedece al hecho de no poder hablar de todo en todas partes. Existen dos regiones del discurso que cuentan con mayores dispositivos de exclusión: la sexualidad y la política. Éstas han sido regiones discursivas sobre las cuales se ejercen excepcionales intentos de exclusión. Pese a ello el discurso no es el elemento que

desarma la sexualidad y pacifica la política (Foucault, 1970), por el contrario, es el lugar donde se ejercen con más vigor sus poderes de exclusión y prohibición.

El discurso no se limita a manifestar o encubrir el deseo y las relaciones de poder (política), es también el objeto del deseo, puesto que el discurso no es simplemente aquello que manifiesta las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello *por lo que y por medio de lo que* se lucha, es el poder que se quiere poseer. Esta disputa por apropiarse de un discurso mayoritario produce mecanismos de exclusión, en los que los discursos que han salido vencedores, niegan, invisibilizan e incluso persiguen los discursos que se les oponen, o simplemente aquellos que se disputan lugares alternativos desde los cuales significar las relaciones de deseo y poder.

Esos discursos excluidos, invisibilizados y perseguidos, se caracterizan por referirse a objetos “prohibidos” y trasgredir las reglas de formación discursiva; esto los convierte en discursos “tabú” que no pueden circular en todos los escenarios y no pueden ser pronunciados por cualquier persona, sin correr el riesgo de ser excluida de los discursos mayoritarios.

Un segundo mecanismo de exclusión de los discursos se funda en la “separación y el rechazo” (Foucault, 1970). En este caso, se trata de discursos que no pueden circular como los demás, son considerados nulos y sin valor, y carecen de cualquier utilidad social, son despojados de toda importancia y pretensión de verdad. Es la típica separación entre la “razón y la locura” en la cual el loco es reconocido a través de su palabra. Al igual que la *prohibición*, la *exclusión* y el *rechazo* son dos separaciones arbitrarias desde sus inicios, organizadas según contingencias históricas, que no solo son modificables sino que están en perpetuo desplazamiento; ambas están sostenidas por todo un sistema de instituciones que las imponen y se ejercen por ciertos mecanismos de coacción y violencia.

Se podría afirmar entonces que los sistemas de exclusión del discurso se caracterizan por ser mecanismos de separación, arbitrarios, modificables, de ciertas maneras institucionalizadas y que, además, ejercen algún grado de coacción o violencia sobre otros discursos. Existe una tercera forma de exclusión con la cual es necesario tener una serie de consideraciones. Ésta es la separación entre lo *falso* y lo *verdadero*.

Ubicados al interior del discurso, las *proposiciones* de separación entre lo verdadero y lo falso, no representan ningún grado de arbitrariedad, ni de institucionalidad, ni es modificable y

mucho menos ejercen algún tipo de coacción o violencia hacia otros discursos. Sin embargo, si situamos el análisis en otra escala, si nos preguntamos cuál ha sido la *voluntad de verdad* que ha atravesado constantemente nuestros discursos o cual es la separación general que regula nuestra *voluntad de saber*, se vislumbra un sistema de exclusión, que obedece a un sistema histórico, modificable e institucionalmente activo (Foucault, 1970).

Hablaremos entonces de *voluntad de verdad*, más que de una separación entre lo verdadero y lo falso, en tanto que, más que un intento por construir o develar lo “verdadero”, este sistema de exclusión pretende acallar otros discursos por medio de la manipulación de la verdad. En este sentido, la voluntad de verdad, al igual que los otros dispositivos de exclusión, se basa en una red de instituciones que se acompañan por una serie de prácticas como los sistemas de libros, bibliotecas, los sistemas pedagógicos, comunidades académicas y grupos de investigación.

Esas prácticas realizadas por las instituciones que sustentan los discursos de voluntad de verdad, buscan otorgarle a los “saberes” producidos un alto grado de utilidad social, de reconocimiento y distribución. De esta manera, los saberes que produce la voluntad de verdad se convierten en verdaderos, no por que representen lo *verdadero*, sino por su amplia legitimación en el cuerpo social que se ejerce; así cuando un discurso se impone en una sociedad, no se debe preguntar por cuáles son sus componentes de verdad, sino que “otros” discursos y saberes intenta ocultar, invisibilizar o destruir.

En este sentido, los dispositivos de *prohibición, exclusión y rechazo*, desembocan en discursos de voluntad de verdad, a su vez, la voluntad de verdad se sirve de los dispositivos de prohibición, exclusión y rechazo para consolidar en el grupo social los saberes que produce y lograr así la imposición de su verdad. Una vez impuesta y legitimada la voluntad de verdad aparece ante nuestros ojos como algo natural, fecundo, generadora de bienestar y de carácter universal; ignorando que la voluntad de verdad es un dispositivo destinado a excluir, perseguir y destruir, valores y verdades alternativas.

Los tres dispositivos de exclusión del discurso expuestos hasta el momento, son ejercidos desde el “exterior” mismo de los discursos, son estructuras, dispositivos que buscan delimitar y excluir “otros” discursos, otras formas de producir saberes; estos mecanismos de control

externo delimitan los discursos frente a componentes del contexto. Son sistemas de exclusión que conciernen a la parte del discurso que pone en juego la voluntad y el deseo.

Existen por su parte una serie de dispositivos de control interno, que representan un control ejercido por los mismos discursos, estos principios juegan en calidad de *clasificación, ordenación y distribución* de los discursos. En palabras de Foucault (1970).

En las sociedades hay regularmente una especie de nivelación entre los discursos: los discursos que “se dicen” en el curso de los días y de las conversaciones, y que desaparecen con él, con el acto mismo que los ha pronunciado; y los discursos que están en el origen de cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos; en resumen, discursos que, indefinidamente, más allá de su formulación, *son dichos*, permanecen dichos y están todavía por decir. Los conocemos en nuestro sistema de cultura: son los textos religiosos o jurídicos, son también esos textos curiosos cuando se considera su estatuto y que se llaman literarios y también en cierta medida los textos científicos.

La diferencia entre esos discursos no es ni constante ni absoluta, no existen por una parte una serie de discursos “fundamentales” y por otra una serie de discursos que solo repiten o comentan, en otras palabras, los discursos fundamentales no se encuentran establecidos de una vez y para siempre, estos son creados y recreados. Esos discursos son re-creados por medio de “comentarios” que permiten la aparición de nuevos discursos, dichos comentarios logran decir lo que estaba articulado al discurso “original” pero no había sido sacado a la luz; la aparición de esos “nuevos discursos” y su capacidad por esclarecer los componentes ocultos de los discursos ya pronunciados, son nombrados por Foucault como *principios de enrarecimiento*.

El “comentario” permite reinventar los discursos, actualizarlos, contextualizarlos, es decir, permite superar el carácter de causalidad del discurso, lo dicho a través de los días o en medio de las conversaciones, permite decir cosas nuevas a partir del mismo texto. De esta manera, lo nuevo no se encuentra en lo que se dice, sino en la forma en que lo dicho se ubica en los discursos socialmente legitimados, es decir, en el acontecimiento de su retorno.

Un segundo principio de enrarecimiento de los discursos, hace referencia al *autor*, no en el sentido de quien detenta la palabra o produce un texto, sino en el sentido de agrupación, es

decir, la importancia del autor no es en términos biográficos de quien produce el discurso, es más bien, en tanto unidad y origen de los significados, como foco de coherencia.

Este principio presenta discontinuidades en los sistemas discursivos de nuestras sociedades, en las cuales circulan una serie de discursos cuyo sentido y eficacia no dependen de ser avalados por un “autor”, por ejemplo, conversaciones cotidianas, decretos o contratos que tienen necesidad de firmas pero no de autor (Foucault, 1970). Al igual que el comentario, el principio de “autor” limita la causalidad del discurso por medio de la identidad que tiene la forma de individualidad, el “autor” es quien significa el lenguaje de la ficción, sus nudos de coherencia, su inserción en lo real.

Ambos dispositivos de control interno, *comentario y autor*, ejercen una serie de controles en los discursos que permiten clasificarlos, ordenarlos y distribuirlos. La finalidad última de estos dispositivos de control es la de limitar la causalidad de los discursos, esto es, superar el carácter limitado del mismo y convertirlos en discursos “fundamentales”.

Estos dispositivos de control interno se encuentran limitados ante las formas de organización disciplinaria. Estas formas se oponen tanto a los dispositivos de comentario como a los de autor. En tanto al rechazo de los dispositivos de “autor”, las disciplinas cuentan con un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones, consideradas verdaderas; una especie de sistema anónimo que se encuentra a disposición de quien quiera servirse de ellas, sin que su valor o pertinencia esté ligado al “autor” que los produce.

En tanto al dispositivo de “comentario”, la disciplina debe contar con la posibilidad de formular “nuevas” preposiciones casi de manera indefinida, esto contradice el principio del comentario, para el cual existe un significado esperando ser descubierto, una identidad que busca ser repetida, es decir, un discurso que debe ser re-inventado.

Pese a ello, las disciplinas cuentan con sus propios mecanismos de exclusión del discurso. Para que una preposición pertenezca a una disciplina es necesario que responda a instrumentos conceptuales y técnicos bien definidos. Las disciplinas cuentan con reglas de formación de las preposiciones, es decir, las formas en las que se dicen las cosas, además limita los objetos abordables, en otras palabras, las cosas de las que se hablan.

Para ingresar en los círculos disciplinares de formación discursiva es necesario que las personas cumplan una serie de exigencias, es decir, es necesario que estén cualificadas para hacerlo.

Siempre puede decirse la verdad en el espacio de una exterioridad salvaje; pero no se está en la verdad más que obedeciendo a las reglas de una “policía” discursiva que se debe reactivar en cada uno de sus discursos (Foucault, 2009)

Todos estos dispositivos de control y exclusión del discurso, externos e internos, controlan o, por lo menos, pretenden hacerlo, la emergencia de nuevos discursos. Para lograrlo perfilan una serie de indicadores en el que todo aquel que busque ingresar a los circuitos discursivos tendrá que cumplir. Dichos requisitos van desde los reconocimientos de autor, no todo el mundo puede hablar de cualquier cosa, hasta la sujeción a determinados marcos teóricos, las formas de abordar y decir las cosas; sin cumplir estos requisitos es posible que un discurso diga “la verdad” pero se encontrara por fuera de la “verdad”.

Cabe aclarar en este punto que no solo los discursos “mayoritarios” o socialmente legitimados producen esas formas de exclusión, de igual manera los discursos marginados, los discursos pronunciados desde los márgenes cuentan con estos dispositivos de control. Estos discursos cuentan con sus propias reglas de formación discursiva, en ocasiones diferentes a las formas tradicionales, pero cumplen el mismo propósito, excluir a todo discurso que no cumpla esas reglas.

Esta densa red de dispositivos de exclusión, esa constante lucha entre discursos provenientes de diversas partes con pretensiones de verdad, hacen necesario contar con una serie de herramientas metodológicas que permitan su abordaje, es decir, que permitan develar los complejos caminos del discurso.

En primer lugar se hace necesario cuestionar los orígenes de los discursos, sus fuentes de continuidad, aquellos lugares donde tradicionalmente se ubican los fundamentos del discurso. En palabras de Foucault (1970), *reconocer el juego negativo* de funciones como la de “autor”, disciplina y voluntad de verdad, que han sido vistas tradicionalmente como positivas.

Este es un principio de *trastocamiento* que busca develar las fuentes de *rarefacción* del discurso, es decir, descifrar cuáles han sido los dispositivos de exclusión utilizados por determinado discurso. Sin embargo, una vez develados esos mecanismos de rarefacción, no se descubre un discurso oculto, sometido por falsos discursos, no se cuenta con una fuente de discurso ininterrumpida y verdadera, de hecho se hace necesario recurrir a otras herramientas metodológicas para descifrar los trasfondos de esos discursos descubiertos.

En este sentido, es necesario reconocer en los discursos *prácticas discontinuas*, una serie de apariciones que si bien pueden llegar a relacionarse, cruzarse e incluso ignorarse o excluirse, no existe un “gran discurso” verdadero universal, que recorre todas las regiones y que ha sido invisibilizado o excluido.

De igual manera no existe un juego de significaciones previas, no se presenta una predestinación que disponga los discursos a nuestro favor, no se trata de interpretar las realidades del mundo. El discurso es, en esencia, una práctica lingüística arbitraria que se ejerce sobre las cosas, que las nombra, las significa, las condiciona e incluso las inutiliza en sus diferentes *especificidades*; es sobre estas imposiciones que el discurso encuentra sus principios de regularidad (Foucault, 1970).

Por tanto, si el discurso representa una imposición violenta que se ejerce sobre las cosas, analizar los discursos implica realizar un ejercicio de lectura en el cual, no se buscan las significaciones internas, el centro de sus pensamientos y significantes, las verdades ocultas en sus preposiciones, esto es un ejercicio hermenéutico; más bien, debe realizarse una búsqueda, que si bien parte del discurso mismo, de su aparición y regularidades, permita entender la serie de situaciones contextuales que permiten su surgimiento y delimitan sus funcionamientos, es una pregunta por la *exterioridad del discurso*, por los acontecimientos que fijan sus límites.

Esta propuesta de método se opone palmo a palmo a las consideraciones tradicionales en la historia de las ideas, fundamentadas en los principios de *originalidad, unidad y regularidad*, como se puede notar las cuatro herramientas metodológicas delineadas anteriormente proponen una forma alternativa de abordaje de los discursos. Que se puede agrupar en dos propuestas de interpretación, un conjunto “crítico” y un conjunto “genealógico” (Foucault, 1970).

Entender la formación de los discursos, mostrar a qué necesidades responden, cómo se modifican y desplazan, qué coacciones realizan y cómo se han alterado, estas son las preguntas a las que intenta dar respuesta el conjunto “crítico” y lo hace por medio del principio de *trastocamiento* que metodológicamente implica enfocarse en las formas de exclusión, delimitación y apropiación de los discursos.

Preguntarse por las restricciones que tuvo que superar determinado discurso, cuáles fueron los apoyos con los que contó para su surgimiento, cuáles han sido sus condiciones de aparición, por medio de qué recursos, estas son las preguntas que se hace la *genealogía*, la que por medio de los tres principios restantes *discontinuidad*, *especificidad* y *exterioridad*, intenta dar respuestas a las formas de relación de los discursos, a cuáles son sus vínculos con otras prácticas discursivas y cómo se presentan los juegos o relaciones de poder entre estas relaciones.

3. CONCEPTUAL Y METODOLÓGICAMENTE: UNA MIRADA ARQUEOLÓGICA DE LOS DISCURSOS.

Si los discursos son construcciones que se encuentran dispersas, son prácticas discontinuas, específicas, son acontecimientos marcados por condiciones exteriores; entonces su estudio se debe realizar teniendo en cuenta estas características. Por lo tanto, para realizar el presente estudio nos basaremos en la propuesta realizada por el mismo Foucault, quien además de realizar una excelente caracterización de qué es y cómo funcionan los discursos, aporta importantes herramientas para su abordaje.

La pregunta por el saber, es una pregunta por los espacios, por los tiempos y por las condiciones que propiciaron el surgimiento de ese saber, es una pregunta por la prehistoria de los “documentos”, que debe ser llenada con documentos materiales en aquellos vacíos dejados por las fuentes documentales. En resumidas cuentas, la pregunta por el saber es una pregunta arqueológica y la tarea del arqueólogo consiste en develar, en esclarecer, esos pensamientos anteriores a los pensamientos. No se trata solamente de evidenciar las ruinas sobre las que erigen nuestras verdades actuales, sino de indagar por las condiciones que posibilitaron el surgimiento de ciertos enunciados y la exclusión de otros.

El método arqueológico define los discursos en su especificidad. En este método, el conocimiento no reside en la acumulación de los descubrimientos, ni en los cambios dialécticos de la conciencia en la historia. Por medio de este método, se pueden analizar los discursos o mejor “sistemas discursivos” en su dispersión, permite abordar los acontecimientos enunciativos que facilitan la identificación de unidades discursivas mediante las reglas de formación de los discursos, entendidos como la relación diacrónica entre significantes, significados y sus referentes.

La arqueología como método asume los discursos, los *documentos*, como fragmentos de la historia, como “monumentos” que deben ser estudiados en su especificidad, en busca de las grietas, las rupturas y los cortes, que el monumento mismo testifica. En cuanto herramienta metodológica, la arqueología del saber no busca el principio y fin de las cosas, no se hace las mismas preguntas de la historia clásica.

La arqueología se aparta de la teleología y el casualismo, de los conceptos de devenir, evolución y progreso; evita plantear la totalidad como ámbito central en que el actor principal actúa como macro-sujeto racional; define umbrales, reglas y transformaciones que acompañan las prácticas y los discursos, en contraste a la noción unitaria y totalizante de un discurso, omnicomprensivo, siempre lineal y en permanente desarrollo (Sánchez, 2009).

De tal forma, la arqueología del saber es un análisis del discurso que no busca sus leyes de construcción en el código de la lengua, sino en sus condiciones de existencia, en su ejercicio, en su puesta en práctica; el discurso es un campo práctico, un lugar de acción, un punto en el que se producen y reproducen acontecimientos.

Su principal inconveniente se encuentra en la dificultad por delimitar las formaciones discursivas que conforman el campo epistemológico de una época, en este contexto entendemos por *campo epistemológico* a los puntos de referencia que definen el horizonte de producción del conocimiento para una época determinada, es decir, a las referencias que definen de qué se puede hablar en un momento dado.

Con el ánimo de clasificar esas unidades discursivas que permitan vislumbrar los campos epistemológicos dominantes en un momento determinado, se hace necesario tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales.

Primero, las unidades discursivas dependen de las reglas que posibilitan en un periodo la aparición de objetos, determinados por prácticas discursivas, es decir, inscritos en tensiones, en disputas por los significantes, que determinan las reglas de transformación de esos objetos. En otras palabras, la resolución de esas disputas, en las que una de las pretensiones de verdad se impone sobre las demás, determinan en buena medida la existencia de unidades discursivas.

Segundo, las unidades discursivas dependen del conjunto de reglas que posibilitan, simultáneamente y de forma sucesiva, la repartición de los enunciados que se apoyan unos a otros de manera integradora o excluyente. Estas reglas que se apoyan en los principios de exclusión de los discursos, anteriormente descritos, permiten agrupar los diferentes enunciados en la gama variopinta de discursos presentes en una época determinada, de esta manera se diferencian los discursos prohibidos de los discursos aceptados, los discursos excluidos de los discursos integrados y los discursos “verdaderos” de los “falsos” discursos.

Esta separación de los discursos, que se presenta de manera simultánea y sucesiva, torna incompatibles ciertos enunciados. Esta separación representa el *tercer punto* de las unidades discursivas y es un referente importante para comprender las pretensiones de verdad presentes en los diferentes enunciados, como ya lo habíamos planteado anteriormente, más que preguntarse por la veracidad de determinado enunciado, la pregunta debe estar encaminada sobre cuáles son los discursos que se pretenden excluir con la aparición de algún enunciado.

Cuarto, la unidad de un discurso depende de sus causas de dispersión, las cuales se ubican en un cúmulo de posibilidades estratégicas, frente a los otros discursos que le disputan sus pretensiones de verdad, y a un conjunto de condiciones externas, es decir, extra discursivas.

De tal manera, las unidades discursivas no representan una masa de textos extractados de una época, representan más bien, un conjunto de reglas que en determinado tiempo y lugar definen cuáles son los objetos de los que se puede hablar, qué tipo de discursos circulan y cuáles han de ser excluidos, quién los puede hacer circular y por medio de qué canales.

Por lo tanto, los estudios arqueológicos deben ubicar las regularidades discursivas, *determinar la unidad de análisis* presente en un conjunto de acontecimientos dispersos, que han permitido la irrupción e instalación de ciertos discursos. Sin embargo, ubicar esas unidades de análisis no implica despojar al discurso de su especificidad histórica, de su carácter de acontecimiento; por tanto, se hace necesario un análisis en doble sentido: por un lado, ubicar las regularidades analíticas, pero sin perder de vista el sentido de acontecimiento del discurso, y, por otro, conformar y caracterizar el enunciado y el archivo.

En un primer momento, esto implica analizar la forma en que se han construido los discursos investigativos en el CINDE, buscar establecer una regularidad entre un grupo de enunciados, dispersos, constantes y persistentes. Se deben tener en cuenta las condiciones de aparición histórica, cuáles son los fundamentos que los hacen visibles y perdurables, cuáles son las condiciones que les limitan y con cuáles discursos se disputan la pretensión de verdad.

En segundo momento, se deben conformar y caracterizar *el enunciado y el archivo* (Sánchez, 2009). Según la propuesta de Foucault, el enunciado representa el átomo del discurso, es un elemento último que no puede ser descompuesto. Para el análisis arqueológico, los enunciados son acontecimientos y cosas que deben ser tratados en su materialidad, en su carácter de acontecimiento y en su singularidad; el carácter enunciativo debe remitir a las posibilidades de existencia de las cosas y acontecimientos que representa. El enunciado permite mostrar el modo como puede organizarse un discurso, mostrar sus formas de agrupamiento, mostrar las unidades que constituyen y los métodos que permiten describirlo.

La articulación de acontecimientos y cosas, es decir, la articulación de los enunciados según sus *a priori históricos*, constituyen la denominación de *archivo*. *A priori* porque hace referencia al conjunto de reglas que permiten el surgimiento de una formación discursiva, es histórico, porque dicho *a priori* determina la modalidad de existencia de los discursos en su calidad de acontecimiento, según Foucault (Foucault, 1970, citado por Sánchez, 2009)

De liberar las condiciones de existencia de los enunciados, la ley de coexistencia con otros, la forma específica de su modo de ser, los principios según los cuales subsisten, se transforman y desaparecen. (P. 15)

El archivo constituye entonces un “sistema general de enunciabilidad y de funcionamiento de los enunciados” (Foucault, 1970, citado por Sánchez, 2009), éste se encarga de la formación y transformación de los enunciados, que en tanto acontecimientos y las cosas de un acontecimiento se encuentran en constante movimiento.

El dominio específico de la arqueología interroga lo ya dicho al nivel de su existencia, de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a la que pertenece, de las agrupaciones generales de *a priori históricos* en los que se inscriben; la arqueología describe los discursos como prácticas específicas en marcadas en el elemento del archivo, es decir, acontecimientos y cosas en marcados en *a priori históricos* que los posibilitan, limitan y excluyen.

4. FUENTES DE CONTINUIDAD Y RESIGNIFICACIONES EN LA PRODUCCIÓN INVESTIGATIVA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO DEL CINDE.

El CINDE como uno de los principales centros de formación e investigación en temas relacionados con niñez y juventud en el país y la región, se constituye en una especie de bisagra que logra conectar una serie de “fuentes de continuidad” discursiva, surgidas en el mundo en la primera mitad del siglo XX y una serie de “comentarios” que se crean y recrean constantemente al interior de la institución, tanto en sus programas de formación como en sus investigaciones y proyectos de intervención social.

De esta forma, la producción académico-investigativa del CINDE resignifica constantemente esas fuentes de continuidad discursiva, adecuándolas al contexto nacional y regional, generando la aparición de nuevos discursos que logran decir lo que no se había dicho originalmente, permitiendo una constante evolución de los mismos. Las relaciones entre ambas formaciones discursivas hacen las veces de clasificación, ordenación y distribución “interna” del discurso, que resultan fundamentales para comprender los alcances académicos y proyección en términos de desarrollo, además de perfilar las formas de exclusión externas de los discursos del CINDE, es decir, a qué formaciones discursivas se antepone y por medio de qué recursos.

En ese sentido, las formaciones discursivas del CINDE re-significan el papel de la educación en el logro de un adecuado proceso de desarrollo humano, en otras palabras, del conjunto significativo general que supone el discurso del desarrollo humano es de especial importancia para el CINDE el componente educativo por lo que su trabajo investigativo se centra en comprender, interpretar y proponer alternativas educativas que permitan un adecuado desarrollo de niños, niñas y jóvenes. Las prácticas investigativas y académicas del CINDE buscan entonces re-significar la importancia de la educación para el desarrollo humano, de esta manera se trazan diferencias con los modelos educativos conductistas que no ven en la educación un componente de desarrollo humano, sino meramente económico y disciplinar, que limita el ser humano a una pieza del engranaje socio-económico imperante.

1.1. Desarrollo Humano como fuente de continuidad discursiva en el CINDE.

La fuente de continuidad discursiva, es decir, el lugar en el que se encuentran las bases significantes de la producción académico-investigativa del CINDE, se halla en el discurso del “Desarrollo Humano”, para el cual lo más importante en las discusiones sobre desarrollo viene dado por el componente humano. Este discurso cobra especial fuerza en América Latina a partir de la década del sesenta con instituciones como la CEPAL y el PNUD que comienzan a hablar de desarrollo a escala humana y ubican las problemáticas sociales, culturales y políticas en el escenario del desarrollo, algo relativamente nuevo en un contexto marcado por el discurso del desarrollo económico implantado en la región desde finales del siglo XIX con el auge del modelo industrial.

Con la crisis económica de los años veinte, el modelo industrial y su consecuente esquema de desarrollo económico comienzan a ser problematizados, en tanto que la pobreza y exclusión, principalmente en países exportadores de bienes de extracción, se eleva a niveles preocupantes, de esta manera el componente humano, sus necesidades y preocupaciones comienzan a ocupar los primeros lugares en las reflexiones de intelectuales y sectores progresistas de los países de la región Latinoamericana, incluso en algunos casos como el de Chile, ese tipo de discursos logran llegar hasta las más altas esferas del poder.

En este contexto, hacia el año 1977 la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) surge como una institución sin ánimo de lucro que busca la

creación de ambientes adecuados para el sano desarrollo físico y psicosocial de niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad en Colombia y América Latina.

De esta manera, las actuaciones del CINDE permiten contextualizar los presupuestos del discurso del desarrollo humano en su componente de niñez y juventud, especialmente en las temáticas de educación, es decir, juega el papel de “comentario” frente a una fuente de continuidad discursiva, como lo es el desarrollo humano. La función realizada por el CINDE se constituye en lo que Foucault nombra “principio de enrarecimiento” que propicia la aparición de nuevos discursos, que logran esclarecer los componentes ocultos en el discurso del “desarrollo humano”.

El cumplimiento de esta función le ha significado una serie de reconocimientos al CINDE por parte de una serie de instituciones nacionales e internacionales que conforman el tejido institucional en el que se fundamenta el discurso del desarrollo humano, es decir, representan, en términos de Foucault, un componente de “autor” que le otorga unidad y origen a los significados de ese discurso.

Esos reconocimientos le han significado un lugar de privilegio entre las instituciones que conforman la base de los discursos del desarrollo humano, entre las distinciones más importantes nos encontramos con: Centro Cooperador de la UNESCO para trabajo con Infancia y familia para América Latina; Centro en alianza estratégica con UNICEF, para promover un movimiento por el desarrollo infantil en América Latina y El Caribe; Miembro del grupo directivo para las iniciativas de aprendizaje de los niños y las niñas en conflicto a nivel global; Miembro del Foro Mundial para la Infancia; Coordinación del Grupo de Trabajo “Juventud y Nuevas Prácticas Políticas en América Latina” de CLACSO – Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales, con la participación de 53 investigadores de 27 Centros de investigación de 11 países; Secretaría Técnica de la Red de Redes de Niñez de América Latina; y participación en la coordinación internacional de la Red Iberoamericana de Juventud, entre otros.

Estos reconocimientos demuestran que los discursos producidos por el CINDE han logrado superar el simple nivel de la causalidad, que limitan el discurso a la aparición espontánea, finita en el tiempo, logrando trascender en la utilidad discursiva, otorgándole utilidad social, en definitiva, logrando que sus discursos adquieran una verdadera pretensión de verdad.

En este punto, CINDE se perfila como el productor de un discurso “fundamental” que en el ámbito nacional y regional cuenta con un especial reconocimiento en el sector académico y social. Desde esta perspectiva, resulta importante regresar al escenario de los “comentarios”, es decir, de aquellos discursos que revalidan el discurso fundamental, en este caso, las tesis producidas en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, sede Sabaneta, entre los años 2000-2010.

1.2. Investigación en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano: resignificando el Desarrollo Humano desde lo local. (Una mirada desde el componente crítico del discurso).

Tal como lo mencionamos anteriormente, una de las diferencias fundamentales entre el discurso del desarrollo humano y el del desarrollo económico, que representan para nuestro caso dos discursos con pretensión de verdad enfrentados, viene dada por la preocupación del primero por los aspectos propios del ser humano, ya no del mercado y la economía. Nos encontramos entonces frente a una diferencia en torno a los *finés* del *desarrollo*, para quienes defienden las posturas del crecimiento económico el *desarrollo* se logra por medio de la producción y acumulación de riquezas, es esa la meta que se debe perseguir. Del otro lado, para los defensores del desarrollo humano, el crecimiento económico y la producción de riquezas es un medio, que no el único, para lograr el bienestar de las personas. Se asume, entonces, que el ser humano cuenta con un número de necesidades simbólicas, sociales, culturales, medio ambientales, políticas y económicas, que hacen necesario escenarios de satisfacción de necesidades más complejas que las supuestas desde la postura economicista.

En este sentido, la producción investigativa, en la modalidad de tesis, de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio Universidad de Manizales y CINDE – sede Sabaneta- perfila tres líneas de investigación que se ubican en esta apuesta fundamental por el desarrollo humano, por la configuración de sujetos conscientes y responsables de sí mismos y de los otros. Las líneas de investigación a las que nos referimos son las de Socialización Política y Construcción de Subjetividades, Ambientes Educativos y Familias, crianza y desarrollo, en las que se han inscrito los ejercicios de investigación de la maestría en los últimos diez años.

La prevalencia de las líneas en Socialización Política y Ambientes Educativos en la investigación producida en la Maestría confirman la centralidad del componente humano en los discursos

producidos por CINDE, en el cual el ser humano pasa de ser visto como una pieza del sistema productivo, cuya única preocupación es la de reproducir su fuerza de trabajo, a un ser considerado como un ser humano con diferentes necesidades y posibilidades de desarrollo, no solo económicas o materiales, sino también cognitivas, culturales, estéticas, lúdicas, éticas, políticas y comunicativas.

En este contexto, para el discurso del “desarrollo humano” resulta fundamental que las personas cuenten con las garantías necesarias para llevar a cabo la vida que tienen razones para valorar (Sen, 2000) trascendiendo el escenario económico o mejor del mercado. De tal forma que la prevalencia de las líneas de investigación en Socialización Política y Ambientes Educativos, en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE Sabaneta y la Universidad de Manizales, se inscribe en este entramado discursivo y se encarga de los componentes educativos y políticos en tanto aspectos importantes para el desarrollo humano de los niños, niñas y jóvenes del país y la región. Estos componentes le permiten al ser humano desarrollar sus dimensiones simbólicas, culturales y de participación, por lo tanto, deben ser leídos en el contexto que se producen y deben trascender la mirada simplista en la cual asumidos como elementos de reproducción del sistema actual.

Para nuestro caso, lo importante de la producción investigativa en la Maestría, entendiendo cada una de las tesis producidas como un “comentario” que re-significa constantemente el discurso “fundamental del CINDE”, se encuentra en la capacidad que tienen estas investigaciones para recrear esa fuente de continuidad discursiva que representa el desarrollo humano en lo local, tornándolo socialmente útil. Es precisamente esa utilidad social desde la cual se logra poner en práctica los supuestos teóricos del *desarrollo humano* para re-validar sus postulados. Se presenta una relación en doble sentido, en el cual los discursos fundamentales son puestos en práctica en los escenarios locales constituyéndose en “comentarios re-significantes” que, a su vez, ratifican los postulados originales de tal forma los discursos producidos en el CINDE se ubican tanto en escenarios locales como internacionales.

Desde esa ubicación local las diferentes investigaciones han perfilado una serie de poblaciones objetivo con las cuales se han adelantado los trabajos de investigación, delimitando aún más los lugares desde los cuales se producen esos comentarios al discurso fundamental del desarrollo humano. Así para CINDE Sabaneta por medio de su Maestría en Educación y Desarrollo

Humano, la comunidad educativa y sectores sociales, como agrupaciones de mujeres, grupos de profesores, niños, niñas y adolescentes, entre otros, representan los principales sujetos desde los que se proyecta la investigación. De esta forma, el discurso del “desarrollo humano” es puesto en contexto desde las diferentes lugares en los que se han desarrollado las investigaciones y desde las diferentes poblaciones objetivo con las que se han realizado, resignifican los postulados propios del discurso “fundamental” en el cual se inscriben y le disputan al discurso hegemónico, no solo del mercado, sino también de la cultura cívica¹ y los modelos conductistas de educación, sus escenarios y prácticas significantes. En tanto que las preguntas que guían la investigación de la Maestría se ubican, generalmente, en los sectores marginados de las prácticas culturales y políticas de la sociedad mayoritaria.

La construcción de subjetividades políticas, la perspectiva de derecho y género, la construcción de identidades y la construcción del sujeto ético y moral, son preguntas que se ubican en lugares excluidos por el discurso dominante en la arena de la socialización política tradicional, que como lo apuntan Almond y Verba (1992), se han situado históricamente en la reproducción del sistema político tradicional, sus partidos y funcionarios.

La reproducción de esa política tradicional se ubica en la construcción de un YO único, unidireccional y uniforme, que niega las subjetividades y la diferencia, propia de un nosotros producido en tramas complejas de intersubjetividad (Alvarado, Ospina, Botero & Muñoz, 2008). Esta situación ha movilizado el surgimiento de un conjunto de temáticas, que ubicándose en la subjetividad de las sociedades y los sujetos que las habitan, buscan romper con las construcciones unidireccionales de esa política tradicional.

De igual manera las diferentes líneas de investigación en el componente de Ambientes Educativos corresponden a procesos de formación de conocimiento, producción de discursos, en áreas “alternativas” al modelo conductista de educación que ha dominado el escenario

¹ Entendemos en este escrito la cultura cívica desde el significado otorgado por Almond y Verba, según el cual, la cultura está destinada a la reproducción y aceptación de los patrones de comportamiento social, político y económico del Status quo imperante. Esta clasificación de la cultura se ha configurado en un enclave apropiado para los discursos de desarrollo económico, que entienden el devenir humano de una forma lineal.

educativo del país en las últimas cinco décadas. Las apuestas teóricas de esta línea de investigación no limitan los ambientes educativos en los ámbitos escolarizados, de hecho cobran vigencia la emergencia de otros ambientes considerados educativos, en este sentido las teorías del aprendizaje desde perspectivas constructivistas, la teoría crítica, socio constructivista y la teoría de las representaciones sociales, permiten indagar por la alteridad no solo del modelo educativo, sino también por los lugares y significados alternos que adquiere la educación.

De esta manera, al discurso fundamental del Desarrollo Humano que enmarca las actuaciones del CINDE se suman otros discursos subsidiarios que abordan partes específicas de la realidad global a la que se refiere ese discurso marco o fundamental. En este punto nos encontramos con lo que Foucault (1970) nombra como “relaciones discursivas” refiriéndose a la forma en la que los discursos, que son fragmentos, se relacionan con otros discursos, formando una especie de red discursiva en la que diferentes fragmentos se refuerzan entre sí y excluyen otros discursos, o redes discursivas.

Para comprender mejor estas relaciones discursivas se hace necesario abandonar el método de análisis crítico del discurso, que se pregunta por las formas de exclusión, delimitación y apropiación de los discursos, es decir, mediante un principio de trastocamiento. Nos vemos evocados entonces al método arqueológico como forma adecuada para comprender las formas de relación de los discursos, cuáles son sus vínculos con otras prácticas discursivas y cómo se presentan los juegos o relaciones de poder entre éstas.

Una mirada desde la genealogía implica ubicarse en la discontinuidad, especificidad y exterioridad de los discursos, esto es, entender el discurso como fragmento, como monumento sobre el cual se deben ejercer una serie de lecturas que permitan entender su historia y la forma en la que se relaciona con otros fragmentos o monumentos. Una mirada de este tipo no solo permite entender el lugar desde el que se generan los fragmentos discursivos de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, sino también ubicar cuáles son los fragmentos discursivos con los que se disputa la definición de lo real.

4. LAS TESIS EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

Los discursos son construcciones dispersas, discontinuas, que se encuentran marcadas por condiciones exteriores, es decir, su existencia no se presenta a priori de las realidades a las que se refiere, sino que depende de ellas. Esas realidades en torno a las que se constituyen los discursos, en una relación simbiótica en la que los fenómenos y discursos se crean y recrean constantemente, representan el factor aglutinante que logra recoger diferentes fragmentos discursivos.

Sin embargo, continuando con la propuesta metodológica hecha por Foucault, esas realidades no son cuerpos sólidos que se esconden tras un manto de dudas y falsedades que no permiten verla, son más bien unas construcciones igualmente discursivas que han logrado imponerse con el paso del tiempo. En esta medida, esa realidad aglutinante entorno a la cual se vinculan una serie de discursos es, en sentido estricto, un “discurso mayoritario” que ha logrado delimitar y definir un fenómeno específico de una forma y no de otra. A esta forma de entender la “realidad” se anteponen otros discursos que buscan disputarle esa definición de lo real y brindarle nuevos significados, y esos discursos alternativos también generan “relaciones discursivas” que vinculan discursos subsidiarios a la definición de lo real.

Esas disputas entre *discursos mayoritarios* y *discursos alternativos* se llevan a cabo por instituciones que ejercen relaciones de poder basadas en los discursos de saber que se producen en su interior. En esta medida, el CINDE como institución que propone una clasificación de la realidad en la cual los discursos sobre desarrollo humano, en especial en niños, niñas y adolescentes, ha encontrado en las tesis de su maestría en Educación y Desarrollo Humano una herramienta propicia para disputarle a los discursos transmitidos por las instituciones tradicionales una re-significación sobre el concepto de desarrollo, buscando establecer uno en el cual el ser humano y no el mercado y las instituciones, ocupen el lugar central de las reflexiones y la toma de decisiones.

Es así como, en los diez años analizados por este estudio, las tesis de maestría en Educación y Desarrollo Humano han logrado propiciar una serie de debates que pretenden re-significar los conceptos tradiciones sobre niñez, adolescencia, familia, educación y desarrollo humano. De tal forma que, para los discursos de saber que enmarcan las actuaciones y relaciones de poder del

CINDE frente a otras instituciones, los niños, niñas y adolescentes deben ser asumidos como sujetos que viven el presente y por tanto deben ser tenidos en cuenta como personas activas de la sociedad y no como meros espectadores de un presente que les niega su futuro. De igual forma la familia y la escuela han sido re-consideradas en tanto escenarios fundamentales de socialización y creación de los sujetos sociales y políticos y no como meras espacios de repetición y reproducción de las dinámicas actuales y estado de las cosas.

Por lo tanto, los discursos con pretensión de verdad formulados por el CINDE a través de sus tesis de maestría del programa en Educación y Desarrollo Humano, han ganado paulatinamente un espacio de importancia en los escenarios sociales de significación de las realidades de la niñez, la adolescencia, la familia, la escuela y el desarrollo humano.

1.3. El discurso del Desarrollo Económico: su influencia en los campos de la Educación y la Política.

En líneas anteriores hemos sostenido que la rivalidad discursiva que nos ocupa en el presente escrito viene dada por las contradicciones presentes entre el modelo del Desarrollo Económico y el Desarrollo Humano. Sin embargo, es importante resaltar en este punto que ambos discursos se encuentran inscritos en un discurso mayor, el Capitalismo en tanto forma de producción enmarca las producciones discursivas de ambos modelos de desarrollo, entre ambos modelos se presenta una rivalidad en torno a las características que debe tener el sistema capitalista, es decir, estos discursos representan un punto de bifurcación en el cual un discurso fundamental mayor como el capitalismo, se divide en dos y sigue caminos diferentes.

Las contradicciones en los modelos de desarrollo económico y desarrollo humano se ubican en la relación existente entre el modelo de producción y las personas que forman parte de él. Para el modelo de desarrollo económico, el centro se ubica en el modelo de producción y formas de acumulación de riquezas, en este sentido, las personas que forman parte del sistema productivo son asumidas como engranajes en el modelo de producción, cuya finalidad se limita a garantizar el óptimo funcionamiento del mismo. Por el contrario, para el modelo de desarrollo humano, el modelo de producción constituye un medio llamado a garantizar el bienestar de las personas que se relacionan con él, de tal manera el modelo de producción debe garantizar el desarrollo de las personas y no al contrario.

La diferencia entre estos dos caminos está dada por el papel que ocupa el ser humano frente a las dinámicas del capital, así para el modelo del Desarrollo Económico el mercado ocupa el lugar central en sus elaboraciones discursivas, no solo en términos económicos, sino también en escenarios culturales y políticos. Para este discurso, la historia sigue un transcurso lineal en el cual la acumulación de riquezas representa el máximo nivel de bienestar humano, de ahí que las elaboraciones discursivas en términos educativos, culturales y políticos se destinen a crear las condiciones materiales y simbólicas necesarias que facilitan dicha acumulación.

En términos de modelo pedagógico, el conductismo ha logrado instaurar un discurso en el cual el sujeto debe someterse a un conjunto de reglas claramente delimitadas desde el exterior que buscan interiorizar las reglas de la competencia y la acumulación como principales valores del sistema social. Estas “normas”, en tanto universales, niegan las condiciones propias de cada contexto, homogenizando los sistemas de aprendizaje en torno a la producción, la competencia y la acumulación. Bajo este modelo pedagógico, lo importante es que las personas interioricen y repitan al pie de la letra las enseñanzas impartidas en forma vertical, negándole cabida a la crítica y la producción autónoma de conocimientos.

En concordancia con el modelo conductista en Educación -entendida la educación como componente importante de los sistemas culturales-, los procesos y fenómenos políticos, en los cuales se encuentra la socialización como componente importante, son asumidos de manera lineal, esto es, se perfila la existencia de un modelo político deseable que debe ser reproducido en el tiempo y el espacio. De tal forma que las personas deben interiorizar, respetar y reproducir las normas de funcionamiento propias de la democracia burguesa de carácter liberal, y en esto se basa el sistema de socialización política.

Al igual que con el mercado, en términos políticos se asume la existencia de un solo modelo deseable, el cual debe ser respetado y conservado en el tiempo, en el respeto y reproducción del sistema se basan las propuestas en perspectiva política realizadas por el discurso del Desarrollo Económico, para el cual resulta fundamental la conservación de un sistema económico proclive a sus intereses.

1.4. El Desarrollo Humano: la economía al servicio del ser humano.

Las crisis que el capitalismo sufrió en la primera mitad del siglo XX que se tradujeron en un aumento dramático de la pobreza y exclusión, principalmente en los países en vías de desarrollo del sur, le dieron cabida al discurso del Desarrollo Humano el cual plantea un cambio en la forma de funcionamiento del mercado. Para este modelo de desarrollo, el ser humano debe ubicarse al centro de las discusiones y las decisiones que se tomen en todas las áreas del sistema económico, social y político, con lo que la producción y acumulación de riquezas son vistas como un medio con el cual es posible cumplir las metas del Desarrollo Humano.

Parafraseando al economista chileno Manfred Max-Neef, las implicaciones de este cambio de perspectiva es que el ser humano ya no se encuentra al servicio de la economía, al contrario, la economía se encuentra al servicio del ser humano. Con esto el discurso, impulsado por el Desarrollo Humano, busca resignificar la realidad en el seno del sistema capitalista, desplazando el foco de interés del mercado al Desarrollo Humano. A pesar de contar con un amplio reconocimiento en ámbitos académicos y de movilización social, como las recientes movilizaciones del grupo denominado “Indignados” a nivel mundial, este discurso continúa ubicado en los márgenes de las esferas políticas, económicas e incluso sociales en el mundo.

Pese a su relativa marginalidad, la presencia del discurso del desarrollo humano corresponde a las dinámicas dialécticas presentes en las diferentes formas de producción y acumulación surgidas a lo largo de la historia humana. Que dichas relaciones sean dialécticas suponen un proceso de movilización, de cambio, de desplazamiento evolutivo, que no necesariamente significa mejoramiento, entre una posición original y una posición que le precede, en otras palabras, la gran expansión del modelo capitalistas, su indiscutible hegemonía en la actualidad han contribuido al surgimiento de propuestas alternativas, que tiene por base los fracasos del capitalismo.

Esto implica que el Desarrollo Humano como discurso con pretensiones de verdad, hace las veces de un contra-discurso que busca principalmente disputarle al Desarrollo Económico la significación de la realidad. En este sentido, la producción académica e investigativa del CINDE que se traducen en formaciones discursivas, buscan significar las realidades de la niñez y la juventud en el país y la región, desde una perspectiva del Desarrollo Humano.

Buscando trascender la idea basada en la reproducción futura del funcionamiento social, desde la perspectiva propuesta por el CINDE, niñez y juventud corresponden a momentos vitales de importancia para el desarrollo, futuro y presente de los sujetos. De esta forma los discursos producidos por el CINDE trascienden la idea de niñez y juventud vista como problema y aporta elementos para entender las realidades de estos segmentos poblacionales en sus propias subjetividades, es decir, en las realidades que habitan y desde las cuales generan sus acciones.

En la práctica, ello se traduce en un distanciamiento por parte del CINDE frente a las posturas teóricas y metodológicas propias de los modelos conductistas en educación y de cultura cívica en socialización política que representan, para nuestro caso, las dos principales líneas de investigación en la Maestría de Educación y Desarrollo Humano: Socialización Política y Construcción de Subjetividades y Ambientes Educativos.

No es fortuito que los referentes teóricos que guían el trabajo de los Grupos de investigación en Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades y Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud, grupos que soportan la producción académica y científica de la Maestría, ponen en el escenario la pregunta por los sujetos, es decir, por el ser humano en relación con diferentes contextos. De esta manera, las diferentes investigaciones realizadas en la Maestría cumplen con el rol de re-crear las apuestas por el Desarrollo Humano, diciendo cosas que inicialmente no habían sido dichas y desarrollando sus posturas, es decir, otorgándole utilidad social a sus postulados en los diferentes escenarios y contextos en los que se han realizado las investigaciones.

Por medio de estos referentes teóricos, la investigación producida en el CINDE no solo se inscribe en el discurso fundamental representado por el Desarrollo Humano, sino que también se vincula en las lógicas de una comunidad académica, en términos de Foucault, en una sociedad disciplinar, que le permiten no solo determinar la verdad, sino estar en la verdad, en la medida que respeta una serie de rituales y postulados que han sido determinados por la sociedad disciplinar a la que se pertenece.

Dichas pretensiones de re-significar los discursos de verdad, buscan poner en tensión los lugares comunes sobre el sujeto y la subjetividad. De esta manera, la producción académico investigativa de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano no solo se inscribe en las

dinámicas discursivas provenientes de los postulados del Desarrollo Humano, que encarnan la *verdad* sobre la cual se realizan las investigaciones y trabajos académicos, sino que además se encuentra vinculada a los trabajos disciplinares de las ciencias sociales y humanidades críticas, que representan la forma en la que se estudia y produce la *verdad*.

2. CONCLUSIONES.

El aumento en la calidad de las investigaciones, la complejidad en términos metodológicos y teóricos que han ido asumiendo las diferentes líneas de investigación, demuestran la calidad que el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE – Universidad de Manizales sede Sabaneta, ha logrado consolidar en sus años de existencia. De la misma forma, el crecimiento del número de estudiantes y la diversidad de profesiones y lugares de procedencia de los mismos, es muestra del impacto y proyección del programa en la región y el país.

Los discursos producidos en las tesis de la Maestría se conectan de forma evidente con la naturaleza y especialidad del CINDE. Se pueden leer varios puntos de conexión en las propuestas presentadas en los trabajos escritos, sobre todo en la intencionalidad de impulsar procesos de desarrollo humano en especial para niños, niñas y jóvenes.

Existe un marcado interés en las tesis desarrolladas en la Maestría por estudiar las realidades sociales y la cotidianidad de las personas, desde modelos metodológicos de interacción con las realidades locales, dicho interés está en total sintonía con la producción discursiva del CINDE la cual se ha ido consolidando como una propuesta de y lograr disputarle al discurso mayoritario del Desarrollo mercantil algunos escenarios significantes.

La producción académico investigativa de la maestría en Educación y Desarrollo Humano no solo se inscribe en las dinámicas discursivas provenientes de los postulados del Desarrollo Humano. También se vinculan a las disciplinas de las ciencias sociales y humanidades críticas.

5. BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

Almond, Gabriel y Sidney, Verba (1992) :La cultura Política. *Diez textos básicos de Ciencia Política*. Editorial Ariel. Barcelona.

Foucault, Michel (1970) :El orden del discurso. Editorial Fabula Tusquets. España.

_____ (1969) : La Arqueología del Saber. Editorial Taurus. España.

1. Sanchez, Tomas (2009): Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX. *Revista latinoamericana ciencias sociales, niñez juventud* vol.7(no.2)

Sen, Amartya (2000) Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta S.A. Buenos Aires.

Maletta, Héctor (2009) Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica. Consorcio de Investigación Económica y Social, CIES. Colombia

Alvarado, Sara Victoria, Héctor Fabio Ospina y Patricia Botero (2008): Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología, (Vol. 6, Núm. 11, noviembre-diciembre)* .pp. 19-43.

Botero, P Y Alvarado, S.V. Niñez ¿política? y cotidianidad. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. vol. 4 2 Jul - Dic 2006.*

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Camps, Victoria (2011). Entrevista. Tomado de:
http://cursos.cepcastilleja.org/uploadata/1/formacion/victoria_camps/entrevista2.pdf.
Revisado de octubre a diciembre de 2011.

CINDE (2011). http://www.cinde.org.co/sitio/index.php?lang=es_LA. Consultado entre octubre y diciembre del año 2011.

Ávila Penagos, Rafael. (1998) La educación y el proyecto de la modernidad. Ediciones Antropos Ltda. Colombia, 1998.

PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO - PNUD. Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Tercer Mundo Editores. Colombia. 1998.

Brunner, J. J. (2003): Educación e Internet ¿la próxima revolución? Fondo de Cultura Económica. México.

Brunner, J. J. (1999), Globalización cultural y postmodernidad, México, Fondo de Cultura Económica.

ARTÍCULO INDIVIDUAL

**DE UNA EDUCACIÓN MODERNIZANTE A
UNA EDUCACIÓN PENSANTE**

Por

ANGELA MARIA GIRALDO RAMIREZ

ASESORA

YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CINDE SABANETA

NOVIEMBRE DE 2012

DE UNA EDUCACIÓN MODERNIZANTE A UNA EDUCACIÓN PENSANTE

*Ángela María Giraldo Ramírez**

Resumen.

En América Latina uno de los problemas de mayor importancia para la construcción de sociedades más justas e incluyentes han sido los proyectos educativos que se implementan en la región, en la que se han privilegiado históricamente la implementación de modelos pedagógicos modernizantes, que limitan el proceso educativo a la mera interiorización por parte de los sujetos de un conjunto de conocimientos técnicos que les permita ingresar a un sistema laboral pensado para la explotación de recursos y seres humanos.

Sin embargo, los significantes que transitan en el discurso de la educación modernizante no se corresponden con las realidades de la región, ubicado en un escenario simbólico mayor, cual es el positivismo, la educación modernizante fundamenta su discurso sobre la idea de un futuro lleno de éxitos para todos aquellos que sigan sus enseñanzas al pie de la letra. Pero, a pesar de esas promesas un gran número de personas en la región padecen todos los días las consecuencias de un sistema excluyente.

En este contexto, la educación popular propone la creación de discursos que cuestionan las realidades actuales, más que esperar las promesas de un mejor mañana, es decir, la Educación Popular trabajo para cambiar el presente y no para vivir bajo la promesa de un mejor futuro. En este sentido, la pretensión de cambiar el presente hace que la EP se base en las posturas activas, críticas y propositivas, a diferencia de las actitudes pasivas que propone la educación modernizante. El

*Trabajadora Social. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales.

carácter activo y crítico de la EP le torna en una herramienta política de cambio, es por tanto una herramienta liberadora, que busca modificar los patrones culturales, sociales, políticos y económicos de las comunidades oprimidas.

Palabras clave: Educación Popular, Educación Modernizante, Discurso, Acción Política

1. INTRODUCCIÓN.

El presente artículo presenta una reflexión teórica sobre una de las dicotomías encontradas en la sistematización de la experiencia investigativa de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales sede Sabaneta, que evidencia una disputa de significados entre el discurso del Desarrollo Humano y el Desarrollo Económico, en la cual el componente educativo ocupa un lugar importante. Este escrito representa entonces una contribución que intenta arrojar luces sobre esa disputa presente al interior de los discursos de la Maestría.

Específicamente, se concibe a la Educación Popular (EP) como una producción discursiva contra hegemónica, esto es, una producción significativa que busca modificar la forma en que la “realidad” es entendida. Bajo esta línea de argumentación la “realidad” no es un cuerpo sólido que espera ser descubierta, por el contrario, corresponde a una construcción simbólica producto de diversas relaciones de poder y tensiones entre diferentes grupos sociales.

Esas disputas por significar la realidad en el campo de la Educación han sido manipuladas por los discursos positivistas que, por medio de la “educación modernizante”, hacen de los procesos de producción y acumulación de capital una realidad, no solo inexorable, sobre todo deseable. Este discurso cuenta, aún hoy, con un elevado nivel de aceptación, al punto de ser el modelo Educativo que se imparte en la mayoría de instituciones educativas de América Latina.

Sin embargo las promesas incumplidas del mercado, en los que la prosperidad y el bienestar estarían al alcance de todos los seres humanos, generaron una serie de respuestas en los diferentes ámbitos de la sociedad, de tal forma que surgieron paulatinamente discursos alternativos en economía, política, cultura, arte y educación, entre otros. En este último aspecto, la Educación Popular es una respuesta emanada desde la región que busca re-significar el

sentido de los procesos educativos. Para esta propuesta es importante cambiar el objetivo, el cual debe ubicarse en torno al ser humano y no del mercado, como en el modelo positivista, así para la EP el objetivo último de la enseñanza debe ser el de formar seres humanos críticos capaces de mejorar sus condiciones de vida.

De esta forma, la educación deja de ser un elemento pasivo, en el cual los sujetos se preparan para su vida laboral, a ser una herramienta política fundamental para los futuros cambios políticos, económicos y culturales. En este sentido, podríamos suponer que, tanto el discurso positivista como el de la educación popular, se corresponden con fenómenos de comentario (Foucault, 1970), con los que se refiere a aquellos discursos que se enmarcan en discursos mayores, que les sirven de referencia significativa.

Para nuestro caso esos discursos mayores vienen dados por el discurso del desarrollo económico y el desarrollo humano, respectivamente, en los cuales la Educación modernizante y la Educación Popular encuentran sus marcos de referencia y sus anclajes en una realidad más abarcante y compleja.

En la región latinoamericana, la educación ha sido históricamente uno de sus principales problemas. La deficiencia en esta área de la sociedad ha generado que la pobreza, la exclusión y la violencia, permanezcan en el tiempo. En esta línea, los problemas educativos en América Latina han dificultado el fortalecimiento de procesos autónomos de desarrollo que tengan en cuenta las características sociales, culturales, políticas y económicas propias de la región, que permitan superar las condiciones de pobreza y exclusión.

La principal problemática en los procesos educativos se ubica en el modelo utilizado; y no tanto en la falta de programas y espacios, como lo han hecho ver los dirigentes y algunas instituciones internacionales con injerencia en la región como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), para quienes las dificultades en materia educativa se solucionan con la creación y fortalecimiento de programas educativos que cualifiquen la mano de obra en la región, sin tener en cuenta el modelo pedagógico utilizado.

De esta manera, buena parte de las políticas educativas privilegian un enfoque modernizante (Meza, 1993) con el cual los países de la región han intentado ingresar en el juego de la economía mundial durante los últimos veinticinco años. Este modelo se basa exclusivamente en

criterios economicistas y de producción, por lo cual asume una postura frente al ser humano como parte del engranaje productivo, despojándole de su función como sujeto social e histórico capaz de crear y re-crear sus propias dinámicas y procesos de desarrollo.

En esta medida, se privilegia un enfoque *conductual* en el cual el conocimiento discurre de forma vertical, modelando un estudiante pasivo que se limita a interiorizar el mensaje y reproducir en el tiempo lo aprendido. Por lo tanto niega una orientación pedagógica que incentive la participación de los estudiantes de manera pensante, actuante y ética (Meza, 1993). Según Freire, ésta es una educación domesticadora, con la que se niega la posibilidad de propiciar cambios en las estructuras sociales que permitan superar la pobreza y el atraso en nuestra región.

Por lo tanto, los procesos educativos deben superar la simple transmisión de información que reproduce el estado actual de las cosas, los modelos educativos implementados en la región deberían propender por una educación crítica, pensante, alternativa, que le permita a los estudiantes ser partícipes en la construcción de sus contextos vitales, aportar en el mejoramiento de sus condiciones de vida y crear modelos de desarrollo acordes con las realidades sociales, culturales, económicas y políticas propias de América Latina. Ello implica dotar los procesos educativos de un alto sentido transformador, lo que se traduce en entender la educación como un fenómeno político en el cual los sujetos se encuentran, reconocen y construyen conjuntamente los escenarios que habitan.

El presente artículo plantea entonces un debate entre el modelo educativo modernizante, preponderante en la región durante los últimos veinticinco años y el modelo de educación popular (EP) surgido en América Latina y cuya apuesta fundamental es la transformación de los sujetos en personas pensantes, críticas y propositivas, como condición indispensable para la transformación de las realidades sociales.

Para lograrlo es necesario realizar una delimitación de los alcances del modelo modernizante, determinar sus alcances y develar sus intereses; para demostrar que no es un modelo educativo neutral, más bien obedece a una serie de apuestas realizadas por la gran empresa, buscando reproducir en el tiempo las condiciones de explotación, exclusión y pobreza presentes en la región.

De igual manera se presentara una aproximación al modelo de educación popular (EP) como una forma de hacer política desde la educación. En este sentido, se presentaran algunas reflexiones sobre el papel de los educadores, los estudiantes y la sociedad en este proceso de transformación gestado desde las aulas.

Por último se hace necesario realizar una breve delimitación de lo que aquí entendemos por procesos políticos, los cuales se distancian de las propuestas tradicionales del partidismo y las elecciones como la arena en la cual se manifiesta exclusivamente lo político.

2. DE UNA EDUCACIÓN MODERNIZANTE A UNA EDUCACIÓN PENSANTE

Históricamente, la educación en América Latina ha obedecido a un proceso de *aculturamiento* que se fundamenta en un fenómeno de adopción de valores extraños y la eliminación paulatina de los valores culturales propios. De esta manera, los procesos culturales autóctonos, de tradición indígena, han sido vistos como algo malo, salvaje, pre-moderno, que debe ser eliminado de los currículos educativos de la región (Rivera, Naranjo & Duque, 2006).

El proceso educativo ha sido un fenómeno de conversión espiritual, muy parecida al proceso de evangelización sufrido por nuestros pueblos en la época de la colonia. Durante éste los contenidos y enseñanzas discurren de forma vertical, a manera de doctrina. Bajo el manto de negatividad y desprecio que la educación tradicional ha tejido sobre los fenómenos culturales autóctonos de la región, se han justificado en el trascurso de los últimos veinticinco años la instauración de modelos educativos modernizantes, que basados en un modelo de libre mercado, han privilegiado la formación para el empleo como eje central de la educación en la región; de esta manera los procesos educativos se limitan a la transmisión de valores exógenos, con los cuales los sujetos se transformen en piezas funcionales al sistema productivo.

Pero las diferencias que existen entre los contenidos educativos y la vida cotidiana, propician una seria discontinuidad entre la vida social y los universos educativos de la región; por un lado los contenidos educativos están pensados para una sociedad futura, ideal, moderna y próspera, mientras que la realidad social constantemente le muestra a los educandos un contexto de miseria, desigualdad y falta de oportunidades.

A pesar de las discontinuidades entre los parámetros sociales y educativos, la educación modernizante se empeña en modelar un futuro lleno de oportunidades y riquezas para todos los que estén dispuestos a seguir e interiorizar sus enseñanzas; es en ese punto en el que se encuentra la función “aculturante” del modelo modernizante. Este modelo se esfuerza en mostrar las virtudes del actual sistema capitalista e insiste en que los problemas de pobreza y exclusión son producto de la falta de formación que faculta las personas para ingresar al mercado productivo.

Esa forma de funcionamiento de la educación modernizante contribuye a la creación de una imagen de la sociedad, una creación (artificial) que le permite a las personas reproducir en el tiempo y el espacio las identificaciones dominantes que ella misma crea (Santos, 2000). En otras palabras, la educación modernizante resulta una herramienta fundamental para la reproducción de una imagen social creada artificialmente por el modelo económico imperante.

De tal forma que los educandos son de-formados para que respeten el funcionamiento del mercado, las instituciones y las élites; la crítica y la posibilidad de proponer nuevos procesos productivos, nuevas formas de socialización y estructuras de gobierno, no son aceptadas al interior de la educación modernizante, por lo tanto, la única posibilidad que tienen los educandos es la de vincularse en el sistema productivo.

Quizás uno de los principales problemas con los que cuenta el modelo modernizante, es el hecho de ubicar todos los problemas de América Latina en el ámbito productivo, lo que deja como resultado que su única intervención sea sobre este tema, dejando de lado aspectos fundamentales como el político, el social y el cultural. De esta manera se niega el carácter comunitario del ser humano y se le limita a una esfera privada en la cual existe en tanto miembro del engranaje productivo y consumidor.

Sin embargo, pese a los esfuerzos de la educación modernizante por construir una serie de contenidos que se fundamentan en la promesa de un futuro mejor, las realidades cotidianas han influido profundamente en la formulación de una serie de teorías y modelos pedagógicos alternativos que logren superar la discontinuidad entre los ámbitos sociales y educativos, propios del modelo modernizante.

No es fortuito entonces que sea en la región en la que surja la Educación Popular (EP) como alternativa educativa para nuestros pueblos. Desde hace más de treinta años esta propuesta ha venido haciéndose un espacio entre los movimientos sociales latinoamericanos, quienes ven en la educación la forma de romper con las viejas estructuras de poder y propiciar verdaderos cambios. Hacia la década de 1960, Freire plantea el problema de la educación bancaria y la necesidad de construir horizontes posibles para una auténtica educación liberadora.

Esta educación liberadora o popular tiene como objetivo transformar el mundo a través de un proceso de alfabetización, en la que el “oprimido” tenga la posibilidad de descubrirse y conquistarse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico. Este modelo educativo privilegia los métodos dialógicos, abiertos, francos y con posibilidades para la intervención social.

Con estos métodos y objetivos, la educación popular se propone pasar de la conciencia mágico-ingenua (Racovschik, 2005) a la conciencia crítica fomentadora de transformaciones sociales y luego a la conciencia política. Así la educación popular podría definirse como una práctica social, con lo que se vinculan los procesos educativos con las realidades sociales, que trabaja principalmente con el ámbito del conocimiento y cuenta con intenciones y objetivos políticos que buscan contribuir a la construcción de una mejor sociedad.

3. EDUCACIÓN POPULAR: ESCENARIO POLÍTICO LIBERADOR

“En estas sociedades gobernadas por intereses de grupo, clases y naciones dominantes, la educación como práctica de libertad postula necesariamente una pedagogía del oprimido. No pedagogía para él, sino de él. Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se autoconfigura responsablemente.” (Freire, 1970:35)

En tanto esta pedagogía parte del oprimido y no para él, es que se convierte en práctica social liberadora. Pues por más generoso que sea el propósito educativo, cuando se inscribe en la cultura de la dominación, sigue encontrándose la barrera que imposibilita la educación propia

de los que están en las subculturas marginales reproducidas a diario por este modelo dominante (Freire, 2001). Así pues, la educación popular sugiere una apuesta pedagógica enraizada en la vida de estas subculturas, desde ellas y con ellas, en un saber reflexivo que reconoce y valora las singularidades de los sujetos y los contextos en los cuales se desenvuelven.

En esta lógica reflexiva, lo vivido permite la construcción histórica de lo que vendrá, el camino que a diario se construye es el proceso mediante el cual la vida se hace historia, dándole el sentido exacto a la pedagogía del oprimido planteada por Freire, desde la que se apunta a la construcción histórica como forma de alfabetización.

Así, esta propuesta de educación popular entra en un eje de carácter epistémico según el cual en cada proceso social debe generarse conocimiento crítico, reconociendo que la producción de conocimiento no es neutral, siempre responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen. De esta manera, la alfabetización apunta a un acercamiento con el “conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológico ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar, e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece a la gente” (Rahaman, Fals Borda, 1989:70).

En este sentido, para que el hombre pueda llegar a replantearse críticamente las palabras de su mundo, es decir, la palabra que lo hace hombre racional, capaz como tal de asumir conscientemente su esencia humana, se necesita la apropiación del espacio que permita su descomposición crítica y reconfiguración consiente. Por esta razón, en una época en la que la dictadura asolaba Latinoamérica, al mismo tiempo que surgían nuevas políticas desarrollistas. Este fue el caso de Paulo Freire, comprometido en la lucha contra la pobreza y la desigualdad, quien argumentaba que los pobres están capacitados para analizar su propia realidad y deben hacerlo si pretenden emanciparse del círculo de marginación.

Al final de los años 60 entonces, entre dictaduras e implementación de modelos desarrollistas en el subcontinente, surge una corriente de pensamiento latinoamericanista desde el cual se asume que la identificación y consolidación de los conocimientos que poseen los pobres, les

permiten potenciar sus capacidades y utilizarlas como herramientas para su propio empoderamiento.

La educación popular, en esta medida, tiene un componente político intrínseco, desde el que se pretende “aumentar no sólo el poder de la gente común y corriente y de las clases subordinadas debidamente ilustradas, sino también, su control sobre el proceso de producción de conocimientos así como el almacenamiento y el uso de ellos” (Rahman y Fals Borda, 1989: 213-214). Fals Borda defiende esta tesis, específicamente en la IAP o investigación acción participativa que surge en los años 70, como método de investigación y colectivo de la realidad, retomando entre otras la propuesta de educación popular desde la alfabetización planteada por Freire y de “investigación-acción” acuñado por Kurt Lewin en 1944.

La IAP combina la teoría y la praxis, posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad. Esta alimenta no solo la investigación, sino aquella que se une con la acción. Sirviendo a la EP, pues establece un complemento del eje epistémico: el de la acción. Como lo indica Fals Borda cuando prefiere la sigla IAP, en lugar de IP (Investigación participativa), porque no solo busca la participación de las personas en los procesos investigativos, es decir, de producción de conocimiento, sino que pretende que los sujetos que participan en la investigación “actúen” sobre las realidades que viven. De esta manera, la investigación trasciende la mera recolección y sistematización de información y se otorga un rol más activo en el cambio social (Rahman y Fals Borda, 1989: 207).

De esta forma, la educación popular entra en un constante diálogo entre los saberes teóricos y prácticos, empezando así con esa “concientización dialógica” freiriana que hace posible un proceso común de acercamiento entre la búsqueda del conocimiento y la reflexión académica, con el conocimiento empírico-práctico, cultural e ideológico de las comunidades, que les ha permitido crear su propia identidad con los recursos que la naturaleza les ofrece.

Así, en aras de lograr entender los espacios de conformación social, la acción, como componente central de la IAP, “pretende aumentar no sólo el poder de la gente común y corriente y de las clases subordinadas debidamente ilustradas, sino también, su control sobre el proceso de producción de conocimientos así como el almacenamiento y el uso de ellos” (Rahman y Fals Borda, 1989: 213-214). En otras palabras, propende por una educación que

desde el reconocimiento de los problemas propios dados por la investigación del contexto, conlleve a un accionar político de la comunidad frente a las exigencias de justicia de la misma.

La EP, además, moviliza los referentes desde los cuales no sólo se concibe la política, sino también aquéllos desde los cuales actúa. Precisamente, la participación política se ha entendido como la posibilidad que tienen todos los ciudadanos de una nación determinada de influir en las decisiones que los afectan a todos y cada uno de ellos. La forma en que se presenta dicha participación se ha limitado al ejercicio del voto (Almond, Verba, 1992) y, desde la tradición democrática liberal, esta participación se ha dado, a través de la representación ciudadana en las instituciones públicas gubernamentales, que se suponen hacen valer las pretensiones de la comunidad.

En este sentido, las exigencias de la comunidad-nacional se deben hacer a través de los mecanismos de participación ciudadana que brinda el Estado, haciendo con esto que el poder político se reduzca a la democracia representativa en la que unos pocos se suponen tienen la responsabilidad de hacer valer los derechos y exigencias del pueblo.

Empero esta concepción del poder político se definiría, en términos de Dussel (1972), como la concepción occidental de la política, aquella en la que solo se tiene en cuenta la actividad humana de gobernar o dirigir la acción del Estado en beneficio de la sociedad. Desde la EP se trasmutan estas formas institucionales de

hacer política, es decir, la política ya no es entendida como un mero ejercicio de gobierno. Más bien, ésta representa un escenario en el cual las personas actúan en busca de soluciones a sus problemas.

De esta manera, la política deja de ser un ejercicio continuado de una “clase política” en el cual la participación de los ciudadanos se presentaba de manera esporádica y de forma limitada, a convertirse en un escenario de acción constante en el que las personas se hacen cargo personalmente de sus problemas. Este viraje en el ejercicio de la política supone un buen conocimiento de las realidades sociales, económicas e incluso políticas que se desean cambiar. Así las cosas, la EP cobra especial importancia.

4. ALGUNAS IDEAS DE CIERRE

La educación modernizante y la educación popular se perfilan como dos modelos educativos antagónicos, ambos representan formas de reproducción social diferentes y configuran una imagen de ser humano diferente. Tal como se anunció en las primeras líneas de este escrito, estos modelos educativos se inscriben en prácticas discursivas mayores, prácticas significantes que les otorgan sentido y que, a su vez, se reproducen por medio de su actuación en el escenario educativo.

Así las cosas, el modelo de desarrollo económico, mayoritariamente aceptado por las sociedades Latinoamericanas durante las últimas cinco o seis décadas, genera un *discurso mayor* (Foucault, 1970) en el cual la producción económica y la acumulación de riquezas se constituyen en el elemento central de las formaciones discursivas que de él emanan. Según esta postura, todos los elementos del sistema productivo, incluyendo el ser humano, se encuentran supeditados a la producción y acumulación de capital. Inserto en este *discurso mayor*, la educación modernizante opera como un *comentario* (Foucault, 1970), es decir, la educación modernizante reproduce las características del modelo de desarrollo económico en el área educativa.

Por lo tanto, las propuestas pedagógicas del modelo modernizante apuestan a la reproducción sistemática del *statu quo*; ello supone una posición pasiva del sujeto en el proceso educativo, su función es la de interiorizar las normas de comportamiento dictadas por el sistema económico y reproducirlas fielmente en su cotidianidad. No se demanda entonces la presencia de un actor crítico, pensante, activo en el proceso educativo, por el contrario, se requiere de un sujeto no reflexivo, que logre interiorizar las conductas impartidas por el modelo educativo.

La educación modernizante se fundamenta en un escenario artificial, un contexto creado a través de la promesa de un futuro mejor, garantizado por el funcionamiento del sistema económico, es decir, la recompensa que obtienen los sujetos al interiorizar y respetar las normas impartidas por el modelo educativo, vienen dadas por la posibilidad de participar, no solo en el funcionamiento del sistema económico, sino de las ganancias y oportunidades que éste genera.

Sin embargo, a pesar de la gran aceptación de la propuesta de educación modernizante en América Latina y de su implementación durante más de cuatro décadas, las promesas de participar en el reparto de las ganancias producidas por el modelo de desarrollo económico no se han materializado, por el contrario, la exclusión y la pobreza son fenómenos que continúan azotando la región y generan grandes dudas y contradicciones frente al modelo de desarrollo imperante y lógicamente contra el modelo de educación modernizante.

Como respuesta a las promesas incumplidas de la educación modernizante, la educación popular es una propuesta surgida de la misma región, es una propuesta latinoamericana que busca romper con las dinámicas de exclusión y pobreza generadas por el modelo de desarrollo económico y reproducidas por la educación modernizante. En este sentido, la propuesta surgida en la EP se distancia de la producción y acumulación de capital como eje central del funcionamiento social, ya que el factor principal en las dinámicas sociales y económicas tiene que ser el ser humano.

De esta manera la EP se inscribe en el discurso del desarrollo humano, en la medida que ambos le otorgan centralidad a las personas en los procesos de educación y desarrollo. Así las cosas, podría decirse que el discurso del desarrollo humano genera las márgenes generales sobre las que la EP se resignifica, es por tanto el *discurso mayor* sobre el cual funciona su propuesta educativa.

La EP, a diferencia de la educación modernizante, requiere de un sujeto crítico, propositivo, quien partiendo de su realidad y patrones culturales logre resignificar las realidades en las que habita. De esta manera, la EP se convierte en una propuesta política emancipadora, en la medida que supone un ejercicio de relaciones de poder en las que los sujetos oprimidos logren hacerse cargo de sus propias realidades, superando la postura pasiva propuesta por el modelo de desarrollo económico.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

Almond, G & Verba, S (1992) La cultura política. En A, Batle (Ed) Diez textos básicos de ciencia política. (pp 170-201). Barcelona: Ariel.

Dussel, Enrique (1972) Para una ética de la liberación Latinoamericana. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, Michel (1970) El orden del discurso. Ed. Fabula Tusquest.

Freire, Paulo (1970) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Ariel.

_____ (2001) Pedagogía de la indignación. Madrid: Morata.

Meza, Laura (1993) La educación Popular en América Latina. *Sinectica*.

Rahman, A. Fals borda, O. (1989) La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo.
Madrid: Ed. Popular.

Racovschik, Gustavo. (2005) La escuela pública: entre la hegemonía y la educación popular.
Revista pedagógica Nueva Escuela 3.

Rivera, C., Naranjo, G & Duque, M. (2006) La naturaleza en la educación modernizante.
Habladurías. (5), pp 34-50

Santos, Boaventura de Sousa (2000). Crítica de la razón indolente: contra el desprecio de la experiencia. Bilbao: Desclée de Brouwer.

ARTÍCULO INDIVIDUAL

**PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE UN TESAURO EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: MAPAS,
BRÚJULAS Y CAMINOS PARA EMPRENDER UNA TRAVESÍA.**

Por

PAULA ANDREA SOTO CASTRILLÓN

ASESORA

YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CINDE SABANETA

NOVIEMBRE DE 2012

PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE UN TESAURO EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: MAPAS, BRÚJULAS Y CAMINOS PARA EMPRENDER UNA TRAVESÍA.

*Paula Andrea Soto**

La mirada recorre las calles como páginas escritas: la ciudad dice todo lo que debes pensar, te hace repetir su discurso, y mientras crees que visitas Tamara, no haces sino registrar los nombres con los cuales se define a sí misma y a todas sus partes. Cómo es verdaderamente la ciudad bajo esta apretada envoltura de signos, qué contiene o esconde, el hombre sale de Tamara sin haberlo sabido. Afuera se extiende la tierra vacía hasta el horizonte, se abre el cielo donde corren las nubes. En la forma que el azar y el viento dan a las nubes el hombre ya está entregado a reconocer figuras: un velero, una mano, un elefante...

Ítalo Calvino. Las ciudades invisibles

Resumen

Este artículo propone la construcción del Tesauro Colombiano en Educación y Pedagogía, como herramienta útil y enriquecedora para los investigadores en estas áreas de las ciencias sociales. En este sentido, se presenta un esbozo de lo que pueden ser los caminos de construcción de este importante producto terminológico.

Palabras clave

Tesauros, Terminología en investigación, Normalización terminológica

1. INTRODUCCIÓN

*Bibliotecóloga. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales. E-mail: paulaandreasotoc@yahoo.es

Como quién recorre la Tamara de Calvino descifrando signos, nos hemos adentrado en el descubrimiento de los entramados teóricos de la producción académica de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE-Universidad de Manizales, sede Sabaneta. Con la investigación “Memoria investigativa del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales sede Sabaneta, en el período 2000 -2010” se realizó un recorrido por el último decenio, descubriendo los caminos que recorrieron los investigadores, las rutas marcadas por el CINDE en sus devenires, las líneas en su madurez y transformación, la aparición de nuevos temas y preguntas, los lugares que han habitado estas investigaciones, los actores que han participado en su realización, los objetivos que las han impulsado. Descubrir cada paso para leer los sentidos, las metodologías y los marcos teóricos que han ido construyendo la memoria investigativa de la Maestría ofrecida en la sede de CINDE Sabaneta.

Esta investigación hizo parte de la investigación Nacional “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa para el período 2000-2010” liderada por el Grupo de Investigación en Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades – COL0076839. Categoría B, Colciencias, la cual se planteó el objetivo de identificar, caracterizar, comprender y configurar regiones investigativas en Colombia y elaborar un mapa a partir de la investigación en educación y pedagogía realizada en los últimos diez años en las maestrías y los doctorados.

El problema de investigación planteado fue que las prácticas investigativas en educación y pedagogía en Colombia han sido abordadas en varios estudios de diverso corte, sin embargo, aún no se tiene conocimiento sobre las regiones investigativas que se configuran en la investigación educativa y pedagógica en las vicerrectorías de investigación, en las unidades de investigación, en las maestrías y los doctorados de las Instituciones de Educación Superior; identificando lo que se investiga, quién o quienes lo hacen, las temáticas, parámetros de investigación, la gestión del conocimiento y el sentido que los investigadores le dan a sus procesos.

Para la investigación en la sede CINDE Sabaneta se planteó como problema de investigación el hecho de que se cuenta con una memoria investigativa de las tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano ofrecida en convenio por el CINDE Medellín y la Universidad de Manizales en el periodo 2000-2010. El objetivo de la investigación fue analizar las regularidades discursivas y las líneas de fuerza epistemológica, teórica y metodológica marcadas por las tesis de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. A la luz de la investigación nacional, la local asumió el método de la “Arqueología del saber” de Michel Foucault, no como metodología central, sino como un punto de referencia en el marco teórico. De esta forma, en la investigación se trabajó con la metodología de Investigación documental.

El corpus documental estuvo integrado 90 tesis de la Maestría comprendidas en el periodo 2000-2010. La información de cada una de las tesis se registró en un instrumento que contenía los siguientes campos: título de la tesis, nombres y apellidos de los autores, año de publicación, objetivos trazados, población objetivo del estudio, lugar en el que se desarrolló la investigación, metodología utilizada, referentes teóricos y principales hallazgos. Luego esta información fue integrada a una matriz en la cual se registró en lenguaje vivo los datos relevantes del texto. Para realizar la lectura de los datos se utilizó en un primer momento la metodología de mapeo en Atlas TI 5.0, posteriormente se avanzó en la asignación de los descriptores para cada categoría en el Tesauro de la Unesco, lista controlada en los campos de la educación, cultura, ciencias naturales, ciencias sociales y humanas, comunicación e información. Este instrumento permitió unificar criterios terminológicos para mejorar la organización de la información. De esta manera la investigación derivó en el establecimiento de categorías teóricas que en muchas ocasiones no estaban establecidas científicamente en el ámbito de la educación y la pedagogía.

Sin lugar a dudas, establecer las categorías teóricas fue uno de los principales retos en la investigación, sobre todo tratándose de un grupo de investigadores tan grande y con posibilidades limitadas de reunirse. Para la matriz de registro de información se escogieron diferentes categorías, algunas de información de las tesis analizadas, como título, autor, año de aprobación, lugar de investigación. Otras categorías, con un grado más alto de análisis, evidenciaron el problema de la terminología para esta investigación, temáticas abordadas, perspectivas teóricas, opciones metodológicas y hallazgos. ¿Cómo unificar estas temáticas?

¿Cómo evitar que se convirtieran en una oleada interminable de términos naturales? Resultó inevitable que alguno de los grupos de investigación asumiera el liderazgo en el establecimiento de normas terminológicas, limitando la asignación de términos a los permitidos y aceptados por la investigación. Como se mencionó anteriormente, el tesoro de la Unesco fue una herramienta interesante, pero las generalidades de éste mostraron lo apremiante que es concebir un proyecto de tesoro sobre educación y pedagogía en el contexto colombiano.

Este artículo propone la construcción del Tesoro Colombiano en Educación y Pedagogía, con la certeza de que de este proyecto puede resultar una herramienta interesante, útil y enriquecedora para los investigadores en estas áreas de las ciencias sociales. En este sentido, se presenta un esbozo de lo que pueden ser los caminos de construcción de este importante producto terminológico.

2. EL TESAURO COMO HERRAMIENTA DE CONTROL Y COMO INSTRUMENTO EN EL QUE APARECEN LAS REGULARIDADES DEL DISCURSO

El ojo no ve cosas sino figuras de cosas que significan otras cosas: las tenazas indican la casa del sacamuelas, el jarro la taberna, las alabardas el cuerpo de guardia, la balanza la verdulería. Estatuas y escudos representan leones delfines torres estrellas: signo de que algo –quién sabe qué- tiene por signo un león o delfín o torre o estrella.

Ítalo Calvino. Las ciudades invisibles

Los signos de las ciudades de Calvino, ayudan al viajero a descifrar, a entender, a recorrer los lugares, podría decirse que se convierten en regularidades discursivas a medida que el caminante va descubriéndolas y otorgándoles su significado. Así, para los investigadores analizar las regularidades discursivas y las líneas de fuerza epistemológica, teórica y metodológica no fue tarea fácil. Cada trabajo de investigación, entre los 90 que se sistematizaron, era un universo de signos y símbolos al que había que asignar categorías ya definidas. En el ejercicio de hallar las áreas y temáticas que a través del tiempo se han destacado, asimismo aquellas que han surgido y las que se han debilitado, se observó la

necesidad de establecer categorías temáticas, descriptores y términos que representan las relaciones teóricas de educación y pedagogía en el ámbito de la investigación social, así mismo, la necesidad de contar con una herramienta de consulta que contenga estos términos y que sirva como fuente primaria para la estandarización de la terminología científica.

Los principales insumos para la producción académica son la lectura de algunos datos de la realidad y la revisión de estudios y producciones académicas que le anteceden; como resultado de la producción académica se desarrollan conocimientos sistemáticos y organizados, que se plasman en escritos y otros documentos, en los cuales se comunican los resultados y se establecen apuestas de orden teórico y epistemológico. La creación de un tesoro para la investigación en Educación y Pedagogía, se traduciría, por tanto, en la existencia de una potente herramienta para la organización, búsqueda y difusión de la información científica.

Teniendo en cuenta que la producción científica y académica se expresa, comunica y desarrolla a través de discursos, y dichos discursos deben cumplir determinados requisitos para ser aceptados en el seno de una ciencia o en algún grupo académico. El tesoro, en la línea de Foucault, podría constituirse en el “acto ritualizado, eficaz y justo, de enunciación, hacia el enunciado mismo: hacia su sentido, su forma, su objeto, su relación con su referencia... esta voluntad de verdad... se apoya en un soporte institucional: pero es acompañada también, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorizado, distribuido, repartido, y en cierta forma atribuido”(Foucault, 1970). El tesoro será la herramienta para que estos requisitos se encuentren registrados y organizados para uso de los investigadores.

Particularmente, el tesoro se define como un sistema de clasificación temática o facetada, cuya estructura básica está conformada por una relación de descriptores que representan o describen autoridades o contenidos temáticos, mediante unidades lingüísticas y semánticas y las relaciones de éstas, extraídas del lenguaje formal de una disciplina o área específica del conocimiento (Naumis Peña, 2007). En éste se especifica qué término se utilizará como término preferido para un concepto determinado y lo conecta a los términos no preferidos o sinónimos. Así, un tesoro es útil no sólo para reunir los diferentes sinónimos, sino también para permitir

la existencia de un lenguaje común entre indizadores, investigadores y usuarios en búsqueda de información. Al interior de sus límites cada disciplina reconoce proposiciones verdaderas y falsas. Sin embargo, la discusión no se ubica en el componente de verdad o falsedad presente en los diferentes discursos, sino en las reglas que esos discursos han de cumplir si buscan pertenecer a determinada disciplina; es así como, las diferentes disciplinas cuentan con reglas teóricas y formas de decir las cosas. Por lo tanto, un tesoro sería una herramienta para indizar y contener todas estas formas.

La publicación del Tesoro no puede suponerse en un fin mismo, pues ésta es una herramienta que debe ser versátil y dinámica, para poder convertirse en instrumento para acceder con rapidez y eficacia a las fuentes de información analizadas y a la asignación de categorías teóricas cuando sea necesario en la investigación.

Por todo lo anterior, el Tesoro Colombiano en Educación y Pedagogía podría llegar a ser una herramienta útil para la construcción del saber científico en estas áreas del conocimiento, ofreciendo un completo panorama temático con tratamiento científico, contribuyendo a la construcción de lenguajes documentales para dinamizar la organización y el acceso a la información sobre educación y pedagogía. Para académicos e investigadores en estas áreas, tener una herramienta de lenguaje controlado permitirá acceder y organizar con rapidez y eficacia las fuentes de información. La construcción de esta herramienta especializada para la investigación permitirá la asociación de ideas en el trabajo académico, facilitará el acceso a los lenguajes documentales y propiciará altos niveles de calidad de la información a la que acceden los escritores e investigadores de manera que el intercambio de información pueda tener un flujo dinámico y enriquecedor para la comunidad académica colombiana. La comprensión y la interpretación se podrán favorecer desde la posibilidad de tener los conceptos en un lenguaje científico controlado.

3. METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN TESAURO PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

El hombre camina días entre los árboles y las piedras. Raramente el ojo se detiene en una cosa, y es cuando la ha reconocido como el signo de otra: una huella en la arena indica el paso del tigre, un pantano anuncia una veta de agua, la flor del hibisco el fin del invierno. Todo el resto es mudo e intercambiable; árboles y piedras son solamente lo que son.

Ítalo Calvino. Las ciudades invisibles

Así como en el descubrimiento de los signos de una ciudad, como lo evoca Calvino, el lenguaje científico ofrece en la marcha esta serie de significaciones, de “verdades” o “falsedades” establecidas por la misma vida académica. Según Foucault, la dispersión caracteriza un tipo de discurso y define, entre los conceptos, formas de deducción, de derivación, de coherencia, pero también de incompatibilidad, de entrecruzamiento, de sustitución, de exclusión, de alteración recíproca, de desplazamiento, etc. Precisamente el montaje de un tesoro para la investigación en educación y pedagogía implicaría “tejer” con los investigadores, una red de coherencias y divergencias entre la terminología utilizada para la investigación. Considerando esto, los protagonistas principales en la elaboración de un tesoro, serán los miembros de la comunidad científica. A continuación se explorarán las etapas propuestas para la creación del tesoro siempre teniendo presente que “son los discursos mismos los que ejercen su propio control; procedimientos que juegan un tanto a título de principios de clasificación, de ordenación, de distribución, como si se tratase en este caso de dominar otra dimensión del discurso: aquélla de lo que acontece y del azar. (Foucault, 1970)

2.1. Etapas para la creación del tesoro

2.1.1. Creación del comité de tesoro, investigadores y bibliotecólogos

El equipo encargado de construir el tesoro debe estar conformado por investigadores de las áreas de educación y pedagogía, bibliotecólogos y docentes. Es importante que este equipo conozca las herramientas terminológicas, alcance de las nociones de terminología, de control de vocabularios y de la normatividad que regula la creación de estas herramientas. Deben estar en

capacidad de determinar la temática de los documentos; seleccionar los términos que en un conjunto resumen el tema; e indicar las relaciones entre los conceptos representados por dichos términos. Esta construcción será un trabajo arduo que podrá ocupar gran parte de tiempo.

2.1.2. Establecimiento del método para seleccionar los términos.

Con el equipo conformado y capacitado, se realizan una serie de ejercicios de priorización para exponer y definir las reglas de juego en la selección de los términos que harán parte del tesoro. Se deben establecer criterios generales como los que determinan la veracidad, la imparcialidad, la coherencia entre términos, la frecuencia de actualización, la especificidad de los conceptos y la exhaustividad en las búsquedas. Estas determinaciones seguramente conducirán a la creación de una Política de selección e indización de términos, si el equipo del tesoro lo considera necesario.

Deberán determinarse otros aspectos concretos y de tipo práctico para la indización como la selección de temáticas, las normas de ortografía, las diferencias entre denominaciones comunes o comerciales, la inclusión de nombres propios o institucionales y la forma de seleccionar los términos compuestos. Según la norma NC-ISO 2788: 2000 son posibles dos métodos para la construcción de un tesoro, el equipo deberá decidir cuál de los dos le será útil para su tarea. Estos métodos son: el deductivo y el inductivo.

En el primero se toman los términos de lenguaje vivo para la fase preliminar. Cuando se ha recopilado un número representativo de términos, el grupo de especialistas los revisa e identifica los términos para representar categorías más amplias. Luego los demás términos se asignan a estas categorías y se van estableciendo las relaciones lógicas.

En el segundo, se construye el tesoro desde el principio, incluyendo los términos cuando son hallados en las fuentes de información. El control terminológico se aplica desde la primera etapa y las categorías amplias se van creando a medida que se incluye nuevos términos. Este método exige trabajo permanente de parte del comité de Tesoros.

2.1.3. Organización de términos

Se elabora de una lista de términos relevantes, organizada de forma alfabética. Es importante mantener un registro de cada término que se vaya incluyendo en el tesoro, indicando su fuente de procedencia y los sinónimos o términos relacionados. Se elige cuáles de estos términos seleccionados son preferentes, es decir, se seleccionan aquellos que representan conceptos determinados, los descriptores. Luego de esta tarea de indexación, se verifican los términos, analizando el vocabulario relacionado, los sinónimos, los términos específicos, definiciones si es necesario y estructuras jerárquicas. Esta lista de términos en orden alfabético y jerarquizado, debe ser evaluada por los expertos y los descriptores deben ser verificados en diferentes fuentes de información: otros tesoros relacionados con el tema, diccionarios especializados y esquemas clasificatorios.

Lo más recomendable es que el tesoro sea revisado en una prueba piloto con un grupo de especialistas diferente al que lo produjo y en intervalos de tiempo diferentes, para analizar la pertinencia de los términos, su indexación, facilidades de búsqueda e información encontrada.

3. CONCLUSIONES

Lograr la normalización del lenguaje científico utilizado por los investigadores en educación y pedagogía supone un avance importante para el intercambio de experiencias de investigación, difusión de las prácticas investigativas y realización de futuras investigaciones. Garantiza además una múltiple asociación de ideas con altos niveles de importancia en la recuperación de la información para beneficio de la sociedad de nuestro tiempo.

La estructuración de los conceptos en mapas y jerarquías contribuye al intercambio, desarrollo y creación del conocimiento especializado, permitiendo el acceso a los conocimientos construidos en educación y pedagogía en el país. El trabajo de construcción del tesoro será un largo y exhaustivo trabajo que demandará la concentración de un grupo disciplinado de estudiosos en los temas de educación, pedagogía y terminología. Un esfuerzo conjunto que derivará en una útil herramienta para futuras investigaciones.

4. BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

Calvino, Italo (1972) *Las ciudades invisibles*. Ediciones Ciruela. España

International Organization for Standardization (ISO), (2000) *ISO 2788:2000 Guidelines for the establishment and development of monolingual thesauri*.

Foucault, Michel (1978) *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. España

_____ (1970) *El orden del discurso*. Editorial Fabula Tusquets. España.

_____ (1969) *La Arqueología del Saber*. Editorial Taurus. España.

López Huertas, M. J (1999) *Potencialidad evolutiva del tesoro: hacia una base de conocimiento experto. La Representación y la Organización del Conocimiento en sus distintas perspectivas: su influencia en la Recuperación de la Información. Actas del IV Congreso ISKO-España EOCONSID99, 22- 24 de abril de 1999 en Granada*

Naumis Peña, Catalina (2007) *Los tesauros documentales y su aplicación en la información impresa, digital y multimedia*. Alfagrama. Argentina

ARTÍCULO INDIVIDUAL

**UNA MIRADA AL DESARROLLO DESDE LA
INCLUSIÓN SOCIAL**

Por

SANDRA MILENA CASTRO BETANCUR

ASESORA

YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

CINDE SABANETA

NOVIEMBRE DE 2012

UNA MIRADA AL DESARROLLO DESDE LA INCLUSIÓN SOCIAL

Sandra Milena Castro Betancur*

Resumen

Intervenir socialmente desde el reconocimiento de la diferencia es asumirla entonces desde las posibilidades que tiene el que cada ser humano posea habilidades y destrezas en algunas áreas, y ponerlas a trabajar en conjunto con las de otros para así dar cabida al desarrollo de potencialidades grupales, de una sociedad incluyente y no desde posturas individualizadas.

Pensar en el desarrollo de una sociedad desde una mirada social como eje central de este escrito con base en los hallazgos obtenidos de la reflexión del trabajo investigativo que se llevó a cabo en el año 2011 desde la línea de investigación Ambientes Educativos, para optar el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, titulado *“Memoria Investigativa del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-CINDE Sede Sabaneta, en el período 2000-2010”* en el marco del proyecto nacional *“Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa para el período 2000-2010”*, liderado por el grupo de investigación en Educación y Pedagogía: *Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades*, implica abordarse a partir de la normalización como apuesta de inclusión social, la comunidad como parte fundamental del desarrollo social y por supuesto, el desarrollo como eje transformador de una sociedad.

Palabras clave

* Profesional en Desarrollo Familiar. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano, convenio CINDE-Universidad de Manizales. E-mail: sandracaastro_521@yahoo.es

Inclusión, Desarrollo social, Sociedad, Familia, Ser humano, Enfoque de derechos, Libertad, Vulnerabilidad social, Diferencia.

1. INTRODUCCIÓN

Diariamente y desde mi quehacer profesional, me encuentro con una serie de situaciones que evidencian rechazo, discriminación, segregación y abandono. Credos políticos, raza, recursos económicos, e incluso el no tener las características esperadas por la sociedad en la que se vive, se convierten en razones para ser dejados al margen de las posibilidades de tener una vida con calidad y sentido. A ese gran obstáculo que dificulta la autonomía, la independencia y la autorrealización de muchos seres humanos es lo que llamo exclusión a partir de la diferencia social, pero que al ser tan cotidiano, parece no importar a algunos. En este escrito me he querido referir a la diferencia representada en las situaciones que vivencian algunas personas con algún tipo de vulnerabilidad social siendo, además, el resultado de la reflexión del trabajo investigativo que se llevó a cabo en el año 2011 desde la línea de investigación Ambientes Educativos, para optar el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, titulado *“Memoria Investigativa del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-CINDE Sede Sabaneta, en el período 2000-2010”* en el marco del proyecto nacional *“Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa para el período 2000-2010”*, liderado por el grupo de investigación en Educación y Pedagogía: *Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades*. El objetivo de este trabajo de investigación fue identificar y analizar los discursos teóricos y epistemológicos así como las metodologías planteadas en las tesis producidas en los programas de Maestría ofrecidos en convenio por CINDE Sabaneta.

De manera concreta, el presente escrito pretende hacer una reflexión acerca de lo que en la sociedad se concibe como desarrollo social desde la inclusión en diferentes escenarios, entre ellos, el educativo, con el fin de poder contribuir con elementos para la discusión en cuanto al impacto en la implementación de programas que favorecen a las poblaciones vulnerables en las diferentes comunidades, articulado con la apuesta que se hace desde la línea de investigación Ambientes Educativos.

La propuesta que lleva inmerso este escrito como un aporte al cambio, implica la asunción de una perspectiva de aceptación de la diferencia, de defensa de la equidad desde el reconocimiento de la diferenciación social como el camino para el progreso de las naciones, y de la lucha contra la segregación como una realidad que es requisito indispensable para un desarrollo económico y social. El punto crítico implica asumir que las personas con limitaciones económicas, educativas, laborales, pueden llegar a no evidenciarlas, siempre que se trabaje por su integración, por lo que se hace necesario modificar las actitudes con respecto a la diferencia y movilizar recursos sociales y materiales para garantizar la vinculación activa de las personas con algún tipo de vulnerabilidad a la sociedad.

2. NORMALIZACIÓN COMO APUESTA DE INCLUSIÓN SOCIAL

Un intento de ruptura o manejo con relación al tema de la diferencia, viene siendo el movimiento de normalización e inclusión de personas con discapacidad, por ejemplo, en el mundo, en el que se ha logrado entender que esto es una condición que responde a lo social y cultural. La vulnerabilidad, más que ser una condición para unos, es una situación en la que se pone un individuo cuando no se le proveen los recursos necesarios para potenciar su desarrollo personal. En este sentido, y como una manera de entender más el asunto, es interesante ver la propuesta que nace en los países escandinavos, y que se extiende por toda

Europa hasta alcanzar los Estados Unidos y Canadá a mediados del siglo XX. La propuesta de Wolfensberger y Tullman (1982) reordenan la definición de este principio de normalización dándole una formulación más didáctica en el que se otorgan responsabilidades a las sociedades.

En esta dirección, ambos autores plantean que la normalización "es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, entre otros) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.)" (1982, vol. 27. 3). Esta apreciación se convierte en un ideal difícil de cumplir, sobre todo cuando la diferencia se sigue mirando como un factor que justifica la segregación. Ser negro, ser albino, tener una malformación física o poseer una condición socioeconómica baja o precaria, aparecen como elementos que la misma sociedad utiliza para marcar o

etiquetar a las personas, impidiendo buscar alternativas para la inclusión y equiparación de oportunidades.

En muchos países la discriminación, el rechazo y la segregación continuada se han vuelto parte de la realidad misma del diario acontecer, pero muy pocos han tomado la vulnerabilidad como uno de los puntos claves para pensar en desarrollo social, en la generación de alternativas de búsqueda de mejor calidad de vida, dado que poco se piensa en lo necesario de implementar políticas que permitan la continuidad de programas que representan parte del aporte que se da al desarrollo que cada Estado busca.

Sen plantea que “el desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos” (2000, p. 19). Es decir, no se daría un desarrollo social real mediante la instrumentación o implementación de desarrollos tecnológicos sin tener en cuenta las condiciones de vida de cada ser humano y las maneras y estructuras administrativas del Estado y de una sociedad.

La calidad de vida, como categoría que influye en la diferencia social, y entendida como el proceso que lleva al ser humano a conseguir sus objetivos y metas, así como el sentido último de realización personal, lleva implícito los logros educativos, personales, sociales, familiares y profesionales con un gran significado en cuanto al bienestar del ser humano, ya que el desarrollo físico y el equilibrio emocional del mismo no solo amerita condiciones sociales o económicas estables o excelentes, sino también la conformación de una familia y la participación en diferentes sistemas sociales que brinden apoyo y seguridad para el desarrollo integral del individuo.

Desde esta perspectiva, es necesario referirse contundentemente la relación entre comunidad-ser humano-apoyo social, sobre todo, en situaciones en las que se evidencia la importancia de generar condiciones para que las personas puedan llegar a realizar la vida que estiman y valoran.

3. LA COMUNIDAD COMO PARTE FUNDAMENTAL DEL DESARROLLO SOCIAL

Cuando se plantea el concepto de comunidad, se puede tener en cuenta varios aspectos como son: la ubicación geográfica, los vínculos afectivos entre quienes conforman el grupo de personas, las creencias, así como una serie de elementos compartidos que hacen que un grupo se perciba como una totalidad. De todas formas, no existe una definición que agote lo que en definitiva puede abarcar este concepto dejando con ello abierto la posibilidad de que cada persona genere su particular idea sobre lo que significa comunidad.

Como un punto de referencia para esta construcción, se pueden retomar la propuesta de Hillery (1955) según la cual presenta tres aspectos o factores que podrían resumir el sentido de comunidad: una localización geográfica compartida, unas relaciones y lazos afectivos en común, y unas pautas específicas de interacción social. Estas características se constituyen en significativas, en tanto los miembros del grupo trascienden la sola ubicación espacial, para acceder a compartir su ideología, su cultura y demás aspectos que aportan a los sujetos en la construcción de su sentido mismo de individualidad.

Aceptar esta aproximación al sentido que tiene la comunidad para el desarrollo del ser humano, es tener una base para acercarse al significado de apoyo social y desarrollo puesto que, aunque parezca algo simple, éstos solo son posibles en un grupo en el que se desarrolle el sentido de los objetivos compartidos.

De estos puntos presentados hasta el momento, se puede comenzar a inferir el efecto negativo que tiene el aislamiento social en el desarrollo integral de las personas a partir de la marcación de la diferencia social. Una forma de evidenciar lo anterior, se puede dar cuando se pregunta sobre la percepción que tienen de la inclusión social a los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos (1 y 2) beneficiarios de becas o apoyos económicos del Estado o gobierno local para estudios universitarios en una institución con alto estatus social. Los beneficiarios de este tipo de apoyos, con relativa frecuencia, expresan sentimientos de enojo, tristeza y confusión por la estigmatización y rechazo del que son objeto en el mismo sistema educativo (docentes, directivas y estudiantes) que les ofrece cupos en el marco de alianzas Estado-Instituciones de Educación Privadas. Adicionalmente, reiteran la poca acogida, acompañamiento y aceptación

que reciben en lo que puede observarse, de manera implícita, situaciones que reproducen la exclusión y discriminación por el hecho de no pertenecer a cierta clase social.

Contar con un apoyo educativo, apoyo económico del Estado por ser víctimas del conflicto armado, narcotráfico o por condiciones de pobreza, ser migrantes en búsqueda de mejorar condiciones de vida o por verse amenazado, pareciera que fueran todas referencias sociales sobre las cuales se edifica el estigma y el rechazo, la vergüenza o conmiseración. No queda duda de que estos estigmas lesionan gravemente la referencia positiva que el sujeto pueda tener de sí mismo (Honneth, 1997), al punto de afectar su autoconfianza, autorrespeto y autoestima.

Si la misma sociedad se permitiera la transformación de paradigmas frente a las concepciones de dinámicas de poder, inclusión y exclusión social, como una manera de verse y hacerse sentir como sujetos libres y políticos, verían reflejado en las estructuras institucionales una funcionalidad que exigiría un reconocimiento desde la individualidad y la diferencia, lo cual propendería por erradicar la vulnerabilidad que existe pasando a tener sistemas integradores y equitativos aportando al desarrollo integral a nivel mundial.

Casos como es el desplazamiento forzado en el que las familias se ven obligadas a abandonar sus territorios perdiendo con ello sus redes de apoyo y el llegar a otro espacio implica la vivencia del aislamiento, el cual se agudiza cuando la misma sociedad se torna indiferente ante esta problemática social. Visto así, el aislamiento es mucho más que la ausencia de personas y recursos, es una condición que parte de la percepción misma del individuo, de su forma de ver el mundo, y que se agrava con la pérdida real de los apoyos que existen en el entorno, y que en muchas ocasiones son desconocidos por quienes enfrentan la situación como tal.

En la actualidad, la sociedad “permite relaciones que se establecen entre las personas sobre la base de los intereses individuales, predominando los de carácter utilitario, frío, con finalidades que llegan a acordarse de forma negociada. Aquí la gente entra en contacto atendiendo a pautas que se orientan hacia el logro de objetivos, siendo las relaciones típicas el contrato y la asociación voluntaria de propósitos especiales” (Caride, 1997, p. 235). Lamentablemente, se viene perdiendo el sentido de comunidad, de pertenencia desde elementos intrínsecos que se dirijan al desarrollo mismo de los individuos para terminar consolidando grupos de individuos

que trabajan en función de la producción de bienes y servicios, y motivados por factores más externos que poco tienen que ver con el sentido de la realización personal y comunitaria.

Desde tiempo atrás se ha visto como los cambios y evolución de las comunidades son el producto de un trabajo colectivo y mancomunado, en el cual los objetivos individuales ceden al logro del beneficio común; éstos han respondido a la búsqueda de alternativas a la solución de problemas comunes, o como respuesta al liderazgo de personas que han reconocido alternativas de acción más constructivas y benéficas para todos teniendo claro la diferencia como mediador individual para el trabajo y beneficio colectivo. Por ejemplo, en las comunidades indígenas se puede observar como a partir de una organización de tareas y de la comprensión del sentido de pertenencia y unidad, hacen que sus costumbres y creencias sigan vigentes, aún en contra de la industrialización que vive hoy la sociedad.

Contrario a estas comunidades, la sociedad, a veces, parece desconocer el sentido amplio de conceptos como participación, cooperación, conciencia comunitaria, desarrollo social, entre otras, puesto que la movilización de personas y recursos se hacen muy evidentes en las situaciones de desastre (caso de inundaciones, terremotos, atentados terroristas), pero cuando se trata de responder a situaciones que comprometen el sentido de desarrollo del país, se hace menos evidente; en este último caso, se puede evidenciar en el abstencionismo en las votaciones para cuerpos colegiados, en la participación en las juntas de acción comunal, e incluso en las asambleas de clubes o unidades residenciales, en los que las decisiones son tomadas por unos pocos.

Diversos estudios han mostrado como el aislamiento, la separación, la pérdida de sentido de grupo, entre otras, afectan la vulnerabilidad de los individuos para padecer enfermedades. Esto lo demuestra algunos de los trabajos realizados con comunidades que han vivido tragedias naturales o fenómenos de violencia social, en las que el sentido de cohesión, integración y sentido de reciprocidad, les han favorecido en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas cotidianos (es una lectura que se puede hacer del desarrollo que ha vivido Japón después de la bomba de Hiroshima, el Tsunami en Japón, el terremoto en Haití, más cercano el caso de Colombia en comunidades como Armenia y Bojayá).

De esta manera, se puede ver como las personas son sujetos activos que aportan al desarrollo de una sociedad y, por ende, a un cambio social a partir de la reestructuración en la manera de pensar y solucionar dificultades que se presentan en la vida diaria. Esto implica que, para generar una calidad de vida individual, familiar y social, se requiere tener en cuenta a la misma comunidad como la promotora de ideas y proyectos que aporten a la construcción de mejores condiciones de vida.

La intervención de comunidades va más allá de la manifestación de la intención de cambio, puesto que implica evaluar la intensidad de la participación así como las acciones que se hacen necesarias emprenderlas. Estos términos se traducen necesariamente en niveles de compromiso y responsabilidad colectivos mediados por los objetivos que se pretendan cumplir.

Lograr estas propuestas implica “conceder un mayor protagonismo a la educación, en particular desde criterios pedagógico-sociales que valoren en cada persona, y, por extensión, en cada comunidad, el sentido dialéctico que corresponde a su doble condición de sujeto y objeto de los procesos de cambio social, como expresión de una sociedad que educa y se educa desde el presente, con criterios de una formación integral que no puede inhibirse ante la prospectiva de un mundo que se globaliza” (Caride, 1992, p.5). En última instancia, las comunidades deben desarrollar ese sentido de *común unidad*, que trasciende el sentido de lo geográfico para proponer acciones en función de un verdadero desarrollo integral y social que involucra todas las áreas del ser.

En síntesis, el sujeto que se hace cargo de sí mismo y que se vincula como ser activo en diversas comunidades y distintos grupos de apoyo en la comunidad, no solo aporta al desarrollo y proyección de ésta sino que trabaja, de manera complementaria, por su propio mejoramiento integral. De esta manera, la construcción de redes sociales sólidas y efectivas es una manera de trabajar por el logro de bienestar y una mejor calidad de vida desde un enfoque incluyente.

4. DESARROLLO COMO EJE TRANSFORMADOR

Ahora bien, se hace necesario realizar un acercamiento al concepto de Desarrollo, pero es de aclarar que es dispendioso en el momento de intentar definirlo, dado que requiere ser visto de una manera integral para que se hable de un proceso con un impacto real, y en un tiempo y espacio definidos. Desarrollo no puede ser propuesto como una condición abstracta, sino como una respuesta al progreso y la transformación, desde un punto particular y hacia una meta o conjunto de metas particulares que involucren a un colectivo, a una sociedad.

Sen plantea como desarrollo al “proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaran los individuos” (2000, p. 19). Esta libertad se asume como las oportunidades sociales que se le brindan al ser humano para realizar la vida que estima y valora. No cabe duda que el desarrollo requiere no solo de los mecanismos que proporcione cada nación o cada estado, tanto económicos como estructurales, sino que también necesita ser visto indispensablemente desde los estilos de vida de las personas, de las familias, de las comunidades, de lo que cada una de ellas posee.

En Colombia y en otros países, teniendo en cuenta la apreciación que hace Sen (2000) de lo que implica un desarrollo, se ve afectado, puesto que las personas son privadas de la libertad, la corrupción invade las administraciones, las familias son desplazadas por miedo, por violencia o por encontrar mejoras a su calidad de vida, y tal vez la respuesta inmediata consiste en proporcionar algo mínimo de lo que han perdido por las razones anteriores o por otras, quedando así el individuo violentado y por lo tanto relegado a lo que el Estado de manera generosa entregue. Parecería ser, en múltiples ocasiones, que la búsqueda de una nueva vivienda, la asignación de una mesada en dinero o en especies, o cualquiera de estas acciones asistencialistas estuvieran contribuyendo al desarrollo básico de estas poblaciones; no obstante, la realidad es que se está privando a las personas de vivenciar el desarrollo como un compromiso consigo mismos, dado que se refuerza la idea de un estado protector, paternalista y satisfactor de necesidades, y no por el desarrollo desde el empoderamiento de sí mismo como ser humano en relación con lo social.

Sen (2000) muestra desde una posición clara la importancia de tener en cuenta el acceso de los individuos a las oportunidades económicas, libertades políticas e instituciones sociales, así como las condiciones que permitan una buena salud y educación básica, postura un poco idealista porque tristemente se ve como día a día los derechos humanos, los derechos de los niños son trasgredidos, violentados, arrebatados y paradójicamente aun así se habla de desarrollo. Y, al nombrarlo como ideal no se descalifica la posición, sino que se llama la atención sobre la necesidad de un cambio radical de actitud, de proyección, para hacer de las acciones una realidad cotidiana, y no la respuesta puntual a una situación crítica de las poblaciones reafirmando la exclusión social.

Identificando potencialidades de los individuos, de las comunidades, dando mayor reconocimiento a las acciones emprendidas por los Estados para afrontar los objetivos del milenio (erradicación de la pobreza extrema y el hambre, educación universal, igualdad de géneros, reducción de mortalidad infantil, mejoramiento de la salud materna, combatir el VIH/SIDA, la sostenibilidad del medio ambiente y el fomento de una asociación mundial), procesos de paz, entre otras acciones, exigen un compromiso tanto de los macro sistemas como de los microsistemas, donde no solo lo gubernamental requiere hacer inversiones y apuestas para beneficio de un colectivo, sino también el compromiso, la disposición y apertura mental y espiritual desde lo personal para transformar maneras de asumir la vida y la convivencia desde una apuesta incluyente.

El Banco Interamericano de Desarrollo - BID- (2010) plantea que “la exclusión social dificulta el acceso de ciertos individuos a acceder a trabajos formales, vivienda digna, servicios de salud adecuados, educación de calidad y al sistema de justicia” pero entonces, ¿quién o quiénes ejercen la exclusión social? ¿Acaso no es el mismo individuo quien conforma las comunidades y sociedades? ¿Quiénes nombran y eligen aquellos que ocupan lugares decisorios desde espacios públicos y políticos? Volvemos entonces al punto crítico y fundamental del desarrollo de una sociedad, y es justamente el ser humano. Es ahí donde se evidencia la clave para romper con un círculo de acciones que cada vez más disfrazan y evaden los verdaderos aportes para la transformación mundial en el que desde el más pequeño hasta el adulto mayor analfabeta o alfabetizado, mestizo, blanco o negro y con su cultura, se vea implicado por la responsabilidad

que asume frente a su propia trascendencia y el desarrollo de su comunidad y sociedad del cual hacemos parte como un todo.

El desarrollo como un eje de transformación de una sociedad implicará entonces valoración por sí mismo y por el otro, reconocimiento, aceptación, diferenciación, visibilización, criterio propio, mediación, negociación, identidad colectiva e individual, valores, principios, apertura, adaptabilidad, emprendimiento y empoderamiento, formación, ideales y proyectos de vida con metas altas que beneficien no solo a unos pocos. Por lo tanto, pensar en un desarrollo nos exigirá ponernos en el lugar del otro como un ser de derechos y deberes. No se podrá hablar de un desarrollo, cuando en las comunidades se evidencia la privación de espacios y oportunidades para progresar, cuando la población crece en términos de densidad, pero el suplir las necesidades básicas se hace cada vez más difíciles, cuando quienes ejercen poder político continúan pensando en enriquecerse como monopolios donde las demás personas sin lugar a duda son presa de explotaciones económicas y vulnerabilidad social a costa de solo poder sobrevivir en una sociedad que cada vez más se reduce a los que a todo costo ganan un lugar.

5. CONCLUSIONES

Un desarrollo desequilibrado no puede ser el camino al progreso integral, dado que van quedando desarticuladas las acciones de los proyectos vitales de comunidades enteras. No se trata de enseñar a leer y escribir a las personas, sino de proyectar esas acciones en bien del progreso de la población; tampoco es suficiente con dotar de computadores a las instituciones de educación porque ello representa el desarrollo, dado que las acciones deberán tener un mayor impacto que dinamice el avance de los entornos, reconociendo la importancia de las personas junto a los progresos tecnológicos, y no de manera independiente.

Igualmente la formación y producción académica e investigativa desde las áreas sociales y humanas, exigen también continuar con mayor profundidad y rigurosidad cuando sus objetivos tienden a valorar experiencias y modelos de intervención, ya que justamente es la academia un eje y sector determinante y transversal para replantear paradigmas y estructuras sociales que pueden estar entorpeciendo u obstaculizando el desarrollo social e integral de una sociedad.

REFERENCIAS

Caride, J. (1997) Acción e Intervención comunitarias. En: Caride, J. Pedagogía Social. Barcelona: Ariel

Luna, M. (2010). Área de Desarrollo Humano en Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE, Medellín.

Hillery, G. (1955) "Definitions of Community: Areas of Agreement," Rural Sociology, 20

Sen, A. (2000) Desarrollo y Libertad. Barcelona, España: Editorial Planeta

Sen, A. (2009) La idea de la Justicia. Buenos Aires, Argentina: Editorial Taurus

Wolfensberger, W. yTullman, S. (1982) A brief outline of the principle of normalization. RehabilitationPsychology. Vol. 27 (3)

CIBERGRAFIA

Banco Interamericano de Desarrollo. (2010) Pobreza y Exclusión Social. en: <http://compartirarticulos.com/pobreza-exclusion-social/>. Recuperado: el 3 de septiembre de 2012