

EDUCACIÓN Y REGIÓN,

LO DICHO DE LO NO DICHO



UNIMETA

• Fundada en 1987 •

**Gloria Clemencia Valencia González y
Luz Elena Malagón Castro**
(Compiladoras)

EDUCACIÓN Y REGIÓN, LO DICHO DE LO NO DICHO

Gloria Clemencia Valencia González y Luz Elena Malagón Castro
(Compiladoras)



Educación y región, lo dicho de lo no dicho
Corporación Universitaria del Meta - UNIMETA

ISBN (electrónico): 978-958-8004-66-2

Presidenta Sala General
Nancy Espinel Riveros

Rectora
Leonor Mojica Sánchez

Vicerrectora Académica y de Investigaciones
Luz Elena Malagón Castro

Editorial Corporación Universitaria del Meta - UNIMETA

Carrera 32 No. 34B-26, Campus San Fernando

Villavicencio, Meta (Colombia)

Teléfono: (57-8) 662 1825 Ext. 130

Fax: 662 1827

www.unimeta.edu.co

Comité Editorial

Leonor Mojica Sánchez
Rectora

Luz Elena Malagón Castro
Vicerrectora Académica y de Investigaciones

Claudia Lucía Mojica Sánchez
Vicerrectora de Postgrados y
Educación Continuada

María Crsitina Urrea Leal
Jefe de Biblioteca y Gestión Documental (E)

Cárol Viviana Castaño Trujillo
Editora

Cárol Viviana Castaño Trujillo
Edición y corrección de estilo

Juan Manuel Bernate Martínez
Diseño y fotografías

Guillermo Rosenkranz
@guillermosenkranz
Ilustraciones

Copyright©
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL META - UNIMETA
ISBN (electrónico): 978-958-8004-66-2

Diciembre de 2020
Villavicencio, Meta, Colombia

Valencia González, Gloria Clemencia

Educación y Región, lo dicho de lo no dicho / compiladoras Gloria Clemencia Valencia González y Luz Elena Malagón Castro.
Villavicencio: Editorial Corporación Universitaria del Meta, 2020.

168 páginas: ilustrado

Incluye referencias bibliográficas

ISBN (electrónico): 978-958-8004-66-2

1. Ciencias sociales -Latinoamérica. 2. Educación -Latinoamérica 3. Investigación social

CDD 370

BIBLIOTECA UNIMETA

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de la Editorial Corporación Universitaria del Meta-Unimeta y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria del Meta-Unimeta y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

Las bellas artes son una de las más maravillosas manifestaciones humanas, siempre son la forma de poder traspasar fronteras, descubrir la inmensa riqueza cultural que hace de este lenguaje una ventana de poderosa luz, de transmutación y perdurabilidad de la memoria histórica cultural en esta dimensión.

Mi trabajo, en compañía de una joven talentosa, María Ángel Jaimes Remolina, es el poder de las generaciones, una puesta en escena de la cultura de nuestro tiempo.

Guillermo Rosenkranz H.
[@guillerorosenkranz](#)

Contenido

	Pág.
A modo de introducción	11
<i>Por: Gloria Clemencia Valencia González y Luz Elena Malagón Castro (Comps.)</i>	
Educación fundamentada en la Mediación Pedagógica y las Experiencias de Aprendizaje	15
<i>Por: Cruz Prado</i>	
Educación-Sociedad-Cultura: circuito relacional de la diversidad humana	25
<i>Por: Gloria Clemencia Valencia González y Leonel de Günter</i>	
Constitución de Sujetos en la Nueva Gestión educativa territorial. Perspectiva de problemas profundos	49
<i>Por: Silvio Cardona González</i>	
Trayectoria vital, mediación del aprendizaje fuera de la escuela	77
<i>Por: Luz Elena Malagón Castro, Gloria Clemencia Valencia González y Leonor Mojica Sánchez</i>	
Pedagogía del Acuerdo de Paz: construir condiciones de acceso al Sistema Integral de Derechos de las Víctimas desde un enfoque diferencial étnico	89
<i>Por: Olga Lucía Fernández Arbeláez y Francisco Julio Taborda Ocampo</i>	
Experiencia educativa: desafíos de la educación institucionalizada	105
<i>Por: Luis Guillermo Restrepo Jaramillo y Diego Armando Jaramillo Ocampo</i>	
Internacionalización del currículo desde la práctica: contribuciones desde el contexto nacional e internacional	119
<i>Por: Matías Andrés Marín Castaño</i>	
Relaciones que transitan en el tejer problemas profundos entre conocer-ser/cuerpo/pedagogía	143
<i>Por: Diana Carolina Ortiz Chalarca</i>	
La Educación STEAM como alternativa regional para la apropiación de las competencias científicas	159
<i>Por: Gilberto Useche Gutiérrez, Javier Vargas Guativa y Liuba Useche Peláez</i>	
Cierre-aperturas: educación y región, los matices de relaciones dadas/dándose entre antagonismos-contradicciones-complementariedades	169
<i>Por: Gloria Clemencia Valencia González y Luz Elena Malagón Castro (Comps.)</i>	

EDUCACIÓN Y REGIÓN, lo dicho de lo no dicho¹

A modo de introducción

Plantear que la educación, en tanto hecho social, es factor de cambio, parece una premisa que concita acuerdos o, al menos, puntos de confluencia. Donde emergen las divergencias es en el despliegue de los procesos educativos y en sus alcances para enfrentar las demandas de la vida social contemporánea. Aún con un alto control por parte de los Estados, la educación institucionalizada pareciera requerir intervención permanente orientada a dar cuenta de la denominada *calidad de la educación*. Dotar de cualidad tal calidad implica establecer relaciones tanto internas como externas a la institución escolar misma, comprender los sujetos en el campo educativo y sus dinámicas, así como establecer vínculos con los territorios geográficos y socio-simbólicos donde esas relaciones se gestan, se tramitan, se tensionan, se rompen.

En estos entramados, la noción de región cobra fuerza como ámbito de identidad y cercanía geográfica, cultural y social materializada en modos de relación económica, de circulación y producción cultural y de experiencia y emergencia de formas de vida social. En el reconocimiento de la potencia y alcance de tales entramados han surgido formas de organización política y administrativa diversas, orientadas, por un lado, al reconocimiento de las confluencias, y, por otro, al reconocimiento de las diversidades como referentes de organización y administración.²

Interrogar los vínculos entre educación y región, implica cuestionar, entre otras cosas, ¿Qué entramados teje la educación con el aprendizaje-la sociedad-la cultura?, ¿Cuál es el lugar del sujeto en las gestas territorializadas en las regiones?, ¿Qué dice la escuela (desde el preescolar hasta la universidad) sobre la educación?, ¿Qué alcance tiene internacionalizar la educación en perspectiva de pensar global y actuar local?, ¿De qué disponen las regiones para el vivir juntos?

Este tipo de interrogantes orientan indagaciones y abren espacios de reflexión compartida entre instituciones. Así mismo, amplían horizontes en el diálogo con universidades extranjeras. Este libro reúne algunas reflexiones provenientes de diferentes ángulos e instituciones que posibilitan el refinamiento de las preguntas con miras a trabajar desde las raíces de los problemas emergentes en la relación educación y región. Cada texto entra y sale por alguno o algunos de los interrogantes planteados de modos diversos y con métodos disímiles, en coherencia

1 Libro resultado del Desarrollo del Seminario - coloquio de investigación realizado en Villavicencio en noviembre de 2019 liderado por el Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales y la Vicerrectoría Académica y de Investigaciones de la Corporación Universitaria del Meta -UNIMETA.

2 Es el caso de los Estado federados en diversos países del globo y para Colombia de las Regiones Administrativas y de Gestión -RAP.

con la intencionalidad particular: de un lado, presentar resultados de una investigación específica (Fernández y Taborda; Restrepo y Jaramillo; Ortiz; Marín; Useche; Malagón, Valencia y Mojica) y, de otro, generar nuevo conocimiento a partir de reflexionar (entendido como meta-lectura) sobre investigaciones finalizadas previamente por los mismo autores (Prado; Cardona; Valencia y De Günter). En consecuencia, el lector encontrará perspectivas sobre múltiples aristas de la relación educación y región tanto como posturas metodológicas que reconocen lo uno en lo múltiple antes que asociarse a una única ruta metodológica.

El libro se organiza en dos grandes partes. La primera atiende la trama de relaciones educación – aprendizajes - territorios³ y abre reflexiones para pensar tránsitos y trayectorias entre el aprendizaje como proceso humano, la educación como hecho y fenómeno humano social en la cultura y lo cultural en los colectivos humanos y sus implicaciones para las regiones tanto por las emergencias (comprendidas como surgimientos), como por las tensiones y conflictos en un país como Colombia, que se zigzaguea con incertidumbre entre contradicciones y posibilidades para trascender su historia de conflicto armado.

Esta parte primera inicia con la pregunta sobre el aprendizaje y las posibilidades de la mediación como aperturas y posibilidades de lo humano. Continúa con la pregunta por la espiral relacional conformada por la relación: educación-sociedad-cultura, en la cual emergen, se desdobl原因 y resuelven las tensiones propias de la diversidad humana. La pregunta por la constitución de sujetos como problema profundo de la nueva gestión educativa territorial irrumpe en tres asuntos de magnitud importante para desbrozar entramados relacionales entre educación y región. De un lado, los límites y los alcances del hacerse sujetos en una contemporaneidad que realizó la incertidumbre además de estudiarla; del otro, una gestión territorial marcada por urgentes requerimientos en la comprensión y transformación del territorio y de la territorialización de la vida de los sujetos en espacio-tiempos localizados y dislocados tanto por las urgencias como por la ausencia de certezas y, en ese recorrido, la demanda por delinear el contenido y el alcance de aquello denominado problema profundo.

El siguiente capítulo, “Trayectoria vital, mediación del aprendizaje fuera de la escuela”, despliega la perspectiva de los aprendizajes que emergen en lo cotidiano y constituyen el conocimiento de la persona dando sentido a los procesos auto-organizativos y de mediación desde la biopedagogía. Entrama con el texto de gestas en territorio en tanto los movimientos territoriales generan y son generados por aprendizajes de vida de los sujetos.

Desde estos referentes, con el siguiente texto el lector se podrá mover hacia identificar algunos rasgos del conflicto armado colombiano a propósito de la jurisdicción especial para la paz, lo cual ha configurado campo de fuerzas para movilizar voluntades y acciones concretas que permitan justicia sustentada en la relación integral entre verdad, justicia, reparación y no repetición. Proceso de naturaleza compleja y complicada tanto por los

3 En el contexto de la presente publicación, educación – aprendizajes – territorios, configura tramas de relaciones que traspasan las fronteras de la institución escolar, aun cuando establezcan relaciones con ella.

múltiples agentes interesados como por la necesidad de comprender el proceso mismo. De aquí que, a juicio de los investigadores, devenga necesaria una pedagogía de los acuerdos de paz.

Este recorrido por la parte uno, además de mostrar múltiples puntos de articulación entre educaciones-aprendizajes que se hacen historia e historicidad en el devenir sujetos de aquellos individuos y los colectivos que habitan los territorios, hace explícito el tamaño de los desafíos y asume el lugar de transformación de lo dado como historia de sangre, violencia y muerte, tanto como lo dándose de vida, perdón, resistencia y re-existencia... ¿para qué? Es tal vez la pregunta que deja abierta este apartado, ¿estaremos moviéndonos, al mejor estilo del Gatopardismo, en direcciones que realicen la sentencia: “es preciso que todo cambie para todo siga como está”? He aquí un pre-texto para leer entre líneas esta primera parte.

A continuación, el libro en la segunda parte entra en el ámbito de la educación institucionalizada⁴, sus desafíos y sus posibilidades para establecer nexos con la sociedad en general. Abre interrogando los significados de la experiencia en educación institucionalizada, a partir de delinear rasgos del concepto de experiencia y sus implicaciones educativas, interroga la distancia entre la experiencia educativa y la instrucción, entre la educación como experiencia y la educación como producto. Interrogantes que en el siguiente texto se deslizan desde la universidad hacia el mundo, en una revisión que parece demostrar, sin abrir-se ampliamente a dudar de ello, la tendencia, pertinencia y urgencia de formar ciudadanos globales a través de la internacionalización del currículo desde la práctica. De este modo, una categoría tan amplia como internacionalización, al ser cruzada con el currículo y sus condiciones de especificidad, desafía la región. De manera implícita, estos planteamientos sobre los alcances de la internacionalización invitan a tensionar la educación desde las regiones, sus espacio-tiempos institucionales y vitales propios y apropiados, y las relaciones entre territorio y autonomía.

Hasta aquí, el texto ha pasado por los aprendizajes, las relaciones de los sujetos con los colectivos, por los territorios y por los modos de historialización de la institución escolar y de los sujetos que la habitan. El siguiente texto se adentra en el cuerpo y el lugar él que ha ocupado en la escuela en particular y en la educación en general. Ubicado desde el ángulo de la crítica a su disciplinamiento y, paradójicamente, a su olvido, invita a entrelazar experiencia y educación institucionalizada para renovar la mirada sobre el cuerpo, su lugar y los modos de corporeizar nuestras miradas y acciones educativas y pedagógicas como concreción material y simbólica que nos habita y que habitamos. El último capítulo plantea el valor de crear un modelo didáctico para la enseñanza STEAM, por sus siglas en inglés: Science, Technology, Engineering Arts and Mathematics. Centrado en el aula, este capítulo muestra una apuesta por este tipo de educación y sus potencialidades para atender vacíos importantes que la educación escolar colombiana ha venido mostrando sistemáticamente. El lector bien podrá preguntarse: enseñanza STEAM ¿para qué país y para qué región?

4 En el contexto de este libro, la educación institucionalizada hace referencia a la educación agenciada desde la institución escolar en todos los niveles educativos y con agenciamientos estatales y públicos, sean desplegadas por agentes públicos o privados.

En suma, el presente libro entrega al lector al menos tres posibilidades de lectura: la primera, en clave de las relaciones explícitas e implícitas entre educación y región y algunos potenciales interrogantes asociados; la segunda, en clave de investigación y de alternativas teóricas y metodológicas para pensar algunos problemas educativos, pedagógicos y de gestión; y, la tercera, en clave temática, la posibilidad de dialogar con cada tema a partir de los propios intereses. En todos los casos, el lector tiene la oportunidad de con-versar con textos de interés y actualidad sobre educación y sus múltiples miradas.

El libro transita por lecturas de la educación territorializada e institucionalizada como movimientos de diálogo, entrada y salida de la institucionalidad; y su expresión en el territorio a partir de multi-ópticas permite identificar qué dicen los textos tanto cuando no hablan de región como cuando aluden a ella, pensada como ámbito que reúne social y simbólicamente la vida vivida/viéndose de individuos y grupos específicos tejidos en relaciones y tensiones políticas-culturales-sociales-económicas, cuyos desafíos pasan por realizar la diversidad que los configura, que los hace región...aquellos donde la historia adquiere sentido y significado en tanto se encarna desde la localidad y se corporeiza en la experiencia misma.

Gloria Clemencia Valencia González

Luz Elena Malagón Castro

Compiladoras



Educación fundamentada en la Mediación Pedagógica y las Experiencias de Aprendizaje

Por: **Cruz Prado**⁵

Introducción

El presente texto está asociado a los resultados consolidados desde hace varios años, de las indagaciones surgidas a partir de las distintas tesis elaboradas dentro del Doctorado en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica; los resultados concretos de este trabajo en conjunto, giran alrededor de la mediación pedagógica y el desenvolvimiento de este con el programa. Al no ser parte de una investigación en particular no atiende a un modelo de investigación específico, pero perfila un modo de pensamiento planetario, sistémico, dinámico, interdisciplinar y complejo; que conlleva a la motivación de guiar a los aprendices a la transformación de sus vidas a partir de una relación ética con el entorno y consigo mismo.

La Mediación pedagógica lleva consigo un vórtice transformador desde el educar, desde las formas del conocer; con esto se atiende a la construcción autopoietica de la identidad personal y colectiva desde miradas multidimensionales y multimodales, las cuales permiten dirigir el pensamiento hacia la consciencia planetaria.

Por medio de este diálogo se presentan los trayectos que sustentan el fundamento de la educación desde las propuestas planteadas desde el bio-aprendizaje, como también de reconocer el aprendizaje que está ligado a la vida.

Mediación pedagógica realiza una simbiosis entre forma, metodología y contenido

Hace ya décadas que se habla de aprendizaje continuo, de la necesidad de aprender a aprender. Son precisamente nuestros modelos mentales los obstáculos que impiden una concepción del aprendizaje permanente y complejo, ya que, seguimos siendo lo que queremos ver de manera reduccionista y mecánica; y, por otra parte, no logramos ver la complejidad de lo que deberíamos ver. Nuestros modelos mentales obstaculizan la vasta retroalimentación de la dinámica inherente a la vida. A continuación, intentaremos mostrar algunos elementos del aprendizaje, tal y como se desarrolla en los seres humanos, desde una perspectiva dinámica y compleja, es decir, desde una

⁵ Doctora en Educación. Directora Doctorado en Educación, Universidad de La Salle, Costa Rica. gupracr@gmail.com. Dentro de los trabajos en momentos precedentes sobre esta temática, se encuentra la revisión de algunos apartes en la organización Caordia, de la cual soy miembro fundadora.

perspectiva bio-pedagógica. Para esto, seleccionaremos los elementos que, a nuestro entender, permiten mejorar las condiciones para el proceso de aprendizaje y desarrollo del mismo.

El aprendizaje humano es un proceso placentero y holístico, multidimensional y multisensorial. Se desarrolla de manera espontánea, y provoca una reorganización completa del sistema ser/nicho vital. En otras palabras: aprender cambia la vida y el proceso que se genera a través de él es total. Como hemos comentado anteriormente, el placer no es un aspecto deseable para *motivar al aprendiente*, sino que es una condición intrínseca indispensable de la expansión de la inteligencia. Por las características del proceso de cognición que planteamos, es muy probable que el disparador no sea un aspecto conceptual, sino emocional o físico. El proceso involucra varios órganos de percepción y dimensiones del ser, ya sea desde el entorno; desde las evocaciones internas que desencadena el proceso o; desde la *intuición fundamental* o percepción holística del todo.

El aprendizaje es un proceso significativo. La significación del aprendizaje no es sólo algo que permite despertar el interés en la persona, sino que “ejerce un efecto activo constante sobre el ser humano [...] y tiene el efecto de realizar transformaciones muy sutiles dentro del cerebro”, dice Kandel, citado en Peat (1988). El autor precisa que el significado permite el despliegue en el ser de *información activa*, lo que potencia la organización de la información y el aprendizaje. Entendemos que el significado es lo que permite que se efectúen las conexiones internas y se active la información interna, la cual impulsa la reorganización del ser en la búsqueda de un nuevo equilibrio. El aprendizaje humano es un proceso que se organiza a sí mismo y, además, es energético. Es “una propiedad emergente de la auto-organización de la vida”, es decir, que “el conocimiento surge, como una propiedad autorganizativa, del sistema nervioso tal como está acoplado con su medio ambiente” (Assmann, 2002, p. 38).

Para buscar una nueva forma de acoplamiento, el ser recibe la información y se reorganiza integralmente de manera que pueda encontrar un nuevo equilibrio fuera del equilibrio que ya posee; de tal manera, el proceso de aprendizaje puede ser provocado por un cambio muy sutil del entorno. Adams (1983) señala que este proceso de los sistemas disipativos característicos de la vida, consume y genera energía. Por lo tanto, nos parece que *el esfuerzo* tan premiado en las evaluaciones escolares, no tiene relación directa con el desarrollo ni el éxito del proceso, el cual genera su propia dinámica y energía a partir de diferentes emergencias.

En ese sentido, éstas son definibles como “las cualidades o propiedades de un sistema que presentan un carácter de novedad con relación a las cualidades o propiedades de los componentes considerados aisladamente o dispuestos de forma diferente en otro tipo de sistema” (Morín, 2002, p. 27). Como tal, el proceso de aprendizaje no obedece a un tiempo lineal, sino que puede, según el nivel de su dinámica, desarrollarse en el *Kairós* subjetivo y vivencial, o en el tiempo cuántico. En el proceso, el ser puede vibrar en conjunto con el interior y el exterior, al igual que sucede en ciertos ritmos musicales, danzas y rituales, en palabras de Assmann (2002): “Casi todas las culturas insisten sobre una especie de principio energético fundamental de los procesos vivos” (p. 174).

El aprendizaje humano es un proceso que se efectúa en la convivencia y la coordinación de conductas consensuales. Históricamente es, a su vez, un proceso individual y social, el cual se desencadena a partir del establecimiento de relaciones de amor en el proceso de acoplamiento estructural al nicho vital. En estas relaciones emerge el lenguaje como modo de actuar y de concilio con otros seres humanos. Esto plantea la importancia de las comunidades de aprendizaje, tanto para procesos individuales, como también para procesos grupales, como la conservación y la adaptación que mantienen una cultura. Un ejemplo de ello es cómo el ser humano se funda biológicamente en el amor, en el encuentro y reconocimiento legítimo de cada uno de los participantes dentro de su medio.

En ello se fundamenta la ética, es decir, la construcción de relaciones justas, de respeto, de reconocimiento en el encuentro con el otro (a). Gracias a esto se acepta social y biológicamente al otro y a la otra; desde allí podemos plantear las bases de las comunidades que aprenden desde el afecto, la autonomía y el respeto a la libertad por las otras personas, para la cooperación y la tolerancia hacia lo que cada uno representa como individuo. De esta forma, se da la oportunidad de escoger y modificar el reconocimiento de la cultura, desde la integridad y el reconocimiento de todas las personas de la comunidad.

Tejidos esenciales de una experiencia de aprendizaje

Se señalan a continuación algunos requerimientos que la práctica pedagógica demostró como los aspectos que no deberían faltar en una experiencia de aprendizaje:

1. Son parte de la vida.

Porque deben partir del proceso autopoiético, expresado por Maturana y Varela (2004):

Un sistema autopoiético está organizado (esto es, se define como una unidad) como una red de procesos de producción (síntesis y destrucción) de componentes, en forma tal que esos componentes: (i) se generan continuamente integrando la red de transformaciones que los produjo, y constituyen al sistema como una unidad distinguible en su dominio de existencia.

Por lo tanto, y en consonancia con lo expresado anteriormente por los autores, las experiencias deben partir del nicho vital del sistema que las produce, es decir, de la vida cotidiana: el diario vivir propio o ajeno, como aquello expresado por medio de vivencias, sucesos, hechos, relatos y testimonios.

El protagonismo de los participantes es un requerimiento pedagógico básico, es por esto, que el sentido que se le da a la vida en la misión que la misma dispone, y de la que a su vez se es consciente; se llega a saber sobre la importancia y el deseo por el sentido de la vida, así, nos acercamos a la plenitud, al gozo y a la realización de sí mismo donde se ven recuperadas características inherentes al ser humano, como lo son la autonomía y la identidad.



2. Construyen identidades.

Uno de los objetivos fundamentales de la educación del siglo XXI, es la construcción de la identidad del ser humano como ser individual y social. La identidad es el movimiento de consciencia, el cual se construye desde la relación entre *yo* y *mi yo*, y entre *yo* y los *otros*. Esta relación influye profundamente en la percepción que la persona tiene de sí misma.

La identidad se construye en la relación con el *yo individual* y con el *yo colectivo*; se manifiesta en la pertenencia, encuentro y reconocimiento de uno en sí mismo (mi cuerpo, mi edad, mis sentimientos, mis gustos, mi trabajo, mi familia, mi vida social; es decir, mi personalidad); y también, en la pertenencia, encuentro y reconocimiento de uno con los demás (nuestra edad, nuestro género, nuestro grupo étnico, nuestra sociedad, nuestro grupo sociocultural, nuestra nacionalidad).

La identidad está íntimamente ligada, en particular, a la autoestima y la capacidad de socializar. Por lo tanto, la identidad se manifiesta como un aspecto indispensable de la estructuración y del crecimiento del ser humano como individuo y como miembro de una sociedad. Esta noción está directamente relacionada en la práctica con el territorio, la cual se ofrece como cuna de la cultura y de las relaciones sociales primordiales de la persona. Dicha construcción requiere un proceso de recuperación de la historia y de la cultura a partir de la noción de territorio.

3. Se adquieren por medio de los sentidos.

Las prácticas pedagógicas y por consiguiente los aprendizajes, deben ser experiencias sentidas y ojalá sean dadas por el mayor número de sentidos: ver, oler, tocar, gustar, oír, etc. Una percepción plurisensorial encaminada a la armonización entre el sentimiento y la razón. La práctica nos dice que en sociedades como las nuestras- tan racionales- hay que dar especial énfasis al sentir. El desarrollo de la capacidad de sentir es otro requerimiento básico del aprendizaje. De ahí que, para hallar el sentido del aprendizaje, debe primero sentirse y comprenderse desde el aprendiz.

4. Son percibidas gozosamente.

Se trata de posibilitar momentos de placer de satisfacción, de complacencia, de diversión. Provocan el *sabor del saber*, posibilita construcciones propias en reconocimiento a la identidad y, a su vez, promociona el saber colectivo, lo que hace que cada uno se reconozca en el aprendizaje y, por lo tanto, disfrute ser parte del mismo.

5. Despiertan el interés y el arrastre.

Toda experiencia de aprendizaje despierta el interés de los educandos; provoca una cierta empatía, adhesión, a las relaciones afectivas y significativas. *Implica y complica* a los educandos. Aquí se plantean tensiones con que las normas sociales permiten la restricción de los accesos y la urgencia de encontrar respuestas a la denominada crisis de la modernidad (Malagón y Ortiz, 2017).

6. Gestan, crean y recrean relaciones con el contexto (en tanto nicho de aprendizaje).

El *entorno* vivido con armonía, genera vivencias concurrentes entre el sujeto *aprendiente* y los elementos constitutivos del medio. A partir de esto se evidencia la generatividad del conocimiento al darle validez a la experiencia desde la intersubjetividad.

7. Dan cabida a implicaciones personales.

El proceso de aprendizaje deviene del tejido que se entreteje en la realidad revelada, a través de la experiencia. Se trata de cursos de vida en los cuales los asuntos de lo personal se abren, y, además, tejen una red con asuntos de orden colectivo, comunitario y social. En este sentido, permiten la implicación en los recorridos como formas de abrirse al conocimiento (Valencia, 2018).

8. Ayudan a transformar la realidad.

Los seis requerimientos indicados antes, comprometen movimientos de conexión con la realidad. Por supuesto, en conexiones que hacen posible identificar los rasgos de la realidad, los cuales son llamados a modificarse en concordancia con las temáticas abordadas.

9. Se conectan con la mente del aprendiente.

A través de la meditación consciente que hace de la experiencia de aprendizaje una experiencia vital que actúa, y que, además, permite al aprendiz estar en estado de inacción a través de las pautas que conectan y estimulan el ser cósmico, tal como lo expresa Morín (2002), “Conocer lo humano no es separado del Universo, sino situarlo en él” (p. 18).

10. Respetan y acompañan los ritmos propios de cada organismo.

Los seres humanos, embriones espirituales, nacemos unidos al todo y desde el todo. Es esta chispa, esta semilla sembrada ahí, la que permite dar el alimento adecuado, desarrollar la fuerza que necesitamos paso a paso para auto-generarnos y auto-mantenernos.

La convivencia se hace evidente cuando se entrelazan las intersubjetividades y se hacen generativas, el reconocimiento de sí mismo como todo y parte, llevan a que el comprender y reconocer la otredad se sienta como una extensión de sí mismo, dicho por Morín (2008): “Lo que se produce en la intersubjetividad es la convivencia. Es la posibilidad de comprensión, que permite reconocer el otro sujeto, y sentirlo eventualmente en el amor como alter ego, otro sí mismo” (p. 86).

En los términos de Morín (2008), podemos decir que la necesidad del otro es radical; por esto se testimonia el yo (moi)- yo incompleto en el momento en el que no se tiene reconocimiento, amistad, ni mucho menos amor. La concepción del sujeto que presenta este autor, supera la alternativa entre la visión en primer lugar del egocentrismo del sujeto (Descartes y Husserl) y la visión que lo define en primer lugar en la relación con el otro (Lévinas). Engloba las dos visiones en la metáfora del doble dispositivo lógico, y reconoce el carácter originario cuasi simultáneo de la autoafirmación del yo y de su relación con el *otro*

11. Se exponen a través de metáforas de interacción

Este es el único lenguaje capaz de acceder a la complejidad, porque, como dice Bateson, (1998): la metáfora es la vida misma. La metáfora interactuante es la que nos permite establecer un sistema de implicaciones para conectar los asuntos subsidiarios al asunto principal. Es mediante la yuxtaposición de diferentes elementos como podemos entender mejor el carácter plurisensorial de lo real, sin embargo, no es preciso la preexistencia de una realidad fundamental, sino que, es posible la mediación para la construcción en el símbolo y la realidad. Para Wheelwright (1979) el rango esencial del proceso metafórico “es el doble acto de sobrepasar lo obvio y combinar” (p. 73).

La metáfora es una estructura disipativa de la vida misma. Machado (2008), citado por Morín, indica que “una metáfora tiene tanto valor cognitivo como un concepto, a veces más” (p. 111). La metáfora es un tejido entre el observador y lo observado (Wheelwright, 1979).

12. Nutren y se nutren, dan la riqueza del lenguaje.

El lenguaje como forma de ser en el otro permite que desde la experiencia del educar sea evidente la riqueza del aprendizaje. Esto se ha evidenciado históricamente en el proceso evolutivo social; el lenguaje ha sido creador y transformador de realidades; contiene el presente como tiempo sintético; conserva la memoria y el olvido, pero también recrea ilusiones, proyecciones, emociones, texturas y sentimientos que le dan vida a lo vivo.

En síntesis, el lenguaje es una forma de darle historicidad a la vida, contiene no sólo lo simbólico, sino también, lo significante, que en palabras de Morín (2003):

Es el conjunto de hábitos, costumbres, prácticas, saberes, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, valores etc.; que se perpetúan de generación en generación, se reproducen en cada individuo, genera y regenera la complejidad social, lo que significa que, por diversas que sean, las culturas tienen una misma base. (p. 40)

13. Se dan en la incertidumbre

La propuesta de Prieto y Gutiérrez (1996) es muy atinada en la Nueva Educación, aspectos que se resumen en los siguientes:

- A. Educar para la incertidumbre.
- B. Educar para gozar de la vida.
- C. Educar para la significación.
- D. Educar para la expresión.
- E. Educar para convivir.
- F. Educar para apropiarse de la historia y la cultura.

En primer lugar, nace la idea de proponer la educación en la incertidumbre, en lugar de educar para la incertidumbre. Se educa para crecer, para autoconstruirse; para alcanzar la realización y la plenitud, dentro de la incertidumbre que la vida nos ofrece.

14. Se dimensionan desde la estética misma.

En este medio el arte constituye por sí misma un espacio de aprendizaje emergente. El arte no puede enseñarse, asimismo, nos dice Borges en palabras de Wagensberg (2003): “El arte no se enseña, se puede enseñar el amor al arte” (p. 118). Por lo tanto, lo que aquí se propone es aprender en y desde el arte, porque el fondo de todo ser vivo, y el fondo de todo arte, representan el producto de una dialéctica entre la autoorganización y la adaptación, la cual se fortalece en la ligadura de su entorno: el ser humano (Wagensberg, 2003).

Lo anteriormente señalado, lo pronuncia y resume Morín (2003) así:

Lo estético, lo lúdico, nos sustrae del estado prosaico-racional-utilitario, para ponernos en un estado secundario, bien sea de resonancia, empatía, armonía, o de fervor, *comuni3n* y exaltaci3n. Nos pone en ese estado de gracia, en el que nuestro ser y el mundo se transfiguran mutuamente, y que se puede llamar estado poético. (p. 152)

Las palabras y acciones que se transforman en un estado de éxtasis profundo, que se enlazan, que se consumen en el fuego de la creación y se trasmutan para ir más allá de lo conocido, se unen con la energía de la creación. Se rompen los topes que no nos dejan *ser* parte para envolvernos en la verdad y *ser* uno con el universo.

Cierres y aperturas

La educación debe permitir la evolución de la sociedad. Debe estar referida a la conservación de la especie, desde la armonía y el equilibrio, en el convivir, en el aprendizaje y en la construcción de sí mismo (desde la propia identidad personal), para el reconocimiento de sí mismos como seres vivos que habitamos el planeta, y que, por tanto, es menester para nosotros educarnos desde la responsabilidad de la transformación de pensamientos, más que, la transmisión de información. Esto es la consciencia de lo que significa estar vivos, es también el cuidado que se desprende del pensarnos como todo y parte del todo, como multiverso.

La mediación pedagógica trae consigo la reflexión frente a herramientas que son cruciales para comprender la conexión del aprendizaje con lo vivo, y ponerlas en práctica ayudaría al fortalecimiento de la transformación del educar.

Las búsquedas de conocimiento no deben desligarse de la idea de que somos organismos vivos, debemos tener correspondencia con los cuidados que requiere la naturaleza y, por ende, nosotros como parte de ella para su conservación.

Referencias

- Adams, R. (1983). *Energía y estructura*. Fondo de Cultura Económica.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé Lumen.
- Malagón, L. y Ortiz, D. (2017). *Educación para crear: el poder significativo de la creación en la educación*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Maturana, H. y Varela, F. (2004). *De máquinas y seres vivos*. Lumen.
- Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Morín, E. (2003). *El Método 5: La Humanidad de la Humanidad. La Identidad Humana*. Cátedra.
- Morín, E. (2008). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa.
- Peat, D. (1988). *Sincronicidad: puente entre mente y materia*. Kairós.
- Prieto, D. y Gutiérrez, F. (1996). Sentir lo alternativo. *Revista Aportes. Pedagogía y Educación Popular*, (42).
- Valencia, G. (2018). La formación en investigación. Enseñanza y más. En *La investigación social y su práctica*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Clacso.
- Wagensberg, J. (2003). *Ideas Sobre la Complejidad del Mundo*. Tusquets.
- Wheelwright, P. (1979). *Metáfora y realidad*. Espasa Calpe.



Educación-Sociedad-Cultura: circuito relacional de la diversidad humana⁶

Por: Gloria Clemencia Valencia González⁷ y Leonel de Günter⁸

Aprender sobre nosotros mismos, sobre nuestras relaciones y sobre la humanidad, ha sido una práctica tan antigua como la humanidad misma. Ahora bien, las transformaciones de dicha práctica, sus formalizaciones y, sobre todo, su cooptación por parte de los estados-nación, (mediante los denominados sistemas educativos), forman parte de la complejización de los modos de vida colectivos que devienen en aquello que llamamos sociedad, cuya forma de preservación-transformación ha sido la cultura en tanto repertorio simbólico que valida, valora y transmite hábitos, costumbres, tradiciones, formas de actuación y sistemas de creencias que orientan la vida colectiva⁹.



Se trabajan en este documento reflexiones sobre investigaciones realizadas en el campo de la relación entre educación y diversidad, pensadas en el despliegue del núcleo que surge entre la relación educación-sociedad-cultura.

Una vida colectiva en la cual la diversidad se presenta como condición de lo vivo, permite el despliegue humano en el potencial del desdoblamiento en los modos de apropiación, comprensión y transformación en el mundo de sujetos

6 En este documento se trabajan las reflexiones sobre las investigaciones realizadas en el campo de la relación entre educación y diversidad, pensadas en el despliegue del núcleo relacional entre educación-sociedad-cultura. Las mencionadas investigaciones se encuentran referenciadas en la bibliografía bajo el título: “Investigaciones anunciadas en la referencia 1 de este documento”, en donde se especifica cuáles son las referencias en proceso de publicación. Estas investigaciones se realizaron con enfoque cualitativo, que parte de la implicación biográfica de los autores, hacia la comprensión interpretativa en la generación de conocimiento, sobre las preguntas de indagación planteadas.

7 Doctora por la Universidad de Salamanca. Docente y Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Colombia. gvalencia@ucm.edu.co, gcvg18@gmail.com

8 Doctor en Educación. Miembro del cuerpo académico de estudios interdisciplinarios en las Artes. Universidad de Sonora. México. leonel.degunter@unison.mx

9 Valga recordar que la acepción de cultura en el sentido humano universal es de finales del siglo XVIII y finales del XIX.

auto-eco-organizados en medio del disenso. Desde esta perspectiva, el rasgo político de la diversidad emerge como ámbito de regulación y auto-regulación de la experiencia humana, desafiada por resolución de las asimetrías, donde se abren múltiples modos y caminos que potencian a los sujetos.

Si asumimos que la diversidad nombra un rasgo distintivo de lo humano, más que calificar la diferencia humana, en la que se mueve el espectro de tensiones, articulaciones, complementariedades y contradicciones que se establecen en el desdoblamiento de vida en colectivo, podremos entonces, plantear que su ámbito de realización es el circuito relacional entre educación-sociedad-cultura. En su realización histórica, los sujetos autónomos se incorporan a la tradición que los precede y surge como resultado la transformación de la dinámica de sus vidas individuales y colectivas, en medio de tensiones y tramitaciones constantes.

Desde esta perspectiva, este capítulo se organiza en tres movimientos: alertas, llamados y desafíos.

1. Alertas¹⁰

Comprender la educación como un asunto humano y de humanidad, desafía el pensamiento desde diversos ángulos. Uno de ellos, es la formalización e institucionalización educativa, también llamada escuela, como receptorera atractor que realiza -en nuestro presente histórico- una de las más grandes contradicciones de la vida colectiva cotidiana: es la institución más demandada, señalada y a la que se responsabiliza, desde numerosos agentes, agencias y agendas nacionales e internacionales, de liderar y realizar los cambios que exige nuestro momento histórico, nuestro hoy¹¹. Al tiempo, es una de las instituciones que, para los sujetos involucrados, ha cedido valor histórico y social; ha brindado legitimidad tanto en los contenidos que transmite, como en la vigencia de su lugar para la subjetividad de sus miembros, como también, de la sociedad en general que refiere a su vida cotidiana en presente y futuro.

Este aspecto se muestra con mayor fuerza en la época que atravesamos y que nos atraviesa actualmente, donde las certezas han dado paso a la realización de la incertidumbre, y en donde, además, los rasgos de disciplinamiento, control y ubicación georreferencial de la escuela se han transformado en estos tiempos dislocados en controles dispersos y en ubicuidades; las cuales están asociadas a las tecnologías digitales que marcan diferencias entre esta asociación¹². De tal modo, mantenemos una educación guiada, institucionalmente, por una escuela que está en re-configuración con cuestionamientos e interrogantes crecientes, sobre si la educación que la escuela imparte está o no pensada a partir de aprendizajes valiosos para esta vida desde la cotidianidad y la comprensión del

10 Transitamos de la idea inicial de señal en tanto ésta marca y demarca, mientras que la alerta convoca la atención, la vigilancia, el movimiento. Y, lo planteado implica ambas: demarcación y movimiento. En consecuencia, las alertas devienen en su sentido apropiado, para las pretensiones revisadas del texto.

11 Como ejemplo de ello tenemos a: UNESCO, OEA, OCD, Banco Mundial, Gobierno Nacional.

12 “La tecnología digital es aquella que –como su nombre lo indica- se basa en la señal digital, es decir, sus signos representan valores discretos y no dentro de un cierto rango (Malagón, 2017, p. 98).

mundo. En palabras de Boaventura de Souza (2020), es el modo de acercarnos en territorio, cuerpo y espíritu, a la “cruel pedagogía del virus”.

Desde este ángulo, algunas alertas que demandan: atención, percepción, memoria, estudio, interpretación, sensibilidad. En síntesis, las disposiciones cerebro-espirituales, son las siguientes: La comodidad de lo resuelto. Una sociedad¹³ como forma de organización colectiva, organizada y orientada por formas institucionales, jurídicas y morales, culturalmente legitimadas (como parece serlo la sociedad colombiana, “la democracia más antigua de América Latina”), demuestra cruzar un momento en el cual -por lo menos en la educación escolarizada- los problemas están identificados y buscan realizar los planes y proyectos de ajuste y mejora. ¿Quién de nosotros estaría en desacuerdo con una educación caracterizada por: cobertura y gratuidad universales, sin deserción, sin brechas urbano-rurales, público/privadas, y que, además, permita a los egresados competir en la economía global, progresar con equidad, con sistemas de evaluación: docente, estudiantil e institucional actualizados y pertinentes? Una educación que facilite la formación competente en lectura, escritura, matemática y ciencias. Con unos docentes reconocidos y dignificados en su profesión. En últimas, una educación que garantice inclusión, permanencia y éxito; una educación de calidad, ¿una educación como derecho fundamental?

Para ampliar la discusión podríamos añadir y plantear que estos rasgos recogen un acuerdo general, apoyado en los sujetos y en las acciones orientadas a hacer realidad dichas apuestas. Difícilmente un padre de familia, un maestro o un estudiante mismo, dentro del sistema educativo actual, diría que está en desacuerdo con estos rasgos generales. En un país como Colombia donde la educación desde la primera infancia apenas está consolidándose como apuesta y como política estatal; donde además la diferencia de los niveles dentro del sistema educativo deviene a veces en abismo. El paso de la educación media a la Universidad es a veces en inercial, es solución de continuidad, entre el paso de la educación media básica a la media vocacional. Resolver asuntos como estos, suscita solucionar muchas de las necesidades educativas.

Esta señal de lo resuelto emerge como ámbito propicio para la realización de una enseñanza con enfoque ejecutivo. En palabras de Fenstermacher y Soltis (1999), una enseñanza en la cual el docente toma las decisiones sobre el éxito y el fracaso de los estudiantes, basada en la planificación, el seguimiento y la evaluación para actuar de nuevo sobre los planes, de modo tal que se transforme en un ejecutivo orientado al manejo de recursos y direccionamientos de personas, un gerente de sus propias clases. El docente genera indicaciones, retroalimenta

13 La palabra sociedad comenzó a ser utilizada en la lengua española entre los años de 1220 y 1250. Proviene del latín *societas*, que significa “compañía”; y a su vez ésta proviene del latín *socius*, que significa “compañero”. De allí se derivó en 1817 la palabra social, la cual viene desde el latín *socialis* que significa propiamente “sociable” o “aliado”. Por otra parte, la derivación de “sociable” del latín *sociabilis*, aparece hasta el año de 1515 en el español. Los derivados socialismo y socialista son creaciones del siglo XIX, cuando comenzaron los movimientos obreros en Europa, voces que en su sentido actual se forman en las varias lenguas europeas hacia el 1830. El derivado “socializar” ya es de 1925. Las derivaciones de la palabra asociar” (latín “*associare*”); asociado, asociación, asociativo, asociación. También ocurre con palabras como disociar, disociativo y disociación son creaciones del siglo XVIII en el que adquirieron ese sentido mercantilista o político-económico. Tomado de Hispanoteca. Fernández Gómez Justo. <http://hispanoteca.eu/Foro-preguntas/ARCHIVO-Foro/Sociedad.htm>

mediante la evaluación y refuerza. En esta contemporaneidad, con las características antes señaladas, ¿se trata sólo de adaptar la evaluación al uso de las herramientas tecnológicas disponibles?

Este modo de la docencia se inscribe en una escuela que requiere ser gerenciada en tanto organización, más que institución social. De este modo, puede garantizarse el camino estándar, medible, verificable, cuantificable, democrático (que es para todos) y progresista (el que conduce a la inserción competitiva dentro del mundo globalizado). Algunos interrogantes que quedan por fuera de esta visión son¹⁴:

¿Cómo se relaciona esta educación de calidad con la vida cotidiana de los sujetos de la educación, y no sólo en referencia a los estudiantes?, ¿Qué relaciones teje esta educación con la vida fuera de la escuela?, ¿Cómo resuelve esta educación los asuntos de la diversidad humana, expresada en territorios geo-socio-simbólicos, múltiples y cubiertos dentro de las distintas formas de lo que es Colombia?, ¿Qué educación genera esta apuesta educativa?, ¿De qué se distancia y de qué depende esta educación?, ¿Cuál es el adentro y el afuera de ésta escuela como re-configuración?

Este parece ser el camino determinado, en tanto es parte de los compromisos adquiridos por los gobiernos de los países, entre ellos Colombia, con el fin de inscribirse en la globalización económica por medio de vías de agencias internacionales, como, por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En tanto somos hijos, herederos y agentes educativos, estamos obligados a realizar este camino como maestros, padres y estudiantes.

Una mirada desde esta naturaleza lanza la posibilidad de percibir una cierta renuncia al humanismo como tal. Desde el rasgo altamente tecnológico y orientado a la innovación constante, se sustenta el dominio de los saberes y se erige como alternativa a la modernidad y abandono del mundo, de la vida, para pensar el sistema social y educativo, de modo tal que podría hablarse de una educación sistémica que excluye el factor humano en tanto materializa a la educación como reificación, de acuerdo con la analítica de Colom (1997).

El asunto es que, de modo concomitante con este cuasi-acuerdo, se encuentra, como señal dos, el malestar de lo in-necesario, es decir, el estar mal (malestar) en relación con los asuntos de la vida que no se resuelven desde la comodidad: vivir juntos; ampliar los horizontes y los territorios; amar y vivir con pasión; embarazarse por decisión y no por accidente; auto-realizarse en el trabajo que apasiona y no en el que toca; ocuparse de los asuntos de la riqueza (de la riqueza, no de los ricos) para descentralizar el enfoque de la pobreza (de la pobreza, no de los pobres).

14 En su conjunto, las investigaciones aludidas en la referencia 1, agencian de modo implícito una docencia de éste tipo, al menos en el despliegue de conocimientos académicos, por cuanto se acompañan con políticas públicas colombianas, tales como: el estímulo a la demanda, el mejoramiento en los resultados de las pruebas Saber (medición estandarizada escrita de las competencias logradas por los niños) y la propia evaluación docente.

La educación escolar, en su conjunto, parece estar mal con estos aspectos. De algún modo, este malestar surge como producto de la perpetuación que se ejerce mediante acciones como: el olvido y el control del cuerpo; la exclusión de la emoción y la sensibilidad en el privilegio de instrumentalización de la razón y la lógica; la predominancia de las formas y formatos sobre lo vital y lo vivo. En este sentido, la educación exige una enseñanza que esté centrada en el ser humano y en su capacidad de asumir lo que es y lo que puede ser, a través de la potencia hecha de las características personales que sirven para el aprendizaje. Por lo tanto, este problema parece resolverse desde el enfoque terapéutico de la enseñanza, según el planteamiento de Fenstermacher y Soltis (1999), como segunda alternativa a la enseñanza ejecutiva. Una enseñanza según la cual el despliegue de la existencia potencia el llegar a ser, mediante el trabajo en pos de un aprendizaje con significado para el individuo. De modo tal que, inspirador e implicado sensible y cognitivamente, el estudiante desarrolla iniciativa, automotivación e intuición.

Por supuesto, entre la comodidad y el malestar hay un espectro de alternativas y claroscuros que muchos expertos y estudiosos enumeran y enuncian, desde perspectivas diferentes y con un asomo de entusiasmo renovado por la humanidad (Morín, 1999; Colom, 2002; Terrén, 1999; Mèlich, 1994). Este malestar de la in-comodidad emerge como consecuencia de aquello que desechamos, en ocasiones donde por ejemplo por su complejidad apabulla. Esto ocasiona para los estudiantes, para algunos padres de familia, e incluso para algunos maestros y directivos, el cobro de vigencia por parte de los colectivos en conjunto y la posterior demanda hacia los implicados. Esto es necesario porque, históricamente, hemos vivido la insuficiencia de la comodidad. Es mucho más cómodo (aunque sea más desgastante) administrar formatos y procedimientos, que, por el contrario, hacerse cargo de la formación humana con todo lo que ella implica: con rostro, con cuerpo, con rastro, este trabajo puede resultar incluso más riesgoso que otros, es por esto que sólo algunos se arriesgan a asumir dicho rol.

En el espectro de la comodidad, in-necesariedad, y riesgo, la educación en la escuela se proclama pilar de todo cambio, prioridad de toda intervención, razón de ser de toda inversión y justificación en cualquier tipo de ajuste. Sin embargo, devienen en esto las más postergadas y arrinconadas preguntas: ¿de qué nos valemos para preparar y generar los ambientes educativos donde nos desenvolvemos?, ¿qué diferencia nuestro valor como educadores de otros educadores?, ¿cómo nos ocupamos de crear aula ahora que la seguridad del aula física parece haberse diluido? No sólo las políticas educativas y las políticas de gobierno arrinconan a la educación, sino también las acciones individuales, de pequeños grupos y de grandes colectivos, pueden arremeter contra la misma.

Tercera señal: *La prioridad relegada*. Esta señal es tal vez la más constatable en cifras y datos. Colombia invierte 5,8% de PIB, por encima de Argentina (5,6%), México (5,4%), Chile (5,2%) y Brasil (4,9%). Sin embargo, la inversión por estudiante es de US\$3.245, la cifra más baja en toda América Latina, seguida por México que destina US\$3.703¹⁵. El asunto es que una educación relegada desde el presupuesto es apenas un indicador, otros interrogan-

15 Tomado del diario El País, septiembre 13 de 2017. <http://www.elpais.com.co/colombia/es-el-pais-latino-que-menos-invierte-en-educacion-segun-la-ocde.html> Las cuentas del Observatorio Fiscal de la Universidad Javeriana señalan que a la educación pública del país le faltan \$80,7 billones anuales para alcanzar el mismo nivel que los países del Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con los que tantos

tes consolidan la constatación del relegamiento: ¿Cuáles son los perfiles de los ministros de educación en Colombia y en otros países de América Latina y el mundo? ¿Cuántos de los profesionales, no maestros, que llegan al ejercicio docente desarrollan vocación docente? ¿Cuántos docentes de formación ingresan y permanecen por vocación docente? ¿Cuántos padres comprenden que la educación de los hijos es primordialmente su responsabilidad con el apoyo de la escuela? ¿Qué tan perceptores somos de las TIC para conversar con ellas y ponerlas al servicio de la educación? Dada la comprobada brecha digital que emergió con toda su fuerza en medio de la pandemia global COVID-19, ¿desde dónde reflexionamos la relación entre la tecnología, la formación y la familia?

Relegar la prioridad educativa desde el presupuesto, genera otras formas que ponen a la educación en el último lugar. Por ello, este diálogo entre docente y estudiante se presenta aleccionador:

Un estudiante dice a su maestro: -profe, ¿Le puedo hacer una pregunta?, este presuroso le responde: -claro que sí, adelante. -profe ¿Para qué vengo a la escuela? El maestro, sorprendido, responde con otra pregunta (tal vez socrática, tal vez defensiva) - ¿Tú qué crees? No sé profe, yo veo Discovery en la escuela y aprendo comiendo crispetas; en History Channel me enseñan con historias y cuentos y mis amigos me cuentan y me enseñan cosas que no le puedo decir a usted, por eso le pregunto: ¿A qué vengo a la escuela? El maestro sorprendido y un poco desubicado por la respuesta que le ha dado su estudiante, sonríe. En ese momento suena el timbre que anuncia el cambio de clase y el final de la conversación.

Esta historia (verídica por demás) tuvo su lugar en alguna escuela de América Latina, ahora cuando los estudiantes no van o van mucho menos a la edificación llamada escuela, pero la escuela va a las casas, podría cambiar hacia algo como: profesor ¿yo para qué estudio? y, también en este caso, la respuesta resultaría compleja de asumir, sobre todo, porque la pregunta aparece como crecientemente legítima, aun cuando se supere la crisis y nos preguntemos: ¿Qué nos pasó?

Probablemente, una educación menos relegada legitimaría ese tipo de preguntas y trabajaría en recuperar la historia de la escuela como institución social general, en contraposición con la idea de escuela como institución particular. Es menester hacernos nuevamente la pregunta por el valor de la escuela: ¿Cuál es el valor contemporáneo de la escuela?, ¿De qué educación estamos hablando?, ¿Qué nombra la educación?, ¿Qué es lo no nombrado de la educación?

Sacar a la educación del rincón implica darle importancia y, por esta vía, dotarla de sentido histórico pareciera insoslayable. Por lo tanto, las alertas derivan en convocatoria y atracción de la atención. Freire (1971) afirma

comparan a Colombia. <https://www.dinero.com/pais/articulo/cuanto-dinero-le-falta-a-la-educacion-publica-en-colombia/263115> El presupuesto llega a la cifra de 41.4 billones de pesos, cifra que supera los 37.4 billones de pesos del año 2018 y los 35.4 billones del 2017. Queda pendiente tanto la destinación de la inversión como suficiencia de los recursos en relación con las necesidades. <http://www.elnuevodia.com.co/nuevodia/especiales/educacion/426124-el-presupuesto-para-educacion-2019>

que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 1), una educación vista desde este ángulo implicaría un enfoque liberador de la enseñanza. Desde Fenstermacher y Soltis (1999), con el tercer enfoque de enseñanza (denominado liberador), se propone un enfoque coherente con esta señal en particular, en la medida en la que, el profesor desarrolla su enseñanza por medio del trabajo sobre el modo en el que los estudiantes aprehenden el conocimiento, las visiones sobre la realidad social y los modos de percibirla y evaluarla. En esa medida, el profesor se ocupa de elevar la conciencia crítica de los estudiantes para que puedan liberarse.

Evidentemente, hemos realizado, a propósito, una referencia reductora de la propuesta de Fenstermacher y Soltis (1999), tanto porque como ellos mismos lo sostienen: “cada enfoque contiene valores y propósitos que son apropiados en ciertas situaciones de enseñanza, así como son moralmente preferibles en ciertas circunstancias [...]” (pp. 20-21). Se aclara la magnitud del desafío que las señales delinean, en cuanto ellas se presentan simultáneamente en la dinámica social: *la comodidad* no sólo incomoda a algunos, sino que su insuficiencia histórica se amplifica de modo creciente. *La incomodidad* resultante implica el desdoble de experiencias de sujetos auto-eco-organizados en una autonomía dependiente. Sacar a la educación de su *relegamiento* exige identificar y asumir los riesgos del pensamiento y la acción. De modo tal que, los enfoques de enseñanza estén llamados a trascender en una única perspectiva y demanden una forma diferente de pensamiento, de conocimiento y de sensibilidad (Morín 1999).

En consecuencia, las señales cumplen su función de alerta al abrir el espectro de los llamados.

2. Llamados

2.1 *Educación, Sociedad y Cultura: circuito relacional donde se realiza la diversidad humana.*

Al menos para la conversación podemos plantear que en este núcleo relacional se realiza y resuelve la incomodidad que genera la presencia del otro en el vivir juntos; el desorden de la vida en la educación como política; el desafío de realizar la diversidad y diseñar aulas diversas, así como, el desafío de educar a los padres que delegan la educación de los hijos a la escuela y asumen que la disciplina y el orden impuestos por la escuela podrán garantizar la autonomía en sus hijos.

Este núcleo relacional se impone, no como imperativo, sino como perentoriedad. El valor y la urgencia de la transformación, comprendida como ejercicio reflexivo individual y colectivo. La transformación social y fundamental debe poder realizar consensos desde la diferencia, fomentar el progreso desde la pluralidad y generar un pacto generacional.

Se hace evidente, aún en la cooptación de la educación por los sistemas educativos, tal como ha quedado establecido en las señales, que el énfasis en la escuela y el foco en la enseñanza reducen el sentido amplio de la educación como “[...] percatación y curiosidad intelectual por todo lo que ocurre en la tierra y la consiguiente búsqueda por satisfacer tal curiosidad” (Bowen y Hobson, 1995, p. 12). La reducción que se demuestra en la insuficiencia de la misma, impone un llamado al pensamiento y a la acción educativa en horizontes de transcendencia y no sólo de socialización e instrucción funcional.

Señalan Valencia et al. (2019) que

al revisar las relaciones entre las condiciones de producción y la circulación de conocimiento podemos observar que existen determinaciones que se presentan de manera diferente según el país que se trate, así como la agencia educativa o institución de referencia; (es decir), es el espacio social el que determina tanto la producción como la circulación de conocimiento. (p. 145)

Desde esta perspectiva, se debe comprender la educación como campo y asumir las posiciones que ocupamos sobre ella desde nuestra condición de agentes. Para esto, es preciso interrogar las pertenencias y decidir sobre ellas, así como, orientar los movimientos que permitan aprender y aprehender sobre nosotros mismos y sobre el mundo, en la trama de sus múltiples relaciones. A partir de esto, pueden abrirse intersticios que posibiliten la transformación desde la comprensión.

Se trata, por tanto, de percibir a la educación desde la perspectiva en la cual confluyen los modos de vida colectivos y las formas de resolución de la relación individuo, sociedad y especie. Es en esta relación en la cual la escuela está llamada a salir de sí misma para re-configurar su valor histórico, de manera tal que la atención a los problemas identificados sobre cobertura, gratuidad, entre otros ya planteados, ocupen un lugar, mas no el lugar como totalidad. Preguntas del tipo: ¿Cuáles son las formas y los contenidos de las sociedades actuales?, ¿Cómo leer esas formas y contenidos desde las localidades?, ¿Cómo cruza la dimensión cultural esas formas y esos contenidos?, ¿Qué legitima y que deslegitima esa dimensión cultural de las formas y de los contenidos sociales?, ¿Cuáles son los sistemas de creencias legitimadoras y como se vinculan?, *¿Qué condiciones de posibilidad existen y se requieren para una educación orientada al bio-aprendizaje?*, ponen de manifiesto la magnitud y la densidad de los desafíos que tiene la educación en los modos socio-culturales contemporáneos.

Una educación en la cual, la escuela, entre otras instituciones y experiencias educadoras, permitan aprender modos de cooperación y de solidaridad, modos de vivir juntos, de identificar, interpretar la dependencia de los otros y de lo otro como sustrato de la propia autonomía. Una educación que se pregunte por la felicidad (Valencia y Duque, 2017), capaz de reconocer en los niños un lugar en la toma de decisiones (Carvajal y Valencia, 2016); y en la configuración de la norma, una escuela (Valencia y Laverde 2015); una educación en la cual construir sentido implique la importancia hacia cada signo que exija lectura, en la medida en la que ningún aspecto dentro del aula

puede tildarse de obvio (Valencia y López, 2017). Una educación capaz de desbrozar los hilos que tejen los modos de vida colectivos, con sus implicaciones económicas y políticas; y las redes de cooperación, complementariedad, antagonismo y contradicción, que le ocasionan a la educación y que son producidas por la educación misma.

Una dinámica que teja nuevas articulaciones entre sistema social autocontrolado y modelos culturales que conforman la historicidad de lo social, o bien, en palabras de Touraine (1997), modelos que se caracterizan como separación en la actualidad. Articulaciones renovadas, resignificadas e inéditas, e incluso, algunas que aún no podemos nombrar, pero que muestran modos de relación en un mundo predominantemente mercantil, suscitan la posibilidad de comunicar comunidades localizadas y economías globalizadas. Estos modos en los que el foco (dirección de la atención) se traslada, por ejemplo, de la pobreza- como condición- a la riqueza -como abundancia, prosperidad y potencia-, genera reglas y formas en sus posibilidades, en un mundo donde el consumo se transforma en ciudadanía (García Canclini, 1995).

El devenir histórico de estos movimientos implica la realización de la diversidad en el corazón mismo de las diferencias culturales y, por lo tanto, se realiza en medio de las tensiones que implican reconocer y comprender los sistemas sociales, culturales y educativos, como sistemas abiertos, auto productivos e interconectados, y las expresiones de la diversidad humana que implican comprender sus múltiples aristas: estudios evolucionistas (Vázquez, 2014), estudios que se adentran en asuntos específicos en relación con la diversidad: el cuerpo (Enríquez y Martínez, 2016; Meléndez, 2011), la multi e interculturalidad (Vargas, 2015; Velasco, 2019; Jociles, 2012; Victoria et al., 2016), la cultura y el currículo (Castillo et al., 2018), género (Armenta et al. 2015) entre otros, que faciliten adentrarse en su complejidad y dotar de sentido y de significado aquello que la diversidad nombra.

Una diversidad como rasgo de la condición humana que mueve, configura e interroga modos del vivir juntos en orden a tramitar la diferencia desde la singularidad propia de lo humano. Indica Ramírez (2012) que “la diversidad se encuentra exenta de valores, de juicios sobre lo bueno o malo que pueda tener o generar, de motivaciones que la relacionan, o que la llevan a desempeñar un papel u otro” (p.80). Por su parte, la diferencia alude, desde la perspectiva del autor, la distinción de cualidad, accidente o determinación de personas, para el caso que nos ocupa, a fin de establecer aquello en que difieren. Vista así, serían los usos de la diversidad los que abren el espectro del disenso, del conflicto, en tanto es el contacto con el otro y con lo otro, su presencia y la incomodidad que genera, lo que orienta la acción en el ámbito colectivo en orden a regular los modos de las relaciones. En tanto, como lo plantea Rodríguez (2019), la diversidad es el correlato del pluralismo, de la aprehensión de la otredad y de respuesta a la realidad.

Pensar la diversidad lleva a identificar más el valor heurístico de la comprensión de lo humano, y no una definición unívoca. Se trata, más bien, de configurar una matriz de interpretación del rasgo humano. Desde esta idea de matriz pensada como “planos atravesados por procesos socioculturales diferenciados [...] que se alejan de opuestos y se mueven hacia líneas de fuerza, en conjunción y disyunción dentro de un mismo fenómeno” (Ortiz, 1998, p. 33).

La diversidad, en tanto condición de humanidad, se configura por sustratos interconectados: biológico, filosófico, social, etho-político, y educativo; se expresa, se ensambla, se arraiga y se transforma en el ámbito de las culturas, a partir del contacto, de la relación de unos sujetos con otros y de sus vínculos con los otros seres de la naturaleza viva e inerte; con las tecnologías, con la materialidad y con la virtualidad.

La diversidad, en consecuencia, hace evidentes las múltiples posibilidades del estar y del versar con los otros y, en esa medida, se configura desde diversos sustratos, uno de ellos es el político, en tanto que puede soportar el mantenimiento del *statu quo* como también su transformación. Nos centramos en el sustrato político por su valor como ámbito de resolución de fuerzas y motor explícito e implícito de realización de la diversidad en el circuito relacional entre educación, sociedad y cultura. Numerosos asuntos de la vida en la ciudad (Blanco, 2014; Núñez, 2011; Lievel y Saadi, 2012; Veloz, 2017), y de la vida al interior de los estados y entre estados (Castillo, 2015; Reinoso, 2010; Brun y Valet, 2016), vinculan la diversidad con la política.

2.2. La política como el ámbito de tramitación de la diversidad.

Cualquiera sea la postura que se adopte en relación con la diversidad, el punto de confluencia es la condición diversa de lo humano, así como las implicaciones derivadas del devenir histórico pensadas desde los territorios, los tiempos y los cuerpos específicos. En éste sentido, la diversidad concebida como rasgo de la condición humana, deviene en la riqueza de valorar y reconocer en tanto realidad derivada, a las transformaciones de la cultura, la cual implica condensación y diferenciación y, al mismo tiempo, deriva en oportunidad para sospechar e interrogar aquello que queda velado tras tal universalización. Esto ocurre en la medida en que el reconocimiento, la alteridad y la otredad configuran asuntos cruciales para la existencia de sujetos auto-eco-organizados, como diría Morín. ¿Cuál es el valor estratégico contemporáneo del reconocimiento de la diversidad como apuesta política?, ¿Quiénes son los agentes diversos?, ¿Cuáles son los rostros que promueven el reconocimiento, el respeto y el trabajo que se realiza en conjunto con lo diverso?, conducir la atención hacia estos interrogantes, como el eje problemático, implica hacer explícitos los supuestos de partida, donde además se especifican los modos en los que se piensan.

Señala Morín (2002), que después de la Revolución francesa el objetivo de la política era procurar la felicidad humana y promover los derechos del hombre, basándose en el buen gobierno, el orden social y el equilibrio. Ante el cuestionamiento radical de las insuficiencias de la revolución francesa, fue el marxismo la fórmula revolucionaria que llevó dicho proceso al triunfo como expresión más sentida del problema humano. Las tradiciones políticas estaban corroídas por la corrupción en sus costumbres. Posteriormente, el sistema total sucumbió ante el peso de sí mismo, lo que produjo, entre otras cosas, la percepción más o menos errática de pensar el mundo desde un único modo, a partir del movimiento dado entre el capital y el mercado. Lo que trajo, además, profundos cambios en la concepción y en la operación del núcleo relacional con el mundo.

Los creyentes de la política se ven cada vez más acorralados por la duda y más aún, quienes la han ignorado. La política ha infiltrado todas las intimidades de la vida cotidiana. Esta ya no es un rostro, sino un diario acontecimiento (a veces como padecimiento) de la población; cierto principio de incertidumbre y vacío óptico existencial, un vacío moral y una compulsión que se manifiesta en el consumo masivo, buscando alternativas a un mundo que devora la humanidad de lo humano. El devenir del sujeto realiza su experiencia histórica en una intrincada red de interacciones e implicaciones, que se expresan en aquello que llamamos sociedad, política, economía y cultura. “Mientras que las necesidades infra- políticas del sobrevivir pertenecen a la política, los problemas filosóficos – es decir, supra-políticos- del sentido de la vida, penetran por múltiples vías en la política” (Morín, 2002, p. 18).

La política no alcanza a abarcar todos los asuntos humanos, ni mucho menos al ser humano en su totalidad; es por esto que se ve superada por problemas de amplia envergadura como los relacionados con supervivencia, expansión poblacional, autonomía alimentaria, entre otros.

La política de hoy tiende a organizarse siguiendo la línea vectorial del desarrollo. Desde luego, aún no se ha diseñado una política del desarrollo del hombre (en genérico) [...] lo único que vemos son fragmentos y esquemas: de este modo, la noción de subdesarrollo constituye un primer fragmento, insuficiente por economicista e incorrecta por la filosofía estática y satisfecha del desarrollo al que enmarca. (Morín, 2002, p. 18)

La política desplaza su centro de atención al ser humano como protagonista del acontecer cotidiano, como sujeto de la configuración de una estructura compleja de relaciones y fenómenos que determinan la realidad y el devenir político del ser humano y de la sociedad. La dificultad misma del problema humano radica en comprender su caos, su quimera, su condición contradictoria. Por este motivo, el pensamiento modifica estas mismas condiciones al tomar posesión de la naturaleza. La política clásica va transformándose desde la dimensión social hacia el ámbito mundial durante el caótico acontecer del siglo XX.

Ciertos aspectos de la vida humana, en lo cotidiano como en lo privado: la pareja, la sexualidad, los modos de vivir, resistir y re-existir -de diversos grupos-, han sido temas candentes, como expresiones de otra sociedad en emergencia; como expresiones de experiencias humanas que, en virtud de su diversidad, tejen modos de lo humano individual y colectivo que mueven la política y permiten la emergencia de nuevos equilibrios, cuyas bases son a veces frágiles. Aunque el problema de la política clásica tienda a ridiculizarse, queriendo convertirse en el predominio ideológico del discurso “oficial” y en la supresión de cualquier tipo de cuestionamiento contrario al “orden institucional”, permite que la diversidad de los sujetos se cruce en medio de las diferencias y, además, replantea su lugar en el resultado de las propuestas vividas. En esa medida, una política que atienda la diversidad humana estará en el desafío de impedir que se repita la reproducción de los sujetos, que amenazan la importancia de las relaciones con los otros.

Si aceptamos la tesis de Morín (2002), en la cual reconocemos que vivimos “la política hecha añicos”, estaríamos dispuestos a aceptar un replanteamiento de la política desde dos perspectivas: por un lado, repensar el propio Estado y el lugar que tiene este en el mundo globalizado. Por otro lado, es preciso pensar sobre el lugar que tienen los ciudadanos dentro de su ejercicio político desde habitar la experiencia, donde los asuntos de la relación política con el gobernante ocupan una mínima parte dentro de ella.

Lo que denominábamos política –la gestión de los asuntos de la ciudad o de la nación se ha descompuesto del mismo modo que el yo individual. En la actualidad, gobernar un país consiste ante todo en hacer su organización económica y social compatible con las exigencias del sistema económico internacional, mientras las normas sociales se debilitan y las instituciones se vuelven cada vez más modestas, liberando un espacio creciente para la vida privada y para las organizaciones voluntarias. (Touraine, 1997, p. 14)

En este sentido, podría plantearse una reconfiguración de lo político tanto en su redefinición, como también, en el lugar que tiene dentro de la vida social. Plantearse una nueva perspectiva sobre la política, dentro de las opciones que mueven a una política de la vida (Touraine, 1997), entre otras. La política de la vida como política de la identidad y de la elección, en palabras del propio Giddens (2000), tiene como premisa básica la ruptura con la tradición y la desaparición de la naturaleza, por tal motivo, se genera una des-tradicionalización de asuntos no sólo personales, sino también sociales. Por otra parte, la política también puede manifestar que la naturaleza ya no es natural, lo que quiere decir que la crisis ecológica no es sólo un problema del medio ambiente. De este modo, la política de la vida se ocupa de los desafíos que ocupa la humanidad en su conjunto, además de enfocarse sobre las decisiones que deben tomar los individuos ante las múltiples opciones que se presentan ahora, más de las que se presentaron en otra época.

La antropolítica de Morin es unitaria y, al mismo tiempo, fragmentaria. Inmediatamente inicia su andadura, deja de ser unitaria. Tiene como escenario el planeta; como mira de desarrollo, la especie humana y la unidad planetaria. Pero, su intento de unidad choca con multiplicidad de planos, de sectores, de problemas, que sólo pueden reducirse a un denominador común, excesivamente general y abstracto: una noción desprovista del hombre (Morin, 2002-1965, p. 72). Esta política que pretenda abarcar todos los aspectos de la vida del hombre, no puede ser totalitaria. Debe concebir la existencia de diversas esferas y admitir su heterogeneidad. Se trata, en últimas, de planos interdependientes entre la macropolítica, la mesopolítica (lo que hasta ahora hemos conocido por política) y la micropolítica. Todo ello, dado en tiempos en donde incluso las fuerzas centrífugas del mundo, las nociones de espacio, tiempo y territorio, tampoco son uniformes.

Por su parte, la política del sujeto de Touraine (1997) va más allá de la política. Traslada el asunto a la democracia, de tal manera que ella “sólo es posible si los conflictos son sociales antes de ser políticos, y, por consiguiente, si el papel del político queda subordinado” (p. 347). Se trata de combinar en la vida de todos y de cada uno, una identidad cultural y psicológica con la participación en la actividad y en las decisiones que se toman en sociedad.

Si bien hay diferencias de concepciones, de matices y de alcances, en relación con la tesis de Touraine, en la idea de repensar la democracia más que la política (en su acepción tradicional), se debe reconocer y resaltar las consecuencias de la transformación que ha tenido la política radicalmente, vista y estudiada desde la noción de democracia.

Esto es evidente incluso en casos como el colombiano, donde no puede negarse que la política propiamente dicha ha estado opacada por prácticas politiqueras, clientelistas y de cacicazgo; en las cuales el bien común, las decisiones colectivizadas y los esfuerzos por regir la colectividad han estado vinculados a intereses restringidos, que han perpetuado prácticas excluyentes, las que además explican, en alguna medida, la disyunción entre los sistemas reguladores de las esferas morales, legales y culturales. Sin embargo, en el devenir simultáneo entre la reconfiguración de la política y la deflagración de los universales, igualdad, libertad y fraternidad, enfocado hacia miradas locales, relacionales y diferenciales, logra este mismo devenir configurar un nuevo comienzo, que permanece en constante construcción y cuyos trazos apenas se están planteando.

A partir de lo anterior, surge la pregunta por cuál sería el progreso, si bien aquella idea de la reivindicación fundamental de la revolución, la cual abogaba por la eliminación de la explotación del hombre por el hombre, ahora, por el contrario, se ve envuelta en un velo de confusión. Anexo a este problema, se añaden otros como la desigualdad, la jerarquía, la astucia, entre otro. Uno de los problemas más difíciles de controlar y predecir es el de la conducta agresiva en el hombre, pues bien, todos los problemas anteriores están profundamente arraigados a la condición humana.

Ahora bien, si pensamos en los desafíos que plantea la necropolítica en el sentido propuesto por Mbembe (2011), los desafíos se acrecientan, en tanto ella opera como un contrabiopoder, ligado a formas de capitalismo agenciadas como fin absoluto y prevalente, por encima de cualquier otra lógica. De este modo se orienta por el principio de hacer morir y dejar vivir. En un país como Colombia, donde los crímenes de Estado han sido evidenciados y en donde, en ocasiones, la pobreza se enfrenta con la eliminación física o simbólica de los pobres, deja ver que la reconfiguración de la política debe ser un hecho, una urgencia y una necesidad, para que sea pensada desde sus configuraciones históricas.

La política, en el sentido propuesto, genera condiciones de posibilidad, de tramitación y de nuevos interrogantes en calidad de los desafíos que exigen transformar los ángulos de mirada como ejercicios de razón sensible. Una razón sensible asociada al reconocimiento del ser humano como prioridad; y, una estructura de conocimiento en la cual confluyen la ética y la estética. En consecuencia, los problemas de la realidad caracterizados por su densidad y magnitud compleja exigen abordajes interdisciplinarios y globales en los diversos contextos. Al decir de Maffesoli (1997), esas serían las implicaciones del uso de la razón sensible. En tanto modo de pensar el mundo en aprehensión poético-científica.

3. Desafíos: paisajes de acontecimientos, ejercicios del ver y entrenamiento de la mirada

Los seres humanos interactuamos con la naturaleza en prácticas de ayuda mutua, solidaridad y cooperación; e igualmente, en la degradación, en la agresión, en el asesinato y otras formas de violencia. El cambio radical se orienta hacia una antropolítica que, si bien impide la salvación, introduce las posibilidades, posibilita otra humanización de seres humanos que se hacen cargo de la diversidad en la comprensión y realización de su singularidad; y que, además, comprende e incluye el proceso de metamorfosis que ya está viviendo el sujeto en su propia comprensión y en los múltiples desafíos que implica tramitar sus diferencias para aprender a vivir juntos.

Caben en la conciencia los contenidos de la cultura: con sus potencialidades y sus rupturas, en la exploración y el conocimiento objetivo del mundo; entre incertidumbres y realidades, fantasmas y dudas que emergen de la oscuridad del mundo mítico y así identificar y elaborar puntos de anclaje en orden a sostener la última frontera entre la vida y la muerte.

La ciencia permite a la humanidad abrir las puertas a posibilidades infinitas para su progreso científico-técnico, expandiendo su poder en todas las direcciones, avanzando, cada vez más, al terreno de lo político. La política va tomando una caracterización más técnica, aplicada a un sistema funcional y operacional; la dificultad se encuentra en la capacidad que tengan los tecnócratas para comprender el problema del ser humano.

La tecnología con todos sus avances en la química, el manejo del clima y la energía solar va constituyendo un caparazón que le permite a los seres humanos una mayor supervivencia biológica. Les permite la transformación del medio natural al introducir máquinas analíticas en los centros críticos de la sociedad. Máquinas que programan, coordinan, regulan y racionalizan los procesos interactivos de la sociedad. Así mismo, parecemos avanzar hacia la conformación de súper-cerebros aglutinadores y transformadores de las redes de información, abriendo con esto la perspectiva a un mundo supra-humano y meta-humano.¹⁶ Es a la ciencia, que incluye al sujeto, a quien corresponde modificar los estados de alerta, mediante el desarrollo de la investigación entre investigadores, sabedores y practicantes para, interrogar, configurar y transformar la realidad.

Una política multidimensional tiene que extenderse en general al hombre en el planeta; debe pretender abarcar todos los aspectos de la vida humana, es decir, proyectarse al individuo, al sujeto en concreto, y a la humanidad

16 Al respecto, Rosnay en su obra *El hombre simbiótico* (1995) señala que está emergiendo el cibionte como “macroorganismo planetario actualmente en construcción. Superorganismo híbrido, biológico, mecánico y electrónico, que incluye a los hombres, las máquinas, las redes, las sociedades” (p. 286). En consecuencia, el hombre simbiótico será aquel capaz de realizar una simbiosis planetaria con el cibionte. En conexión biológica con él, ese humano es una neurona “capaz de pensar al mismo tiempo el todo y la parte, de pensar la intrósfera en su propia conciencia [...] Configuración (que continúa [...] por capas concéntricas, (de tal forma que) la información se integra en niveles superiores: los signos en los saberes; los saberes en los conocimientos; los conocimientos en las culturas. La transmisión de los contenidos de estas capas sucesivas tiene lugar en tiempos diferentes” (p. 271).

en su conjunto. Lo que plantea la revolución es vivir de otro modo. Este es uno de los problemas íntimos que propone el cambio en su espacio vital, físico y cósmico. Numerosos asuntos de lo humano son de competencia de todos, sin distinción; el riesgo de la supervivencia del planeta y de la vida de él; los modos neo-xenofóbicos y de racismo que emergen del mismo y, la autonomía alimentaria de numerosos pueblos, son algunos de los problemas constatables e incluso, cuantificables en vidas.

El problema radica en aquello que puede implicar asumir la palabra *todos*, pues bien, esta convoca a la co-implicación, a la aceptación de las diferencias para afrontarlas y enfrentarlas, mediante el reconocimiento de que tales asuntos no son elegibles, ni mucho menos establecen diferencias de estatus: de Estados, de raza, o de cualquier otra índole que no sea la propia condición de humanidad. Según Morin (2000), “una política [...] que sólo se propusiera como objetivo la resolución de los problemas que surgen en el plano de Estado no actuaría más que sobre una de las teclas del teclado político” (pp. 85-86). Por lo tanto, “una política del hombre es necesariamente una política del desarrollo de la especie humana en la unidad planetaria” (p. 72).

En esta reconfiguración de la política, la conquista de hacerse sujetos como obra de arte desafía lo que la diversidad nombra en términos de singularidad y de diferencia. Las agencias promovidas mediante las tecnologías de la información y de la comunicación, cobran cada vez más valor y preponderancia en la construcción de realidades sociales y sus implicaciones en una política que soporte modos del vivir juntos, en una relación biográfica y de experiencia social. En un movimiento permanente, con gran fuerza, vitalidad y nomadismo, los agentes emergen y se modifican no sólo por las variaciones en tipos y alcances de sus agencias, sino, por el intercambio de perspectivas que permite el nomadismo en la virtualidad contemporánea.

Las vías para una revolución desde la realización de la diversidad como despliegue de lo humano, se abren paso a paso en medio de conflictos, de intereses políticos y económicos. Esto se hace manifiesto frente a la transformación política que plantean las condiciones de vida actual en todos los órdenes y a la multiplicidad de problemas humanos en la contemporaneidad, entre sectores: operativos, técnicos, administrativos, científicos, ideológicos, educativos y espirituales (religiosos o no), para realizar la diversidad que implique paisajes de acontecimientos, ejercicios del ver, y un entrenamiento de la mirada.

Si, como dijimos antes, la diversidad en tanto rasgo de la condición humana mueve, configura e interroga modos del vivir juntos, en el orden de tramitar la diferencia desde la singularidad propia de lo humano y el despliegue de la diversidad en las experiencias colectivas, las cuales movilizan las relaciones entre lo político y la política. En la perspectiva de Chantal Mouffe (1999), lo político se concibe como la dimensión del antagonismo y de la hostilidad propia de las relaciones humanas. Un antagonismo que pone en la escena la diversidad humana en tanto es en el entrecruce de la vida colectiva, donde la diversidad emerge, desafía, interroga y, en últimas, tramita en la medida que atiende a las diferencias desde el reconocimiento de las singularidades.

Es aquí donde la relación nosotros/otros adquieren relevancia y pasa a ocupar un papel central en la medida que el lenguaje configura modos de pensar, de sentir y de vivir juntos, orientadores de las políticas y de la política. Yo/nosotros/otros, deviene en una triada potente desde la cual interrogar, comparar, observar, participar, extrañar e interpretar al otro, a los otros, desde el sí mismo individual y colectivizado, en tanto me ubico en un colectivo y contraste.

Es aquí donde los repertorios simbólicos que proveen las culturas, y los procesos educativos que legitiman los colectivos, proveen parámetros, criterios y lugares para atribuir cualidades a los otros y establecer relaciones. Una lectura del contexto como determinante hace diferencia de una lectura de contexto como tejido de relaciones entre datos, hechos, información, fenómenos y acontecimientos. La comprensión de lejanía o cercanía que yo establezco con el otro y las certezas con las cuales puedo establecer relaciones con él, o las incertidumbres que logro identificar, configuran la base de los parámetros de valoración e interpretación del nosotros con los otros, o sin los otros y sus consecuencias políticas y educativas, para el caso que nos ocupa.

En esta medida, los tiempos y los territorios están marcados por experiencias de ocultamiento y desconocimiento de la diversidad, de los tejidos recordados y trabajados de modo insuficiente, si no falso, cuando no logramos comprender y hacernos cargo, en el sentido de orientarnos a la acción, del nosotros con el otro porque es singular y distinto, incluso radicalmente distinto y, aun así, con problemas humanos que nos convocan.

Pensada de este modo, la diversidad implica un yo/nosotros/otros con los *otros*, de tal manera que, lo ajeno lleva a la comprensión del mundo del otro que tiene economía (modos de subsistencia), política (modos de institucionalidad, orden, cohesión) y organización (racionalidad, sentidos). En el *nosotros* universalizamos, y en el *con* particularizamos, en perspectiva de diversidad. El *nos* es extraño, plantea un orden distinto, que establece diferencias y presenta confusiones.

La presencia del *otro* en *nosotros* es constitutiva en tanto se integra a una totalidad significativa, individual y colectiva, aunque esté planteada con ordenamientos y contenidos distintos, singulares, y en esa medida, no son sumas de otredad. El *nosotros* configura órdenes posibles de las experiencias como referentes para ver, mirar, leer y comprender al *otro*. En consecuencia, es un nosotros que se hace particular en contextos e instituciones específicas y universales; en funciones, en necesidades, en modos del nosotros. De manera tal que la observación basta, de inicio, para adentrarse en ese nosotros con el otro, y en la medida en el que la mirada es propia de quien mira.

Por ello, la diversidad tramita las diferencias desde la singularidad, e interroga el vivir juntos y su implicación política en asumir que lo distinto es desigual en asociación con contextos específicos. Recordemos que la desigualdad es, más bien, una consecuencia, constatable empíricamente, de las distintas formas de dominación. *Nosotros-otros* es una relación presente en cada momento, ineludible.

La diversidad deviene en naturalidad, propia de lo humano, y al mismo tiempo da cuenta de la multiplicidad y la pluralidad de los modos y estilos de la vida humana; de tal manera que, el *con* se resuelve por el *otro*, que es singular y distinto, y se presenta como referente. Lo distinto entre unos y otros se genera por las instituciones; donde, además, la desigualdad se presenta y actúa como un producto netamente histórico, asociado a formaciones de dominación, en la relación que despoja al *otro* y lo llena -en sentido desigual material y simbólico- en la realización de las asimetrías.

En síntesis, la diversidad desafía la educación como política más allá de las políticas educativas, como hemos planteado en otros escenarios y ha sido desarrollado en escritos previos. Señala Gimeno Sacristán (1995) que, “las diferencias son un hecho y la singularidad un valor” (p. 59). Mucho más en una época en la que la humanidad está urgida de enfrentar el significado y el alcance de dejar vivir y hacer morir, para actuar frente a la diversidad que le es propia.

A modo de conclusión

Buscamos consolidar una base de pensamiento-acción para pensar y realizar modos de educación, socialización y apropiación y creación de cultura en un mundo cambiante. En contraste con los modos discursivos globalizantes, enfatizamos la enunciación de puntos de vista locales y su interconexión regional, en la que los cuerpos, los territorios y los intereses económicos, articulan modos de expresión del circuito relacional en una amplia gama de claroscuros; una gama que es generada por (y también es generadora de) ejercicios de poder y dominación, pero también de modos de resistencia y de re-existencia, que confirman el agotamiento del modelo neoliberal imperante y la pertinencia –y urgencia– de generar otros modos (aún en creación) de vida potentes y potenciables para todos. Más que orientarnos a reconquistar el mundo, es una invitación a establecer trayectos posibles y posibilitadores:

- Constituir núcleos para la construcción de nuevas culturas donde tejamos, con lo bello y lo frágil que puede ser, la urdimbre de relaciones entre humanos: negros, indígenas, campesinos, mestizos, blancos, poderosos y empoderados. Siendo como somos, diferentes, opuestos, contradictorios, las preguntas serían: ¿Qué nos puede articular?, ¿qué hay que sea de valor para todos?, ¿cómo (en ejercicios de creación) tramitamos las diferencias?
- Constituir islotes de búsqueda, a manera de moléculas de trabajo, sobre los cuales se construyan modos de asumir lo diverso, habiéndolo visto en el entramado de los acontecimientos. Probablemente, aquí la biología del amor propuesta por Maturana (1990), como esa coordinación de acciones donde el otro surge como legítimo otro en tanto y cuanto el otro y lo otro pueden ser uno mismo, posibilite crear modos del reconocimiento.
- Constituir ambientes para un tipo de vida distinto, ambientes como “tejidos embrionarios” que traigan al otro como otro, movidos por el conflicto y la incomodidad que genera. Ambientes donde la realidad objetiva y construida opere como fuente y horizonte de la interacción, de modo tal que el indicador señale elementos de la realidad sin ocupar su lugar.

- Participar en los núcleos, en experiencias de innovación de modos de vivir para poder encender las luces de un nuevo sentido antropológico. Configuración de experiencias en la cuales incluso las situaciones límite abren la posibilidad de aprender para identificar el valor de la no repetición, como es el caso de situaciones de maltrato, donde cursadas las acciones de protección necesarias, es valioso y necesario preguntarse: ¿Cómo llegamos hasta aquí?, ¿Qué podemos cambiar?
- Resistir la demanda de mesías y la tendencia a creer en los que se presentan como tales, para valorar la vida cotidiana en la perspectiva de la autonomía dependiente de los sujetos. Alejada de una asociación religiosa específica, esta distancia del mesías asume que es en la coordinación de acciones con otros donde los matices que posibilitan la autonomía y la dependencia permiten la emergencia del convivir.
- Configurar el territorio como espacio geo-socio-simbólico donde se realizan la resistencia, la participación y las construcciones, como ejercicios de apropiación de él (del territorio). Territorializar la cotidianidad en la localidad y en la región, como ejercicio del ver, del sentir, del disfrutar, del aprender, del enfrentar y del persistir a partir de la relación con el otro.
- Incorporar el territorio y expandir el aula para configurar los problemas desde los rostros, los rastros, los discursos, lo nombrado, lo no nombrado y lo sin nombrar. Poner el territorio en cuerpo y expandir el aula para configurar entradas y salidas de lo vivo y lo vital que trasciendan el traslado mecánico del aula geofísica al aula mediada por tecnologías de la información y la comunicación.¹⁷
- Dotar de sentido los espacios y los tiempos de los problemas para generar conocimiento sobre ellos. Reconstruir la historia de los objetos de trabajo y de investigación para dotar de sentido los rumbos de la acción y de la observación, en tanto condiciones *sine qua non* de la vida en la región.
- Transformar el sistema mientras se le realiza, en la idea inicial de plantearse al menos las preguntas legítimas: ¿Cuáles son los intersticios de posibilidad del despliegue creativo en un sistema educativo pensado y prospectado para el sustento del modelo económico dominante?, ¿desde dónde transitar por el discurso de la calidad educativa sin subordinarse a él? Cuando la institución donde laboro se acredita o se certifica, ¿qué acredito o qué certifico yo?

Pensar qué es lo que nombra, en términos de realidad, aquello que hemos nombrado por mucho tiempo del mismo modo: estudiante, docente, calidad, matoneo, disciplina, uniforme, entre otros: ¿Qué es lo que ese nombre no nombra?, ¿qué omite?, ¿qué no ve?, ¿qué de esa realidad deshilvanada en su nervadura aún no tiene nombre? ¿Cómo puedo llamar a aquello sin nombre? ¿Qué veo yo que otros no ven?

En ejercicio de la razón sensible, del hacer el método en el recorrido, se configura la potencia del pensamiento para pensar los matices que se realizan en los siguientes movimientos, donde la educación como fenómeno humano, y no sólo escolar, sigue teniendo un lugar privilegiado:

¹⁷ Para los fines del presente texto, incorporar alude a hacer vida-sensación-experiencia en el propio cuerpo.

- Lo que va desde vulnerables a potentes.
- El camino desde incluidos hasta reconocidos.
- Las trayectorias, los tránsitos y los giros del problema a la solución.
- Las circulaciones de la riqueza de la pobreza y viceversa.
- Las tramas, travesías y aventuras del nosotros/ellos/mío/nuestro/al nosotros con los otros.

Si concebimos una educación con otro valor más allá del funcional instrumental de administración de saberes para la generación de condiciones de empleabilidad, emerge la potencia de repensar y recrear el lugar del maestro:

- Humano en Humanidad.
- Dispuesto a identificar sus circunstancias y ponerse ante ellas, en palabras de Hugo Zemelman.
- Dispuesto a mapear el mundo mientras se mapea a sí mismo.
- Intelectual/Pedagogo/Experto.
- Dispuesto a hacerse cargo de la educación como proyecto social y político.

Estas conclusiones proponen desafíos para varias generaciones. El asunto que atraviesa la Colombia de los pos-acuerdos es que probablemente uno de los contenidos más incluyentes de la paz sea aprender a vivir juntos desde la relación más que desde la tolerancia. El circuito relacional educación-sociedad-cultura pone de relieve, desde las regiones en una localidad, en un país y entre países, que los procesos de creación/destrucción (y los potenciales elementos asociados) instauran la potencialidad de la trascendencia, y que crecimiento y decadencia son parte de la interacción entre la vida y la muerte.

*“Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz,
la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra.
Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros,
ese día estaremos educando para la paz”* María Montessori.

Referencias

- Bowen, J. y Hobson P. (1995). *Teorías de la educación*. Limusa, Noriega Editores.
- Brun, É. y Valette, M. (2016). Los fundamentos de la diversidad del Sur ante la intervención militar. (Trad. Ana Inés Fernández Ayala). *Foro internacional*, 56(1), 120-164. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-013X2016000100120
- Blanco, R. (2014). Estudiantes, militantes, activistas: Nuevas agendas de las agrupaciones universitarias en torno al género y la diversidad sexual. *Perfiles educativos*, 36 (144) 140-156.,.
- Castillo, I., Llorent V., Salazar, L. y Álamo M. (2018). Lenguaje, diversidad cultural y currículo. El docente indígena como alfabetizador en contextos bilingües wayuu. *Perfiles educativos*, 40(162), 54-67.
- Colom, A. (1997). Posmodernidad y Educación. Fundamentos y perspectivas. *Educación i cultura*, (1), 7-17.
- Colom, A. (2002). *La deconstrucción del conocimiento pedagógico*. Paidós.
- Colprensa. (2017). Colombia es el país latino que menos invierte en educación, según la OCDE. *El País*. <http://www.elpais.com.co/colombia/es-el-pais-latino-que-menos-invierte-en-educacion-segun-la-ocde.html>
- De Sousa, B. (2020). La cruel pedagogía el virus. CLACSO.
- Enríquez, G. & Martínez, C. (2016). Ciudadanía y cuerpos: reconfigurando la ciudadanía desde la diversidad. *Sinéctica*, 46, 1-13.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.
- Freire, P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Tierra Nueva.
- García, C. N. (1995). *Ciudadanos y Consumidores*. Grijalbo.
- Giddens, A. (2000). *Más allá de la izquierda y la derecha*. Cátedra.
- Gimeno, J. (1995). Diversos y también desiguales ¿Qué hacer en educación? *Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, 38, 18-25.
- Jociles, M., Franzé, A. y Poveda, D. (2012). La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano. *Alteridades*, 22(43), 63-78.
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, (39), 123-140.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Paidós.
- Malagón, L. (2017). Bienvenida la tecnología digital. En A. Pichardo et al. *Descentrar el saber*. Ediciones Simón Bolívar.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Editorial Melusina.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Pedagógicas Chilenas, colección Hachette/ Comunicaciones.
- Meléndez, F. (2011). La diversidad de los cuerpos y las familias. *Laventana*, 4(33), 197-209
- Mèlich, J. (1994). *Del extraño al cómplice*. Anthropos.
- Morin, E. (1999). *La mente bien ordenada*. Seix Barrial.
- Morin, E. (2002). *Introducción a la Política*. Gedisa.

- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Paidós.
- Núñez, G. (2011). Hombres indígenas, diversidad sexual y vulnerabilidad al VIH-Sida: una exploración sobre las dificultades académicas para estudiar un tema emergente en la antropología. *Desacatos*, (35), 13-28.
- Ortiz, R. (1998). *Otro territorio*. Convenio Andrés Bello
- Ramírez, J. (2012). Cuándo se habla de diversidad ¿de qué se habla? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96.
- Reynoso, D. (2010). La diversidad institucional del bicameralismo en América Latina. *Perfiles latinoamericanos*, 18(35), 105-144.
- Rodríguez, A. (2019). Ontología del pluralismo: Diversidad y escenarios intersticiales. *Andamios*, 16(40), 17-36.
- Rosmay, J. (1996). *El hombre simbiótico*. Cátedra.
- Ruiz, G. (2020). Desigualdad, diversidad y heterogeneidad en la formación de los jóvenes para el trabajo. *RMIE*, 25(84), 7-12.
- Saldívar, A., Díaz, R., Reyes, N., Armenta, C., López, F., Moreno, M., Romero, A., Hernández, J. y Domínguez, M. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, 5, (3), 2124-2147.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Anthropos.
- Tobón, G. (2020). *Representaciones sociales de infancia. Pensar la escuela en perspectiva del pensamiento complejo*. [Tesis doctoral, Repositorio institucional Multiversidad Mundo Real. Edgar Morin]. <https://multiversidadreal.edu.mx/timeline/tesis-representaciones-sociales-de-la-infancia-pensar-la-escuela-en-perspectiva-del-pensamiento-complejo/>
- Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? PPC Editorial.
- Valencia, A., Brensheit, D. y De Günter, L. (2019). *La Enseñanza de la Investigación en las Artes en la Universidad de Sonora. Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina. Algunos temas relevantes*. Universidad Católica de Manizales.
- Vargas, M. (2015). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica. *Rev. Mexicana de Sociología*, 77, (1), 166-168.
- Vázquez, R. (2014). Naturaleza y diversidad humana, estudios evolucionistas. *Innovación educativa*, 14(66), 179-185.
- Velasco, L. y Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: La escuela indígena en contextos de migración. *Estudios fronterizos*, 20.
- Veloz, A. (2017). Las contiendas por la ciudad: criminalización, muertes y organización política en torno a la diversidad sexual en Tijuana. *Culturales*, 5(1), 85-120.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. IPECAL. Anthropos.

Investigaciones anunciadas en la referencia 1 de este documento publicadas

- Carvajal, G. y Valencia, G. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. *Revista Plumilla Educativa*. (17), 69-89
- Valencia, G. y Duque, D. (2017). Relatos de felicidad. *Boletín Científico Sapiens Research*, 7(1), 76-88.

Valencia, G. y López, M. (2017). Las obviedades de los lenguajes en la vida del aula escolar. *Revista Plumilla Educativa*, (19), 38-59.

Victoria, J., Delgado, V., Pilcué W., Valencia, G. (2016) El mundo indígena como clave de lectura. *Revista Plumilla Educativa*, (18), 146- 162

En proceso de publicación

Valencia, G. y Laverde, G. La norma en la gestión escolar, dispositivo para restituir al sujeto. <http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2453/GISELA%20MARIA%20LAVERDE.pdf?sequence=2>

Valencia, G., López, F. Muñoz, M. y Rivera, S. Fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas que, desde las prácticas formativas, delimitan la gestión de una educación inclusiva-diversa en la Institución Educativa Andino de San Lorenzo, del Municipio de Bolívar (Cauca) <http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2669/tesis%20FRONTERAS%20DE%20LA%20ESCUELA%20Y%20LAS%20PR%20CTICAS%20FORMATIVAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valencia, G., Jiménez, M, Galíndez, L., Mamián, R., Papamija, R. y Oviedo, G. La Diversidad Nombrada. Estado del arte de la investigación. <http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2707>



Constitución de Sujetos en la Nueva Gestión educativa territorial. Perspectiva de problemas profundos¹⁸

Por: **Silvio Cardona González**¹⁹

Introducción



El presente texto está dirigido a convocar, develar y comunicar la constitución de sujetos en una perspectiva de pensamiento complejo y tejidos transdisciplinares, para pensar y desplegar en la acción, problemas profundos develados a partir de la figura epistémica emergente, la cual está perfilada en el debate alrededor de la nueva gestión educativa territorial.

Los bucles arquitectónicos y humanísticos que emergen desde la gestión, el territorio y desde los sujetos, apuestan por la comprensión compleja, en el indagar y la escritura compleja. Esto puede comprenderse en tanto entramado epistémico, teórico, conceptual y metodológico, el cual está fundado y es comprendido a través de claves de lectura ofrecidas por la educación, la gestión pública, y los campos de conocimiento emergentes, que perfilan lo que se ha denominado como “nuevas ciencias”, en torno al diálogo como muestra del imperativo de una nueva humanidad.

Por eso, nace la urgencia de crear investigaciones, debates y reflexiones profundas que hablen acerca de un mundo en crisis planetaria hoy. Desde lo propuesto por Morín y Delgado (2017), “se enfrenta a oportunidades de cambio y transformación, y en constantes procesos de reconfiguraciones /

18 Capítulo que hace parte de los despliegues gnoseológicos de tres (3) investigaciones, las cuales transitan en grupos, líneas y proyectos alrededor de: educación, pensamiento complejo; y gestión y políticas públicas territoriales: Por la UCM, Arquitectónicas de la educación a nivel territorial (2018); Humanismos emergentes tejiendo Gestión educativa territorial (2019), por la ESAP: Potenciando la Gestión Pública Territorial desde el conocimiento (2019).

19 Doctor en Educación. Formación posdoctoral en Educación con enfoque de complejidad e investigación transdisciplinar. scardona@ucm.edu.co

refundaciones, que, desde luego, suscita el riesgo, la incertidumbre, el caos” (p. 7). A su vez, posibilita desde una perspectiva compleja la comprensión de nuevas formas del pensamiento, como expresiones de las experiencias individuales, colectivas, organizacionales e institucionales, que se religan en la diversidad con las prácticas de gestión educativa, para dinamizar la política y la agenda pública, en la educación con enfoque territorial.

Desde luego que serán asuntos que se hacen visibles, invisibles, explícitos, ocultos, y al decir de Morín y Delgado (2017), “[...] en procesos contrapuestos, como la dominación y la solidaridad, las oleadas dominantes, democratizadoras, y liberalizadoras, los dictados del mercado, las homogenizaciones y estandarizaciones culturales, las resistencias y revitalizaciones de las culturas, autóctonas y de mestizaje cultural, entre otros” (p. 12).

En el marco de dicha crisis, es urgente reconocer la crisis de la humanidad. Uno de los problemas profundos para comprender esta crisis, es la constitución de la relación con los sujetos desde la gestión educativa territorial, como en el contexto por el que transita la sociedad global y local, referida a la comprensión epistémica del divorcio. Este último se prolonga en el saber humanístico, el saber científico y el enfoque humanístico, los cuales se traducen en prácticas administrativas modernas, a pesar de que cuenten con un gran recorrido teórico.

El divorcio entre los saberes y los enfoques, que concitan la necesidad imperante de debate desde la educación (como interés contributivo al nuevo proyecto civilizatorio de humanidad), emerge con fuerza para darse cuenta que, realmente, nuestro mundo ha cambiado; que los seres humanos estamos solos sobre este planeta, en el cual nuestra capacidad para soportarnos y vivir juntos y construir significados, tiene que venir de la mano de nuestra sabiduría por todos los bienes y verdades que tenemos. Este problema puede representar para algunos, un producto de revelaciones; para otros, la conciencia de lo que han construido los seres humanos. Por lo tanto, es una disposición tentativa, no es una certeza poco optimista sobre la propia naturaleza humana. Si el ser humano no se toma así mismo como lo mejor y más válido y más digno de todas las cosas, habrá que decidirlo, eso es algo que solo el ser humano lo puede hacer.

A partir de las apuestas y los hallazgos, obtenidos por medio de la responsabilidad de presentar y comunicar la discusión que surge, se llega a la posibilidad de presentar y comunicar los asuntos cruciales que derivan de los intereses gnoseológicos y que, además, apuestan por metodologías de investigación como las anunciadas en este texto.

El reto metodológico, que se refiere al despliegue de los círculos de gesta²⁰, conformados por académicos nacionales e internacionales, miembros de la comunidad académica en educación, con intereses específicos en gestión y perspectiva compleja. Dada la importancia de aplicar el pensamiento complejo, como un nuevo modo de generar

20 La figura círculo es una construcción, a manera de reordenación conceptual, que hace el autor en tanto no figura geométrica, sino imagen: representación convocante del sujeto de formación, conocimiento, (que invita) y suscita el sujeto de conversación (gesta). Siguiendo a Maturana en sus escritos sobre Ontología del conversar, la palabra conversar viene de la unión de dos raíces latinas: cum, quiere decir con y, versare, quiere decir dar vueltas juntos. De modo que, la conversación en su origen significa dar vueltas juntos de lo que conversan, en la cual pasan allí la emoción, el lenguaje y la razón.

pensamiento epistémico que emerge en la educación, fundado en los principios generadores del método de Morín, que se tejen al desarrollar la potencialidad del pensar, imaginar y crear, que tiene el y los sujetos, para perfilar cambios a través del tiempo, dado que las sociedades van cambiando y con ellas también las organizaciones y entidades que las dirigen.

Asunto Crucial 1: Constitución de sujeto “gesta / gestión”

Perfilar la Nueva Gestión educativa territorial implica convocar a la constitución del sujeto que gesta y se gestiona, en expresiones de figuras con prefijo re, en el ir y volver cobran sentido: re-autoría, re-invencción, re-introducción, re-incorporación²¹, como acto creador y co-creador, de atributos y de otras formas de sujeto(s), que permiten tomar conciencia de las oportunidades de cambio, transformación, de mejoramiento; reconfiguraciones o refundaciones; desafíos de orden estratégico, en contexto con la crisis planetaria, importante agente para la comprensión de lo nuevo, lo que emerge.

1.1 Re-autoría del sujeto

Un sujeto que se encuentra en re-autoría, en la re-introducción de sí mismo, es un sujeto en despliegues y repliegues humanos. Estos se reconocen en las capacidades de inteligencia, creación y co-creación, desde los procesos del pensar, actuar y generar conocimiento complejo. Por este motivo, se propone asumir y abordar la comprensión, desde las aristas de la formación y la actuación ciudadana, como la expresión y el desafío de gestas y gestiones, apoyadas en las urdimbres de los sistemas educativos. Además de ello, los despliegues que presenta el sujeto podrán leerse desde nociones, conceptos, teorías, en tanto sean apuestas de obra de vida, en bien de una perspectiva que logra articular el conocimiento humano, con el conocimiento académico y científico, desde de los humanismos emergentes.

D. Fried Schnitamn (2007), en *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, referenciando a Morin, plantea:

La noción de sujeto es extremadamente controvertida, cuando la devela en sus reflexiones e invita a pensar dicho sujeto como evidencia obvia, pero a la vez no evidente, por eso se pregunta ¿dónde se encuentra ese sujeto?, ¿qué es?, ¿en qué se basa?, ¿es una apariencia ilusoria o bien una realidad fundamental?, asunto que, según Morin, también ya había indicado Descartes cuando señaló si dudo, no puedo dudar de que dudo, por lo tanto, pienso, es decir, soy yo quien piensa. (p. 67)

Luengo (2016), en: *El conocimiento de lo social I. Principios para pensar la complejidad*, aborda el principio de reintroducción del conocedor en todo conocimiento, y acude a Ortega y Gasset (2005), quien afirma que,

21 Al declarar la expresión sujeto “gesta / gestión”, el autor de esta obra se está refiriendo a una figura emergente que es el despliegue del sujeto en el pensamiento, la imaginación y la creación en la acción individual, y colectiva que implica las nuevas dinámicas de la Gestión educativa territorial.

“La realidad, precisamente por serlo y hallarse fuera de nuestras mentes individuales, solo puede llegar a estas multiplicándose en mil caras o haces [...] pero la realidad no puede ser mirada, sino desde el punto de vista que cada cual ocupa, fatalmente, en el universo” (p. 229).

Por eso, se hace explícita la nueva gestión educativa territorial, que convoca a la reintroducción del sujeto. Siguiendo la lectura de Morin (2007), en su obra *La noción de sujeto*, nos enseña cómo “el sujeto es un rasgo de historicidad filosófica que, al abordar en la tradición filosófica a Descartes, cada vez, cobra fuerza la emergencia de un nuevo sujeto; asunto crucial que tiene que ver con la idea de horizonte”. Por otra parte, De Pomposo (2015) nos dice que:

Hay una parte de la conciencia que se estructura a partir de lo exógeno al entendimiento, así como también participa en esa estructuración lo vital endógeno. Por tanto, la conciencia evoca su carácter articulador en la fuerza de voluntad por marcar una frontera y, acto seguido, rebasarla; eso es exactamente lo que sucede con la idea de horizonte, una línea divisoria entre mar y cielo. (p. 3)

Referentes y conceptos, desde los autores trabajados (Morín, 2007; Luengo, 2016; y Pomposo, 2015), comparten la idea de la comprensión del sujeto, que emerge de la gestión educativa territorial, vista desde el interés de la constitución de sujetos, que así mismo, según el círculo de gesta, pueden comprender como:

- **Sujetos Posibilidades**

Por eso, a criterio del autor de esta obra, por interpretación hecha a las miradas de los círculos de gesta, el sujeto como posibilidad, gesta y gestiona el territorio de la educación, como desafío de vida digna para sus moradores. Así, el territorio es más que esa porción de naturaleza de índole geográfico, físico, ecológico, y ambiental; con cualidades materiales, funcionales, formales, objetivas y fácticas, que requieren ser comprendidas desde los sujetos, los procesos, los colectivos sociales, las instituciones, las prácticas de gestión. Esto es dado en contextos de sistemas educativos territoriales, que permiten transformar e intervenir su devenir histórico, político y estratégico. Lo anterior desencadena el nacimiento de la noción de otros territorios educativos emergentes: epistémicos (referidos al conocimiento de la realidad), ontológicos (interés por la vida), existenciales (centran su interés por el ser y la existencia humana), inteligentes (territorios que piensan y gestionan el conocimiento), virtuales y territorios red (definidos por los influjos de la tecnología).

- **Sujetos, entramado de seres humanos.**

El conjunto de sujetos en el despliegue de sí mismos, como acto de conciencia profunda, transitan en el bucle “auto, eco, psico y /antropo-social”; construyen características propias de la imaginación, del pensamiento, la creación y la co-creación de los territorios educativos para los otros y con los otros. Desde este punto se promueven las

gestiones vitales, comprendidas como articulaciones cercanas y articulaciones lejanas; moradas comprendidas desde el habitar dentro y fuera del territorio reconocido que encuentran su despliegue en tiempos y espacios, del ahora, aquí, allá, como realidades siempre cambiantes de mundo fenoménico. “Sujetos que, en sus interacciones, en sus acciones, construyen sentidos y significaciones para ubicarse en el mundo, para desplazarse y moverse en él” (Valencia y Forero, 2019, p. 46).

Por eso, la constitución de sujetos, como asunto dialógico, en despliegue de la diada: sujetos posibilidad entre sujetos, entramado de seres humanos, que en la mirada del círculo de gesta²², conversó sobre tipologías y características de sujetos de la gestión educativa territorial. La tabla 1 muestra dichas miradas.

Tabla 1.
Tipologías de sujetos de gestión territorial

Tipologías	Características	No.	P
Sujeto biológico	Un ser vivo que, por su sentir, intuir y pensar, construye, de-construye e integra realidad(es), como mundos simbólicos.	5	14 %
Sujeto estrategia	Ser complejo en acción humana y praxis distintas que le transforman, deforman y conforman.	7	19 %
Sujeto camaleón	Sujeto en movilidad constante que reconoce su contexto y accionar en incertidumbre, imposible de predecir.	2	6 %
Sujeto intuitivo	Un ser amigo de la evidencia, fascinante por la evocación mental de ideas o imágenes.	3	8 %
Sujeto sombra / fantasmal	Sujeto que se expande en fantasías creando mundos paralelos para cotejar, comparar y valorar su discurrir.	4	11 %
Sujeto instalado	Sujeto enclaustrado en el tiempo y límites físicos, subordinado a las directrices y códigos nominales del territorio; atrapado en su propia lógica del pensar, actuar, vivir y convivir.	3	8 %
Sujeto physis	Sujeto que encarna la morada donde nace, crece y se desarrollan los sueños, quizás los fantasmas, para expresarse.	2	6 %
Sujeto vacío	Sujeto ausente de compromiso con el proyecto territorial.	2	6 %
Sujeto agente	Sujeto territorial que tiene misiones, delegaciones, representaciones; quizá es el sujeto mediador de las relaciones Estado – sociedad – territorio – comunidad.	8	22 %
Total		3	100
		6	%

Fuente: libro del autor, en proceso de revisión y publicación ESAP (2019): Potenciando la Nueva Gestión Pública Territorial desde el conocimiento.

22 Círculo de gesta, como dispositivo metodológico de la investigación realizada en la ESAP, Caldas, en septiembre de 2018: “Potenciando la Nueva Gestión Pública Territorial desde el conocimiento”; dicho círculo estuvo conformado por 36 estudiantes de Administración Pública Territorial, a su vez servidores públicos de la Cetap La Dorada, Caldas.

En la tabla 1, se presenta la tipología de sujetos territoriales, desde una mirada analítica, por eso, los datos recogidos muestran el siguiente comportamiento:

El 22 % se reconoce como un sujeto- agente; es decir, un ser humano comprometido con una misión, una delegación o un rol, que se asume como mediador para encontrar grados o indicios de calidad de vida, privilegiando con esto, el interés general en la importancia que tienen los territorios en el contexto local y global. En este marco de referencia entran todos los actores como: los gobiernos, los líderes sociales y comunitarios, los profesionales, los empresarios, los padres de familia, los educadores y otros actores y escenarios.

El 19 % se asume como sujeto estratega, aquel que no está alejado de la misión de agente que ejerce la gestión educativa como acción humana y práctica territorial, con visión de mediano y largo plazo, sobre el territorio para lograr la construcción de capacidades educativas en el territorio.

El 14 % se sitúa como un sujeto biológico, en tanto su acción no sea explicada desde la disciplina biológica, sino, desde la lógica misma del ser vivo, situado y trascendente. La posibilidad del sujeto de concebir su propia autonomía, se convierte en un asunto imposible de lograr si ese sujeto se queda en una visión mecanicista y determinista del territorio de la educación.

El 11 % expresa que en el territorio también está presente el sujeto convertido en sombra fantasmal que se moviliza, al estilo de una metáfora, en despliegues claroscuros del territorio, que se agigantan con presentimientos animalistas, y esto posiblemente es un producto histórico del inconsciente humano. Jung (1951) acota el término *sombra*, refiriéndose a “aquella personalidad oculta, reprimida, casi siempre de valor inferior y culpable que extiende sus últimas ramificaciones hasta el reino de los presentimientos animales y abarca, así, todo el aspecto histórico del inconsciente” (p. 379).

El 8 % considera la presencia del sujeto instalado y el sujeto intuitivo. Ambos sujetos se encuentran atrapados en el tiempo y espacio, actúan desde su lógica individual en desmedro del interés colectivo.

El 6 % corresponde a los sujetos camaleón, physis y vacío; caracterizados por una fuerte movilidad cambiante pero intermitente; extraños al caos y la incertidumbre, pero encarnados en sus propias miradas y sueños de usufructo. Los sujetos camaleón se entienden desde la ausencia lo que conlleva a comprender a estos sujetos ausentes del compromiso con el territorio: sujeto physis, que interpretando a Barbieri (2011), “es un sujeto que brota para nacer y crecer, como despliegue de su propia condición natural y humana” (p. 75). Talens, citado por De Aguinaga (2002), hace referencia a las expresiones de los sujetos territoriales, en el caso específico del sujeto vacío.

La siguiente figura muestra el comportamiento de los datos.



Figura 1. Comportamiento de las tipologías de sujetos territoriales. Fuente: libro en proceso de revisión y publicación ESAP 2019: “Potenciando la Nueva Gestión Pública Territorial”.

La presentación analítica de dichas tipologías muestra entonces que, el sujeto-agente es la tipología más sobresaliente en y para la gestión (22 %); seguida por la singularidad, diversidad y pluralidad de otros sujetos. He allí la riqueza de un territorio que, desde la educación, se convierte en desafío de la nueva gestión, porque conlleva a responsabilizar a los gerentes, directivos, líderes sociales, y desde luego, responsabiliza a los que toman las decisiones para reconocer la diferencia del inmenso potencial de humanidad.

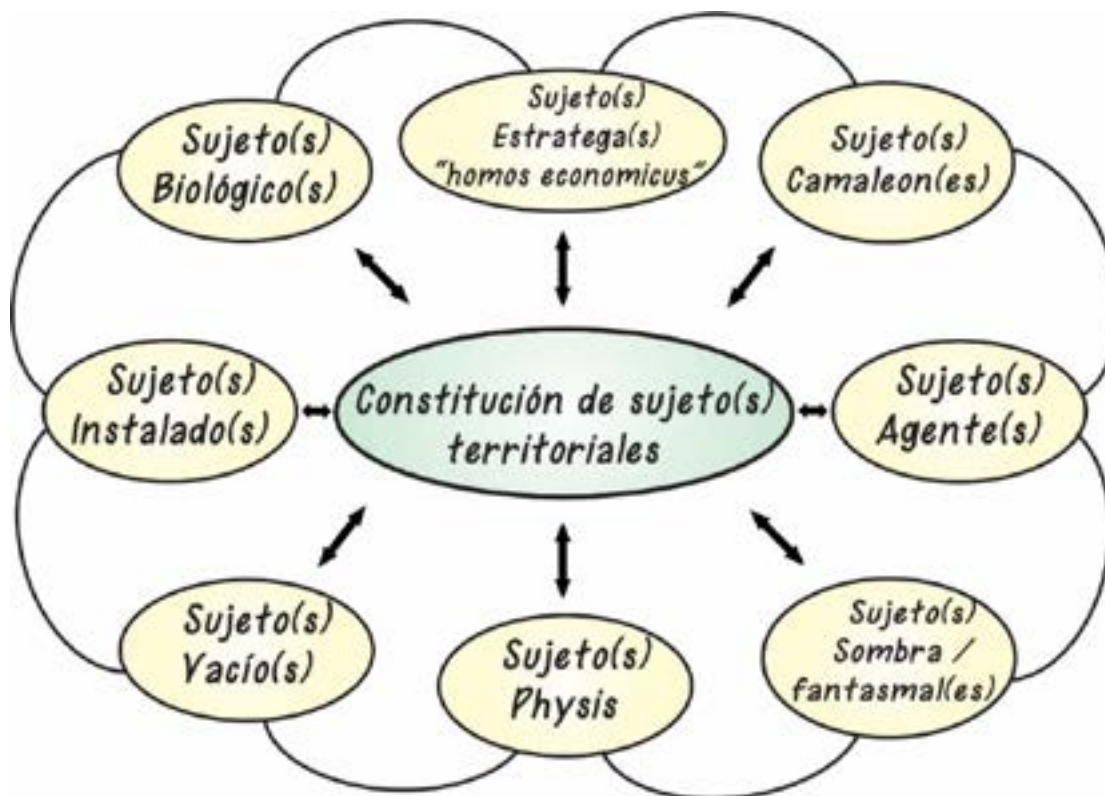


Figura 2. Entramado de sujetos territoriales (2018).

Los atributos de sujeto -agente y estratega-, podrán ser de interés del ejercicio de la gestión educativa territorial. Los atributos del sujeto biológico, psíquico e intuitivo, emanan de la condición psicológica; los atributos del sujeto-sombra, fantasmal, vacío, perfilan la comprensión psicológica y sociológica. Además, los atributos que tiene el sujeto territorial encarnados en categorías emergentes, de índole interdisciplinar y trans-disciplinar, hacen posible el abordaje desde contextos de aplicación.

La tipología de los sujetos en función de la gestión territorial, en analogía con Morin (2007), se podrán explicar, al responder a la pregunta: ¿quién es el sujeto? Y para esto el autor responde:

[...] creo en la posibilidad de fundamentar científica y no metafísicamente, la noción de sujeto y de proponer una definición que llamo "biológica", pero no en el sentido de las disciplinas biológicas actuales. Yo diría "bio-lógica", que corresponde a la lógica misma del ser vivo [...] (puesto que ya) es posible concebir la autonomía. Lo que era imposible en una visión mecanicista y determinista [...]

(Morín, 2007, p. 69).

Por eso, desde el criterio del círculo de gesta, se convoca al entramado de sujetos para que actúen como imperativo de transitar, entre la analítica y la sistémica, y así lograr perfilar la nueva gestión educativa territorial como campo de las ciencias de la administración.

1.2 El sujeto: Entre la analítica y la sistémica

La diada entre gesta y gestión, a criterio del autor y a través del círculo de gesta, es comprendida para la gestión educativa territorial, puesto que esta, ha sido impactada de facto por tensiones globales-globalizadas, locales-localizadas, explicadas en alto grado por los auges de las comunicaciones, las informaciones y el mismo conocimiento que se genera a velocidades inéditas, el cual circula por el ciberespacio, en donde estos se tejen con otra tensión triádica: planetarización, mundialización, globalización. Esto representa un desafío para un nuevo cambio en el paradigma, de esta forma, bajo la interpretación de Joel De Rosnay (1996), en su obra *El hombre simbiótico. Miradas sobre el tercer milenio*, podemos afirmar que la gestión que se realiza hoy se debate entre la analítica y la sistemática.

Una gestión educativa territorial que transite entre la analítica y la sistémica, es el desafío hoy de los sujetos que toman decisiones, dado que, el campo donde nace el conocimiento habrá de leerse y comprenderse desde el reconocimiento del contexto que han tenido las revoluciones del conocimiento, es por esto que, los planteamientos de Rosnay aún cobran vigencia:

Hay que recordar que la revolución copernicana le permitió al hombre escapar del geocentrismo, así nació el primer paradigma; la revolución cartesiana hizo el universo accesible a través de la razón. El poder del análisis y de la lógica hicieron del hombre maestro en ciencias y técnicas, artesano de un mundo en evolución, este fue el segundo paradigma; la revolución darwinista volvió a situar al hombre en el corazón de la naturaleza, permitiéndole liberar del antropocentrismo construyó el tercer paradigma [...], la revolución sistémica supo reintegrar los conocimientos en un todo coherente. Devolvió al hombre su lugar y su cometido en el universo. Simboliza en este momento el cuarto paradigma; el quinto paradigma está emergiendo con fuerza, las ciencias de la complejidad y la teoría del caos realizan una síntesis entre analítica y sistémica (Rosnay, 1996, p. 283).

De este modo, los resultados apuntan hacia los desafíos de rupturas como los tránsitos del sujeto entre la gesta y la gestión. Sobre este punto es importante reflexionar, modo de síntesis, bajo las apuestas de Edgar Morin y de Joel De Rosnay, para fundar las comprensiones en torno a la idea sobresaliente de los círculos viciosos y los círculos virtuosos.

Morin (2007), en su obra *El método I: la naturaleza de la naturaleza*, presenta el transitar desde el círculo vicioso al círculo virtuoso, expresa que, al transitar del círculo vicioso, al círculo virtuoso:

He indicado cuáles son las mayores imposibilidades que condenan mi empresa:

La imposibilidad lógica (círculo vicioso).

La imposibilidad del saber enciclopédico.

La presencia omnipotente de principio de disyunción y la ausencia de un nuevo principio de disyunción y la ausencia de un nuevo principio de organización del saber.

Estas imposibilidades están imbricadas entre sí, y su conjugación de este enorme absurdo: un círculo vicioso de amplitud enciclopédica, y que no dispone ni de principio, ni de método para organizarse. (p. 30)

Y, Rosnay (1996), en la obra referenciada, también deposita su apuesta al considerar la magia de los círculos virtuosos, al expresar:

En el mundo de las moléculas, este mecanismo lleva el nombre de auto-catálisis y autoselección. En el de la economía se habla de rendimientos crecientes, de círculo virtuoso, de efecto bola de nieve. Tras estos términos se oculta uno de los mecanismos fundamentales de la evolución hacia niveles de complejidad crecientes; por muy asombroso que parezca, las moléculas se reproducían incluso antes de la aparición de la vida (p. 28) [...] emerge progresivamente una nueva forma de ver la naturaleza. Una mirada esencial para comprender la próxima etapa de la organización de las sociedades humanas e iluminar nuestro camino. (p. 31)

Propuestas que apuesten por la comprensión de una gestión educativa territorial, la cual pueda transitar y entretejerse, ya sea en círculos viciosos (actuación analítica), o bien, en círculos virtuosos (actuación sistémica), propuestas que interpretadas desde Morín (2006) y desde De Rosnay (1999), convocan la necesidad de constitución de sujetos, como rasgos de nueva humanidad, desafío de las sociedades contemporáneas, que se debaten así mismo, por el influjo del paradigma tecnológico.

Por eso, el sujeto que está entre la gesta y la gestión, en este acápite del libro, posiblemente por la comprensión de las relaciones circulares en los humanos, que postulan una ciencia de la gestión, la cual, a su vez, postula una apuesta por la vida, como saberes de nuevas realidades, que se contienen.

Por otra parte, la comprensión de la problemática desde De Rosnay (1999) se produce de manera analógica a la nueva gestión educativa territorial. Puede leerse en la *molécula nueva*, cómo la dimensión biológica catalizadora, que acelera algunas etapas del propio ensamblaje, y que (por extensión) deviene de la crisis planetaria, es asumida desde la comprensión compleja de la molécula de auto catálisis, la cual produce una retroacción positiva.

Referentes de autores convocados (Morín, 2006; De Rosnay, 1999), que acuñan reflexiones acompañadas de disquisiciones, que encuentran su fundamento en los hallazgos de la investigación, arrojan resultados en el

informe final: que tienen fundamento, en uno de los: *Humanismos emergentes que tejen gestión educativa territorial* (Cardona, 2019, p. 58).

Uno de estos hallazgos encontrados en el fundamento del texto-pretexto, se da de la mano de Bacon en su obra *Novum Organum*, el que es comentado por Larroyo (1991), presentado en la tabla 2: “Haciéndose eco de las argumentaciones de los escépticos, la percepción ingenua no ofrece ninguna garantía segura para un recto conocimiento de la naturaleza” (p. 21).

Tabla 2.

Percepciones analíticas	Tránsitos a percepciones sistémicas
Agenciamiento de modelos internacionales	Pensamiento estratégico dialógico, dialogante y dialogado
Agenciamiento de políticas públicas de la educación	Pensamiento crítico Articulaciones globales/locales/institucionales
Prevalencia de sistemas de aseguramiento de la calidad	Nucleamiento del bloque humano de lo humano
Autonomía de las instituciones educativas como nicho de pertenencia	Responsabilidad ética, global, local

Percepciones analíticas en tránsito de percepciones sistémicas.

Fuente: Proyecto de libro en proceso de revisión y publicación ESAP (2019), autor Silvio Cardona.

La analogía de Bacon hecha por Larroyo (1991), aborda los ídolos y las analíticas de la gestión educativa que están atrapadas en las “falsas representaciones engañosas de la especie, ídola tribus” (p. 21). La normatividad, el agenciamiento y las políticas públicas de arriba – abajo son los productos que nacen de estas transiciones. Por eso, la necesidad de constitución sujeto de gesta -gestión, que se encuentra entretejida entre analítica-sistémica y el círculo vicioso y el círculo virtuoso, crean compromisos ineludibles, para desarrollar una conciencia profunda en los gestores, de un modo más humano, esto en el sentido en el que lo humano conlleva al compromiso ciudadano, solidario y respetuoso, entre otros valores, que puedan construir el espíritu humano y social, desde la nueva

gestión educativa, en medio del desafío del conocimiento para transitar en el circuito relacional entre nociones, conceptos y categorías, de la nueva gestión educativa territorial.

Las comprensiones de las nuevas realidades y los desafíos gnoseológicos, que se presentan en la figura 3 de este escrito como un entramado que está fundado en el principio dialógico de Morin, en el que se forman tejidos, articulaciones, interacciones, que podrán ser punto de partida para nuevas indagaciones que estén perfiladas desde nociones, conceptos y categorías. Para que el lector, la lectora, puedan comprender y desarrollar las múltiples interpretaciones, dimensiones de análisis, reconfiguraciones y apuestas, que develan a su paso, la explicación y la construcción de nuevas figuras, ya sea a modo de círculos o triángulos virtuosos.

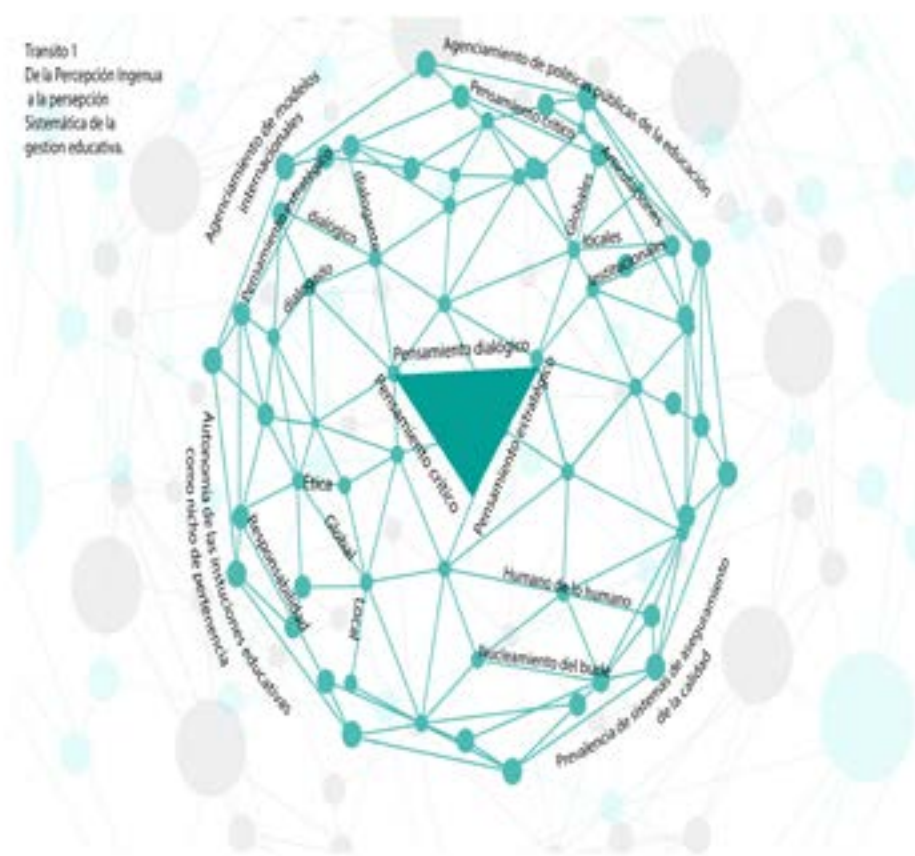


Figura 3. Entramado de percepciones que transitan entre la analítica y la sistémica. Fuente: Informe final de investigación posdoctoral, Silvio Cardona, USB, 2019.

Asunto Crucial 2: Emergencias / Pensamiento complejo / Gestión educativa territorial.

Desde la apuesta que promueve el pensamiento complejo, en un horizonte trans-disciplinar, puede desplegarse la comprensión hacia las emergencias, evidenciadas o no, en el despliegue de lo tácito o explícito de lo inédito; lo extraño, lo nuevo, las otras formas de comprensión y actuación de la gesta y la gestión, que provocan la aparición del pensamiento complejo, en sus diferentes formas de comprensión y expresión. Allí se debate en contexto los paradigmas emergentes, asociados a las ciencias de la complejidad y a otras ciencias como aquellas que salen del perfil del campo del conocimiento, el que hoy se encuentra en debate y desafío planetario por la preocupación de las comunidades académicas y científicas.

Pero, ¿cuáles son las comprensiones de lo “emergente” en la gestión educativa territorial? y ¿cómo comprenderlas desde tópicos como los teóricos, las nociones y los conceptos? Como rasgo característico del paradigma que atraviesa al siglo XXI, tenemos a la pregunta hecha por el círculo de gesta, animada por la estrategia metodológica propuesta por el investigador. He aquí, una síntesis de comprensiones como la riqueza que tienen las multi-lecturas y las ventajas que producen las perspectivas complejas y trans-disciplinares que conforman los hallazgos de la investigación:

Comprensión 1 del círculo de gesta.

La Gestión educativa territorial, desde el plano epistemológico, es un desafío de un nuevo campo del conocimiento, que se debate entre un realismo ingenuo sobre terrenos movedizos de la ciencia, la tecnología, la innovación y las humanidades; y las realidades que habrán de leerse, en perspectiva de paradigmas, como signos siempre vigentes. Este es un asunto crucial identificado y explicado mediante las dinámicas de crisis de la crisis.

Es pertinente acá la postura hecha por Miguélez (1997), en su obra *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*, en la que expresa:

Es de esperar que el nuevo paradigma emergente sea el que nos permita superar el realismo ingenuo, salir de la asfixia reduccionista y entrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica; es decir, entrar en una ciencia más universal e integradora, en una ciencia verdaderamente interdisciplinaria [...] (p. 263)

Miguélez (1997) avanza en su reflexión y nos indica que:

El modelo de ciencia que se originó después del Renacimiento sirvió de base para el avance científico y tecnológico de los siglos posteriores. Sin embargo, la explosión de los conocimientos, de las disciplinas, de las especialidades y de los enfoques que se ha dado en el siglo XX y la reflexión epistemológica

encuentran ese modelo tradicional de ciencia no sólo insuficiente, sino, sobre todo, inhibidor de lo que podría ser un verdadero progreso, tanto particular como integrado, de las diferentes áreas del saber. (p. 1)

Comprensión 2 del círculo de gesta.

La gestión educativa como práctica social desde el territorio y para el territorio, se debate entre paradigmas como un asunto que se presenta desde la historicidad de las ciencias de la administración, que tiene, además, un fuerte influjo entre los sujetos de gestión mediante la acción de las determinaciones, estructuras, fronteras y límites, junto a despliegues aún débiles frente a perspectivas abiertas, críticas y complejas, es decir, emergentes. Puede reconocerse la existencia de los sujetos desde la posición del sujeto enclaustrado, implicados en el marco del *metro cuadrado*, pero que aún son conscientes de la dinámica de cambios siempre presentes.

Sobre la comprensión de aquello que designa la expresión que envuelve a lo emergente, La escuela de la Alicante (2006) expresa que:

Los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad siguen orientados por el viejo paradigma (visión – modelo) cartesiano-newtoniano, mecanicista, determinista, fragmentado del conocimiento. Desde la revolución científica de principios del siglo XX va consolidando una nueva visión de la realidad basada en la complejidad, la indeterminación, la incertidumbre, la impredecibilidad, la incompletud. Todo ello, lleva a una nueva concepción de la vida, el conocimiento del ser humano, de la relación individuo-sociedad-especie [...] Las consecuencias de esta revolución conceptual para la educación son impresionantes. Donde no se propician procesos vitales, tampoco se favorecen los procesos de conocimiento [en tanto, nos convoca]: Cambio radical en nuestra percepción; cambio radical en nuestro pensamiento; cambio radical en nuestros valores; por una nueva concepción de la vida basada en una nueva percepción de la realidad. (p. 1)

Esta comprensión puede reconocerse y comprenderse como una exigencia que realiza y exige la educación de hoy. La educación hoy se encuentra entre la gesta y, como nos lo expresa Velazco (2017) en su texto *Educación emergente, bases y prospectiva para el siglo XXI*, cuando nos habla de cómo el proceso de la génesis de la educación compleja nace a partir del proceso histórico en el que se ha instaurado una forma de pensamiento y un conjunto de conocimientos educativos, es decir, en una educación positiva, una educación fenomenológica, una educación socio-crítica, y ahora, una educación compleja y trans-disciplinar en la que hemos estado inmersos.

Es todo un entramado teórico conceptual que explica las comprensiones del círculo de gesta por la abundancia de los saberes y el conocimiento generado, y por generar una educación que posibilita hacer explícitas, las comprensiones de lo emergente como rasgo caracterizador del paradigma del siglo XXI. Todo esto nos lleva a convocar el pensamiento complejo en los asuntos de la vida, como en la educación, la gestión

educativa, entre otros asuntos cruciales y categorías complejas, que devienen del corpus teórico: las apuestas del pensar y de la práctica social en los territorios.

En este discurrir, siguiendo el método del pensamiento complejo, se vuelve a Miguélez (1997) invitando a superar el realismo ingenuo; y de Alicante (2006), que sostiene que la crisis lleva a una nueva concepción de la vida, el conocimiento del ser humano. Velazco (2017) por otra parte, apuesta por lo deconstructivo, y con aquello que implica el pensamiento complejo y la investigación trans-disciplinar. Los resultados del pensamiento complejo se convierten en dispositivos y desafíos de orden global, planetario y territorial, que llevan a los sujetos a pensar sobre las categorías emergentes: humanismos, procesos trans-disciplinares y gestiones educativas territoriales, esto último asumido como asunto caracterizador del mundo.

Es precisamente en el comportamiento de la sociedad, en el que el mundo deberá pensar sobre las fracturas del pensamiento, en donde surgen los frutos de la gestión educativa territorial, puesto que, tienen su fundamento en las disciplinas y a la vez constituyen el campo de actuación administrativa.

Comprensión 3 del círculo de gesta.

En la introducción de este acápite, se reconoce la necesidad por la comprensión de las crisis como un acto urgente y responsable de la humanidad. Este podrá ser asumido como un problema profundo en la constitución de los sujetos en la gestión educativa territorial, el cual se ubica en medio del contexto de tensiones que transitan en las sociedades, y que, a pesar de contar con tan reconocido acervo teórico, aún subsiste entre ellos el divorcio de saberes y enfoques, que concitan la necesidad imperante de debate desde la educación, y este es el mayor interés contributivo al nuevo proyecto civilizatorio de humanidad. Se requiere de una revolución dialógica en la gestión educativa para el cambio.

En la obra *Las nuevas ciencias y las Humanidades, de la academia a la política*, plantea el autor que la revolución científica de nuestro tiempo ha sido equiparada a la que ocurrió en tiempos de Newton. Hoy ya no podemos pensar sobre la naturaleza, la vida, la humanidad, sin tener en cuenta los descubrimientos que iniciaron con la cibernética, la epistemología genética, la computación, los sistemas autorregulados, adaptativos y autopoieticos, las ciencias de la comunicación, las ciencias de la organización, las del caos determinista, los atractores y los fractales (González, 2017).

Estos referentes desde el punto de vista del círculo de gesta, se constituyen en destellos que comprenden la crisis desde la inquietud sobre sí, a pesar de la teoría generada en las disciplinas académicas las políticas públicas, las reformas educativas, y el reconocimiento a los cambios producidos a nivel de nuestra realidad social, económica, cultural, política, ambiental y de su noción espiritual, puede llegarse a preguntar el porqué de la gestión educativa, que sigue reproduciendo paradigmas clásicos reduccionistas, generando problemas sin solución bajo los mismos

referentes; ¿qué crisis planetaria o de transición del país, comprendemos y reconocemos?; ¿cuáles son las educaciones globales y locales?; ¿qué conocimientos complejos en educación tenemos?; ¿cuáles son los humanismos emergentes que hay?; ¿hay cambios complejos en la gestión educativa territorial?

Asuntos y problemas aún dominantes, heredados de la ciencia moderna, que al decir de Bauman (2013), en su obra *44 Cartas al Mundo Líquido* nos dice que

[...] en la práctica, como esa rama de la inteligencia para la cual la realidad existente (el segmento del escenario donde se desarrollaba la acción que aún permanecía impenetrablemente opaco, oculto tras las sombras, y, por ende, todavía libre de interferencia y control) era el enemigo [...] (p. 10)

En la comprensión de las emergencias expresada por Morín (2006), nos encontramos con la idea: el todo es más que la suma de las partes. “El sistema posee algo más que sus componentes considerados de forma aislada o yuxtapuesta: su organización, la unidad global misma (el “todo”), las cualidades y propiedades nuevas que emergen de la organización global” (p. 14).

Desde otro texto, Morín (2007) nos sugiere también tomar una posición frente a la identidad humana ligada a las emergencias, pues bien,

Las emergencias son propiedades o cualidades surgidas de la organización de elementos o constituyentes diversos asociados en un todo, indeducibles a partir de cualidades o propiedades de los constituyentes aislados, e irreductibles a estos constituyentes. Las emergencias no son epifenómenos, ni superestructuras, sino cualidades superiores surgidas de la complejidad organizadora. (p. 333)

Precisamente, en el desafío que se propone desde la triple reforma moriniana (pensamiento, conocimiento, sensibilidad humana) es posible develar las relaciones epistémicas y para esto es necesario comprender la nueva gestión educativa territorial. Este término da cuenta a la aparición de un sistema educativo como ensamble organizado con sentido de totalidad, así como de la originalidad vinculada a la relación con el medio. De modo que, los actores, los escenarios, las relaciones y las partes mismas, sobrevienen como consecuencia de lo acaecido.

Podríamos preguntarnos entonces, por la perspectiva compleja y transdisciplinar que se teje en medio del humanismo y la gestión. ¿Qué cualidades o propiedades surgen en la organización de la educación?; ¿qué es la diversidad de la organización educativa, y qué logra la unidad?; ¿cuáles son las cualidades superiores que surgen de esa complejidad?

De manera provisional, e interpretando a Morín (2006), se podrá asumir que, las cualidades que surgen de la organización educativa nacen de las asociaciones, las combinaciones, al estilo de un átomo de carbono. “En una

cadena molecular que hace emerger la estabilidad, cualidad indispensable para la vida, y la diversidad que logra la unidad, como organización de la diferencia, complementariedades y antagonismos” (p. 15).

Pensar y actuar desde lo que emerge en la gestión educativa, es optar por lo alternativo como concepción misma, dado que un sistema educativo en crisis, al igual que está en crisis el Estado, las instituciones y la sociedad en su conjunto, dan como resultados paradigmas suficientemente dominantes, reflejados por ejemplo en el devenir hegemónico y en la debilidad que presenta lo educativo, lo político y lo social, son la evidencia de la insuficiencia y de la imposibilidad de dar respuestas para los problemas humanos.

El pensamiento complejo en dirección a las emergencias, se transforma en trans-disciplina en tanto figura gnoseológica de largo aliento y desafío académico. Es una invitación a tejerlo humano desde lo humano mismo, saberes, nociones, conceptos, en cuanto estos sirvan de potenciadores para las nuevas formas y los nuevos modos para la constitución de los problemas profundos, por medio de la gestión educativa, la cual incentiva las nuevas ciencias.

González (2017), en su libro *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*, expresa:

La revolución científica de nuestro tiempo ha sido equiparada a la que ocurrió en tiempos de Newton, hoy ya no podemos pensar sobre la naturaleza, la vida, la humanidad, sin tomar en cuenta los descubrimientos que iniciaron con la cibernética, la epistemología genética, la computación, los sistemas autorregulados, adaptativos y autopoieticos, las ciencias de la comunicación, las ciencias de la organización, las del caos determinista, los atractores y los fractales. La profundidad de esos descubrimientos va más allá de sus claras manifestaciones científicas y técnicas. Incluye nuevas formas de pensar y actuar que comprenden las llamadas ciencias de la complejidad y las tecno ciencias. (p. 11)

Siguiendo la línea de pensamiento / reflexión, González, en la obra citada, continúa su apuesta, expresando:

El impacto de la nueva Revolución Científica, altera profundamente la división y articulación del trabajo intelectual, de las humanidades, las ciencias, las técnicas, las artes, y obliga a replantearla en estos inicios del siglo XXI, una nueva cultural general, y nuevas formas de cultura especializada con intersecciones y campos acotados que rompen las fronteras tradicionales del sistema educativo y de la investigación científica y humanísticas, así como del pensar y el hacer en el arte y la política. Quien no se acerque con inquietud a la comprensión y el dominio de las nuevas ciencias, como ciencias de la complejidad no sólo no entenderá el quehacer tecnocientífico sino el artístico y el político. (2017, p. 11)

Los conceptos y las apuestas por el pensamiento complejo nacen de comprender e investigar entorno al mismo pensamiento complejo, es decir, investigar en la mirada desde un investigar-se, en esto consiste la complicidad del proceso, es por esto que el sujeto se despliega para implicarse.

En términos de complejidad y trans-disciplinariedad, términos y apuestas de significados y significaciones,

que se debaten como taxonomías, para la construcción de las nuevas ciencias, puede ser este el asunto manejado desde la administración, la gestión, volviéndose con esto relevante para los tiempos presentes. Sin embargo, se tienden a separar. Este será un criterio resaltado en este acápite, porque interesa el diálogo entre términos, nociones, conceptos y categorías complejas, que se traman, relacionan, religan y tejen entre sí.

González (2017) aborda el tema de transdisciplinariedad en su libro *Teoría educativa transcompleja*. Y como tal, plantea que:

[...] para entrar en el tema de transdisciplinariedad, es necesario suscitar el debate alrededor de las preguntas: ¿Qué es la complejidad en Morín? [...] para inferir “no estamos hablando de un investigador común de la ciencia lineal con características de desarrollo científico reduccionista causa – efecto, sino de un sujeto con algunos niveles de acercamiento a la complejidad hasta reflexionarla y generar procesos de transformación educativa [...] (p. 89)

En el pensamiento moderno – disciplinar la gestión educativa es expresión, práctica, saber, función, rol, que se funda en las teorías generales de la administración, como ciencia – arte, y los modelos de gerencia – mánager, que, en el imaginario radical de la sociedad, se determina en la acción. Por eso, Gestión educativa se torna hoy en interés de conocimiento que suscita pensamiento crítico. Es también reconocer en esta figura, un concepto que se despliega de las fronteras disciplinares de la administración, atendiendo al espíritu de la modernidad y a la modernización de un sujeto individual que ha marcado percepciones y comprensiones que engloban lo inmediato, lo visible, lo práctico, en búsqueda de eficiencia, eficacia y efectividad. Es en síntesis reconocer a un sujeto de gesta.

En estos textos y pretextos tiene sentido fundar desde la síntesis y la interpretación de conceptos, la apuesta que ofrece el profesor Morin (2006), al abordar tal tensión desde el objeto al sistema; de la interacción a la organización, dado que: “La ciencia clásica se fundó bajo el signo de la objetividad, es decir, de un universo constituido por objetos aislados (en un espacio neutro) sometido a leyes objetivamente universales” (p. 117). Siguiendo en este mismo referente, Morin continúa presentando su propuesta:

En esta visión el objeto existe de manera positiva, sin que el observador/conceptuador participe en su construcción con las estructuras de su entendimiento y las categorías de su cultura. Es sustancial, constituido de materia que tiene plenitud ontológica, es autosuficiente en su ser. El objeto es pues una entidad cerrada y distinta, que se define aisladamente en su existencia, sus caracteres, sus propiedades, independientemente de su entorno. Se determina tanto mejor su realidad «objetiva» cuando se le aísla experimentalmente. Así, la objetividad del universo de los objetos se sustenta en su doble independencia con respecto del observador humano y del medio natural. (p. 117)

En tanto, el profesor Morin (2006) que, en analogía con la gestión educativa, convoca a la objetividad como ley universal, la cual surge bajo la condición necesaria de la eficacia, la efectividad, el aseguramiento de la calidad, el desmedro del potencial ontológico, antropológico y fáctico, que se hace suya en una gestión por resultados, a través de indicadores y soportes documentados por parte de quienes administran y dirigen los sistemas educativos. Labor loable de responsabilidad pública con la educación, que se agota en reduccionismos, determinismos o mecanicismos, al estilo de la herencia de Descartes. La gestión, como entidad cerrada y distinta y el objeto como posición y velocidad, llevadas a magnitudes mediables.

Los retos, las reflexiones y el pensamiento complejo se desenvuelven entre emergencias y procesos trans-disciplinarios, que provocan mayores acercamientos a la comprensión de la nueva gestión educativa territorial, los cuales podrán ser explicados por condiciones de posibilidad:

- Asumir la gestión educativa territorial, que emerge como figura vital y que puede leerse como metáfora del cuerpo humano, en tanto cada órgano tiene sus especificidades y sus funciones, pero que siempre permanece en relación con otros órganos, formando un sistema de relaciones que permiten la vida.
- Campo de conocimiento emergente que se nutre y actúa en contextos plurales y diversos, reconocido mediante elementos endógenos y exógenos, que le aseguran la condición de un sistema abierto, dinámico e interactivo dentro y fuera.
- Reconocer en las prácticas, en las gestas y en la gestión, la necesidad de configuraciones o de re-configuraciones, que estén animadas por la triada: conocimiento, pensamiento y sensibilidad humana.
- Se asume y se comprende como circuito relacional entre gesta-gestión, el cual desde el pensamiento complejo es constituido mediante re –autorías, re-introducciones de los sujetos como movimientos armónicos, dinamizados por los conocimientos, los pensamientos y las sensibilidades humanas. Producto de los procesos formativos de gestión.
- Gestión educativa territorial como estadio de complejidad que desafía pasar de una concepción estática y aislada del sujeto, a una perspectiva en red: interactiva, dinámica y multidimensional. Ya que no se trata de una trayectoria temporal, menos aún de un proceso lineal, son posibles los escenarios que conviven en el tiempo de formas diversas.

Asunto Crucial 3: Pensar la nueva gestión educativa territorial abordada desde problemas profundos.

Perfilar la nueva Gestión educativa territorial desde el pensamiento complejo como método, implica la constitución de problemas profundos, que devienen así mismo de la constitución de sujetos emergentes. Pero, tener problemas ya es un desafío, muy al estilo de lo que Maldonado (2018a) plantea:

Los problemas constituyen, metodológicamente hablando, el ADN de la investigación o del pensar. Sin problemas nadie piensa, pero pensar entonces es bastante más que resolver problemas. En sentido propio, pensar crea nuevas dimensiones, nuevos mundos, nuevas alternativas inexistentes anteriormente, así el pensar responde a los problemas creando posibilidades, imaginando divergencias y no convergencias. El pensar jamás reacciona ante los retos y las dificultades, y ciertamente no en el sentido newtoniano de la palabra. La mente no es otra cosa que una creadora de nuevos mundos y nuevas realidades. (p. 1)

Entonces, ¿Qué es pensar la nueva gestión educativa territorial tejida por humanismos emergentes? En virtud de esto el círculo de gesta se interroga desde el pensar como un acto humano de lo humano-inteligente; del sujeto de gesta - gestión, sujeto encarnado en un despliegue de la imaginación, creación y re-creación. Representar las comprensiones de los asuntos de la vida, la educación, las instituciones, la familia, los gobiernos, los territorios (en relaciones con la naturaleza), la tierra, las ciencias, los saberes de los otros, todos ellos se convierten en desafíos siempre vigentes.

El incentivar la urgencia del pensar para tejer problemas, reconociendo en las huellas de autores recientes las tendencias y los escenarios de posibilidad que tienen las nuevas ciencias; los cambios del saber contemporáneo; la urgencia de una ética global, y los desafíos siempre constantes y vigentes de la educación frente a contextos de la revolución de las revoluciones. Por esto hoy, se transitan por la apuesta del pensar, así mismo, examinar los problemas profundos como posibilidad de construir un campo de conocimiento emergente.

Se comprenden como problemas complejos al conjunto de ideas sobre los principios, el método, la estrategia y los alcances que tiene el conocimiento complejo desde el enfoque social, educativo en trama con lo ecológico, lo biológico, lo antropológico, lo científico, técnico y tecnológico, que está integrado y articulado en la educación como forma de un todo que es fenómeno vital. Si bien el enfoque territorial para el abordaje de problemas, denota de entrada una comprensión determinista, no se deja de lado el aspecto que la rodea de ser una comprensión compleja de la realidad, que es convocada bajo la mirada multiversa, animada por factores asociados de carácter multidimensional, multirreferencial y multivariado. Es un desafío del conocimiento que afinca intereses académicos alrededor de vacíos de conocimiento teórico, en la medida que se reconoce la inexistencia de un sistema de ideas, conceptos y tensiones.

El desafío es pensar la educación en general y la gestión educativa territorial en particular como campos de conocimiento constituido por problemas cruciales, por la capacidad sinérgica que tiene la educación para interactuar con la vida, las ciencias, las humanidades, los territorios; de ahí que, de manera reciente, a la educación se le asigna un atributo de índole inter-transdisciplinar. En el contexto de estas pistas para la comprensión, se presentan formas y modos de constitución de problemas profundos tejidos en humanismos emergentes y en la gestión educativa territorial.

Una gestión educativa territorial, en perspectiva compleja, estima su pertinencia en relación con la visión planetaria de la sociedad del mundo. Utiliza para esto el enfoque situado en contextos de realidad; expresados en propuestas para la interrogación, la comprensión y la elaboración de la gestión educativa como despliegue del conocimiento (Morín, 2006). Por otra parte, los atributos de índole multidimensional integral e intercultural y transdisciplinar, producen la emergencia de las percepciones y las concepciones sobre el conocimiento del mundo, a partir de un paradigma en el cual el conocimiento se construye desde novedosas formas de observación. El paradigma de la conjunción, del cual toma distancia el paradigma científico positivista, en la medida que asume la realidad como inacabada, e incorpora nuevamente al sujeto que conoce como enlace dialógico, en el cual la heterogeneidad tiene valor y lugar.

En tanto, se convoca un marco de referencias y apuestas de flexibilidad, que desde un sujeto de gesta-gestión, como se ha venido considerando en este acápite, produce la urgencia de plantear preguntas orientadoras para la constitución de problemas profundos, como figuras emergentes productos de la noción de transdisciplinariedad. Humanismos emergentes que tejen gestión educativa territorial en perspectiva compleja y transdisciplinaria (Cardona, 2019).

Algunas preguntas al respecto:

- ¿Cómo interrogar pensando la multidimensionalidad del problema?
- ¿Cómo interrogar pensando la integralidad del problema?
- ¿Cómo interrogar pensando la multirreferencialidad del problema?
- ¿Cómo interrogar pensando la inter-transculturalidad del problema?

En perspectiva sistémica de la gestión, podemos preguntarnos desde el humanismo por la gestión educativa territorial. ¿Cómo son las fracturas de las estructuras organizacionales en el desafío de la descentralización de la gestión educativa, en conjunto con la autonomía territorial y la comunidad, donde se generan los telares humanísticos críticos, digitales, cristianos, ciudadanos y colectivos cívicos y educativos que están dentro del sistema organizacional?

Este conjunto de referentes y reflexividades, ponen de manifiesto el interés de volver a Maldonado (2018a), en su artículo *Pensar y formular problemas en ciencia y filosofía*, al expresar:

Los sistemas complejos son sistemas abiertos y es imposible ver la complejidad de si no se tiene una estructura de mente abierta. Este es otro argumento que ayuda a entender por qué razón y cómo las ciencias de la complejidad constituyen una revolución científica.

[...]

- Un problema no necesariamente debe tener una solución precisa o única.
- Existen grupos o asociaciones de problemas, y es efectivamente posible trabajarlos de manera conjunta.
- Un problema se dice que es complejo cuando exige nuevos enfoques, nuevas herramientas y no una sola disciplina, ciencia o enfoque.
- En fin, un problema es complejo cuando claramente adopta rasgos distintivos de la complejidad, tales como no-linealidad, equilibrios dinámicos o distribución de leyes de potencia, notablemente. (p. 59)

En fin, un problema es complejo cuando claramente adopta rasgos distintivos de la complejidad, tales como no-linealidad, equilibrios dinámicos o distribución de leyes de potencia, notablemente.

Continúa expresando Maldonado (en Cardona, 2020) que

los problemas complejos pueden ser vistos existencialmente como aquellos que nos asaltan de repente y nos capturan por el cuello, por los intestinos o de otra forma, de tal modo que, podemos afirmar que no los tenemos, sino que son ellos los que nos tienen. Es entonces cuando un problema exige -absolutamente- desde el punto de vista del estilo de vida que llevamos, que sea resuelto, o por lo menos que intente resolverlo. En buena ciencia y en buena investigación los problemas son la forma misma en la que alguien existe y su producción teórica e intelectual debe ser adecuada, vista como el esfuerzo que se tiene frente a la solución del problema en cuestión. En otras palabras, no es un asunto de simple cuestión laboral (horarios, por ejemplo).

Otra de las contribuciones del profesor es la relacionada con las clases de problemas o complejidades computacionales, alrededor de dos tipos de problemas: decidibles (fáciles irrelevantes y fáciles relevantes), indecibles, aquellos que no pueden resolverse algorítmicamente, incluso con recursos, tiempos y espacios ilimitados (Maldonado, 2018a, p.37). Preguntas orientadoras, para la constitución del problema profundo, siguiendo el texto de la referencia:

- ¿Qué grupos o asociaciones existen alrededor del problema que efectivamente se pueda trabajar de manera conjunta?
- ¿Qué exigencia se producen de nuevos enfoques, nuevas herramientas, nuevos saberes y otras disciplinas?
- ¿Qué rasgos distintivos de la complejidad se deben adoptar, tales como no-linealidad, equilibrios dinámicos o distribución de leyes de potencia, notablemente?
- ¿Qué problemas complejos pueden ser vistos existencialmente, como aquellos que nos asaltan de repente y nos capturan por el cuello, por los intestinos o de otra forma, de tal modo que, literalmente, podemos afirmar que no los tenemos, sino que son ellos los que nos tienen?

Las diversas y plurales formas de comprensión de problemas profundos son los sistemas de ideas, sistemas de pensamiento, conocimiento del conocimiento dialógico; estos cruciales complejos. Podrán contribuir en la comprensión trans-disciplinaria del telar de los humanismos emergentes y la gestión educativa territorial. En la medida que emerja, así mismo emergerá la comprensión del problema, aquel que se hace vida en Maldonado (en Cardona, 2020) a través de lo que en su obra expresa:

Asistimos a una época de un verdadero entramado del conocimiento, queda atrás, aunque es aún prevaleciente en los marcos de la educación y de la ciencia normal, las clasificaciones de origen griego, medieval o moderna, acerca de la ciencia...Lo cierto es que las dinámicas de conocimiento son hoy por hoy, las que determinan y explican sus estructuras. Estas dinámicas de articulan como mapas de conocimiento y alrededor de redes de investigación (p. 43).

Más adelante, Maldonado (2019), continúa expresando:

un mapa de conocimiento que es, sencillamente, el reconocimiento de la no existencia de centros ni jerarquías, sino la presencia de la horizontalidad, en armonía entre cruces y reforzamientos recíprocos, dado que los mapas expresan aprendizajes recíprocos [...] en tanto, las redes son la expresión puntual de la vitalidad misma al interior de un campo o un problema determinado (pp. 44-45).

Posibilidades de perspectivas y comprensión de problemas profundos, tema que, desde luego, se torna interesante en el debate a través de preguntas como: ¿la educación puede ser apreciada como fenómeno en transformación, que a su vez se convierte en un transformador que teje entre lo humano y lo tecnológico?; qué es la investigación educativa: un ejercicio del pensamiento, la / formación del intelecto o la condición simbólica de los sujetos?; ¿puede ser apreciada desde los tránsitos de la analítica y sistémica, más allá de lo cuantitativo y cualitativo?; ¿puede comprenderse la profundidad de los problemas actuales, en clave de la pertinencia histórica? Estas son algunas de las preguntas para pensar problemas profundos en educación.

Conclusiones

En el plano complejo del orden epistémico, antropológico y metodológico, la gestión educativa territorial se ha desenvuelto en las fracturas del saber humanístico, saber científico, prácticas y acción, a medida que se ensancha la brecha entre administradores y administrados, que están en medio de intereses políticos y de poder, quizás por la ausencia de sujetos individuales/colectivos en re-autoría y en re-incorporación de una conciencia profunda. Es también evidente y sugerente en el orden de la comprensión por los problemas generados en el marco de la crisis planetaria -de los que no se abstrae la gestión educativa-, que la comprensión analítica de la gestión es una figura filosófica y epistémica, de índole dominante y domesticadora. Es el resultado de enfoques mecanicistas y deterministas, que de alguna manera fundamentan, explican y mantienen inertes - pasivas las prácticas de gestión

educativa, hechas a partir de eco ambientes y escenarios analíticos, como políticas, instituciones, organizaciones, comunidades, sociedad, estado y gobiernos.

En tanto divorcio del sujeto con los saberes y las prácticas, se llega a la gestión educativa territorial. Pues bien, la necesidad imperante que debate y convoca desde la educación y el plano que potencia pensar sobre las nuevas ciencias. El interés de ser contributivas al nuevo proyecto civilizatorio de la humanidad, el cual además emerge con fuerza, para darse cuenta de que realmente nuestro mundo ha cambiado, y por eso, emergen nociones, conceptos y/ tendencias desde los nuevos humanismos.

La necesidad de construir sujetos que atiendan los problemas desde la nueva gestión educativa territorial, en perspectiva desde el pensamiento complejo, suscita desafíos de configuración y re-configuración, para incentivar, comprender y proyectar los cambios en el saber contemporáneo; los escenarios de las nuevas ciencias y posibilidad de sistema de ideas, sistemas de pensamiento, sistemas complejos radicales, conocimiento del conocimiento, y conocimiento en red, para comprender el sentido de la transdisciplinariedad, dado que los humanismos emergentes cuando tejen las redes entre sí logran afectar, modificar, transformar los objetos epistémicos, de igual modo actúan los sujetos de gesta y gestión, pues posibilitan la constitución de otros, y generan a su vez, nuevos métodos.

Reflexionar una nueva gestión educativa territorial desde la perspectiva compleja, para que sea pertinente el contexto de crisis planetaria, implica que surja la comprensión y edificación humana y científica y de realidad, que tienen los despliegues del conocimiento con atributos multidimensionales, integrales, interculturales y trans-disciplinarios.

La necesidad de construir sujetos desde problemas profundos de la nueva gestión educativa territorial, hace llamados de urgencia a la academia universitaria de manera especial, sin embargo, los examina como asunto de responsabilidad estratégica que tiene la educación sobre los territorios de estudio, de investigación, o de innovaciones que den cuenta e incentiven la gestión educativa desde una esfera que sea pública, vital, saludable y consecuente con los humanismos emergentes, en cuanto desafíos de nueva humanidad.

Cada vez se hace más evidente y al mismo tiempo urgente, el interés por crear nuevas percepciones, teorías y concepciones acerca del conocimiento del mundo. Esto nace desde la perspectiva de la emergencia como síntoma de un nuevo paradigma, que propone la construcción del conocimiento mediante nuevas formas de observación, esto recibe el nombre de paradigma de la conjunción, que, a diferencia del paradigma científico positivista, contempla el conocimiento de una realidad inacabada, y, además, toma en consideración al sujeto que conoce sus sentimientos y aptitudes, sin excluir ni subsumir en él la visión positivista de la ciencia, sino que, por el contrario, plantea su entrelazamiento dialógico a través de la coexistencia de la heterogeneidad de las visiones.

Perfilar la nueva gestión educativa territorial, desde la urgencia de constitución del sujeto, es un desafío planetario del bucle entre conservar, revolucionar y resistir, como destello de gestores y gestionadores humanistas hoy, así como el profesor Edgar Morín, pionero del pensamiento complejo en el mundo, suscita el interés de la academia, para incentivar la reflexión: los cambios hoy en tanto no programáticos, sino paradigmáticos; por eso cobra fuerza el sujeto en re-autoría – re-invenición- re-introducción, que fundado en el pensamiento complejo es un sujeto de la gesta y la gestión, en otra palabras, intencionalidad epistémica.

La nueva gestión educativa territorial ha de reconocerse así mismo en el avance vertiginoso del orden epistemológico, teórico, metodológico y estratégico desde la administración, la gerencia, y el management, que se teje de manera interdisciplinar y transdisciplinar entre los sujetos animados y asociados de índole planetario, político y económico, científico, tecnológico y ambiental. La necesidad de un cambio permanente, donde las crisis, los problemas cruciales, la constitución de la nueva ciudadanía, se transforman en el desafío de un nuevo proyecto civilizatorio para la humanidad, el aprovechamiento del conocimiento, con factor estratégico para el desarrollo humano y territorial en contextos socio-culturales, donde actúa la educación, por eso esta disciplina se debate hoy como posibilidad de una nueva gestión pública, las nuevas gestiones, una de ellas, la gestión educativa.

Se espera de la academia el interés por tejer desarrollo conceptual para la nueva gestión educativa como posibilidad de conocimiento emergente, ya que permite dilucidar otras perspectivas complejas de gestión y liderazgos, como expresiones de experiencias humanas, nuevas prácticas de gestión que, en virtud de su diversidad, tejen modos de lo humano, lo individual y colectivo, para dinamizar la política educativa. Esto permite el surgimiento de prácticas territoriales donde se redimensiona la política pública más allá de imaginarios instituidos socialmente, en los cuales se ha normalizado y se ha tenido el discurso político adoptado como ideología “oficial” aunque no legítima de una sociedad diversa e intercultural, pero que está orientada de manera centralizada. En la nueva mirada de la nueva gestión educativa, el pensamiento divergente posibilita la reflexión crítica y la acción propositiva (la gesta) de los colectivos como comunidades que apropian y generan conocimiento situado en sus realidades, así se hace posible combinar en la vida de todos y cada uno: en medio de la identidad cultural y psicológica, y con la participación en la actividad y en las decisiones de la sociedad.

Referencias

- Bauman, Z. (2013). *44 Cartas al mundo líquido*. Planeta.
- Cardona, S. (2016). *Potenciando la nueva gestión pública territorial desde el conocimiento, miradas complejas*. Manuscrito sin publicar.
- Cardona, S. (2018), *Arquitectónicas de la educación a nivel territorial y acuerdos de paz en Colombia, Informe final*. Manuscrito sin publicar.
- Cardona, S. (2019). Develando problemas cruciales en las relaciones epistémicas “humanismos emergentes y gestión educativa territorial” En J. González. (Coord.). *Prácticas pedagógicas complejas. Un encuentro con la realidad*. (pp. 89-102). RELEDUC.
- Cardona, S. (2020), *Humanismos emergentes que tejen gestión educativa territorial en perspectiva compleja y transdisciplinar, Informe final*. Manuscrito sin publicar.
- Cardona, L. M., Pardo del Val, M. y Dasí Coscollar, A. (2020). El cambio organizativo en la educación superior en Colombia: Perspectivas y Retos. *REDU*, 18(1), 249-273.
- De Pomposo García, A. S. (2015). *La conciencia de la ciencia: un juego complejo*. Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.
- De Rosnay, J. (1996). *El hombre simbiótico. Miradas sobre el Tercer Milenio*. Cátedra.
- Escuela de Verano de Alicante. (2006). *Nuevos paradigmas emergentes y educación*. <https://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2010/02/nuevos-paradigmas-emergentes-y-educacion.pdf>
- Fried Schnitamn D. (2007). *Noción de sujeto en Morin. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.
- González, C. P. (2017). *Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. Anthropos.
- González, J. M. (2016). *Estrategias de Indagación Científica. El Método como Estrategia*. Jivas Editores.
- González, J. M. (2017). *Ciudadanía Planetaria*. Universidad Autónoma del Caribe.
- González, J. M. (s.f.). *Teoría Educativa Transcompleja*. Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.
- Luengo, G. E. (2016). *El conocimiento de lo social. I. Principios para pensar la complejidad*. ITESO.
- Luengo, G. E. (2017). *Seminario Métodos Emergentes de investigación en educación*. [Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales].
- Maldonado, C. E. (2016). *Complejidad de las Ciencias Sociales y de otras ciencias y disciplinas. Ciencia y Sociedad*. Ediciones Desde Abajo.
- Maldonado, C. E. (2018a). Pensar y formular problemas en ciencia y en filosofía. En Eschengahen, M., Vélez-Cuartas, G., Maldonado, C. y Guerrero Pino, G. *Construcción de problemas de investigación: diálogos entre el interior y el exterior*. Universidad de Antioquia. https://www.researchgate.net/publication/326584037_Pensar_y_formular_problemas_en_ciencia_y_en_filosofia
- Maldonado, C. E. (2018b). *Política + Tiempo= Biopolítica. Complejizar la política*. Ediciones Desde Abajo.
- Maldonado, C. E. (2019). *Introducción al pensamiento científico de punta, hoy*. Ediciones Desde Abajo.
- Morin, E. (2006). *Tierra-Patria*. Nueva Visión.

- Morin, E. (2007). *El método I: la naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Morin, E. y Delgado Díaz, C. J. (2017). *Reinventar la educación: abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Editorial UH.
- Nuevos Paradigmas Emergentes y Educación. Pedagogía de la Complejidad. (2006). *Grupo de Aprendizaje Colectivo*. <https://colectivoeducadores.wordpress.com/pedagogias/pedagogia-de-la-complejidad/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2011). *El humanismo, una idea nueva*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213061_spa.
- Valencia, G. y Forero, J. (2019). Subjetividades en gesta. En *Tres temas fundantes de humanidad*. Centro Editorial UCM.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 529-622.



Trayectoria vital, mediación del aprendizaje fuera de la escuela²³

Por: Luz Elena Malagón Castro²⁴, Gloria Clemencia Valencia González²⁵
y Leonor Mojica Sánchez²⁶

“Si cerráis la puerta a todos los errores, también la verdad se quedará fuera”
Rabindranath Tagore.

Introducción



La transformación de la educación en y desde el territorio, se convierte en una motivación para reflexionar sobre lo cotidiano. Desde la educación fuera de la escuela y lo emergente a ella; desde lo que somos y el territorio que habitamos, ahondando en la responsabilidad que tenemos en este momento de transición de hábitos, formas de vida y pensamientos, hasta llegar a los roles que cubrimos desde el sector educativo, como también de nuestras redes familiares y sociales que se tejen alrededor de nosotros.

Lo anterior implica un resonar del sentido de pertenencia que se tiene por la vida: una ética del cuidado; un re-encuentro; un hacer memoria; un construir desde el presente con el desafío de asegurar procesos de aprendizaje holísticos, complejos, auto-organizados, emergentes y más sintonizados con la humanidad.

Figura 1. Movimientos en territorio, 2019.

23 Este texto forma parte de una investigación que adelantamos en el marco de la formación de alto nivel en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales –UCM, la cual es financiada por la Corporación Universitaria del Meta –UNIMETA.

24 Doctora por la Universidad de la Salle. Profesora y Vicerrectora Académica y de Investigaciones de la Corporación Universitaria del Meta, Estudiante de doctorado de la Universidad Católica de Manizales. Colombia. viceacademica@unimeta.edu.co lmalagonc@gmail.com

25 Doctora por la Universidad de Salamanca. Docente y Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Colombia. gvalencia@ucm.edu.co gcvgl8@gmail.com

26 Doctora por la Universidad de Salamanca. Rectora de la Corporación Universitaria del Meta – UNIMETA. Colombia. rectoria@unimeta.edu.co

Nos encontramos en un momento crítico de la historia de la Tierra. Un tiempo en el que la humanidad tiene que elegir su futuro. Conforme el mundo deviene de forma interdependiente y frágil entre los humanos, el futuro contiene a la vez un gran peligro y una gran promesa. La elección es nuestra: formar una asociación global para cuidar de la Tierra y para cuidarnos unos y otros, o, exponernos a nuestra destrucción y a la destrucción de la diversidad de la vida. Tenemos que decidirnos por vivir con un sentido de responsabilidad universal e identificarnos con la totalidad de la comunidad terrestre, así como con nuestras comunidades locales. (Carta de la Tierra, 2000).

Por este motivo, urge una orientación hacia lo cotidiano (Gutiérrez y Prado, 2015) y lo emergente (Gallegos, 2006; González, 1997; Martínez, 1993), que progresivamente han quedado en la superficie. Es así como, luego de buscar fuera de nosotras lo cotidiano, nos encontramos con que lo cotidiano se teje desde lo que hemos sido y lo que somos; con el equipaje que llevamos; con lo que hemos aprendido; con el trayecto recorrido, con el conocimiento que tenemos de nuestra relación con el multiverso y sus diversas formas de despliegue.

Lo que emerge del otro, en el aspecto del cómo este nos afecta y transforma en aquello que hemos construido de nosotros mismos, o en nosotros, permite sensibilizarnos frente a lo que biológicamente nos constituye como seres humanos²⁷. El reflejo de esto lo vemos en acciones que, sobre lo cotidiano y lo emergente, pueden resultar “obvias”, pero que, son las que hacen parte del todo y de cada fragmento; acciones de las que perdemos consciencia, pero que nos mantienen conscientes; acciones como el encuentro del ser humano con el aire: la respiración; con el agua, con el lenguaje, con la luz, con la vibración, con la textura, con el pensamiento, con el territorio, con la escuela, con el otro o la otra, todas estas como formas de relacionarnos con el mundo y en él.

En estas reflexiones sobre lo cotidiano y lo emergente, en el cómo lo emergente de alguna forma está inmerso en lo cotidiano y lo transforma, decidimos que nuestro aporte al re-pensar una educación en y desde el territorio, debe estar encaminada alrededor de la sensibilidad, de lo cotidiano, lo estructural y lo diacrónico, a través del tiempo y el territorio. A su vez, lo emergente aparece y se manifiesta como lo coyuntural y lo sincrónico -en el tiempo y en el territorio- que exige una transformación permanente de nuestro aprendizaje, y de nuestras formas de relacionarnos; de nuestro conocer y reconocer; y lo emergente, como lo coyuntural, lo sincrónico, en el tiempo y en el territorio, ambos en una transformación permanente de nuestro aprendizaje, de nuestra forma de relacionarnos, de nuestro conocer y reconocer.

El propósito de este capítulo es provocar la reflexión sobre lo cotidiano y lo emergente como camino para re-pensar la educación en y desde el territorio, alcanzando comprensiones holísticas de los procesos de aprendizaje, asociado a los resultados de la investigación: la experiencia vital de re revivir el territorio. Las formas de re-existencia frente a la educación hegemónica, en una andadura personal en los llanos colombianos, nos llevaron por el camino de la indagación. El camino de la indagación se configuró progresivamente desde una perspectiva compleja. La estrategia de investigación se trabajó a partir de la experiencia de las autoras en

27 Un otro en rostro y cuerpo que concreta el espacio y el tiempo de cada uno, que permite modos de lenguaje y comunicación (Restrepo, 2017).

principio como educadoras, doctoras en educación, y también en otras disciplinas de bases diversas como: administradoras de empresas, fonoaudiólogas y abogadas; quienes a partir del análisis de diversos acontecimientos que ocurren en lo cotidiano, propiciaron un avance epistémico que logra vincular la reflexión del conocimiento y el aprendizaje a la vida humana. Esto se produce a través de la creación de territorios, desde los cuales los sujetos pueden razonar, sentir; y pueden además comunicarse y dialogar frente a los procesos de aprendizaje complejos y auto-organizados. Por este motivo, se manifiesta la intención de presentar a través del trayecto investigativo los elementos que permiten re-pensar espacios y experiencias, que eduquen en la diferencia de las funciones e instrumentos que han ocupado la centralidad en la educación contemporánea.

Primeras consideraciones. El inicio de un camino a la transformación.

*Sumido en el sueño de una morfina
que es dulce como la miel,
mi garganta se sofoca en agonías mortales;
Y por fin vuelvo a incorporarme
y percibo el enigma de los enigmas,
Y esto es lo que llamamos Ser.
(Whitman, 2016)*

Comprender la educación es vital. En este sentido, es necesario re-pensarla en el aprendizaje generado a partir de la auto-organización (Morin, 1999, 2011; Assman, 2002; Maturana, 1990, 1999, 2001, 2003), y motivarla además desde la autopoiesis, la cual es trabajada de manera compleja, como estructura disipativa que hace parte de un colectivo, de una totalidad y de un territorio, y a esto añaden Gutiérrez y Prado (1997), cuando afirman que el convivir construye conocimiento,

[...] con la armonía biológica y cultural; con la confianza y el placer de la convivencia; con el afecto, la dulzura y el amor; con la participación la flexibilidad y la solidaridad; con la admiración por la belleza y el misterio de la vida; con la unión y la veneración por la naturaleza; con la creatividad, el conocimiento intuitivo y la dimensión espiritual del ser humano. (p. 63)

De modo tal que, la comprensión generada asume las resonancias derivadas de los consensos y disensos; convoca a construcciones de conocimiento desde la cooperación, hasta la realización de un tejido colectivo, aquel capaz de crear bifurcaciones y resultados no esperados. Todo esto provoca experiencias de aprendizajes sobre lo cotidiano y emergente, de manera que lo cotidiano no se limita a las experiencias de rutinas prefijadas, de acciones del día a día: a economías manipuladas ni mucho menos a los ciclos no vitales que le dan curso al capitalismo en el que estamos sumergidos; más bien, se incorpora en lo cotidiano para exponer lo que emerge de nosotros mismos, o ha visto y nombrado desde otra óptica, a meta-observarnos.

Una nueva búsqueda en el aprender



Figura 2. Foto Representación de los movimientos y vínculos en lo urbano, una avenida en Villavicencio Meta, 2019.

Iniciamos nuestra discusión con la invitación que nos hace Useche (2008), sobre la importancia que tiene la vida desde lo significativo, es decir, desde lo que llega por los sentidos, tanto como desde el significado formalizado. De tal manera que el sentido vital encontrado en el ser y en el permanecer, permite sentir la educación y dotarla de sentido.

La forma como el ser humano mora el espacio, denota la esencia humana, pues se refiere a la posibilidad misma de ser, de permanecer. Y ello se expresa en la acción de construir lugares para la vida, para que la vida sea posible, para que la vida resida. Los lugares se construyen a partir de los espacios: espacios poblados de sentidos, de contenidos, de significaciones, de lenguajes. En el lugar, el espacio deja de

ser una extensión de lo físico relacionada con el tiempo para anclarse como cosmogonía, como producción simbólica y de sentidos vitales. (Useche, 2011, p. 38)

El autor nos da la oportunidad de visualizarnos desde el ser y el permanecer en lo cotidiano, en nuestro territorio, en nuestras preguntas: ¿Cuál o cuáles son nuestros aprendizajes fuera de la escuela?, ¿cómo son?, ¿cómo tejerlos en el territorio?, ¿qué hemos transformado en ellos o desde ellos?, ¿aún poseen significados? Desde estos interrogantes ampliamos nuestra reflexión personal, de la que no fue posible salir ilesas; reflexión que nos increpa desde el descuido de nuestro planeta. Nos encontramos con aprendizajes múltiples, llenos de significados que hacen parte de nuestro territorio tanto corporal, espiritual y emocional, como también del territorio cultural, social y ancestral. Ellos son los que ensamblan nuestras historias, nuestros equipajes, aunque también en ocasiones carecen de significado por nuestra apatía. Territorios que habitamos día a día sin interés, sin ser conscientes con territorios en los cuales (hasta hoy) no coincidíamos. Sin embargo, a través de la educación, descubrimos que en la indagación misma del territorio podríamos reconocernos a nosotras mismas como territorios llenos de aprendizajes, lenguajes y significados.

Entendimos que estábamos en una reflexión sobre el sentido de educar con base en el hacer y que, además, era preciso iniciar nuestra comprensión de lo cotidiano, desde lo que está con nosotras: en nuestra biología, en nuestras estructuras y procesos vitales, que nos permiten ser todos los días, donde nuestros trayectos se construyen y circulan alrededor de aprendizajes vitales, para resonar en y desde el territorio que habitamos. Un resonar que implica, necesariamente, entrar en sincronía con el multiverso. Algunas veces parece que los seres humanos

danzamos en un precepto distinto al orden de la naturaleza, como si rompiéramos el concierto vital y no nos diéramos cuenta (algunas veces de forma violenta) de que rompemos con el orden natural.

Desde lo cultural es cotidiano lo que hacemos todos los días, elegido por voluntad o no. ¿Cómo hacer para decir que somos conocimiento en lo cotidiano, como una forma de reconocer el territorio, de transformarlo, de proyectarse en él y de resonar en los otros seres? La relación entre el medio ambiente, la producción, el capitalismo, el trabajo y el ser humano la exponen Hinkelammert y Mora (2009), al indicar que es un círculo de dependencias el que la determina. Se crea la necesidad, se interviene el medio ambiente, se produce y se vuelve mercantil hasta que se crea una nueva solución a esa necesidad, o a una necesidad nueva que requiera de otro recurso natural, de otras formas de producción. Este proceso puede repetirse de forma continua, en generación de círculos de dependencias mutuas entre la economía, la política, la sociedad y el medio ambiente, que recae también en un consumo-consumido-consumible, con una apariencia de infinito en una tierra no renovable. En consecuencia, emerge el miedo a que la necesidad no pueda ser efectivamente satisfecha en el movimiento del círculo de dependencias.

De modo tal que el ser humano pareciera separado de la naturaleza. Payán (2000), en su introducción al libro *Lánzate al vacío*, expresa en relación con ello, la necesidad de sincronizar al ser humano con el medio ambiente, para hacer de los trayectos vitales sustentables:

[...] la idea de una conciencia universal que abre la posibilidad de concebir una unidad compleja y dialógica de todos los integrantes vivos del Universo, que hace que todos seamos a la vez ritmo y baile, cielo y suelo, mar, viento y velero, energía y materia, onda y partícula y, en fin, permite ser al mismo tiempo varias cosas aparentemente contradictorias: fenómeno que se explica si comprendemos que somos singularidades emergentes de una red creadora. (p. 11)

Uno de los ámbitos donde ello parece más evidente, es en la separación del hombre con la naturaleza. Allí, en la cotidianidad de consumo promovida por el capitalismo desde la externalidad de los sujetos. Es aquí donde toma fuerza la objetivación del mundo sensible como parte de la construcción social de las realidades, como conjuntos donde circulamos entre vigiliias y sueños.

Soñamos cómo es la vida y aun así la vivimos de forma diferente, como si la felicidad fuese una meta y no un camino. Hacemos de los sueños inalcanzables, nada parecidos a la vida cotidiana. Una consciencia universal abre la posibilidad de alcanzar percepciones en conexión con el universo, de tal manera que, en lugar de soñar la vida, ésta sea un sueño en sí.

Colombia acaba de vivir la firma de un acuerdo de paz entre el gobierno nacional y la guerrilla de las FARC-EP. En medio de los juegos de poder, se convocó a la ciudadanía para que por medio de un plebiscito se decidiera la

aprobación de los temas acordados; donde se conjugaban los sueños de los colombianos sobre nuestro país. Los resultados de la votación mostraron como ganador al NO por un margen mínimo. Lo cual, dejó en evidencia a un país dividido y tuvo consecuencias sobre la vida de campesinos -alzados en armas- que querían cambiar sus vidas y las de cientos de pueblos afectados directamente por el conflicto armado. Pareciera entonces que los sueños siguen siendo metas condicionadas por el consumo (incluido el de armas) al que llegamos, frecuentemente con el miedo de que algo dificulte el alcance de las metas por la insuficiente posibilidad de consumo, generando un círculo vicioso.

Como lo afirma Bauman (2006), al comparar las visiones de Orwell y Huxley,

Lo que compartían era el presagio de un mundo estrechamente controlado, en el que la libertad individual no sólo estaba hecha añicos, sino que ofendía gravemente a la gente entrenada para obedecer órdenes y seguir rutinas prefijadas; el mundo en el que una pequeña élite tenía en sus manos todos los hilos - de modo que el resto de la humanidad eran meros títeres-; un mundo dividido en manipuladores y manipulados [...]. (p. 59)

En la medida en la que el capitalismo logre pulir sus estrategias para crear necesidades de consumo, en las cuales algunos seres humanos (una inmensa mayoría) se acostumbren a vivir, podría generarse un alejamiento de las raíces, de las conexiones e interdependencias con lo otro y con los otros. En una cotidianidad en la que pueda naturalizarse tal alejamiento, y que, por tanto, se interrogue por lo propio, lo asumido y lo incorporado, podrá darse la colonización del mundo de la vida por el mercado y el consumo, reflejados en el producto de sus correlaciones en las relaciones entre humanos y de los mismos con el ambiente de sistemas aprendientes.

El mercado deviene en centro y la política se subordina a él. La cotidianidad se coloniza por sus discursos y prácticas legitimadoras. Los territorios se convierten en ámbitos de lucha y se despliegan en las tensiones entre quienes manipulan y quienes son manipulados; con frecuencia, soportados por los poderes económicos dueños de grandes medios masivos de comunicación, sobre todo televisión y radio. La piel pierde sensibilidad, se acostumbra a las texturas y deja de sentirlas, pero, ¿qué implicaría estar con la atención en todo? A lo que podríamos responder desde la evaluación de un estado consciente. Es como si existiera un mundo visible y otro invisible, y que dependiendo de la cultura donde se viva puede presentarse o no alguno de estos dos mundos. Nos surge otro interrogante: ¿cuántas personas pasan por el mundo perdiéndose de la cotidianidad como experiencia vivida? En palabras de John Lennon ¿sobre la vida que pasa mientras hacemos planes?

Desde nuestra búsqueda, ahondamos en la discusión y en la construcción de conocimiento sobre lo planteado anteriormente, con el propósito de transformarnos a nosotras mismas, y aceptar la invitación que nos hace Cosachov (2000), por ejemplo, de vivir como si nuestra profesión y nuestro paso por el planeta fuese sagrado. De tal

forma que, cada cosa que hagamos pueda convertirse en un ritual del cual forman parte numerosos aprendizajes, irreductibles a lo que pasa exclusivamente en la institución escolar. Desde esta perspectiva, deviene el valor de reconocer los numerosos aprendizajes que se generan fuera de la escuela, sumándonos a buscar alternativas como las que propone Gutiérrez desde la educación (1997): crear consciencia, posibilitar el sentir, humanizar y auto-organizar.

Resonar en el territorio y el tiempo

*“Uno vuelve siempre a los viejos sitios donde amó la vida
y entonces comprende cómo están de ausentes las cosas queridas”*
Armando Tejada Gómez.

Dentro o fuera de la escuela, los aprendizajes se vinculan al territorio, en tanto sistema abierto, en una dinámica generadora de conocimientos cruzados por intereses individuales y colectivos. En diálogo con los planteamientos de Ilich (1978), se actualiza el valor de orientar acciones y observaciones que comprendan y promuevan las comunidades aprendientes; que además permitan que la vida fluya, que la energía resuene, que los sujetos se sensibilicen y, en consecuencia, sean humanizados los procesos sociales en armonía y movimiento entre generado-generador. Según el propio Ilich, querer romper con una institución es una invitación a vivir con lo vivo, a llevar al espacio donde se aprende la vocación por vivir y gozar. Los sueños, la ilusión, en redes de experiencias que permitan un verdadero aprendizaje, un aprendizaje para la vida y en la vida.

Una vida que es narrada desde la atemporalidad de los hechos devenidos en experiencia, y en movimientos relacionantes entre el pensar y el sentir, se producen las *Resonancias*, como el poema, el que entrega señales que invitan a la reflexividad.

*Alguien se asoma a un pensamiento
y canta porque añora el lugar, la memoria,
otro se acerca a una ventana desde lejos,
observa el reflejo en la noche de ese que canta.
Sucede el reencuentro, se construyen puentes entre las miradas
y el pensamiento es uno, uno solo con él,
repitiéndose infinitamente en su geometría fractal.*

*Fractal que repite el movimiento del cosmos,
allí se reúnen las almas y altera la brisa que llega en la mañana...
podemos morir cada noche...
sobre cada transeúnte, sobre cada gesto en la memoria,*

*ser en perspectiva, renacer y reencontrarse
con el otro, para el otro y con el ser que fue.*

*Es la transformación el vuelo azul de cada mariposa,
ambivalencia en la vida y en la muerte.
Construir el entramado del puente indestructible
que es el conocimiento del ser y del tiempo.
(Malagón, 2018)*

Resonancias que invitan a quienes movilizan instituciones y organizaciones dedicadas a la educación, a transmutar hacia organizaciones aprendientes, hacia complejos organizativos de diversos agentes en movimientos colectivos que conquistan el nombre de sistemas complejos y adaptativos (Assmann, 2002).

Es posible que las condiciones anteriores permitan la recreación de proyectos educativos sostenibles, desde la ecología del territorio en sus complejidades, en su núcleo cognitivo integrador, donde los procesos de percepción, reflexión, creación e interpretación dan validez a lo cognitivo a través de procesos de adaptación, para que correspondan con el medio (Maturana, 1990), para vivir el territorio como un vivir desde el aprendizaje. Como nos lo enseña Assman (2001), los “[...] procesos de vida y procesos de aprendizaje son, en el fondo, la misma cosa” (p. 49).

Con más frecuencia de lo deseable, para gobiernos, empresarios e incluso agentes sociales diversos, existen más carreteras por pavimentar que escuelas por construir, y no nos referimos a la edificación llamada escuela. Nos referimos a la marginalización de prácticas, procesos y proyectos que faciliten a los humanos aprender sobre sí mismos y sobre su lugar dependiente en el mundo. También llamamos la atención sobre el privilegio que recibe la infraestructura física, la cual favorece intereses, con frecuencia económicos, de una minoría, lo que lleva al desconocimiento del bienestar de la mayoría. Por consiguiente, la cuestión planteada se dirige a la posible articulación de lo que el desarrollo de infraestructura representa, en contraposición con lo que “valioso” significa para los humanos auto-eco-organizados. No sólo, ni predominante, lo que el mercado demanda.

Ahora bien, nosotras mismas formadas en instituciones educativas con patrones y esquemas comunes, que encierran políticas neoliberales, moralidades dominantes, tendencias religiosas, también dominantes y discursos legitimadores hegemónicos, nos preguntamos: ¿cómo tomar una posición desde otros campos, otros territorios u otras posibilidades?, ¿se tratará entonces de permitirle al conocimiento que interactúe de manera más “libre” en el ser humano, y así desentrañar lo desconocido de manera autónoma? O algo más, ¿por qué es importante un aula de clase o un ambiente escolar?, ¿es ahí en la escuela, como estructura física, donde es importante lo que se teje en los corredores y en las aulas de clase?

Lo inconcluso, la educación en y desde el territorio

Son tres los analfabetismos que hay que derrotar: el de la lectura y escritura (saber leer y escribir), el sociocultural (saber en qué tipo de sociedad se vive; por ejemplo, saber lo que son los mecanismos de mercado), y el tecnológico (saber interactuar con máquinas complejas). Toda escuela incompetente en alguno de esos aspectos es socialmente retrógrada. (Assmann, 2002)



Actualmente, compartir los procesos de aprendizaje entre maestros y estudiantes, trae consigo una tarea que va más allá de impartir conocimientos específicos para que los estudiantes adquieran capacidades que puedan brindarles la posibilidad de acceder a la educación superior y a continuidad en el “mercado competitivo del saber”.

Figura 3. Foto Escuela Subteniente Saturnino Gutiérrez, Municipio de San Juan de Arama, Meta, 2018.

La educación exige abrir espacios de reflexión crítica sobre los procesos de vida, a los que se ven enfrentados niños, niñas, jóvenes y adultos, quienes necesitan desarrollar pasión por aprender sobre la vida, la existencia y sobre los múltiples recursos que ella ofrece para ser feliz y vivir mejor. Una pregunta por aulas múltiples y aprendizajes disímiles que los sujetos integran, se podrían potencializar con el acompañamiento de una escuela viva.

Fuera de la escuela se comparten los aprendizajes. Se conoce, se re-conoce, se descubre y se re-descubre, el aprendiz crece en medio de saberes que le permiten comprender ciertos espacios del universo, y a la par, la escuela se encarga de los sujetos que están llamados a tejer relaciones entre el conocimiento académico y el no académico, mientras se aprende de sí mismo y de los otros.

Uno de los desafíos históricos contemporáneos es la transformación de la institución escolar en una institución que oriente la re-escritura de la historia, a través de interrogarla en sus relaciones del saber y el poder, para posteriormente ser configurados en espacios y tiempos específicos.

Dentro y fuera de la escuela, la educación está llamada a que el individuo y la sociedad *aprendiente* logren descubrir en sus historias de vida, en el día a día, aquello que les permita desenvolverse con responsabilidad y acierto. Interconectados con sistemas, en tanto disímiles expresiones de vida. Estamos frente a una época donde muchos tienen intereses que no propiamente van encaminados a la cooperación, a la conservación de la vida, a la vinculación que acepte y asuma las contradicciones, sino a otra dirección contraria a esto.

En este contexto, la educación realizada a través de comunidades *aprendientes*, reconoce el lugar de la institución escolar, lo que no le concede es el lugar predominante, en tanto considera que la escuela puede ser la vida misma como mediadora y facilitadora de vivencias donde los humanos aprenden a coexistir, a cooperar, a convivir y fluir.

Una buena manera de sintetizar esta investigación es el comienzo de nuestro resonar con las teorías de la mediación pedagógica. En el intento de guiar esta construcción investigativa a partir de la consideración que se tiene de todas las experiencias de aprendizaje, son experiencias de vida y para nosotros los seres humanos, las experiencias de vida se dan en y desde otros territorios. Por lo tanto, durante una experiencia de aprendizaje se debe tomar conciencia de que ella (la experiencia), cualquiera que sea, es en el territorio, con el territorio y a través del territorio. Por este motivo, al ser el territorio una forma de resonar con el medio ambiente, se le otorga al ser, el territorio como una forma de interconectarse con la otredad, y, al ser el territorio la expresión de la identidad, se produce la expresión de la conciencia frente a las experiencias de aprendizaje, vistas desde la dinámica territorial, la cual implica a su vez tener conciencia de que el aprendizaje es una forma de acercarse a uno mismo.

¿Cuál es el propósito? ¿A dónde llegar?

“Para que pueda ser, he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia”

Octavio Paz.

La fuerza creadora está desafiada a fomentar el auto-conocimiento, el auto-aprendizaje, la auto-organización, la autonomía y el auto cuidado, en pro de la cooperación entre sistemas abiertos y redes, en las cuales el aprendizaje, el cuidado, la conservación, la vida y el goce son atractores y generadores, no sólo marginales componentes. ¿Cómo lograrlo? En respuesta a ello podemos decir que, es a través de herramientas de mediación pedagógica centradas en el re-pensar la educación en y desde el territorio, para que la escuela pueda trascender y transformar en las relaciones entre los agentes educativos, y de estos con el conocimiento. Facilitar las transformaciones culturales que permitan hilar y tejer redes de comunidades aprendientes que, poco a poco, rompan sus paradigmas y cooperen con la transformación de la cultura. Procesos de esta índole, darán la posibilidad de expresar lo que observamos, lo que vivimos, lo que reproducimos dentro del territorio y el sistema que habitamos. En palabras de Maturana (1999):

Vivimos inmersos en una sociedad que enfatiza la competencia como un valor social, pero la competencia es esencialmente antisocial. La competencia es constitutivamente la negación del otro, porque involucra un fenómeno en el que el éxito de uno se funda en el fracaso del otro. (p. 76)

¿Una educación que vale la pena tener, también vale la pena compartirla!, o, ¿de qué otro modo se puede aprender a vivir en estos tiempos de pos-acuerdos?

Referencias

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Ediciones Narcea.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós
- Carta de la Tierra. (2000). <https://earthcharter.org/read-the-earth-charter/preamble/>
- Cosachov, M. (2000). *Entre el cielo y la tierra*. Biblos.
- Gallegos, M. (2006). La emergencia de nuevas perspectivas epistemológicas. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-039/66.pdf?view>
- González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. EDUC.
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (1997) *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. IIPEC.
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. De la Salle Ediciones.
- Hinkelammert, F. y Mora, H. (2009). *Hacia una economía para la vida*. Proyecto justicia y vida.
- Illich, I. (1978). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Malagón, L. (2018). Poema Resonancias. Manuscrito no publicado.
- Martínez Miguélez, M. (1993). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Gedisa.
- Maturana, H. (1990). *Biología de la Cognición y Epistemología*. Ediciones Universidad de la Frontera.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones S.A
- Maturana, H. y Gutiérrez, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Lumen.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana/UNESCO.
- Payán, J. C. (2000). *Lánzate al vacío*. McGraw-Hill.
- Restrepo, L. (2017). El Rostro: aporte al estudio de las humanidades. En Jaramillo Ocampo, D. y Orrego Noreña, J. (Comp.). *Cuadernos de educación y alteridad 1. Ética y responsabilidad en las humanidades*. (pp. 122-132). Editorial UCM.
- Useche, Ó. (2011). Repensar el desarrollo, repensar nuestra relación con la naturaleza. *Revista de La Salle*, (54), 25-47.
- Wiltman, W. (2016). *Hojas de hierba*. Greenbooks editores.



Pedagogía del Acuerdo de Paz: construir condiciones de acceso al Sistema Integral de Derechos de las Víctimas desde un enfoque diferencial étnico²⁸

Por: **Olga Lucía Fernández Arbeláez²⁹** y **Francisco Julio Taborda Ocampo³⁰**

Introducción



La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) forman parte del Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y No Repetición (en adelante SIVJRNR) pactado en el Acuerdo de Paz alcanzado entre el Gobierno de Colombia y las entonces Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), hoy convertidas en partido político gracias a dicho acuerdo de paz, suscrito el 24 de noviembre de 2016.

Uno de los principios orientadores de la JEP es la aplicación de una justicia restaurativa, la cual busca la reparación de las víctimas del conflicto por los distintos impactos y daños causados; de igual modo, pretende transformar la situación de exclusión social que se haya posibilitado, facilitado o agudizado por la victimización. La justicia restaurativa atiende prioritariamente las necesidades y la dignidad de las víctimas, y se aplica con un enfoque integral que garantiza la justicia, la verdad, la reparación y la no repetición, en aras de que el goce de los derechos de las víctimas sea efectivo en relación con sus diferentes características sociales o culturales. En

28 Este capítulo es resultado de la Investigación: Caracterización de víctimas en dos municipios de Caldas (Riosucio y Villamaría); proyecto aprobado por la Facultad de Investigaciones de la Escuela Superior de Administración Pública –ESAP, Grupo Orión de la Territorial Caldas.

29 Doctora en Educación. Docente investigadora catedrática ESAP, Maestría en Derechos Humanos, Gestión de la Transición y Posconflicto. oluciafernandez@hotmail.com

30 Abogado, especialista en Ciencia Política, Derecho Administrativo y Filosofía. Docente investigador ESAP, Maestría en Derechos Humanos, Gestión de la Transición y Posconflicto litigioyconsultoria@gmail.com

el caso de las identidades indígenas, algunas veces violencia padecida fue más aguda, dadas las condiciones de marginalidad en que siguen viviendo algunas comunidades indígenas en Colombia.

Con este ejercicio investigativo se buscó construir participativamente con algunos miembros del resguardo indígena de Cañamomo y Lomaprieta, ubicados en sector rural del municipio de Riosucio, del departamento de Caldas. Algunos parámetros para actuar cualificadamente ante la JEP (ante los órganos específicos de dicha jurisdicción) o ante la CEV, son dados según las expectativas y necesidades de reparación que tienen sujetos colectivos con identidad étnica diferenciada (indígena). Por esto, se pretende hacer un aporte concreto y efectivo desde la academia, en particular desde la administración pública y los derechos humanos, para que el principio que irradia a todo el acuerdo de paz, es decir, *la centralidad de las víctimas*, busque la garantía de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación, y se hagan efectivas estas garantías para que atiendan, en este caso, a la diversidad étnica. Igualmente, para dimensionar otro de los ejes del acuerdo, el de *paz territorial*, el cual trata o está enfocado hacia las víctimas que están ubicadas en zonas apartadas de la capital del país.

El punto central de soporte en la elaboración del estudio, y por tanto del presente texto, es la revisión del contenido de las normas de implementación del acuerdo de paz, entre otras, las que se presentan a continuación:

En relación con la JEP, el parágrafo del artículo transitorio 12 del Acto Legislativo No. 1 de 2017 establece lo siguiente:

Las normas que regirán la Jurisdicción Especial de Paz incluirán garantías procesales, sustanciales, probatorias y de acceso, encaminadas a que las víctimas puedan satisfacer sus derechos a la verdad, justicia y reparación en el marco de la JEP con medidas diferenciales y especiales para quienes se consideren sujetos de especial protección constitucional. Igualmente, deberán garantizar los principios de tratamiento penal especial condicionado a la garantía de los derechos de las víctimas, centralidad de las víctimas, integralidad, debido proceso, no regresividad en el reconocimiento de derechos y enfoque diferencial y de género.

El artículo 14 de la Ley Estatutaria de la JEP (Ley Estatutaria 1957 de 2019), al resaltar la necesidad de *participación efectiva* de las víctimas, establece que:

Las normas de procedimiento de la JEP contemplarán la participación de las víctimas en las actuaciones de esta jurisdicción, conforme lo contemplado en el artículo transitorio 12 del Acto Legislativo 01 de 2017, y como mínimo con los derechos que da la calidad de interviniente especial según los estándares nacionales e internacionales sobre garantías procesales, sustanciales, probatorias, acceso a un recurso judicial efectivo y demás derechos aplicables.

El Estado tomará las medidas necesarias para asegurar, con perspectiva étnica y cultural, la participación efectiva de las víctimas, el acceso a información, la asistencia técnica y psicosocial, y la protección de las víctimas ocasionadas por las conductas que se examinarán en la JEP.

En relación con la CEV:

Artículo transitorio 2°, Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición será un ente autónomo del orden nacional con personería jurídica, con autonomía administrativa, presupuestal y técnica, sujeta a un régimen legal propio. La Comisión será un órgano temporal y de carácter extra-judicial, que busca conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas en el mismo y ofrecer una explicación amplia de su complejidad a toda la sociedad. Además, debe promover el reconocimiento de las víctimas y el reconocimiento voluntario de las responsabilidades individuales o colectivas de quienes participaron directa e indirectamente en el conflicto armado; también es responsable de promover la convivencia en los territorios para garantizar la no repetición. La Ley reglamentará el mandato, funciones, composición, y funcionamiento conforme a los principios orientadores dispuestos en el subpunto 5.1.1.1 del Acuerdo Final, incluyendo los mecanismos de rendición de cuentas sobre su gestión, siempre que ellos no menoscaben la autonomía de la Comisión. Las actividades de la Comisión no tendrán carácter judicial, ni podrán implicar la imputación penal de quienes comparezcan ante ella.

En el decreto de ley 588 de 2017, que define la naturaleza, el mandato, la composición y las funciones de la CEV, destaca a través de los siguientes artículos:

Artículo 6. Participación. La CEV pondrá en marcha un proceso de participación amplia, pluralista y equilibrada en el que se oirán las diferentes voces y visiones, en primer lugar, de las víctimas del conflicto que lo hayan sido por cualquier circunstancia relacionada con este, tanto individuales como colectivas: y también de quienes participaron de manera directa e indirecta en el mismo, así como de otros actores relevantes.

Artículo 7. Enfoque territorial. La CEV será una entidad de nivel nacional, pero tendrá un enfoque territorial con el fin de lograr una mejor comprensión de las dinámicas regionales del conflicto y de la diversidad y particularidades de los territorios afectados, con el fin de promover el proceso de construcción de verdad y contribuir a las garantías de no repetición en los diferentes territorios. El enfoque territorial tendrá en cuenta también a las personas y poblaciones que fueron desplazadas forzosamente de sus territorios.

Así mismo, el tercer numeral del Artículo 11, el cual establece que:

La CEV tendrá como mandato esclarecer y promover el reconocimiento de:

3) El impacto humano y social del conflicto en la sociedad, incluyendo el impacto sobre los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, y las formas diferenciadas en las que el conflicto afectó a las mujeres, a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos mayores, a personas en razón de su religión, opinión o creencias, a las personas en situación de discapacidad, a los pueblos indígenas, a las comunidades campesinas, a las poblaciones afrocolombianas, negras, palenqueras y raizales, al pueblo ROM, a la población LGBTI, a las personas desplazadas y exiliadas o víctimas del conflicto que se encuentren en el exterior, a los defensores y las defensoras de Derechos Humanos, sindicalistas, periodistas, agricultores y agricultoras, ganaderos y ganaderas, comerciantes y empresarios y empresarias, entre otros.

Concretar la intervención de las víctimas a las que se hace alusión, ante alguno de los órganos del sistema (JEP o CEV), dependerá de la dinámica de implementación de los mencionados órganos durante 2018, dado que la JEP inició sus labores de atención al público y recepción de casos en marzo de dicho año, pero su ley de procedimiento (Ley 1922), necesaria para que dicha jurisdicción iniciara sus labores, fue sancionada por el Presidente Santos el 18 de Julio de 2018, al tiempo que la Ley Estatutaria de Administración de Justicia de la JEP, fue revisada previamente por la Corte Constitucional (en tanto ley estatutaria) mediante sentencia C-080/18 (Agosto 15, M. P. Antonio José Lizarazo Ocampo).

En síntesis, el desarrollo de este trabajo estuvo dirigido a un grupo de víctimas del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomapieta, del municipio de Riosucio, Caldas, con el fin de brindarles herramientas que los apoyen en el diseño de intervenciones e informes ante la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) o la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV), instituciones creadas en el Acuerdo de Paz alcanzado con las FARC (Presidencia de la República de Colombia - Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016); según sus intereses y necesidades como víctimas del conflicto con identidad étnica diferenciada. Apoyar a las víctimas del conflicto exige responder a las preguntas: ¿Quiénes son las víctimas?; ¿Cuáles han sido los hechos que victimizan a las comunidades?; ¿Cuál fue el lugar de los hechos y cuándo ocurrieron?

Para cumplir con los propósitos del estudio, se usaron herramientas de investigación social tales como la encuesta, las entrevistas semi-estructuradas y los grupos focales. Se observaron protocolos de ética dentro de la investigación social, tendientes a aplicar debidamente las herramientas de investigación con el ánimo de generar el menor impacto posible en las comunidades y personas consultadas. A este respecto, el trabajo de Tabora Ocampo (2011) fue ilustrativo. Las conclusiones a las que arribó el estudio muestran el tipo de expectativas que tienen las víctimas con identidad étnica (indígena) con las que se trabajó en materia de verdad, justicia, reparación y no repetición, así también, se enfatizó en las dificultades que enfrentan las víctimas a pesar de los principios que guían el Acuerdo de Paz: centralidad de las víctimas y paz territorial, para acceder al Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, creado en el Acuerdo, y del cual forman parte las dos instituciones mencionadas atrás.

Metodología



Se trata de un estudio descriptivo y participativo, cuyo propósito es realizar diálogos que se tejen en situación de contexto, para comprender el impacto real de la violencia en relación con la población indígena como sujeto de estudio, desde la situación de desamparo en la que se encuentran las víctimas que hacen parte en esta investigación de la relación y el acceso al SIVJRN. Esta perspectiva exige tener criterios de validez, pues no se trata de “decir cualquier cosa” y/o “todo vale”, sino, según Guba (1981) y Castañé Casellas et al. (1992), se deben tomar en cuenta: la credibilidad, la transferibilidad, la consistencia interna, la fiabilidad y la significancia. En este sentido, se abordan a partir del análisis conversacional las situaciones en las que se encuentran las víctimas, sus necesidades y expectativas, para llegar al sentido de las formas como las personas se organizan y se expresan, se comunican y se comportan a través de las acciones que están inmersas en estos

espacios que permiten identificar contextos, actores, pautas de convivencia y aprendizaje, y formas de interacción que dan sentido a las vivencias de las personas dialogantes. Es importante señalar que se han consultado los materiales sobre investigación social más recientes que ha publicado la ESAP (Brausin Pérez, 2019), los cuales han brindado pautas importantes para el acercamiento a las comunidades y personas consultadas a lo largo de la presente investigación.

Las fases en que se ha desarrollado la metodología, descritas en términos generales, son:

- Elaboración de línea de base de ejercicios de caracterización de víctimas en Colombia, y específicamente en la región a la que pertenece el resguardo indígena sujeto de la presente investigación (Caldas).
- Obtención de contactos y georreferenciación de las víctimas en el resguardo indígena mencionado.
- Concertación de fechas de encuentros y actividades participativas con las comunidades indígenas (aplicación de encuesta, grupos focales entre otras).
- Desarrollo de grupos focales, socialización del proyecto de investigación y sus resultados esperados, y elaboración de árbol de sus expectativas como víctimas del conflicto.
- Acompañamiento en la elaboración de insumos de informe por parte del grupo de víctimas sobre las características e impactos de las victimizaciones sufridas.
- Análisis dentro del equipo de investigación de los resultados de las actividades.
- Consulta de otras fuentes.
- Redacción de conclusiones preliminares.
- Retroalimentación y validación, con el resguardo indígena, de los resultados del proyecto.

A través de la Gobernación del Resguardo Indígena Cañamomo y Lomaprieta, se hizo la invitación a las personas que se encuentren en el Registro Único de Víctimas. A esta invitación asistieron 20 personas que, por voluntad y disposición propias, se desplazaron desde lugares muy apartados para participar en el encuentro realizado en zona rural del municipio de Riosucio. A través de la aplicación de una encuesta, se identificaron características de las víctimas; por medio de los grupos focales se trabajó el concepto de territorio y se presentó el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, con especial referencia a los métodos de acceso a la Jurisdicción Especial para la Paz, particularmente a la Sala de Reconocimiento de Verdad y Responsabilidad (la cual es la primera instancia de acceso a dicha jurisdicción) y a la CEV.

En relación con la JEP, es importante anotar que dos de los documentos orientadores en la participación de los colectivos étnicamente diferenciados ante ese tribunal de paz fueron presentados en sus versiones preliminares, sin embargo, ya existen en la página web de dicha jurisdicción versiones definitivas³¹ conocidas como: “Orientaciones para la elaboración de informes (de las organizaciones de víctimas, indígenas, negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, rom y de derechos humanos) dirigidos a la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP)” (Jurisdicción Especial para la Paz, 2018), y “Criterios y metodología de priorización de casos y situaciones en la sala de reconocimiento de Verdad, de responsabilidad y de determinación de los hechos y conductas”³² (Jurisdicción Especial para la Paz, 2018).

Ahora bien, con respecto a la CEV, algunos de los criterios de participación de víctimas fueron elaborados por esa comisión durante la realización de la presente investigación, por lo que, al momento de entregar información a las comunidades participantes, no había versión definitiva de los criterios orientadores de participación, los cuales vinieron a ser publicados posteriormente con el título “Lineamientos Metodológicos: Escuchar, Reconocer y Comprender para Transformar”³³ (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2019). Es necesario señalar que ante la posible continuidad de un trabajo que impulse la participación de dichas comunidades en los espacios institucionales de víctimas del conflicto creados por el Acuerdo de Paz con las FARC, tanto el documento orientador de participación ante la JEP, como el de la CEV (ya mencionados), deberían ser abordados con mayor nivel de detalle, pues como se ha anotado, al momento del trabajo de campo con estas comunidades, dichos documentos apenas se encontraban en elaboración y consulta con las víctimas.

El grupo focal, como fase de la metodología descrita arriba, se realizó a través del diálogo y la interacción orientada por algunas preguntas. Estos momentos no fueron lineales, sino que fueron tejidos a partir del encuentro con

31 Disponible en el enlace <https://www.jep.gov.co/Infografas/cartilla-guia-orientacion-para-elaboracion-de-informes-cot-62000.pdf> Consultado el 21 de Octubre de 2019

32 Disponible en el enlace <https://www.jep.gov.co/Documents/CriteriosYMetodologiaDePriorizacion.pdf> Consultado el 21 de Octubre de 2019

33 Disponible en el enlace: <https://comisiondelaverdad.co/images/zoo/publicaciones/archivos/comision-verdad-lineamientos-metodologicos-22072019.pdf> Consultado el 21 de Octubre de 2019

las víctimas, según los procesos de diálogo que se sostuvieron con cada uno de los participantes para el estudio. Se brindó información a las víctimas para la elaboración de informes, bajo la condición de sujetos colectivos de derechos, en tanto pertenecientes a un pueblo indígena, posterior a ello, se brindaron los pasos a seguir. Adicional a esto, también se brindó información sobre las instancias administrativas encargadas del proceso, dónde pueden acudir en sus municipios o en otras instancias regionales o nacionales. También se aclararon las dudas de las víctimas en relación con la elaboración de los informes y sobre cómo funciona y cómo opera la JEP. El encuentro con las víctimas, desarrollado en los grupos focales, fue ante todo una labor educativa que evidenció la necesidad que tienen con respecto a la información para acceder a la JEP o a la CEV, según sea el caso.



El árbol de expectativas fue una estrategia didáctica que brindó información a las víctimas que acogieron la invitación; se obtuvo del sujeto colectivo las impresiones, anhelos y expectativas en relación con el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, junto a las instancias que lo componen y sus respectivos mandatos.

Desarrollo

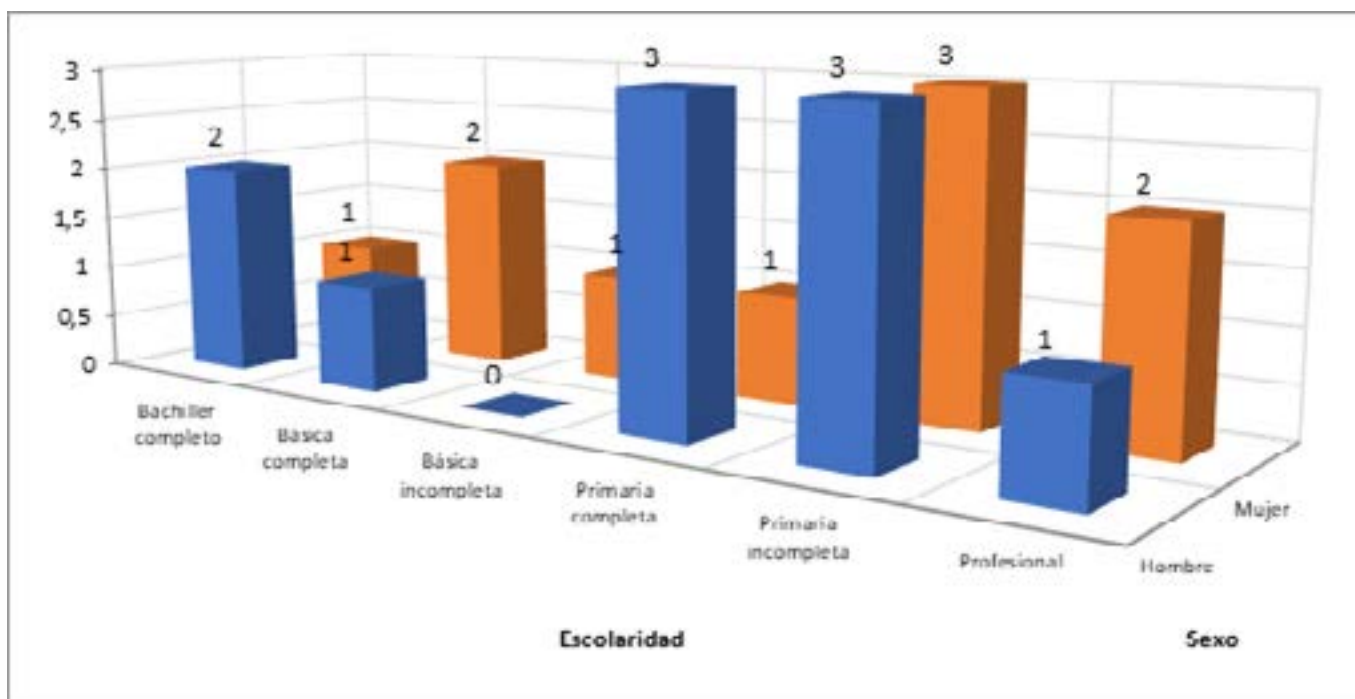
Para esta investigación, la población objeto de estudio estuvo conformada por víctimas indígenas del municipio de Riosucio (20 personas), que en su mayoría (95 %) pertenecen al mencionado municipio. En la tabla 1 se muestra su procedencia. En relación con las respuestas sobre su procedencia, la mayoría, con un 71,4 % (10 personas), pertenece al Resguardo Indígena Cañamomo y Lomaprieta; dos personas pertenecen al Resguardo Indígena la Montaña.

Tabla 1.
Procedencia

Ubicación	Encuestados	Porcentaje (%)
Representante de la Alcaldía de Riosucio	1	7,1
Representante de la Gobernación	1	7,1
Resguardo Indígena Cañamomo y Lomaprieta	10	71,4
Resguardo Indígena la Montaña	2	14,3
Total	14	100,0

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Sexo y Escolaridad. Fuente: elaboración propia.



Las variables utilizadas para el análisis fueron: municipio, ubicación, nivel de escolaridad, sexo, edad, número de hijos, grupo étnico al que pertenece, tipo de participación en el hecho violento, número de hechos victimizantes, tipo, lugar y año de ocurrencia del hecho victimizante. También se utilizaron otros recursos para la elaboración de dicho informe, como por ejemplo, el conocimiento que tiene la comunidad sobre la JEP; la participación en algún programa de protección de víctimas ofrecido por el Gobierno, y si hubo participación de qué tipo fue esta; participación en la mesa municipal o departamental de víctimas; cuáles son los modos en los que puede la víctima sentirse reparado por parte del victimario; y de qué forma podría contribuir este a la reparación de las víctimas.

La edad mínima de los participantes fue de 18 años, mientras que la máxima registrada fue de 68 años. La edad de los encuestados fue de 48 años en promedio; el conjunto de las personas victimizadas comprende edades entre 40 y 56 años que se distribuyen de manera homogénea entre hombres y mujeres representados ambos con un 50,0 %.

Se evidencia a partir de la figura 1 que, en términos de nivel de escolaridad, la mayoría de los entrevistados presenta primaria incompleta, representada por un 30,0 %, seguido por el 20,0 % que presenta la primaria completa. Un 50 % no accedió al bachillerato. Del 50,0 % restante que inició su bachillerato, el 15,0 % logró profesionalizarse luego, y en igual porcentaje (15,0 %) obtuvo título de bachiller. Finalmente, del 20,0 % restante, el 5,0 % dejó su básica secundaria incompleta (mujeres), mientras que el otro 15,0 % sí la completó.

Lo anterior es relevante si se tiene en cuenta que una de las circunstancias que en algunos casos agudiza la victimización y su impacto es la carencia de herramientas de formación o académicas para acometer el proceso de reclamo de derechos. Por otra parte, a nivel familiar 5 personas no tienen hijos, mientras que 15 personas sí tienen. Ahora bien, el mínimo de hijos registrado para una persona fue de 2, mientras que el máximo fue de 5 hijos. Finalmente, y de manera descriptiva, como lo muestra la tabla 2, es posible afirmar que de los 15 encuestados que tienen hijos, 8 personas, tiene 2 hijos; y una sola persona, tiene 4 hijos.

Tabla 2.
Número de hijos

Nº Hijos	Encuestados	Porcentaje (%)
2	8	53,33
3	4	26,67
4	1	6,67
5	2	13,33
Total	15	100,00

Fuente: elaboración propia

Se registran, por lo tanto, 42 hijos de víctimas de 20 personas encuestadas. Ahora bien, de los 42 hijos registrados del total de la población, fue posible obtener la edad de 35 de ellos, y se encontró que el de menor edad cuenta con 9 años, mientras que el de mayor edad cuenta con 47 años; adicional a esto, el promedio de la edad de los hijos de las víctimas se encuentra entre 24 y 31 años.

Se trata entonces de personas jóvenes que nacieron y han vivido en medio del conflicto, que ahora tienen la oportunidad de hacer sus vidas en condiciones un poco distintas a las que tuvieron sus padres, tomando como recurso la desactivación de factores de violencia dada la desmovilización y posterior reincorporación de un grueso número de miembros de las FARC, aunque persistan otros factores de conflicto. Así mismo, pueden participar del proceso de exigencia de reparaciones ante la JEP o la CEV, con expectativas distintas a las de sus padres.

En relación con los hechos victimizantes, la mayoría, representada por 9 víctimas, ha soportado por lo menos un hecho victimizante; por otra parte, 6 víctimas han sufrido hasta 2 hechos distintos; y finalmente, 4 personas han sufrido hasta 3 hechos distintos de violencia, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3.
Número de hechos victimizantes

Nº Hechos	Encuestados	Porcentaje (%)
1	9	47,37
2	6	31,58
3	4	21,05
Total	19	100,00

Fuente: elaboración propia.

Se registraron 33 hechos victimizantes, la mayoría corresponde a desplazamiento forzado (15 registrados), seguido por actos terroristas, atentados, combates y/o hostigamientos, entre los cuales se encuentran 9 casos reportados. Y, finalmente, hechos como homicidio y abandono o despojo de tierras se encuentran también registrados dentro de los hechos victimizantes. (Ver tabla 4).

Tabla 4.
Recurrencia de los hechos

Tipo de Hecho	Nº Hechos	Porcentaje (%)
Abandono o despojo forzado de tierras	4	12,12
Abuso sexual	1	3,03
Acto terrorista/atentados/combates/hostigamientos	9	27,27
Desplazamiento	15	45,45
Homicidio	4	12,12
Total	33	100,00

Fuente: elaboración propia

La mayor parte de los hechos victimizantes registrados ocurrieron entre los años 2003 y 2004 en Bogotá y en el municipio de Supía, en donde se presentaron la mayor parte de los hechos. En San Antonio de Chamí y

Sipirra se presentaron acontecimientos de violencia entre los años de 1991 y 1992 respectivamente. En el 2013 se presentaron en la Comunidad San Juan – La Herradura Municipio de Riosucio.



Tumbas de dos víctimas de homicidios perpetrados en la masacre de La Herradura, vía principal de ingreso a Riosucio.

Tabla 5.
Relación entre lugar del hecho victimizante y el año de ocurrencia

Lugar del hecho victimizante	1991	1992	2001	2003	2004	2005	2013	No responde	Total
Bogotá	0	0	0	5	0	0	0	0	5
Comunidad San Juan la Herradura Riosucio	0	0	0	0	0	0	5	0	5
La Rueda	0	0	5	0	0	0	0	0	5
No responde	0	0	0	10	0	0	0	25	35
Resguardo de Cañamomo	0	0	0	0	5	0	0	0	5
Resguardo de Cañamomo y Lomaprieta	0	0	5	0	0	0	0	0	5
Resguardo la Montaña	0	0	0	0	5	0	0	0	5
Riosucio Plaza de San Sebastián	0	0	0	0	0	10	0	0	10
San Antonio de Chamí	5	0	0	0	0	0	0	0	5
Sipirra	0	5	0	0	0	0	0	0	5
Supía	0	0	0	5	10	0	0	0	15
Total	5	5	10	20	20	10	5	25	100

Fuente: elaboración propia

Cuando se les preguntó a los entrevistados si conocían la JEP, 11 personas respondieron que sí la conocían, pero sólo habían escuchado de ella, mientras que 9 personas aseguraron no tener conocimiento sobre la misma. Este encuentro permitió evidenciar el poco conocimiento que tienen las víctimas frente a la naturaleza de instituciones como la JEP, que fueron creadas en el Acuerdo de Paz. Se presentaron situaciones en donde incluso, miembros del equipo de investigación fueron confundidos con miembros de la JEP, dado que, proporcionaban información sobre dicha jurisdicción y algunos de los criterios de participación que comenzaba a hacer públicos para el momento del trabajo de campo. Sin embargo, en el transcurso de la jornada de trabajo, las personas encuestadas se iban familiarizando con el equipo investigador, generándose el *rapport* necesario en pro de la fiabilidad de los datos aportados en las encuestas.

Ante la pregunta: ¿Pertenece a algún programa de protección de víctimas del gobierno? La mayoría de las personas respondieron que no hacían parte de ningún programa (13 personas). Por otro lado, 4 de las 7 personas entrevistadas restantes, respondieron que sí pertenecían (o habían participado) en la mesa de víctimas del municipio de Riosucio. Finalmente, respecto a la pregunta: ¿De qué manera se sentiría reparada por el victimario? Sus respuestas estuvieron enfocadas hacia la reparación integral, el reconocimiento y el esclarecimiento de la verdad sobre todo; indemnización en dinero y restitución de tierras a nivel colectivo, además de exigirles a los victimarios pedir perdón por los daños causados; manifestaron deseos de que vuelva la tranquilidad, que no haya más sectores o grupos armados y que no vuelvan a cometerse este tipo de hechos; respeto por los derechos de la comunidad, reparación psicológica, que haya una verdadera armonía amplia e integral y que devuelvan las tierras para ayudar a las personas más necesitadas.

A la pregunta ¿De qué manera se puede contribuir a la reparación de las víctimas?, los entrevistados respondieron que la mejor forma para contribuir a esta reparación es el perdón, pues, aunque los hechos nunca se olviden, el perdón contribuye al apoyo colectivo de todas las personas. Además, se pueden realizar actividades permanentes en la comunidad como talleres de participación de proyectos, que ayuden a superar y a perdonar, y a su vez, puedan permitir llevar información que sea de ayuda para las víctimas, con respecto a cómo se puede acceder a la protección y a la concientización del horror que sufrieron, y para que tales hechos no vuelvan a suceder. A través de la formación y la transmisión de la información desde el intercambio del conocimiento y la réplica del mismo, se espera ayudar a otras personas para que no atraviesen por los mismos hechos.

Conclusiones

Aunque se percibe en las víctimas cierto grado de conocimiento sobre la JEP, en el contacto directo con miras a generar empatía para adelantar la caracterización, el equipo encontró que dicho conocimiento no tiene el nivel de profundidad necesario que debe tener una víctima para que aspire a ejercer sus derechos en el marco del Acuerdo de Paz. Es decir, se requiere un gran ejercicio pedagógico que permita a las víctimas conocer el alcance, las atribuciones y las expectativas del logro de verdad, justicia y reparación en el marco de un sistema como el creado

en el Acuerdo, tomando en cuenta, además, su diversidad cultural como víctimas indígenas. En este sentido, en trabajos futuros de mediano y largo alcance con este sujeto colectivo, o en la probable continuidad del presente proyecto de investigación, será necesario abordar y estudiar con ellos los documentos orientadores de participación de víctimas que se han ido consolidando durante los años 2018 y 2019, tanto en la JEP como en la CEV.

Con lo anterior, más allá del conocimiento que se tiene sobre la JEP, existen expectativas altas en materia de verdad, peticiones de perdón y medidas de no repetición, por lo cual, más allá del conocimiento particular de las entidades que surgen del Acuerdo de Paz, los esfuerzos orientados a hacer pedagogía con dicho acuerdo deben centrarse en el SIVJRNR como tal, y en sus diferentes engranajes, que evidencien por un lado las relaciones intrasistémicas, vale decir, las que se puedan dar entre las diferentes secciones que componen una institución (por ejemplo, los modos de relacionamiento entre las distintas salas y secciones de la JEP, o entre los órganos de la JEP y la CEV), y las relaciones extrasistémicas, como las relaciones de la JEP o la CEV con los órganos de la Rama Judicial, o con otras instituciones que vienen funcionando desde antes de la suscripción del Acuerdo de Paz, verbigracia, la Unidad de Atención y Reparación Integral a Víctimas (UARIV) y/o la Unidad de Restitución de Tierras.

Las demandas de memoria y de otros derechos que realizan las víctimas durante los procesos de transición a la democracia o de salida de situaciones de violaciones graves a los derechos humanos, pretenden ser reconocidas en sus condiciones de verdaderos sujetos de derecho ante los perpetradores, y consecuentemente, en las circunstancias en las que fueron cometidas las violaciones, así como el reconocimiento por parte del Estado, y de los victimarios en general, acerca del carácter injusto en su comisión. También existen otras demandas relacionadas con el reconocimiento del derecho al buen nombre de las víctimas y sus familiares, y de otras garantías que las victimizaciones desconocieron. Se trata de un proceso *anamnético*, es decir, un proceso tendiente a deshacer el olvido y recuperar la memoria de lo sucedido con el fin de desvelar los hechos ocurridos e integrar esa verdad -que permanece oculta- a una verdad de mayor envergadura, vale decir, a un relato nacional, comprensivo y compasivo con las víctimas, evitando las versiones negacionistas o revisionistas de la historia, propias de los marcos en los que perpetradores y sus cómplices pretenden ocultar o justificar lo sucedido.

La posibilidad de que las víctimas del conflicto armado se conviertan en sujetos plenos, de lo que podríamos llamar el “derecho de la justicia transicional”, pasa necesariamente por un conocimiento efectivo de las garantías en cuanto víctimas, y con ello, de las competencias, alcance y limitaciones de las instituciones transicionales derivadas de marcos normativos anteriores (ley 975 de 2005, ley 1448 de 2011, entre otras), así como de los órganos creados en el Acuerdo de Paz. En este sentido, las víctimas deberían poder saber si sus victimarios serán juzgados por la JEP, si se acogerán a otras instancias dentro del nuevo SIVJRNR, o si seguirán siendo juzgados por la justicia ordinaria o la jurisdicción creada con arreglo a la ley 975 de 2005 (Justicia y Paz).

Para lograr lo anterior, deben georreferenciarse los nombres de las personas acogidas a la JEP (con sus correspondientes alias o nombres de guerra) y el modo como desarrollará su trabajo la CEV en el ámbito territorial,

en cumplimiento de los principios de centralidad de las víctimas y paz territorial. También deberán explicitarse la adscripción funcional de los miembros de la fuerza pública y el nivel de mando y zonas de operación de los miembros de las FARC acogidos a esa jurisdicción. La georreferenciación debería posibilitar que los nombres de las personas acogidas al SIVJRNR, sean relacionados con: a) sus lugares y tiempos de operación, b) las victimizaciones por las que se acogen o son llamados al sistema, c) el rol que desempeñaron en la estructura, d) la/s subestructura/s a la/s cual/es pertenecieron, así como e) las etapas en que se prevé adelantar los juicios o las actuaciones extrajudiciales a que haya lugar.

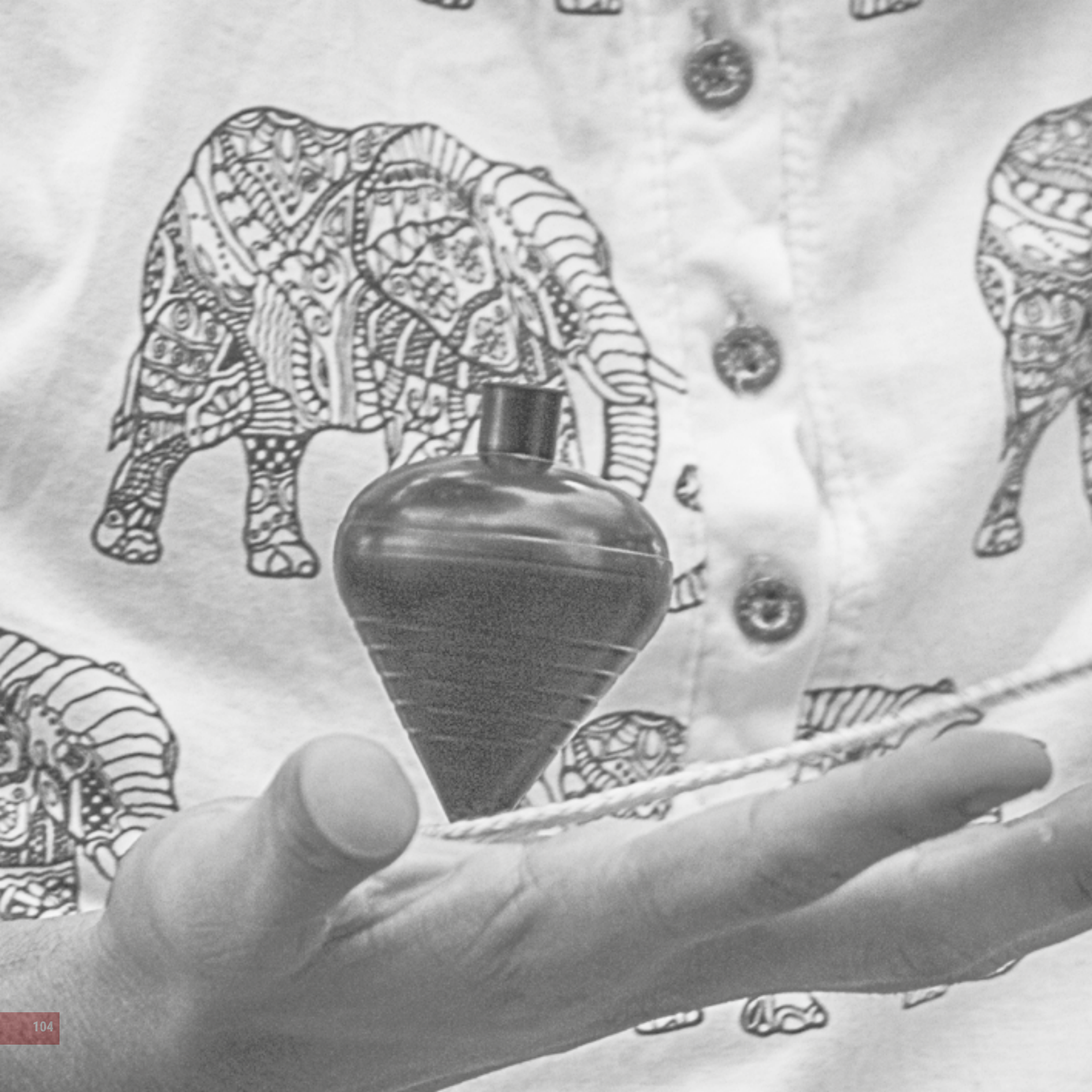
En relación con los criterios de selección y priorización de casos por parte de la JEP, deberá garantizarse que en aquellos que no sean seleccionados se deje claro cómo y por cuál entidad van a ser investigados, y en cuanto a los no seleccionados o no priorizados, debe garantizarse un recurso efectivo por parte de las víctimas que se muestren inconformes con la decisión. En cuanto a los no priorizados, será necesario dejar claro en cuánto tiempo estimado van a ser juzgados con posterioridad. Lo mismo en relación con las estrategias de investigación tendientes al esclarecimiento por parte de la CEV. Lo anterior en aplicación del Marco Jurídico para la Paz (Acto Legislativo No. 1 de 2012) y de la jurisprudencia de la Corte Constitucional, que ha venido definiendo los estándares para garantizar la participación de las víctimas en la definición de los criterios de selección y priorización, así como la garantía de un recurso efectivo que las víctimas puedan interponer ante la instancia judicial o extrajudicial que decida no seleccionar su caso.

Por otra parte, la JEP debe revisar el criterio de selección de casos y la disponibilidad de la información de los mismos, ya que, una de las estrategias de impunidad y ocultamiento ha sido justamente la destrucción de pruebas o el atentado a testigos en casos de graves violaciones de los derechos humanos.

Otro factor importante es que el Gobierno Nacional pueda elucidar cómo serán las relaciones entre las instituciones creadas en el Acuerdo de Paz, y las que vienen funcionando como resultado de otras medidas transicionales, por ejemplo, la Unidad de Atención y Reparación Integral a las víctimas o la Unidad de Restitución de Tierras. A menudo, las víctimas, cuando apenas se están familiarizando con las dinámicas institucionales de las entidades creadas en el marco de la ley de víctimas, deben comenzar a conocer muy rápidamente las dinámicas institucionales de aquellas entidades creadas en el Acuerdo de Paz, lo cual representa un reto o un obstáculo (según sea cada situación), para las víctimas en relación con los desarrollos de la Justicia Transicional en Colombia.

Referencias

- Brausin Pérez, J. (2019). *Fundamentos de investigación en las ciencias sociales, tradicionales y acercamiento a elaboración de productos*. Escuela Superior de Administración Pública.
- Castañé Casellas, J., Portuois, J. P. y Desmet, H. (1992). Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas. *Revista Complutense de Educación*, 3(1), 288.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2019). *Lineamientos Metodológicos: Escuchar, Reconocer y Comprender para Transformar*. Autor.
- Decreto Ley 588 de 2017, 5 de abril. *Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*. D. O. 50.197.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=80633>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the Truthworthiness or naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ ANUAL*, 29(2), 75-91.
- Jurisdicción Especial para la Paz. (2018). *Criterios y Metodología de priorización de casos y situaciones en la Sala de Reconocimiento de Verdad, de responsabilidad y de determinación de los hechos y conductas*. Jurisdicción Especial para la Paz.
- Jurisdicción Especial para la Paz. (2018). *Orientaciones para la Elaboración de Informes dirigidos a la Jurisdicción Especial para la Paz*. Jurisdicción Especial para la Paz.
- Ley Estatutaria 1957 de 2019, 6 de junio. *Estatutaria de la Administración de Justicia en la Jurisdicción Especial para la Paz*. D. O. 50.976.
<https://www.jep.gov.co/Marco%20Normativo/LEY%201957%20DEL%2006%20DE%20JUNIO%20DE%202019.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia - Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/finAcuerdoPazAgosto2016/12-11-2016-Nuevo-Acuerdo-Final.pdf>
- Taborda Ocampo, F. J. (2011). *Protocolo de Orientación y Asesoría para las víctimas de violaciones a los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario pertenecientes a pueblos indígenas*. Alvi Impresores Ltda. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/protocolo.pdf>



Experiencia educativa: desafíos de la educación institucionalizada³⁴

Por: Luis Guillermo Restrepo Jaramillo³⁵ y Diego Armando Jaramillo Ocampo³⁶

Introducción

¿Qué se entiende por experiencia?, más aún, ¿qué se entiende por experiencia educativa? y ¿cuáles son las implicaciones de tales comprensiones?, esas serán las preguntas que brevemente desea resolver este escrito. Pero como el interés de la investigación realizada no es sólo responder estos aspectos, se presentará una posición al respecto, que permita una revisión crítica de los desafíos de la educación institucionalizada.

La perspectiva de la fenomenología educativa de Van Manen (2016), acompañó el desarrollo de una investigación en la que, además, se unieron herramientas y perspectivas que permitieron las comprensiones de las narrativas de docentes en formación. Para poder comprender el proceso de la experiencia educativa, se hace un breve recorrido que posiciona el interés de los investigadores.

En la perspectiva de Van Man (2016), el pedagogo de los Países Bajos, la fenomenología:



Dirige su mirada hacia donde se originan y configuran las regiones de significados y comprensiones que se filtran a través de las membranas porosas, de sedimentaciones pasadas – para luego infundir, permear, infectar, tocar, revolcarnos y ejercer un efecto formativo y afectivo sobre nuestro ser. (p. 30)

34 Este capítulo es resultado de la investigación “Experiencias educativas: Cuerpo, Tiempo y Espacio” realizada en la Universidad Católica de Manizales.

35 Doctor en Teología, magíster en Teología y profesional en el área. Líder del grupo de Investigación Educación y Formación de Educadores-EFE-, Universidad Católica de Manizales, Colombia. lgrestrepo1234@gmail.com

36 Doctor en Educación, magíster en Educación. Editor de la Revista de Investigaciones de la Facultad de Educación de la UCM. Miembro del grupo de investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales, Colombia. dajo2810@gmail.com

Esas comprensiones de lo pasado se asocian con las cosas que nos han pasado, con nuestras propias experiencias, aquellas que han dejado marcas y huellas, aquellas que nos han tocado las membranas y las fibras más profundas de nuestro ser. Y es que, para el autor, la fenomenología:

- Comienza con el asombrarse por lo que se da y por cómo algo se da.
- Se dirige a comprender los aspectos exclusivamente singulares (identidad/esencia/alteridad) de un fenómeno o evento.
- Es el modo de acceder al mundo como lo vivimos pre – reflexivamente. (Van Manen, 2016, pp. 30–31)

Estas categorías constitutivas de la fenomenología se vinculan con las experiencias educativas, porque ellas atraviesan no solamente la relación de sus protagonistas consigo mismos, sino que los ponen y exponen frente a los otros en unas relaciones múltiples de alteridad en donde lo distinto y lo no común se pone en juego.

En este sentido, desafiar la educación institucionalizada desde una perspectiva fenomenológica, es adentrarse a las experiencias vividas tal como aparecen, tal como son nombradas por los sujetos de carne y hueso, porque ellas hacen posible que lo que es dado pueda ponerse en cuestión. Y, principalmente, esa puesta en cuestión irrumpe con el otro, en tanto que desde una dimensión ética:

Lévinas encuentra el poder fenomenológico de esta pregunta sobre la ética y la alteridad en el encuentro con el rostro del otro que nos llama. En la vulnerabilidad del rostro del otro, dice Lévinas, vivenciamos un llamado (...) y nuestra respuesta a la vulnerabilidad del otro se vivencia como respons-abilidad. (Van Manen, 2016, p. 264)

Responder a la diferencia sin indiferencia es la apuesta ética de una fenomenología que asuma la experiencia como oposición a lo dado, a lo predeterminado, a lo hegemónico, a lo dicho, a lo instituido y que busque en otras narrativas, en otras perspectivas instituyentes y que están por decir-se, nuevas maneras de estar atentos a lo que al otro le pasa.

Por último, es importante señalar que, una investigación de este tipo termina por proponer nuevas posibilidades, por lo cual los desafíos a la educación institucionalizada emergen, con fuerza, como consecuencia lógica de los desarrollos y comprensiones sobre la experiencia y la educación.

La experiencia desde las huellas de algunos pensadores

Es conveniente iniciar por la experiencia en la lengua castellana, como la define el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2019):

1. f. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.
2. f. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.
3. f. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.
4. f. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.
5. f. experimento.

En estas cinco acepciones de la palabra experiencia en español, se descubre especialmente la necesidad de entenderla. Para los fines del presente capítulo, desde la tercera y cuarta en específico, a partir de las cuales se realizará un despliegue argumentativo alrededor de ella. A fin de cuentas, se trata de una experiencia que genera conocimiento y que parte de lo vivido por las personas.

En consecuencia, es fundamental comenzar por Husserl, quien, como líder de la perspectiva fenomenológica contemporánea, se encuentra con este tema fundamental en su propuesta filosófica. Como recuerda Waldenfels (2017):

[...] ¿El fundador? La fenomenología misma ha aportado a destruir el mito de la invención pura. Husserl, así como otros inventores, ha encontrado algo que él no había buscado y que tampoco pudo buscar. Solo posteriormente el hallazgo fue bautizado bajo el nombre de “Fenomenología”. Este nombre ya era conocido desde el siglo XVIII y, en los tiempos de Husserl, gozaba sobre todo en la física de una popularidad especial. ¿Se puede considerar a la fenomenología como un producto uniforme? Aquí es válido atender a las tensiones internas y ambigüedades y tener en cuenta lo impensado. Solo así se aclara cómo se llega a un movimiento fenomenológico, en Husserl mismo y luego de él. (p. 409)

Para este filósofo, la experiencia se comprende desde el concepto fundamental de “volver a la cosa misma”, con lo cual buscará realmente aquello que es el fenómeno antes de toda reflexión filosófica desde lo alto. La metodología propuesta por él mismo lo llevará a la búsqueda de esa cosa misma en un ejercicio de retorno, más que de mera reflexión. Y en ella la empiria es más importante que lo meramente empírico, como dice el autor: “Tal empiria significa un trato con las cosas que se enriquece paulatinamente, el cual permite que nosotros “hagamos experiencias” y aprendamos también a través del sufrimiento, según el proverbial *pathos matos*” (Waldenfels, 2017, p. 413).

La experiencia en Husserl es vista como el punto de arranque del filósofo principiante; a fin de cuentas, si este debe hacer suspensión de todo saber previo, sólo la experiencia de sí mismo, que es en el mundo, lo permitirá. Con la anterior se descubre la experiencia como el origen de los procesos de saber, aunque no es un conocimiento plenamente fundamentado, pero desde la experiencia podrá ponerse en camino (Cruz-Vélez, 2015). Así, la experiencia se hace, es acumulativa, y se enriquece en procesos sucesivos que permiten el conocimiento humano, desde lo vivido, no sólo desde lo discursivo. La experiencia en la concepción de este filósofo termina siendo en definitiva el fundamento de los procesos de conocimiento, conciencia y sentido de lo vivido (Husserl, 2012). Como lo explica claramente un autor al decir:

El sujeto intuye y con su intuición genera sentido y ese sentido puede ser reflexionado y validado de diversas formas. Mediante su conciencia él define, experimenta, prepara razones y experiencias para lograr certezas y vitalidades en su pensamiento. No sólo contempla al mundo, también se ve a sí mismo como conciencia, es decir como testigo de sus propias operaciones, de sus propios intereses y procesos. Esa conciencia mira al sujeto al que está integrada, se detiene en ese su ser de sujeto; lo mira no sólo como sujeto, también como objeto en el mundo, objeto ubicado en contextos peculiares y proyectado en ellos por sus actos intencionales, por su voluntad, por las tendencias y las inercias de su historia. (Bolio, 2012, p. 25)

La experiencia husserliana requiere de “camino”, de métodos, que permitan, como recuerda un autor contemporáneo, pasar de la mera operación de la experiencia a la tematización de esta: “Del mero operar de la experiencia, que se lleva a cabo no sin nuestra intervención, pero, no obstante, no a través de nuestro hacer, pasamos a la tematización, que se extiende dado el caso a una problematización” (Waldenfels, 2017, p. 416). Esa experiencia tematizada sólo se dará en el marco de la reducción eidética o de la reducción trascendental o fenomenológica. Pues la experiencia sólo será tematizada cuando tenga sentido propio, no impuesto. Sin embargo, este aspecto de la reducción no es asunto de este escrito.

Ahora bien, si esta es la experiencia en Husserl, cada uno de sus sucesores revisará la comprensión de esta, aportando desde su perspectiva y haciendo, desde procesos críticos, renovadas propuestas de comprensión de la experiencia y la fenomenología.

Uno de sus reconocidos sucesores fue Martin Heidegger, el cual de frente a este tema, desarrolló una fenomenología experiencial, en la que algunos de sus estudiosos llaman segunda fase, como recuerda Acevedo-Guerra (2006):

Mi propósito es tratar de mostrar cómo Heidegger fue derivando –por decirlo de alguna manera– de una fenomenología “científica” a una fenomenología “experiencial”, tan rigurosa como la primera, pero marcada por algo peculiar, que el mismo Heidegger llama experiencia, y que entiende en un sentido inhabitual. (p. 237)

En este marco de referencia, es comprensible preguntarse por la fenomenología experiencial de Heidegger. Debe tenerse en cuenta que esta experiencia tiene una relación fundamental con algo más que el mero suceso, aquí se trata de experiencia consciente, que es la que hace plena la vivencia misma de sujeto. Así lo afirma al decir:

La experiencia *plena* de la conciencia no puede entenderse sino *desde* la comprensión de la llamada y a una *con* ella. Si el vocante y el interpelado son siempre el *mismo* Dasein de cada cual, entonces todo desoír de la llamada, todo mal comprenderla, constituye un *determinado modo de ser* del Dasein. Una llamada en el vacío, de la que “nada se siguiera” es una ficción existencialmente inconcebible. “Que *nada* se siga” significa algo *positivo* en relación al Dasein. (Heidegger, 1997, p. 274)

La experiencia aparece entonces como un modo de decirse del Dasein y, a la vez, como un acto consciente de lo que sucede, más aún de lo que sucede a cada uno de los seres humanos. En el sentido más cotidiano se entendería la experiencia como el conocimiento acumulado a través del tiempo, o en la perspectiva de Heidegger (1997), por una vivencia reflexiva sobre las vivencias del Dasein, no como mero cúmulo de haceres técnicos o laborales, que pueden repetirse sin conciencia y sin sentido, que es lo que constituye el quehacer en experiencia.

Otros fenomenólogos que ameritan un acercamiento aquí son Merleau-Ponty y Lévinas, a quienes también han leído los educadores para vincular sus teorías filosóficas con la pedagogía, especialmente.

Merleau-Ponty, filósofo francés, centró sus estudios en la fenomenología de la percepción; para él la experiencia fundamental es el percibir, pues, es la experiencia de las estructuras que se construyen desde las relaciones de partes y sensaciones. Pero, además, para este autor, las cosas se captan desde el esquema corporal, pues todo se puede aprender gracias a que el cuerpo es capaz de explorarlas.

Para este filósofo, al inicio de la percepción se presenta la sensación, que con frecuencia es confundida con una percepción inmediata y clara, pero dejando de lado lo confuso de tal idea, los diversos pensadores han abandonado el fenómeno de la percepción (Merleau-Ponty, 1993).

Sin embargo, la percepción es un tema fundamental en los procesos de conocimiento del ser humano. En la comprensión, la ciencia centra su atención en variables relacionables matemáticamente y experimentos repetibles y explicables desde el lenguaje propio de las ciencias. A pesar de ello, la percepción va más allá de lo científico, como recuerda Merleau-Ponty (1993):

Si ahora nos volvemos, como se hace aquí, hacia la experiencia perceptiva, observamos que la ciencia no consigue construir más que un simulacro de subjetividad: introduce unas sensaciones que son cosas allí donde la experiencia demuestra que existen ya unos conjuntos significativos; somete el universo fenomenal a unas categorías que solamente se entienden acerca del universo de la ciencia. Exige que dos líneas percibidas, al igual que dos líneas reales, sean iguales o desiguales, que un cristal percibido tenga un número determinado de lados, sin ver que lo propio de lo percibido es la admisión de la ambigüedad, lo «movido», el dejarse modelar por su contexto. (p. 33)

Además de este interés por la percepción, en esta comprensión fenomenológica, Merleau-Ponty se preocupó por el cuerpo como elemento vehicular de la percepción, del lenguaje y del sujeto en el mundo vital. Como recuerda un autor español hablando al respecto:

Merleau-Ponty, presentándose esencialmente como un filósofo del cuerpo, considera que es nuestro cuerpo aquello que asegura que existan para nosotros objetos. Por lo tanto, mi cuerpo no es un objeto

cualquiera del mundo, es un medio de comunicación entre nosotros y el mundo. Si vemos, es gracias a que estamos instalados en un cuerpo y, dado este fenómeno, podemos decir que percibimos objetos. Esta idea está en conexión con todo lo dicho anteriormente: nuestro cuerpo es el horizonte de nuestra percepción, “el centinela que asiste silenciosamente a mis palabras y mis actos”. (Pérez-Riobello, 2008, p. 203)

En último lugar, aparece como una obra integrada en tríptico, el mundo, ese mundo en el cual se muestra la persona por medio de su cuerpo y su lenguaje, logrando integrar los elementos centrales de la fenomenología de la percepción desde estas ideas. El mundo evidentemente es donde se vivencia la existencia humana, donde el cuerpo, en espacio y tiempo, se pone de presente. Como lo señala Pérez-Riobello (2008) al decir:

Vivimos en él, y esto implica “vivir-en-la-certeza-del-mundo”, lo que significa a su vez “vivenciar” esa certeza del ser del mundo. En este sentido, los objetos también forman parte de él, son objetos gracias al mundo, también están-en-el-mundo. Así pues, llegamos a otro punto importante: el “mundo de vida” da como resultado la separación (como si se tratase más bien de una decantación) entre sujeto y objeto. Se reivindica de esta manera otro tipo de conocimiento, el que surgiría de la praxis vital, de modo que nuestro conocimiento no se reduciría a planteamientos científicistas: es preciso renunciar a ocupar la posición de un observador absoluto y reconocer que “el hecho percibido y de una manera general los acontecimientos de la historia del mundo no pueden ser deducidos de una cierta cantidad de leyes que compondrían la cara permanente del universo”. (p. 210)

Sin embargo, esta preocupación por la experiencia fenomenológica de la percepción no termina por comprender plenamente el entrelazado y profundo tejido de sensaciones, vivencias y demás elementos que se hacen presentes en el fenómeno mismo de la experiencia humana. Por ello, no parece suficiente cada aporte de las diferentes propuestas filosóficas al respecto, más bien parece que todas ellas crean un imbricado tejido de lo que constituye la experiencia misma, con todas sus riquezas y dificultades para la comprensión humana.

En este ámbito de referencia se hace posible hablar de la experiencia fenomenológica desde otro aspecto, el de lo trascendente o inaccesible:

La alternativa de Husserl, también presentada en torno al problema del otro en *Cartesianischen Meditationen*, consiste en hablar en nombre de una *experiencia* —la experiencia de lo extraño (*Fremderfahrung*)— en la que este —*das Fremde*— es vivido como “la accesibilidad en la propia inaccesibilidad”. Solo una experiencia tal, caracterizada por esta formulación paradójica, no suprime ni integra lo extraño, en la medida en que lo descubre en *ella misma*, en que es accesible para ella. La experiencia de lo extraño, de lo *otro*, solo es posible en el trasfondo de la familiaridad de mi experiencia, justamente como aquello accesible, esto es, presente en mi experiencia, en la forma de su inaccesibilidad. Se trata con ello de reconocer el sentido irreducible, inaccesible de la cultura —su

ser extraño—, que se resiste a ser subsumido por cualquier lógica totalizante. (Verano-Gamboa, 2014, pp. 261-262)

Para algunos, la experiencia del ser humano requiere de la propuesta de Emmanuel Lévinas sobre la otredad, que ha sido leído por muchos educadores como sugerente motivador de una educación en clave de alteridad. El filósofo de Kaunas, al referirse a la experiencia, afirma que la persona no tiene vivencia mayor a la otredad, a la alteridad como realidad constitutiva de humanidad. De la misma manera en su propia vida necesitará de los rostros de los otros, como lo constata Malka (2006), en la biografía del filósofo, al decir:

Rostros, nombres propios y caras que provocan un despertar: el destino de Emmanuel Lévinas también se decidirá al hilo de los encuentros, los diálogos y los debates. Entre todos los que rodean al filósofo entonces sin carrera, al margen de la universidad, dos personalidades igual de libres y enigmáticas, desempeñarán un papel decisivo, aunque desigual. El metafísico Jean Wahl y el talmudista Mordecai Chouchani [...]. Entrar en el espesor de esas dos relaciones viene a equivaler a penetrar en el taller donde se elabora, en la misma época, lo que será el pensamiento, resueltamente personal, de Emmanuel Lévinas. (p. 125)

Es así como construirá su pensamiento, que no puede negar el valor de la otredad. Se puede afirmar que toda experiencia vital debe llevar a una mayor valoración del rostro ajeno como posibilidad de trascendencia, ya que una fenomenología no trascendental se agotaría en un acto egolátrico, cerrando posibilidades de vivenciar y conocer el mundo donde encuentra el otro, que demanda, sin gritarlo, su lugar en el mundo (Lévinas, 2012).

La epifanía del rostro es lo que permite una experiencia ética de la responsabilidad en relación con el otro, como lo indica el filósofo de Kaunas:

Esta alteridad, esta separación absoluta se manifiesta en la epifanía del rostro, en el cara a cara. Se trata de una unificación completamente distinta de la síntesis, pues instaura una proximidad diferente de la que regula la síntesis de los datos y los reúne en un “mundo” de partes en un todo. El “pensamiento” que ha despertado al rostro -o que ha sido despertado por él- está gobernado por una diferencia irreductible: un pensamiento que no es un pensamiento de..., sino de entrada un pensamiento para..., una no-in-diferencia hacia el otro que rompe el equilibrio del alma ecuánime e imparable del conocer. (Lévinas, 2001, p. 215)

Con lo anterior queda claro que no es la generalidad del encuentro con los otros lo que da sentido a la alteridad levinasiana, en esa experiencia el rostro será el que revela al otro como tal, sin imposiciones del Sí Mismo, el lenguaje no interviene entonces para darnos a conocer al otro, sino para obligarnos a responder del otro. Lévinas (2012) lo expresa así:

La obra del lenguaje es completamente distinta: consiste en entrar en relación con una desnudez desprendida de toda forma pero que tiene un sentido por sí misma, [...]; que significa antes de que proyectemos luz sobre ella; que no aparece como una privación sobre el fondo de una ambivalencia de valores (bien o mal, belleza o fealdad), sino como *valor siempre positivo*. Tal desnudez es rostro. La desnudez del rostro no es lo que se ofrece a mí para que yo lo des-vele- y que, de hecho, se hallaría ofrecido mí, a mis poderes, a mis ojos, a mis percepciones, en luz externa a él. El rostro se ha vuelto hacia mí: eso es su desnudez misma. *Es por sí mismo, y en absoluto por referencia a un sistema.* (p. 77)

Así pues, la experiencia fundante de todo, en esta perspectiva, es la experiencia ética de ese otro que se me hace presente desde su rostro, sin discurso previo ni búsqueda de sistemas para hacerse presente. Él *es* y su rostro lo desnuda en mi presencia. Por lo cual, se entiende que la experiencia debe ir más allá de las percepciones genéricamente comprendidas (Lévinas, 2004), pues el otro no *es* porque yo lo perciba, su estar desnudo ahí es el que reclama existencia, valores y responsabilidad a todo otro. Para mayor claridad, esta responsabilidad emerge de la significación, por lo cual debe entenderse desde la proximidad y el compromiso, como dice Lévinas (2011): “No es el compromiso quien describe la significación, sino que es la significación, el uno-para-el-otro de la proximidad, quien justifica todo compromiso” (p. 214).

Hasta aquí, se puede decir que se ha realizado un paso por diversas perspectivas fenomenológicas de la experiencia, todas en la misma ruta de las huellas dejadas por Husserl y recorridas a su modo por sus sucesores. Experiencia que está al inicio del conocimiento y la comprensión, que requiere del ser ahí, en el mundo (*dasein*), que percibe y se percibe; pero que no se agota en sí mismo, en totalidad, sino que por el contrario requiere del otro, del totalmente Otro, que no puede ser apropiado o dominado, sino que desde la condición ética requiere de vivencias constituidas en el encuentro de la desnudez del rostro y que claman atención indiscutible.

Experiencia Educativa como aquello que “nos pasa”

Antes de proceder con la comprensión del acontecimiento, como experiencia educativa, es necesario dejar en claro que la experiencia es vital en el sentido en que lo recuerda Costa (2018) al decir: “Todo vivir se vive intencionalmente. Vivir, experimentar, significa vivir *en* un mundo, no en dirección al objeto; al punto que existencia y mundo no son dos cosas diversas, sino dos modos de referencia a un fenómeno unitario” (p. 187).

La experiencia educativa es una experiencia específica y fundamental en la vida de las personas. Sobre ella debe recordarse lo dicho por Larrosa (2006): “Hay un uso y un abuso de la palabra experiencia en educación” (p. 87). Con frecuencia se dedica esta categoría a cualquier tipo de actividad en educación, sin la conciencia suficiente ni teórica, ni crítica, ni práctica. Por ello, hasta el momento se ha dado fundamentación teórica desde la perspectiva filosófica de cuatro maestros de la fenomenología del siglo XX. Pero, además, es necesario entender la experiencia educativa desde la experiencia misma, como intuición del sentido que cada uno da a lo vivido, en

otras palabras: “Tenemos, dicho de otro modo, cierta intuición sobre el sentido de las cosas, inscrito en nuestra ineludible experiencia vital” (Taylor, 2015, p. 451).

Esa intuición nos aproxima en la configuración de sentido sobre las cosas, sobre el mundo y sobre nosotros mismos; es decir, se extiende desde tres manifestaciones o tres dimensiones en la existencia humana. En esta línea, podría decirse que la experiencia en educación como lo expone Larrosa (2006) es “lo que nos pasa” (p. 88). Y lo explica este autor más largamente al decir:

La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega. Cada día pasan muchas cosas, pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. (Larrosa, 1998, p. 168)

Con lo anterior queda claro que la experiencia educativa cuenta con un alto grado de sentido, y este proviene del modo en que aquello sucede, “nos pasa”; no simplemente acontece como algo inevitable de lo cual las personas no se dan cuenta y no sacan fruto alguno. Pues la experiencia es algo individual (particular y singular), le pasa a alguien y ni siquiera se puede afirmar que le suceda a todo un grupo del mismo modo y al mismo tiempo, ya que cada experiencia educativa, vivida o no en el aula, termina teniendo diversos tipos de sentido de acuerdo con cada persona a la que le pasa. Incluso, es posible que entre varias personas que vivan un suceso, para unos sea experiencia educativa y para otros simplemente algo que pasó. Por eso: “la experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico” (Larrosa, 1998, p. 28).

En cada uno de los involucrados en la experiencia pasará esta de modo singularísimo, pues, a cada uno le “pasará” a su modo, desde su conciencia y a su manera. Puede decirse, sin equivocarse, que nadie puede realmente hacer lo que se dice coloquialmente: *“póngase en los zapatos del otro”*. La experiencia es ajena, la ha vivido el otro y cada uno de los presentes la vivirá a su modo, desde sus propios zapatos, no desde los ajenos³⁷.

Aquí debe resaltarse lo que se dice sobre la corporeidad para comprender la singularidad de cada experiencia educativa:

El ser humano es, en tanto humano, un cuerpo que se expone permanentemente al paso del tiempo, a las inclemencias del mundo, a la fragilidad de la vida. El ser humano como corporeidad nace en un contexto, en un lugar y en una cultura; sin embargo, su plasticidad y multidimensionalidad resignifican el contexto.

37 Otros investigadores lo resaltan: Valencia y López (2017) en su investigación sobre las obviedades de los lenguajes en la vida del aula escolar indican que “(...) explorar diversos lenguajes y tejer relaciones entre los sentidos y las vivencias permite ampliar las comprensiones y desplegar interrogantes posibles para acompañar la elaboración de las diferencias en la experiencia de la diversidad para la vida del aula” (p. 52).

Sus relaciones con los otros y consigo mismo definen el lugar y el no lugar como escenarios de encuentro y relaciones. La educación como lugar de encuentro hace posible la donación y la entrega que parten del cuerpo del maestro para su aprendiz, una relación sin contrato ni acuerdo, un gesto ético que emerge como promesa de un mejor porvenir en el que las experiencias educativas acontecen y, con ellas, el nombre propio del otro. (Jaramillo-Ocampo y Restrepo-Jaramillo, 2018, pp. 23-24)

Entonces, aquello que “nos pasa” se hace singular porque cada persona es ese otro, que desde su corporeidad vive, se expone al tiempo y al lugar, con las consecuentes diferencias en sus experiencias vitales, que en buena parte serán educativas, si se viven con sentido, desde este cuerpo que reclama su aquí y ahora, su tiempo y su espacio.

Lo que “nos pasa” aumenta su relevancia. En el contexto de las transformaciones generadas a partir de la propuesta de sociedad del conocimiento, la educación y la ciencia han sido fundamentales para introducir un discurso en el cual el conocimiento constituye el elemento central. Esta es una característica importante del momento histórico que se vive actualmente en América Latina. El conocimiento generado por la ciencia y el reproducido en los procesos educativos han permitido legitimar un conjunto de transformaciones para establecer un tipo de ciencia y de educación acordes con los intereses que representan los organismos internacionales (Gutiérrez y Valencia, 2019, p. 40).

Sin embargo, sigue siendo la escuela el escenario privilegiado para la experiencia educativa, la cual se vive desde los diversos sentidos que se dan y se descubren en la interacción de todos los que en ella participan. Recuerdan Jaramillo-Ocampo et al. (2020) que esas experiencias son comprometedoras por variedad y sentido, y dicen:

La escuela es hontanar de sentidos, lugar de acontecimientos indescifrables, inefables. Lo que pasa, lo que nos pasa, guarda un aire de silencio, de indiferencia; reconocimiento de voces e historias que se encarnan en los cuerpos de los menores, de maestros que hacen de ésta un lugar de encuentro y relación con los otros, con el mundo y con el conocimiento. Sin duda, la escuela es multiplicidad de acontecimientos, en ella emergen infinidad de situaciones, no solo académicas, también sociales, políticas y culturales; acontecimientos imposibles de controlar y reproducir. (p. 151)

Ahora bien, esta experiencia tiene, como dice Larrosa (2006), unos principios que él denomina así: “exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida” (p. 87). Estos principios no son objeto fundamental de este escrito, pero deben ser al menos reconocidos brevemente para un mejor acercamiento a la experiencia que aquí nos ocupa.

La exterioridad queda claramente manifestada, desde la perspectiva de Lévinas, una filosofía del otro, que convierte la exterioridad en hecho fundamental. La experiencia se da en la alteridad. Pero como bien se puede sustentar en el pensamiento de Husserl, esta nos hace sujetos, pues parte de la conciencia; y con Heidegger se puede decir

que es experiencia singular del *Dasein*, pero además es percepción del sujeto frente al acontecer. Sin embargo, los demás principios aquí reportados insisten en lo que “nos pasa”, pues la experiencia es pasión, incertidumbre, libertad, finitud, corporeidad, en síntesis, vida, la vivida a profundidad, la que es más que cronología de sucesos dados sin más.

Es importante entender que, de la exterioridad así entendida, de esto que “nos pasa”, brota la nueva mirada fenomenológica “de la relación yo-tú, y por lo mismo de la comprensión de lo que tal visión implica en los escenarios de encuentro de los hombres y mujeres de hoy” (Restrepo-Jaramillo et al., 2020, p. 113). Entre esos escenarios se vislumbra claramente el del cuidado de los otros, en campos tan específicos de la vida humana, como son la educación y la salud.

Desafíos a la educación institucionalizada

A manera de conclusión, se puede hablar aquí de los desafíos a la educación institucionalizada desde esta perspectiva de la experiencia educativa.

En primer lugar, emerge un desafío: el reconocer la experiencia vivida como fundamental en los procesos educativos. Reconocida “como lo que nos pasa”, no denominando experiencia educativa a cualquier ejercicio de aula con diseño instruccional. Es necesario reconocer la experiencia en todo lo que implica como fundamento de aquello que nos conduce por sendas de formación, permanente e integral.

En segundo lugar, aparece la relación maestra/estudiante, la cual está siempre al origen de la experiencia en la educación institucionalizada. Pero ella no siempre está marcada por las características fundamentales de la experiencia. Este encuentro entre maestro y estudiantes requiere de un punto inicial fundamental, la alteridad. Todo maestro reconoce y debe ser reconocido como otro, en todo lo que la alteridad expresa de carga de sentido, de responsabilidad y de compromiso. Expresa Mèlich (2010): “Quiero decir que debe ser cuidada, acompañada, que necesita de unas condiciones de vida físicas y simbólicas. Sin éstas no hay posibilidad de supervivencia” (p. 13).

Por lo cual, esta relación, no puede fundarse en un número que permita optimizar recursos económicos. Muchos se quejan del promedio de estudiantes por maestro en las instituciones educativas, sólo un número que permita esta relación responsable y ética será adecuado para la experiencia educativa.

Pero, además, los lugares de la escuela se deben pensar para la vivencia de la educación, en el sentido de fomentar el aquí y ahora de las experiencias educativas. Pensar la institución educativa predominantemente desde lo administrativo y económico, termina por convertir a la educación en producto y a la escuela en prestadora de servicios. Cuidar la educación es cuidar el lugar donde las personas se relacionan y construyen experiencias educativas que “les pasan”.

En tercer lugar, aparece la inquietud por el privilegio de unas áreas sobre otras, lo que se concibe como calidad educativa. Las experiencias vividas de tipo educativo no pueden controlarse para desarrollar sólo unos aspectos de la persona. Centrar el interés sólo en áreas específicas, en detrimento de otras, no asume la pluralidad de la experiencia educativa como posibilidad. Las seis áreas del conocimiento, de las que habla la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), deben estar en juego en el ámbito educativo, teniendo en cuenta que no hay unas de mayor relevancia que otras. Nada de lo verdaderamente humano puede ser extraño a la escuela.

Por último, se ve emerger en la actualidad un conflicto entre responsabilidad y emprendimiento en la educación institucional. El primero, próximo a los intereses éticos de cuidado, protección y colaboración. El segundo, demarcado por las exigencias del mercado, por las miserias del consumo, impulsado por la libertad que explora y demanda rendimiento. La experiencia educativa convoca de nuevo a los educadores, a los estudiantes, a los teóricos, a los constructores de política pública, a los gobernantes y a la sociedad a repensarse en la expresión fundamental de toda comunidad humana: la educación.

Referencias

- Acevedo-Guerra, J. (2006). Heidegger: de la fenomenología a la experiencia. *Revista de Filosofía*, 15, 233-261.
- Bolio, A.P. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, 65(2), 20-29. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Sígueme.
- Gutiérrez, D. y Valencia, G. (2019). Discurso y hegemonía: la educación en América Latina. *Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina. Algunos temas relevantes*. Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. (Trad. J.E. Rivera). <https://www.philosophia.cl/biblioteca.htm>
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Herder.
- Jaramillo-Ocampo, D. A. y Restrepo-Jaramillo, L. G. (2018). El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 23-42. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu3022342>
- Jaramillo-Ocampo, D. A., Cortés-Morales, E. J. y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2020). Experiencia, memoria y responsabilidad: la escuela como lugar de encuentro y donación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 147-162. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.21167>
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes Ediciones.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87-112. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros*. Pre-Textos.
- Lévinas, E. (2004). *La teoría fenomenológica de la intuición*. Sígueme.

- Lévinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e Infinito*. Sígueme.
- Malka, S. (2006). *Emmanuel Lévinas. La vida y la huella*. Trotta.
- Mèlich, J-C. (2010). *El otro de sí mismo. Por una ética desde el cuerpo*. Editorial UOC.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Pérez-Riobello, A. (2008). Merleau-Ponty: percepción, corporalidad y mundo. *Eikasia. Revista de Filosofía*, IV(20), 197-220. <http://revistadefilosofia.com/20-06.pdf>
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española*. (23.a ed.). <https://dle.rae.es/?w=experiencia>
- Restrepo-Jaramillo, L. G., Morales-Giraldo, L. J. y Valencia-Rico, C. L. (2020). El cuidado en educación y salud: una apuesta desde la alteridad. En D. A. Jaramillo-Ocampo y J. F. Orrego-Noreña. (Comps.), *Entre el cuidado y la experiencia. Cuadernos de educación y Alteridad III*. (pp.107-122). Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Taylor, Ch. (2015). *La era secular*. Tomo II. Editorial Gedisa.
- Valencia, G. y López, M. (2017). Las obviedades de los lenguajes en la vida del aula escolar. *Revista Plumilla Educativa*, (19), 38-59. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.19.2473.2017>
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Sello Editorial Universidad del Cauca.
- Verano-Gamboa, L. (2014). La experiencia corporal del Lenguaje en Merleau-Ponty: apuntes para una fenomenología de la interculturalidad. *Eidos*, 21, 260-282. DOI: 10.14482/eidos.21.6487
- Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Areté revista de filosofía*, (29/2), 409-426. <https://doi.org/10.18800/arete.201702.008>



Internacionalización del currículo desde la práctica: contribuciones desde el contexto nacional e internacional³⁸

Por: **Matías Andrés Marín Castaño³⁹**

Introducción

La internacionalización se ha convertido en una de las principales tendencias en educación superior en el mundo, como respuesta a los desafíos de calidad de la educación, pertinencia de la enseñanza y de la investigación, preparación de jóvenes competentes para trabajar como profesionales y ciudadanos globales, dando respuesta a las exigencias de una sociedad global, multicultural, altamente competitiva y cada vez más interconectada (Salmi, et al., 2014; Gacel-Ávila y Rodríguez- Rodríguez, 2018).



En América Latina y el Caribe, vista como región, se presenta que la internacionalización ha incrementado su importancia en la agenda institucional y se encuentra dentro de las prioridades del desarrollo institucional. Ha tenido un aumento significativo en el número de programas y actividades de internacionalización como, por ejemplo, en la movilidad de estudiantes de pregrado y académicos, y sus participaciones en redes internacionales, así como en programas de cooperación interregional tales como los programas de movilidad PAME, PILA, BRACOL, ESCALA, Alianza del Pacífico y el reciente Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior de América Latina y el Caribe, entre otros.

38 Texto derivado de la Investigación: “Transformación de las prácticas de internacionalización del currículo en Educación Superior”.

39 Magíster en Educación, Candidato a Doctor en Educación. Universidad Católica de Manizales mmarin@ucm.edu.co, matias.marin@hotmail.com

Sin embargo, la internacionalización del currículo es aún la estrategia de internacionalización menos atendida en la región. Por un lado, esto se debe a que la internacionalización ha estado en su mayoría asociada a la movilidad académica, y el currículo ha sido relacionado principalmente con el plan de estudios o la malla curricular. Por otro lado, la región también ha enfrentado desafíos administrativos y burocráticos para la transferencia de créditos académicos; poco dominio de una lengua extranjera entre estudiantes, académicos y directivos; necesidad de formación del personal académico para la internacionalización; escasa integración de la dimensión internacional en los niveles macro-meso-micro curriculares; poca comprensión de la internacionalización en casa; ausencia de estrategias de aprendizaje colaborativo por medio de la movilidad académica virtual, y currículos poco flexibles, caracterizados por ser bastante profesionalizantes (Gacel et al. 2018).

La internacionalización del currículo no es un tema nuevo en la agenda de las instituciones de educación superior alrededor del mundo. No obstante, es un concepto que aún crea bastante confusión y debate entre los diferentes actores de la comunidad universitaria (Leask & Bridge, 2013; Green & Whitsed, 2012), debido principalmente a tensiones que lo interrelacionan con la globalización de la economía, la mercantilización de la educación, la homogeneización del conocimiento, la movilidad internacional de estudiantes y profesores, o simplemente como un atributo del currículo que se sufre fácilmente, entre otros.

El primer escenario de debate se enmarca en la globalización, en la que se considera que la internacionalización es un *commodity* (mercancía) y tiene propósitos económicos que pretenden crear uniformidad u homogeneización del conocimiento (De Wit, 2016; Green & Whitsed, 2012). Sin embargo, De Wit (2016) hace hincapié en la necesidad de tomar distancia de estos conceptos dogmáticos y deterministas, pues bien, la internacionalización de la educación superior ha permitido que cada vez más educadores y actores educativos abran su visión a miradas emergentes desde diferentes regiones del mundo. Es cierto que la internacionalización no está exenta de la globalización, pero su propósito de base se encuentra en el entendimiento de varias culturas, a la vez que se respetan y honran las diferencias (O'Connor et al., 2013), dado que la cultura no es homogénea (Ng, 2012).

La internacionalización de la educación superior tiene como fundamento que nos une lo humano y el ejercicio de la ciudadanía global, más allá de las fronteras o las soberanías. Esta postura de la internacionalización representa un “compromiso de cooperación internacional y armonía humana que ayuda a construir escenarios de paz global” (Ng, 2021, p. 455). El segundo escenario de discusión radica en la equivalencia que se ha hecho entre internacionalización del currículo y la movilidad académica internacional. En América Latina y el Caribe se ha reportado la movilidad saliente de estudiantes (87 %), la movilidad entrante de estudiantes (75 %) y la invitación de profesores extranjeros (73 %) como las actividades más representativas de internacionalización del currículo en la región (Gacely Rodríguez, 2018). No obstante, “la movilidad de estudiantes es solo un aspecto de la internacionalización” (Leask, 2004, p. 337). Por ejemplo, en Colombia hasta 2015 solo el 0.5 % de los estudiantes matriculados en las instituciones de educación superior habían participado en algún tipo de movilidad académica (Castro & Wolff, 2018). Bajo esta premisa, el 99.5 % aproximadamente de los estudiantes restantes dependerían de

la invitación o contratación de profesores extranjeros para tener una experiencia de internacionalización del currículo en sus instituciones de origen. Por otro lado, la presencia de profesores y estudiantes internacionales no necesariamente se traduce en el desarrollo de comprensiones, relaciones y aprendizajes multiculturales (Leask, 2009; Sawir, 2013).

Asimismo, a nivel global se logra evidenciar un escenario de preocupación (Stütz, et al., 2015; Jones & Killick, 2013; Leask, 2013, 2009; Etherington, 2014; Clifford & Montgomery, 2017; Svensson & Wihlborg, 2010), en el que la internacionalización del currículo se concibe como una serie de actividades adicionales u opcionales que dan respuesta a ese atributo “internacional” que tiene el currículo -de manera tangencial o superficial-, y que carecen de articulación estructural, holística e integral entre la teoría curricular, las políticas institucionales, los programas académicos y la práctica pedagógica. Como resultado, se obtienen conceptos asociados a la internacionalización del currículo, como lo son la dimensión internacional, la ciudadanía global y la interculturalidad, los cuales han sido poco comprendidos al interior de las disciplinas (Leask, 2013; Green & Whitsed, 2012; Leask & Bridge, 2013; Etherington, 2014; Ng, 2012; Mantzourani et al., 2015). En suma, los principales obstáculos que se han identificado para la internacionalización del currículo son la falta de directrices que conecten la política institucional con el currículo (Leask, 2013; Abdul-Mumin, 2016; Green & Mertova, 2016), la adaptación del perfil general del graduado universitario relacionado con la internacionalización del currículo en contextos disciplinares propios (Leask, 2013), dominio de una o más lenguas extranjeras (Sena et al., 2014; Gacel, 2018; Gacel y Rodríguez, 2018), participación y formación del profesorado en y para la internacionalización del currículo (Yemini & Giladi, 2015; Leask, 2013; Green & Whitsed, 2012; Sawir, 2013; Wamboye et al., 2014; O’Connor et al., 2013; Mantzourani et al., 2015), falta de tiempo en la asignación académica y ausencia de apoyo administrativo para el desarrollo profesional del profesorado (Wamboye, 2014; O’Connor et al., 2013). Finalmente, la investigación en internacionalización del currículo en educación superior es aún escasa (Yemini & Giladi, 2015; Leask, 2013; Leask & Bridge, 2013; Green & Whitsed, 2012), y la mayoría de los estudios se tratan de casos realizados en un solo programa académico (Leask, 2013; Leask & Bridge, 2013). Además, pocos estudios han involucrado a diferentes grupos de interés y menos a los actores de los estamentos de la comunidad universitaria (Leask, 2015; Green & Mertova, 2016; Leask & Bridge, 2013; Sawir, 2013).

Dado lo expuesto anteriormente, este capítulo se enmarca en la investigación: *Transformación de las prácticas de internacionalización del currículo en educación superior*, en la que actores educativos y grupos de interés del contexto institucional y local entran en interacción con el contexto nacional e internacional para generar cambios, estrategias y acciones que contribuyan a la internacionalización de la educación superior a niveles micro, meso y macro curriculares. Por lo tanto, el presente estudio pretende interpretar la experiencia de actores educativos internacionales y nacionales durante su ejercicio académico, para identificar y analizar las contribuciones que ofrecen a la internacionalización del currículo de educación superior regional, a partir de las posibilidades y limitantes del contexto institucional y local, en interacción con el contexto nacional e internacional.

Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe

El término internacionalización no es nuevo en educación superior, desde los años 80 ya se hablaba de educación internacional y a partir de los años 90 comenzó a tomar mayor fuerza el concepto de internacionalización en la educación superior. No obstante, aún se genera confusión sobre su significado, ya que se le ha dado diferentes sentidos tales como: movilidad académica de estudiantes y profesores; proyectos, convenios y alianzas internacionales; programas académicos internacionales; iniciativas de investigación; servicios educativos orientados a otros países a través de sedes en el exterior o franquicias; incorporación de la dimensión internacional, intercultural y global; intercambio comercial, también como producto de la globalización, entre otros significados. Para este estudio, la internacionalización de la educación superior es el proceso que integra la dimensión internacional, intercultural y global dentro de los propósitos de formación, funciones sustantivas y modalidades de educación (Knight, 2004). De manera que la internacionalización es un proceso continuo que integra, desde la formación, las relaciones y la cooperación entre países y culturas, la diversidad cultural, hacia una perspectiva global que de manera consciente da vida a los propósitos misionales de una institución de educación superior. Estas relaciones son dadas a través de las funciones de docencia, investigación, proyección social y bienestar universitario, manifiestas en cada una de sus modalidades, sean estas presenciales, a distancia, duales o virtuales.

Asimismo, la internacionalización es un medio para el desarrollo institucional que promueve la cooperación y la complementación de las capacidades de las universidades, a través de proyectos conjuntos de mutuo beneficio (Rodríguez y Betanzos, 2014). A su vez, responde a las oportunidades y a los desafíos de la globalización por medio del fomento de la conciencia internacional, la interculturalidad y la ciudadanía global. Coelen (2015) hace hincapié en los desafíos que enfrenta hoy la humanidad, como el calentamiento global; la desigualdad en la disponibilidad y distribución del agua fresca y la comida; el declive en la biodiversidad; y la alta migración causada por el conflicto. Por lo tanto, la educación superior está llamada a formar a estudiantes y graduados en sentido de ciudadanía y de conciencia internacional e intercultural, para que ayuden a mitigar y resolver de manera sostenible estos grandes retos por medio del ejercicio de la solidaridad y la paz, en un mundo globalizado e interconectado.

Desde la OCDE se destaca que la internacionalización de una institución permite mejorar la preparación de sus estudiantes, internacionalizar el currículo, realzar su perfil internacional, fortalecer la producción de conocimiento y de investigación, especialmente ahora que la educación superior es vista como parte integral de la economía del conocimiento global (Hénard et al., 2012). Por consiguiente, se hace hincapié en la incorporación que debe tener la internacionalización para estimular la reflexión sobre los contenidos de las asignaturas y sus pedagogías, de manera que promuevan mejores resultados de aprendizaje en todos los estudiantes; también es necesario apoyar a los profesores en su adaptación a los nuevos desafíos derivados de la internacionalización, involucrar grupos de interés claves para desarrollar un enfoque de internacionalización que enriquezca las comprensiones de la internacionalización de manera valiosa y que se fortalezca en el compromiso y participación institucional (Hénard et al., 2012, pp. 41-42).

En el ámbito latinoamericano, la educación superior también se encuentra articulada y comprometida con el fortalecimiento de la calidad de su educación en el que la internacionalización y el currículo juegan un papel fundamental en la construcción de nueva ciudadanía. Por lo tanto, en la declaración y plan de acción (2018-2028) de la Conferencia Regional de Educación Superior -CRES- (Ortega, 2018), se reconoce una internacionalización humanista y solidaria que contribuye a un mejor entendimiento y cooperación entre las culturas y naciones, fundamentada en la solidaridad y el respeto mutuo, la cual se convierte en un medio estratégico que permea el desarrollo institucional en torno a los contenidos y estructuras curriculares; el desarrollo de competencias globales e interculturales en los estudiantes; la institucionalización de la dimensión internacional en niveles micro (proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula), meso (estructura y contenidos curriculares), y macrocurriculares (diseño de políticas institucionales sobre docencia, investigación y extensión). Con base en estos postulados, la CRES declara los siguientes objetivos claves para la calidad de la educación de la región en lo correspondiente a la internacionalización: 1) promover programas de formación en pregrado y posgrado y actualización de la docencia universitaria para el conocimiento y atención de la interculturalidad como enfoque transversal de atención a la diversidad cultural; 2) fortalecer los espacios de cooperación e integración ya existentes, para movilizar y asegurar la adhesión de países a programas de carácter regional; 3) fortalecer la internacionalización como política institucional en las instituciones de educación superior regionales; 4) incorporar, en la formación docente, competencias globales que impacten en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la construcción de una ciudadanía global; y 5) propiciar la incorporación de la dimensión internacional en los programas de pregrado y posgrado. Para ello, una de las recomendaciones puntuales que se hace a las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe, gira en torno a profundizar el perfil internacional del currículo, mediante la integración de la dimensión internacional como también la organización de programas académicos colaborativos internacionales tales como doble titulación, cotutelas y movilidad virtual (Ortega, 2018).

Específicamente en Colombia, el Acuerdo por lo Superior 2034 (CESU, 2014) explicita los problemas nodales que el país enfrenta para internacionalizar su educación superior, los cuales suscitan principalmente el énfasis que se ha hecho en su operación e instrumentalización, además de la poca reflexión que se ha hecho sobre el qué y el por qué internacionalizar, asociado a: la misión, los logros institucionales, los impactos y sus resultados finales. De esta manera, el CESU resalta que son escasas las oportunidades de armonizar estructuras curriculares en el país. Existe confusión y falta de claridad en los perfiles o resultados de aprendizaje. La internacionalización se limita principalmente a la movilidad estudiantil, allí existen falencias en su construcción, formulación y ejecución de las políticas institucionales con el enfoque integral de la internacionalización. Otro de los factores limitantes es el bajo nivel de inglés, el cual limita la ejecución de diversas estrategias y acciones que pueden contribuir a la internacionalización de la educación superior, etc. (CESU, 2014, pp. 117-118). Así que para tener un sistema de educación superior pertinente y de calidad para todos, se debe proyectar que para 2034 nuestro sistema educativo asuma la internacionalización como un medio para fomentar la inserción de la educación superior colombiana en el contexto global, y que además cuente con currículos internacionalizados, con redes de investigación con diversos países, y con buenas prácticas de gestión universitaria en el contexto global.

En resumen, tanto a nivel nacional como internacional, el panorama de la educación superior invita a pensar el currículo más allá del plan de estudios, y la internacionalización de la educación superior más allá de la movilidad académica. Un currículo internacionalizado requiere de la cooperación, interacción y participación de diferentes actores educativos para generar condiciones formativas favorables, que respondan a los desafíos de la sociedad contemporánea y forme ciudadanos con perspectiva global, para que estos contribuyan a sus comunidades y a sus contextos de actuación desde una visión humanista y solidaria.

Internacionalización y Currículo: una mirada global

El currículo sugiere un camino, una dirección que implica la intencionalidad de perseguir un propósito en la formación del ser humano que queremos educar, cuya finalidad es precisamente transformar a las personas que siguen ese currículo (Silva, 1999). Es una construcción social que busca favorecer las capacidades del estudiante para actuar de manera independiente, orientarse y resolver los problemas de la vida, promoviendo un pensamiento comprensivo que integra la teoría y la práctica en el contexto sociocultural (Cazares, 2008). Sin embargo, frecuentemente la política curricular surge antes que la práctica, en lugar de generarse a través de ella (Bonser & Grundy, 1988).

Elliott (2005) es enfático en aseverar que el currículo se desarrolla en y a través del proceso pedagógico, y está en renovación permanente, siempre se encuentra en proceso de llegar a ser. Por lo tanto, el currículo es dinámico y sus aspectos importantes no pueden determinarse con antelación al proceso pedagógico. De lo contrario, nos encontraremos con enfoques técnicos en los que el currículo está prescrito con contenidos y actividades puntuales que el profesor debe ejecutar, los cuales limitan su práctica reflexiva, priorizando la transmisión de contenido.

Desde el enfoque práctico o deliberativo, el currículo real, vivido o en acción, es el centro de interés donde se implican directamente los profesores. Allí se fomenta la combinación entre la reflexión y la práctica que permite transformarlos en investigadores en la acción tanto de su actuación curricular, como de sus propios procesos de enseñanza, por lo que la práctica se transforma en la fuente generadora de mejoras en el contexto curricular (Cazares, 2008).

Finalmente, el enfoque socio-crítico, el cual se encuentra en la base de esta propuesta de investigación, dirige el currículo hacia la construcción social del conocimiento en escenarios de debate co-participativo, reflexivo y crítico de la toma de consciencia y concertación (Portela, 2012) para construir significado desde la práctica.

En esta misma línea, la internacionalización es un medio que contribuye para que las instituciones de educación superior logren sus propósitos de formación y permitan integrar la dimensión internacional, intercultural y global a sus funciones sustantivas. Por consiguiente, la Internacionalización del Currículo ha sido mayormente comprendida como la incorporación de las dimensiones internacionales, interculturales y global en el contenido del

currículo, los resultados de aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo estudiantil de un programa de estudio (Leask, 2015, 2013, 2009).

Sin embargo, el personal académico con frecuencia desconoce qué, cómo, por qué y para qué se integra la internacionalización dentro de sus contextos disciplinarios e institucionales, e incluso consideran que no es un proceso que tiene que ver con ellos (Rodríguez-Betanzos, 2014; Knight, 2004). No obstante, son los académicos quienes crean un currículo internacionalizado (McTaggart & Curró, 2009), quienes le dan vida a través del tiempo; y la política educativa, el personal administrativo, otros profesionales y los estudiantes, son un apoyo en este proceso.

Leask (2013) argumenta que la toma de decisiones para internacionalizar el currículo surge de las discusiones en equipos académicos de las disciplinas. En este sentido, Peña y Aponte (2018) expresan que es la autonomía de los actores implicados en el proceso, la que permite compartir distintas perspectivas en redes, lo que favorece a la generación del conocimiento como producto del compromiso, apertura e interactividad comunicacional de todos los miembros del grupo. Esta participación, discusión e interactividad son las que permiten involucrar a los estudiantes en una investigación bien fundamentada, con diversidad cultural y lingüística para desarrollar sus perspectivas internacionales e interculturales como profesionales y ciudadanos globales (Leask & Bridge, 2013). De esta manera, los estudiantes podrán abrir sus visiones a miradas emergentes desde diferentes regiones del mundo.

La Internacionalización del currículo converge con la internacionalización en casa para integrar la dimensión internacional e intercultural, con un propósito claro e intencionado para todos los estudiantes dentro del contexto de aprendizaje doméstico (Beelen & Jones, 2015). Por lo tanto, el contexto institucional, local, regional, nacional y global tienen incidencia en la manera cómo un programa académico aborda los requerimientos de la práctica profesional; el ejercicio de la ciudadanía; la evaluación del aprendizaje del estudiante; el desarrollo sistemático de la internacionalización a lo largo del programa; el conocimiento al interior y a través de las disciplinas; y los paradigmas dominantes y emergentes para construir conocimiento.

Metodología

La presente investigación se enmarca en un estudio cualitativo de corte interpretativo y comprensivo, ya que las voces de actores educativos que participan en este proceso de internacionalización del currículo en universidades holandesas y de otros países de Europa, como también de Colombia, cobran especial protagonismo para el análisis de sentido de la experiencia práctica de estos actores educativos en su ejercicio académico y profesional. A partir de esta investigación se logra identificar y analizar las contribuciones que ofrecen a la internacionalización del currículo desde la práctica (Jiménez y Tejada, 2007).

Las voces de los actores educativos se recogieron en tres momentos: 1) entrevistas semi-estructuradas con 7 académicos de la Universidad de Ciencias Aplicadas de la Haya; 2) entrevistas semi-estructuradas con 5 candidatos

a Doctor en Educación Internacional de la Universidad de Groningen; 3) grupo focal con 12 profesores de la Universidad Católica de Manizales.

Las entrevistas semi-estructuradas y el grupo focal generaron reflexiones desde la experiencia práctica de los actores educativos según los siguientes temas iniciales de discusión: dimensión internacional; ciudadanía global; interculturalidad; facilitadores y limitantes; enseñanza, aprendizaje y evaluación; participación y compromiso; lengua extranjera. Los académicos seleccionados de la Universidad de la Haya pertenecían al grupo de investigación *Global Learning* (Aprendizaje Global) y eran responsables de la internacionalización de sus programas o facultades. Los candidatos del Doctorado en Educación Internacional están desarrollando sus investigaciones doctorales en temas relacionados con la internacionalización del currículo. Por último, los 12 profesores de la Universidad Católica de Manizales fueron seleccionados por desarrollar prácticas de aula relacionadas con la internacionalización del currículo. Dado lo anterior, el eje central de este estudio parte de los datos emanados de las entrevistas y del grupo focal en interacción, con investigaciones referenciadas en internacionalización del currículo. La Internacionalización del currículo es abordada en su conjunto, parte de los datos proporcionados por los participantes y se orienta a comprender e interpretar lo singular de las contribuciones. Por lo tanto, está basada en un enfoque holístico, inductivo, ideográfico, en el que el investigador, en palabras de López Noguero (2002), debe adiestrarse en una disciplina personal, adoptando una subjetividad disciplinada que requiere autoconciencia, examen riguroso, reflexión continua y análisis recursivo. Para ello, el análisis de contenido, como proceso cualitativo de análisis, debe ser generador de información, de interpretación y de conclusiones (Hurtado, 2006). Es la técnica adoptada para identificar y analizar las contribuciones a la internacionalización del currículo desde la práctica de diferentes actores educativos en contextos nacionales e internacionales. El análisis de contenido tiene capacidad para albergar un contenido, que leído e interpretado adecuadamente, nos abre las puertas a conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Abela, 2002), ya que no sólo analiza el contenido directo, literal o manifiesto, sino que va más allá, es decir, hacia el contenido latente, a lo no aparente, a lo potencial, al contexto de los datos, a la interpretación del sentido de ese contenido, para identificar creencias, actitudes, deseos, opiniones, valores de personas y grupos, es decir, no se considera un análisis netamente descriptivo, sino que su función principal es la inferencia. De esta manera, permite aproximarnos a una mejor comprensión de la internacionalización del currículo en educación superior, así como examinar las contribuciones dadas para nuestro contexto en América Latina y el Caribe, según sean dadas las posibilidades y limitantes de nuestro contexto en interacción con el escenario global.

Para el análisis del contenido de los datos, se adoptó el modelo inductivo de Mayring (2000), cuyo interés central es el desarrollo de categorías tan cerca como sea posible del material a interpretar. La idea principal de este procedimiento es formular un criterio de definición, derivado de los antecedentes teóricos y los objetivos de la investigación, los cuales permiten determinar los aspectos del material textual que será analizado. Siguiendo este criterio, las categorías se deducen paso a paso a lo largo del trabajo. Estas categorías son revisadas y eventualmente reducidas hasta obtener la categoría principal, ya que como expresa Piñuel (2002), la selección de las categorías

construye “la mirada” del objeto, o más precisamente, las representaciones que permiten la mirada del objeto de análisis, valiéndose estas de la autonomía del investigador para identificar las categorías emergentes, basadas en su formación, el material de análisis y el marco de referencia de la investigación (Porta y Silva, 2003).

El programa *Atlas.ti* fue el software utilizado para el análisis de los datos. Por lo tanto, con el propósito de unificar términos en este estudio, las unidades de análisis se convirtieron en palabras, en segmentos de frases, párrafos y temas susceptibles de ser expresados en categorías y subcategorías. De este modo, en *Atlas.ti* se denominaron dichas unidades de análisis como citas, a las subcategorías se les llamó codificaciones y las categorías fueron codificaciones de mayor jerarquía a través de redes semánticas y memos. Por último, al reconstruir el sentido de los datos obtenidos en el análisis del contenido aplicado, se explotaron los datos de las entrevistas y del grupo focal para poder llegar al análisis de los resultados, esto en contraste con las contribuciones a la internacionalización del currículo y desde la práctica con estudios, investigaciones y políticas existentes en el escenario de la internacionalización de la educación superior.

Contribuciones a la internacionalización del currículo desde la práctica

La experiencia académica y profesional en internacionalización del currículo de actores educativos en el contexto europeo y colombiano le permite a la región tener un insumo de discusión para mirarse desde afuera y desde adentro, ya que el contexto institucional, local, regional, nacional y global tienen incidencia en la manera como una institución y un programa académico gestionan su currículo.

Desde las voces de profesores, investigadores y responsables de internacionalización participantes en este estudio, logramos tener una mirada general de la internacionalización del currículo (figura 1) para después concentrarnos en las categorías emergentes -agrupadoras de sentido- que analizan las contribuciones desde la práctica: tejido de redes internas y externas, generación de capacidades, procesos formativos, limitantes y contextuales, y de liderazgo y gestión.

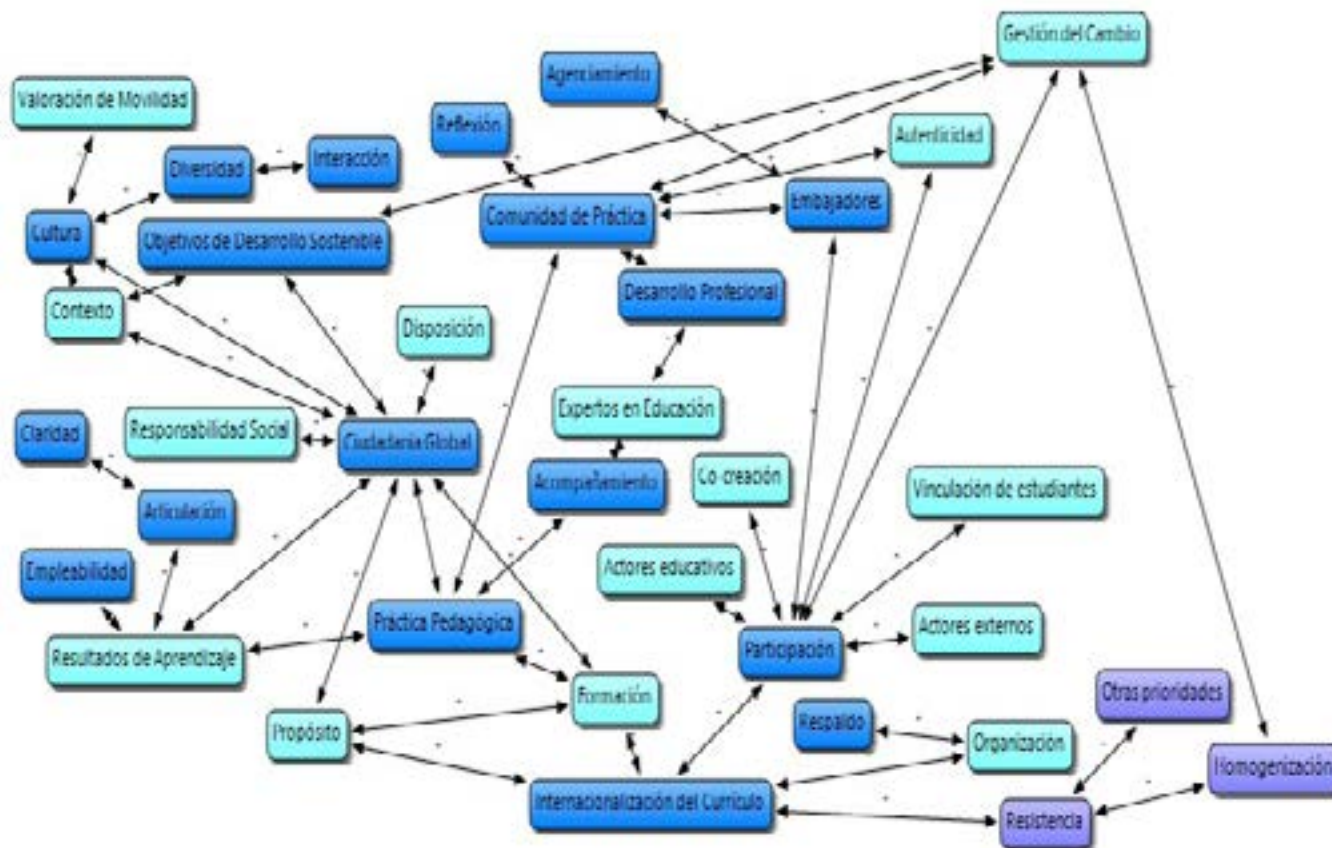


Figura 1. Internacionalización del currículo desde la práctica.

La internacionalización del currículo es un proceso formativo intencionado, basado en la participación de actores educativos y grupos de interés que, con el respaldo institucional, tejen relaciones entre sí para generar capacidades a través de comunidades de práctica. Contribuyen al desarrollo profesional, enriquecen la práctica educativa y pedagógica, la cual está mediada por el acompañamiento y la reflexión, con el propósito de formar ciudadanos globales sensibles a la cultura, por medio de la interacción con los contextos, grupos y comunidades diversas, que están comprometidos con los objetivos de desarrollo sostenible desde sus áreas de actuación, como también con la disposición de ejercer su profesión y su ciudadanía con responsabilidad social.

Tejido de redes internas y externas

La internacionalización denota el diálogo y la interacción entre naciones. Sin embargo, estas relaciones necesitan fluir primero al interior de las instituciones y los programas, por lo que un mapa de actores educativos y grupos de

interés, que puedan llegar a aportar a la internacionalización del currículo al interior del programa y la institución, son un buen punto de partida para gestionar la internacionalización del currículo.

Tabla 1.
Tejido de redes internas y externas.

MH	“En esta universidad procuramos mucho la colaboración entre facultades”
NH	“Empezamos un grupo de trabajo en internacionalización, era como un sistema, y lo llamamos las sesiones de la junta [...] involucramos a los entusiastas, a los pioneros, entrevistamos a los profesores, los coordinadores de programa, las personas administrativas, los estudiantes e hicimos grupos focales...”
FG	“Involucramos a los estudiantes desde el principio, hubo entrevistas con los estudiantes. En el proyecto teníamos un grupo de expertos presidido por el rector y profesores, también estaban en el grupo de expertos, también había un grupo del proyecto con estudiantes, la mayoría de ellos eran representantes en el consejo académico, en el Consejo de Facultad...”

Algunas voces expresando cómo internacionalizan sus currículos a través de redes internas.

Fuente: elaboración propia

En la figura 2 se propone un mapa de los actores educativos y grupos de interés con quienes se entra a interactuar, interrelacionar y co-crear en la internacionalización del currículo. Si bien los estudiantes son el centro de la formación en educación, este mapa de relaciones toma como referencia la cercanía a los ambientes de aprendizaje, los cuales se encuentran ubicados en el anillo del centro, por su parte los programas se observan en la mitad, la institución se sitúa cerca al final de la gráfica y la ciudad, localizada en el último anillo al interior del mapa, en interacción con el contexto nacional e internacional. Dado que los profesores son quienes en su práctica tienen el mayor contacto con los estudiantes, y que cuando hablamos de internacionalización del currículo los profesores son quienes les dan vida a los propósitos de formación (McTaggart y Curró, 2009), se logra encontrar a estos en el centro como los protagonistas, con el apoyo de los actores de los otros anillos en este proceso.

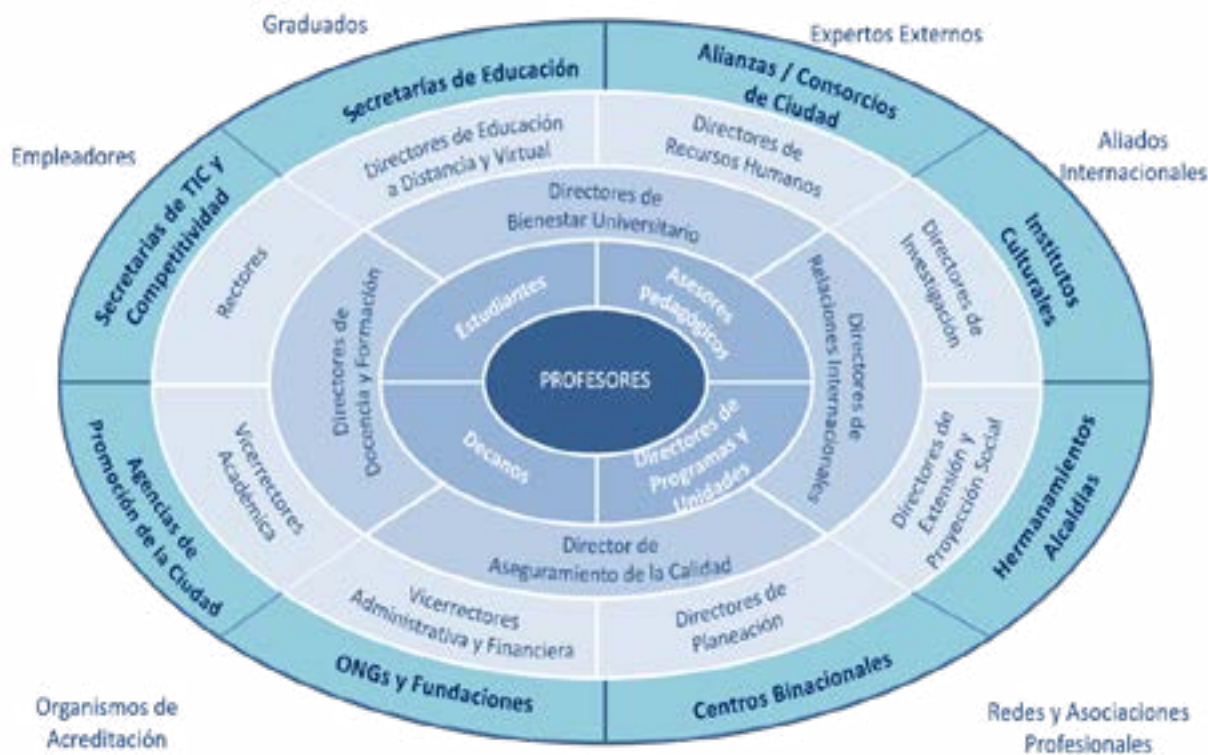


Figura 2. Actores en la Internacionalización del currículo desde la práctica. Inspirado en los grupos de interés para la internacionalización en casa de Jos Beelen (2015).

Generación de capacidades

Dentro de las características destacadas en las prácticas de internacionalización, se encuentran los proyectos piloto junto a los pioneros entusiastas, quienes con agenciamiento e iniciativa posteriores, se convierten en los embajadores de la internacionalización del currículo y van conformando una comunidad de práctica que reflexiona su práctica educativa y pedagógica. Estos embajadores además de desarrollarse profesionalmente en conjunto, también llegan a ser formadores de sus colegas, y en ese tejido de redes internas y externas para la internacionalización, logran consolidar programas de desarrollo profesional con un énfasis marcado en el desarrollo profesoral. En este sentido, el perfeccionamiento de la enseñanza y el desarrollo del profesor constituyen dimensiones del desarrollo del currículo, dado que no puede haber desarrollo del currículo sin el desarrollo del profesor (Stenhouse, citado en Elliott, 2005). Ya que el currículo merece atención profesional y tal profesionalismo, necesita ser fomentado apropiadamente (Barnett & Coate, 2001), los profesores y los embajadores son los agentes del cambio para la internacionalización participativa del currículo.

Tabla 2.
Generación de capacidades

CH	“Cuando asisto a este tipo de eventos, yo soy como ¡wow!, hay muchas cosas que están pasando. Eso es inspirador.”
EH	“Nuestra tarea es apoyar a los profesores, por eso invertimos bastante en programas de desarrollo profesional en los que hemos hecho muchos talleres y cursos. Por un lado, hay capacitación obligatoria para todos los profesores nuevos, y, por otro lado, estamos buscando construir capacidad.”
MH	“Ahora estamos cooperando con la Universidad de Ciencias Aplicadas de Amsterdam y de Rotterdam, y ofrecemos capacitación juntos para los profesores de las 3 instituciones, y de repente, todos ellos pensaron que efectivamente era interesante.”
FG	“Lo de mayor importancia fue que había personas en el programa que estaban dispuestas a estar en el pilotaje. Nosotros primero los felicitamos porque estaban haciendo buenas prácticas y luego les preguntamos si estarían dispuestos a participar en el pilotaje y les proveeríamos algunos recursos para ver cómo podíamos mejorar. Tuvimos las conversaciones más interesantes.”

Algunas voces expresando cómo internacionalizan sus currículos a través de las comunidades de práctica y desarrollo profesional.

Fuente: elaboración propia

En algunos casos hay variabilidad en las posturas con respecto a las necesidades de desarrollo profesional, en ocasiones consideran que es demasiado, y en otras que es insuficiente. Se podría inferir que estas posturas son dependientes del área disciplinar o de la confianza del profesor para enseñar su disciplina. Hay disciplinas que necesitan empezar con un enfoque crítico reflexivo como en la educación, y otras que necesitan empezar desde un enfoque más técnico como las ingenierías. Esto mismo sucede con las universidades que tienen enfoque en docencia en comparación con las que tienen enfoque en investigación, según los datos emanados de las entrevistas.

Tabla 3.
Desarrollo profesional

MH	“Yo lo llamo capacitación porque estaba trabajando para el Centro de Enseñanza y Aprendizaje. Yo tenía 12 profesores de todos los programas, y cubríamos temas como identidad, ideas sobre la internacionalización; revisamos sus asignaturas, su diseño curricular, la dimensión internacional. En la fase de reflexión trabajamos en didáctica, inglés como medio de enseñanza (EMI), Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (CLIL), luego evaluación, y finalmente articulamos todo y planeamos intervenciones, en sus asignaturas, en sus programas...”
CH	“La verdad, no creo que una sola capacitación explícita [competencia intercultural] realmente ayude.”
NH	“No creo que todas las capacitaciones sean necesarias, porque no todos los profesores necesitan tener un conocimiento extensivo y profundo sobre la internacionalización. Porque es demasiado y lo vuelve complicado, entonces se convierte en un problema porque ellos se asustan. Tenemos que mantenerlo simple, una caja de herramientas y estrategias, de manera concreta”
FG	“Nosotros organizamos muchos eventos, teníamos seminarios cada año e invitábamos a las diferentes facultades, los diferentes grupos de interés, y el resultado fue creciendo y las personas cada vez más eran más conscientes de que había un salón de clases internacional...de las buenas prácticas desarrolladas, ejemplos poderosos...”

Algunas voces expresando cómo internacionalizan sus currículos a través de las comunidades de práctica y el desarrollo profesional

Fuente: elaboración propia

Proceso formativo

El propósito de formación central en la internacionalización del currículo, es la construcción de ciudadanos globales, socialmente responsables, que respetan y valoran la diversidad, dispuestos a actuar para hacer del mundo un lugar más sostenible; y que estos tomen responsabilidad de sus acciones (Oxfam, 2016, en Clifford & Montgomery, 2015). Por lo tanto, la cultura, la diversidad, los objetivos de desarrollo sostenible y la empleabilidad forman parte de los intereses del profesor en su práctica educativa y pedagógica que requieren tener un foco en el aprendizaje de manera articulada y clara, en donde subyace la concepción del desarrollo sistemático de la internacionalización y las capacidades para un desempeño global de los estudiantes que estamos formando.

Tabla 4.
Diversidad y cultura

JH	“La diversidad en el salón de clases doméstico también es importante, la diversidad ya está pasando en el salón de clases.”
WG	“La diversidad está compuesta por diferentes capas de identidad que entran en juego en la elaboración de información en el trabajo en grupo, basadas en género, etnia, comportamiento, recursos cognitivos, que se ponen a disposición en una dinámica de grupo.”
JN	“Trabajar en grupos ya es intercultural, tú puedes implementar mucho de comunicación intercultural en los grupos.”
GU	“No sólo existe interculturalidad entre las naciones, sino también entre la diversidad de las regiones de un país.”

Algunas voces expresando cómo internacionalizan sus currículos a través de sus prácticas educativas y pedagógicas.

Fuente: elaboración propia.

Pensar en la diversidad existente en el aula y aprovecharla como recurso para el enriquecimiento del proceso formativo, es uno de los propósitos de la internacionalización del currículo, en el que no sólo el respeto y la tolerancia por la diferencia se encuentran como principio de base, sino también, el reconocimiento y la valoración del otro a través de la interacción intersubjetiva, aquellos que posteriormente logran tomar decisiones de actuación que redundan en el bien colectivo de la comunidad, y contribuyen a la sostenibilidad del planeta desde nuestro contexto. De allí que estas sean algunas de las voces de los profesores en su ejercicio práctico del proceso formativo con sus estudiantes:

Tabla 5.
Práctica educativa y pedagógica

JH	“Aún existe un énfasis marcado en las estrategias del profesor un poco en las actividades del estudiante, pero casi nada en resultados de aprendizaje.”
EU	“Para desarrollar una ciudadanía global es necesario contar con estrategias didácticas y pedagógicas vigentes.”
PU	“Es necesario contar con actividades interactivas dentro y fuera del aula”

AU “Los estudiantes y docentes debemos salir de nuestra zona de confort y experimentar diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje. El juego de roles en casos de estudios prácticos que fomenten el trabajo en equipo es una excelente manera de abordar conceptos vistos en clase, con el fin de obtener una perspectiva más real de los conflictos ambientales.”

Algunas voces expresando cómo internacionalizan sus currículos a través de sus prácticas educativas y pedagógicas.

Fuente: elaboración propia

La internacionalización del currículo puede ofrecer enfoques creativos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para que los académicos se involucren seriamente con la dimensión internacional e intercultural en sus clases, de manera que se cuestionen las suposiciones culturales y se extienda el conocimiento y la experiencia a través de la interacción y las respuestas entre los mismos estudiantes, respondiendo a su propia diversidad cultural.

Tabla 6.
Mediaciones pedagógicas

RRH “COIL [aprendizaje internacional colaborativo en línea] es difícil de estandarizar, porque estás trabajando juntamente con un aliado, y entre ambos aliados se requiere que aparezca la magia.”

AAU “Dentro de la evaluación, el modelo de Naciones Unidas permite evaluar el aprendizaje de diferentes formas: lectura crítica para interpretación de información; síntesis de información; análisis de información de diferentes países a partir de estudio de casos; entendimiento de información teórica a través de casos prácticos; argumentación; juego de roles; trabajo en equipo; práctica en un segundo idioma.”

JJU “En EMI [inglés como medio de enseñanza] necesitamos crear un ambiente de aprendizaje seguro para el estudiante, en el que tanto el profesor como el estudiante, tengan el derecho y la libertad de equivocarse. Necesitamos creer en las capacidades de nuestros estudiantes, no los podemos subestimar. También debemos apoyarnos en gráficos, ayudas visuales, infografías para la enseñanza, así como dar instrucciones concretas y claras para los trabajos en grupo.”

SSU “La principal motivación para aplicar EMI [inglés como medio de enseñanza] son nuestros estudiantes, para que tengan mayores posibilidades de interacción con el mundo. A pesar de que crea incertidumbre, enseñar en inglés es un proceso de aprendizaje que nos ayuda a salir de nuestra zona de confort.”

DDU “COIL [aprendizaje internacional colaborativo en línea] es una de las motivaciones para incluir la tecnología en el aula en favor del aprendizaje.”

Algunas voces expresando cómo internacionalizan sus currículos a través de sus prácticas educativas y pedagógicas.

Fuente: elaboración propia.

Limitantes contextuales

A pesar de que la ciudadanía Global, la interculturalidad, y la diversidad jueguen un papel preponderante en la internacionalización del currículo, diversos autores expresan que son poco comprendidas al interior de las disciplinas (Leask, 2013; Green & Whitsed, 2012; Leask & Bridge, 2013; Etherington, 2014; Ng, 2012; Mantzourani et al., 2015). Esta misma realidad la expresan nuestros actores educativos como una limitante contextual que genera resistencia, pues la palabra *internacionalización* empieza a ser utilizada con bastante frecuencia, es asociada a mayor trabajo o carga laboral, y junto con ciudadanía global pasa a ser un término bastante ambiguo.

La lengua extranjera, específicamente el inglés, es vista en algunos escenarios como limitante y resistencia, puesto que se asocia con un mecanismo de dominación, porque no es parte de las lenguas oficiales del país en el que se fomenta su uso, y porque en cierta forma no es un elemento de la cultura propia. En otros escenarios, la lengua extranjera, por el contrario, es vista como un elemento esencial para el relacionamiento y entendimiento entre culturas, cuyas lenguas maternas son distintas. Cabe resaltar que tanto la lengua propia como la lengua extranjera están cargadas de cultura y de la forma de pensar de una persona o de una sociedad, por lo que, también es parte de la identidad propia y del diálogo intercultural para reconocer, respetar, tolerar, valorar, actuar e interactuar en escenarios diversos, interculturales y multiculturales.

Así como la ciudadanía global, la internacionalización y la lengua extranjera pueden favorecer o limitar las prácticas de internacionalización del currículo, la visión institucional, la acreditación y las prioridades institucionales también son consideradas como elementos que pueden bloquear o beneficiar la gestión curricular para la internacionalización.

Tabla 7.
Resistencia

GU	“La lengua extranjera [inglés] sigue siendo un mecanismo de dominación, pero es necesario resistir desde adentro, exponiendo nuestras ideas y dejándonos leer en su propia lengua, de lo contrario nos estaríamos autoexcluyendo.”
JH	“La acreditación es muy fácil de pasar si no se hacen las preguntas correctas, y luego las personas creen que lo están haciendo bien por salir aprobados, por eso puede beneficiar o limitar la internacionalización del currículo.”
PL	“Los profesores dicen que necesitan ayuda con la internacionalización, pero cuando tú dices que es necesario crear un objetivo de aprendizaje global ellos dicen que no les digas cómo hacerlo pues es su propio dominio.”

Algunas voces expresando las limitantes que experimentan al querer internacionalizar sus currículos.

Fuente: elaboración propia

Liderazgo y gestión

Las características más valoradas para la internacionalización del currículo han sido la participación y el respaldo institucional, integrando de esta manera la gestión curricular bottom-up (ascendente) con la top-down (descendente) en el que la interacción y co-creación se convierten en elementos integrados para darle autenticidad al proceso de internacionalización del currículo, de manera que dialoga con los diferentes contextos nacionales y globales, pero se construye desde la pertinencia e identidad del contexto regional, local e institucional, según la naturaleza de las instituciones.

El liderazgo, gestión y respaldo institucional es el que dinamiza la gestión del cambio para superar las limitantes y resistencias contextuales, y genera condiciones para la transformación de las prácticas de internacionalización del currículo en educación superior, ya que si la gestión curricular es accidental o basada en actividades no habrá transformaciones, por lo tanto, es necesaria la articulación de la plataforma estratégica institucional con el desarrollo sistemático del currículo para que la internacionalización del currículo sea a su vez sistémica en el proceso organizacional.

Tabla 8.
Liderazgo y gestión

NH	“[Embajadores] ellos son muy listos, pero necesitan respaldo de la administración y también el apoyo de la facultad, porque la administración necesita darles horas, es una manera de motivarlos e incentivarlos.” “Los recursos respaldan la estrategia.”
MH	“Tienes que ir más allá de ellos [embajadores] porque necesitas tiempo, recursos, autoridad, todo lo que necesites para poder hacer realmente el trabajo, porque la alta dirección puede ser de gran ayuda, pero al final son los profesores del programa quienes realmente necesitan implementarlo [internacionalización del currículo].”
RH	“Hice una propuesta con los beneficios y los costos, y se la envié a mi director quien me apoyó bastante.”

Algunas voces expresando cómo internacionalizar el currículo desde el liderazgo y la gestión.

Fuente: elaboración propia.

Si las instituciones de educación superior se comprometen de verdad a formar graduados que contribuyan con liderazgo y trabajo activo para crear un mundo más justo y equitativo, se requiere de reflexión y participación para formar ciudadanos globales que trasciendan más allá de esfuerzos individuales de profesores creativos y entusiastas (Clifford & Montgomery, 2017). Se requiere de un cambio en las comprensiones, acciones y relaciones entre los actores educativos, desde un compromiso participativo que transforme el componente internacional del currículo a partir de la práctica y el quehacer institucional.

Un currículo internacionalizado refleja asuntos socioculturales en la práctica profesional y mejora la competencia intercultural entre los estudiantes (Mantzourani et al., 2015). No obstante, existen dos objetivos tan importantes en el proceso de internacionalización, como la ciudadanía y la consciencia cultural, que con frecuencia están ausentes de las agendas de educación superior en materia de discusión, desarrollo e investigación (Ng, 2012; Mantzourani et al., 2015). Por lo tanto, un currículo pensado con el propósito formal y misional de desarrollar ciudadanos globales e interculturales, se convierte en un desafío y en una gran oportunidad para la gestión del cambio y la transformación de las prácticas de internacionalización del currículo en educación superior.

Referencias

- Abdul-Mumin, K. H. (2016). The process of internationalization of the nursing and midwifery curriculum: A qualitative study. *Nurse education today*, 46, 139-145. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.09.003>
- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Barnett, R., Parry, G. & Coate, K. (2001). Conceptualising curriculum change. *Teaching in Higher Education*, 6(4), 435-449
- Beelen, J. (2015). *Stakeholders in the implementation of internationalization at home*. The Hague University of Applied Sciences.
- Beelen, J. y Jones, E. (2015). Redefiniendo la internacionalización en casa. En Cuaraj, A., Matei, L., Pricopie, R., Slami, J. y Scott, P. (Eds.). *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Bonser, S. A., & Grundy, S. J. (1988). Reflective deliberation in the formulation of a school curriculum policy. *Journal of Curriculum Studies*, 20(1), 35-45. <https://doi.org/10.1080/0022027880200103>
- Castro, A. y Wolff, M. (2018). Colombia. En Gacel-Ávila, J. (Ed.). *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. RIESAL, ERASMUS, Universidad de Guadalajara.
- Cazares, M. (2008). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares*. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-170863.html>.
- Clifford, V. & Montgomery, C. (2015). Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 46-64. <https://doi.org/10.1177/1541344614560909>
- Clifford, V. & Montgomery, C. (2017). Designing an internationalized curriculum for higher education: embracing the local and the global citizen. *Higher Education Research Y Development*, 36(6), 1138-1151. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1296413>
- Coelen, R. (2015). Why Internationalize Education? *International Higher Education*, (83), 4-5.
- Consejo Nacional de Educación Superior –CESU- (2014). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917_recurso_1.pdf
- De Wit, H. (2016). Misconceptions about (the end) of Internationalization. En Jones, E., Coelen, R., Beelen, J., & De Wit, H. (Eds.). *Global and local internationalization*. Springer.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Etherington, S. J. (2014). But science is international! Finding time and space to encourage intercultural learning in a content-driven physiology unit. *Advances in physiology education*, 38(2), 145-154. <https://doi.org/10.1152/advan.00133.2013>
- Gacel-Ávila, J., y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance*. UNESCO-IIESALC.

- Gacel-Ávila, J. (Ed.). (2018). *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. RIESAL, ERASMUS.
- Green, W. & Mertova, P. (2016). Transformalists and transactionists: Towards a more comprehensive understanding of academics' engagement with 'internationalization of the curriculum'. *Research in Comparative and International Education*, 11(3), 229-246. <https://doi.org/10.1177%2F1745499916662372>
- Green, W. & Whitsed, C. (2012). Reflections on an Alternative Approach to Continuing Professional Learning for Internationalization of the Curriculum Across Disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 148–164. <https://doi.org/10.1177/1028315312463825>
- Hénard, F., Diamond, L. & Roseveare, D. (2012). *Approaches to internationalization and their implications for strategic management and institutional practice*. IMHE Institutional Management in Higher Education. <https://www.oecd.org/education/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf>
- Hoyos, J. y Villamizar, L- (2018). Colombian Association of Universities. En Gacel-Ávila, J. (Ed.). *La dimensión internacional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. RIESAL, ERASMUS, Universidad de Guadalajara.
- Hurtado, J. C. T. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Jiménez, B. y Tejada, J. (2007). *Procesos y métodos de investigación. Formación de Formadores*. Thomson Editores.
- Jones, E. & Killick, D. (2013). Graduate attributes and the internationalized curriculum: Embedding a global outlook in disciplinary learning outcomes. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 165-182.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of studies in international education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177%2F1028315303260832>
- Leask, B. (2004). Internationalization Outcomes for All Students Using Information and Communication Technologies (ICTs). *Journal of Studies in International Education*, 8(4), 336–351. <https://doi.org/10.1177/1028315303261778>
- Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205–221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Leask, B. (2013). Internationalizing the Curriculum in the Disciplines—Imagining New Possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 103–118. <https://doi.org/10.1177/1028315312475090>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Leask, B. & Bridge, C. (2013). Comparing internationalization of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare: a journal of comparative and international education*, 43(1), 79-101. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746566>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, (4), 167–180.
- Mantzourani, E. E., Courtier, N., Davies, S., & Bean, G. (2015). Perceptions of faculty in health care and social

- sciences on teaching international students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 7 (5), 635-644. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cptl.2015.06.018>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>
- McTaggart, R. & Curró, G. (2009). Action research for curriculum internationalization: Education versus commercialization. In Kapoor, D. & Jordan, S. (Eds.). *Education, participatory action research, and social change* (pp. 89-105). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230100640_7
- Ng, S. W. (2012). Rethinking the mission of internationalization of higher education in the Asia-Pacific region. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 439-459. <https://doi.org/10.1080/03057925.2011.652815>
- O'Connor, G. C., Farnsworth, K. A. & Utley, M. E. (2013). Internationalization of general education curricula in community colleges: A faculty perspective. *Community College Journal of Research and Practice*, 37(12), 966-978. DOI: 10.1080/10668926.2010.515512
- Ortega, Y. M. (2018). III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). *URACCAN al día*, 13(2), 4-5.
- Peña, M.V, y Aponte, M.C. (2018). *Internacionalización conectiva: el currículo en un mundo de red*. Dirección de Publicaciones de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Piñuel R., J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Porta, L., y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico. Un enfoque sociocrítico. *Hallazgos*, 9(18), 79-96.
- Rodríguez-Betanzos, A. (2014). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 149-168.
- Salmi, J., Martínez, P., Nupia, C., Lucio-Arias, D., Lucio, J., Langebaek, C., y Cruz, V. (2014). *Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Sawir, E. (2013). Internationalization of higher education curriculum: the contribution of international students. *Globalization, Societies and Education*, 11(3), 359-378. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.750477>
- Sena, A. P., Matos, F. R. N., Machado, D. Q. & Sena, A. M. C. (2014). Internacionalização da educação superior: um estudo com alunos intercambistas de uma instituição de ensino superior do Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(122). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1512>
- Silva, T. T. D. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica Editorial.
- Stütz, A., Green, W., McAllister, L. & Eley, D. (2015). Preparing medical graduates for an interconnected world: current practices and future possibilities for internationalizing the medical curriculum in different contexts. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 28-45.
- Svensson, L. & Wihlborg, M. (2010). Internationalizing the content of higher education: the need for a curriculum

- perspective. *Higher Education*, 60(6), 595- 613.
- Wamboye, E., Adekola, A. & Baldwin, A. (2014). Internationalizing business education curriculum in a ‘flat world’: the scope and constraints. *International Journal of Trade and Global Markets*, 7(2), 99-115. <https://doi.org/10.1504/IJTGM.2014.062854>
- Yemini, M. & Giladi, A. (2015). Internationalization Motivations and Strategies of Israeli Educational Administration Programs. *Journal of Studies in International Education*, 19(5), 423–440. <https://doi.org/10.1177/1028315315579240>



Relaciones que transitan en el tejer problemas profundos entre conocer-ser/cuerpo/pedagogía

Por: Diana Carolina Ortiz Chalarca



*Tu cuerpo entero,
de un extremo del ala al otro
—diría Juan en otras ocasiones—,
no es más que tu propio pensamiento,
en una forma que puedes ver.
Rompe las cadenas de tu pensamiento y
romperás también las cadenas de tu cuerpo.
Richard Bach (1970)*

Introducción

Esta construcción hace parte de las travesías de la investigación “Corporeizando la Pedagogía. Interacciones que posibiliten el humanizar el cuerpo en la escuela”, como interacción dialógica para tejer problemas profundos desde el triángulo virtuoso: conocer-ser, cuerpo y pedagogía. El interés gnoseológico general que convoca la investigación es tejer entramados entre pedagogía/aprendizaje y cuerpo que permitan hilar, a partir de posiciones críticas/corporeizadas/armónicas/conscientes, un cuerpo humanizado en las escuelas hoy, para religar formas de construir aprendizajes; y para esta construcción específica se trasega el interés gnoseológico específico de develar en comprensión compleja/transdisciplinar asuntos nodales y posturas disciplinares que interactúan en el conocer- ser/cuerpo/pedagogía a partir de la metaobservación.

La propuesta se entreteje desde el pensamiento complejo en articulación con las ciencias de la complejidad, desde el pensar que funda el **método, la metódica y las metodologías** con asuntos nodales que emergen del bucle ser/cuerpo/pedagogía, creando lazos entre la analítica y la sistémica en las búsquedas de lo significativo en

la construcción hologramática del aprendizaje y la comprensión sistémica de la escuela desde el pensamiento complejo. El método se presenta desde el pensar, este fundado desde los principios del pensamiento complejo: hologramático, dialógico y recursivo, por lo que la construcción del problema que se manifiesta se presenta entretenida por dialogicidades que entre sus cierres difusos manifiesta nuevos vórtices hacia la generatividad del conocimiento.

Conjeturas y discusiones hasta el momento: el equipaje educativo/corporal/cultural que día a día se teje en la escuela ha ido desbordándose en un sinsentido donde prima el desconocimiento de sí mismo y lo impertinente de la pedagogía, así, la educación se mueve círculos viciosos en vez de virtuosos que requieren una transformación urgente por parte de los actores que en ellos convergen.

“Para que pueda ser, he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia” (Paz, 1957).

Desde esta invitación de Octavio Paz y en comprensión imparabile de los procesos de conocer, conocerse y relacionarse para el cuerpo, se logran puentes entre las especialidades humanas y las ciencias naturales como lo sugieren Potter y Morin (Osorio, 2008) y si estas relaciones se dan desde la experiencia artística como lo expresa Cosachov (2000), desde el deseo, la pasión y el rito, la experiencia artística y el cuerpo responderían a muchas formas de encontrarse con el multiverso, por ejemplo, a la ética como forma de vida, como comparte Marina (1992) en su libro sobre la inteligencia creadora: “(...) la creación artística puede considerarse como solución de un problema” (p. 155), la inspiración para la construcción de un problema inicia en un vacío, es incierto lo que se va a escribir o lo que se va a pintar o lo que va a sonar en una pieza musical hasta que la obra artística esté terminada.

Es a partir de aquí, desde el conocer, la pasión, lo significativo y la experiencia, donde se considera la metaobservación como punto de partida, como vórtice para iniciar estos ires y venires del bucle ser/cuerpo/pedagogía.

Metaobservar el cuerpo desde el cuerpo

El tener experiencias de dialogicidades desde el lenguaje con el biólogo Humberto Maturana, bifurcadas en sus construcciones orales y escritas, motivó a la investigadora durante el ejercicio de observación a repensarse y a observarse. Un proceso tan difícil de lograr, que hace que se disperse tratando de encontrar metodologías ‘externas’ para lograrlo; métodos lejanos al ejercicio mismo, según Maturana (2004) “el observar como una operación humana que requiere del lenguaje y presupone la conciencia de estar observando algo en ese momento” (p. 21), definiendo así al observador como cualquier persona que observa y agrega uno más: el meta-observador como quien se observa mientras observa.

Este ejercicio se torna más complejo por las formas y conceptos que han estado unidos al observar la cultura, como lo menciona Bohm (1976) cuando afirma que la medida es un modo de observar creado por el ser humano. Los seres humanos en el afán y lógicas de encontrarle sentido a las acciones se esfuerzan por ponerle un valor o un juicio de valor a cada acción, a cada compartir; por ejemplo, las preguntas cuando se tiene una experiencia en muchas ocasiones son: ¿Te gustó?, ¿Me salió bien? y es ahí cuando la forma de comprender el observar de Maturana motiva, porque su lógica de observación es hacia el ser en sí mismo, su interés es encontrar sentido de la experiencia mientras se está en el proceso de conocer. Las formas de darle vida a la experiencia son a través del lenguaje en presente continuo: lenguajeando, porque en el caminar se encuentra con los otros en sus diversos contextos y comprensiones sistémicas.

“La niña se parece a su mamá por arriba por abajo por delante y por detrás” canción popular.

Como en la canción infantil y comenzando el ejercicio: el observarse, ver lo físico, observar un cuerpo, encontrar en el cuerpo unas características que desde la biología se asemejan a otros cuerpos que también se observan (en ese momento se ven dentro de quien observa), entonces es cuando se observó en el cuerpo cosas que son propias de la corporalidad: la mente, las emociones, el pensamiento; ¿quién explica eso? ¿cómo observarse en lo que no se ve?, en las búsquedas epistémicas surge esta frase: “la envoltura externa del cuerpo físico -la piel- representa el límite” (Varela, 2002, p. 36), este autor en este punto hace que hayan acuerdos entre la ciencia y la religión: con fe se puede explicar todo; sin embargo, en otro texto encuentro: “el cuerpo no es una limitación como lo quiere explicar la religión, acá el cuerpo es una posibilidad” (Maturana, 1990, p. 28) y aquí la primera observación: limitación es diferente a límite, el límite puede reconocer una separación de estados de la materia, incluso desde las matemáticas se refiere a una secuencia, mientras que limitación reduce la amplitud y las posibilidades. En este sentido, se toma postura para esta construcción de no separar el cuerpo invisible del visible, y es así como se posibilita la observación desde las complejidades del cuerpo, tal cual lo expone Varela (2002):

El cuerpo es el lugar de intersección de las diferentes identidades que surgen a partir del cierre, que hace que el interior y el exterior sean confusos. Somos y habitamos dicho entrelazado; nuestro cuerpo no posee una identidad externa única, sino que constituye una red dividida y embrollada sin otro fundamento sólido que su propia determinación procesal. (p. 139)

No se trata entonces de encontrar verdades, se trata de la observación del cuerpo como subjetividad, como aprendiente, como construcción, evolución, como organismo que constantemente está en la experiencia de percibir y de conocer “(...) todo lo que un ser humano hace, surge de su dinámica corporal en el proceso de conservación personal/autopoiesis en interacción con un medio adecuado” (Maturana, 2004, p. 12).

Ya se ha expresado que el cuerpo está continuamente en el proceso del conocer, vive inmerso en un proceso de aprendizaje basado en relaciones e interacciones con el ambiente, la otredad, el cosmos; el cuerpo constantemente

está fortaleciéndose en su identidad y construyendo alrededor de ella significados: “La identidad y el conocimiento se relacionan como: una dialéctica de identidad (dinámica y global), una dialéctica del conocimiento (mundo de significación)” (Varela, 2002, p. 109). Al hacer el ejercicio de observar la otredad desde la mismidad, es factible darse cuenta de que no hay dos cuerpos iguales (internos y externos), así que los cuerpos tienen diferentes formas de relacionarse e interactuar con el ambiente, diferentes formas de conocer, cada cuerpo percibe sus propias realidades, así Varela lo describe desde la biología:

La danza mutua entre el sistema inmunitario y el cuerpo es la clave del punto de vista propuesto aquí, puesto que es esta danza la que permite al cuerpo poseer una identidad cambiante y plástica a lo largo de su existencia y de sus múltiples interacciones. (2002, p. 132)

Ética/estética/cuerpo

“Cuando los sentidos se abren, nuestro cuerpo se convierte también en un cuerpo lleno de aberturas, despierto a todo tipo de señales” (Cosachov, 2000).

En el epígrafe se invita a comprender el cuerpo desde la interconexión con cierres difusos con el universo, así se continúa el resonar y el ejercicio de metaobservación desde la ética y la estética al percibir el cuerpo como el espacio en donde ambas se evidencian, donde ambas se entraman construyendo la identidad del sí mismo, pero, a su vez, se entraman con los otros y con el ambiente; el cuerpo, comprendido como el testimonio de transformación, como el medio de percepción, algo tan propio como desconocido, tan obvio como olvidado, donde no se detienen las conexiones, con innumerables tubos, donde la creación es intrínseca a la biología, a lo social y cultural, a lo visible y lo no visible. Un ejercicio de percepción a través del cuerpo, para el cuerpo y en el cuerpo, como dice Najmanovich (2006): “elegir una estética implica definir el territorio de existencia posible”, para esta construcción, en este ejercicio de metaobservación: el cuerpo como territorio.

El pensarse desde el cuerpo en la estética hace reflexionar frente a la corporeidad como identidad, como construcción, como creación, y creando consciencia sobre la cantidad de tiempo que ha pasado en desconocimiento corporal sobre sí mismo, en la desconexión del cuerpo con el ambiente, la desconexión del cuerpo consigo mismo y la dependencia del cuerpo al presente social y cultural que en ocasiones no resuena siquiera con lo histórico. Ser conscientes de que la estética contada por varios años no da cuentas de la identidad de la persona que está en el cuerpo, que hay personas que se muestran a los demás, pero no a sí mismos, es decir, la estética por mucho tiempo ha sido carente de significado y solo reproduce mecánicamente lo que ocupara al cuerpo.

En el caso de ser madre, el vivir el embarazo, el nacimiento de los hijos y la novedosa convivialidad que eso representa, es una valiosa oportunidad de relacionar estas comprensiones epistémicas con lo experimentado, como

afirma Najmanovich (2006): “en la experiencia se funda todo nuestro conocimiento, las imágenes percibidas y reproducidas por nosotros mismos” y es desde donde se quiere compartir la experiencia estética meta-observando el cuerpo como territorio, observar el cuerpo desde el cuerpo, retomando: “el observar como una operación humana que requiere del lenguaje y presupone la conciencia de estar observando algo en ese momento” (Maturana, 2004, p. 21).

La conciencia vital que se tiene cuando se es testigo de la cantidad de conexiones biológicas que cada partecita del cuerpo requiere, que la madre hace parte de ese proceso con su hijo y las transformaciones del mismo cuerpo para dar vida. La conexión emocional que hace que los sentidos se agudicen y que no sea solo la vista la que permita recrear la relación, esa conexión emocional que se da a través de la piel con lo conocido porque hace parte de sí mismo, pero lo desconocido al conocer y reconocer en otros lenguajes diferentes a las imágenes, los signos... Sentir cómo va creciendo dentro de un cuerpo del que se tiene más conciencia que del propio. Este proceso corporal en ejercicios de metaobservación hace cuestionar si el ser humano se acostumbra a respirar, a percibir texturas, a degustar, a escuchar, a moverse, al lenguaje codificado y el lenguaje no verbal, entre otras, ¿por qué se pierde conciencia de estos fenómenos vitales? ¿qué lleva hacerlo de forma tan mecánica?

Sentir estas manifestaciones y transformaciones del cuerpo, una vida dentro de otra, genera conciencia vital de lo hermoso que es estar vivos, de la cantidad de creaciones que tiene el cuerpo en las conexiones que realiza con el aire, la luz, la energía, con los otros, con el ambiente, consigo mismo, y es a partir de allí como se manifiesta una posición ética: entre más conciencia vital tengamos alrededor del cuerpo y dentro de él, más conciencia vital tendremos en cuanto a cómo me relaciono con la otredad y el ambiente. Comprender de manera compleja que relacionarse con el exterior y entramarse en él, fortalece la relación del cuerpo consigo mismo.

La piel puede ser el límite para la creación biológica que se da en el interior del cuerpo y a la vez el punto de partida. La piel que cubre el incansable crecimiento del cuerpo, que es testigo de la constante adaptación socio cultural, expresa las experiencias, la posibilidad de la creación social con el otro, de la creación cultural. La piel que cubre y esconde, al mismo tiempo que expone y comparte, es también un mecanismo potente de percepción externa: ¿qué experiencia corporal puede estar alejada de la piel y qué experiencia del ser humano tiene existencia si no es en el cuerpo?

Es así como la estética se evidencia desde el cuerpo como territorio, es la historia que esconde, que muestra, que transforma, que se entrelaza, que se crea, que se olvida y se recuerda con el cuerpo, desde el cuerpo y a través del cuerpo; es el deseo, la motivación, la necesidad, la relación artística creativa que cada cuerpo basado en la complejidad de sus experiencias construye y transforma, como lo expresa Volpi (2011): “El arte y la estética compleja no solo son una prueba de nuestra humanidad: somos humanos gracias ellas”.

Queda la reflexión de qué tanto el cuerpo como la estética se transforman continuamente y, por lo tanto, la ética también se adapta. La vida está en constante movimiento, tener conciencia vital requiere que la conciencia no esté en reposo y que la percepción esté llena de aberturas.

“Mundo oficial y no oficial”

“Lo contrario de lo verdadero no es lo falso, sino lo insignificante” (David Bohm).

En el caminar en este proceso sistémico de observación se encuentran las interacciones que tiene el cuerpo para conocer, así, si las percepciones del cuerpo con el ambiente corresponden a lo sistémico y si el cuerpo interactúa tal cual dice Capra (2009) como una red dentro de otra red, como si se tratara de un fractal, ¿con qué tipos de redes interactúa el cuerpo?, ¿tiende más a interactuar con el ambiente, con los otros o prefiere interactuar con sistemas creados por el ser humano?

En este punto, bien se podría desarrollar toda una teoría del aprendizaje por medios ‘artificiales’, refiriéndose a sistemas no autopoieticos, a artefactos, a inteligencias artificiales, a redes de redes creadas para organizar y clasificar la información, estructuras a través de las cuales también puede percibirse el conocimiento, asertivamente lo expone Panikkar (1994): “Hoy el universo tecnológico es más potente que el universo natural” (p. 14), sin embargo, la intención de observar las formas de conocer al interactuar con el ambiente responden a la motivación frente a una reflexión de Varela con respecto a lo que está y lo que no está vivo.

Varela encuentra dos clases de científicos: uno conformado por biólogos y genetistas, quienes describen la vida desde la reproducción y la evolución; y otro conformado por físicos y químicos, quienes parten del aquí y el ahora y consideran la vida desde el individuo; y a partir de las conjeturas de los dos grupos, se queda con la apreciación de la vida de los físicos: “(...) podemos decir que un sistema físico está vivo cuando es capaz de transformar la materia/energía externa en un proceso interno de auto mantención y autogeneración” (Varela, 2002, p. 27). Desde esta observación se puede preguntar ¿qué de lo que rodea el cuerpo cumple con estas características cuando vivir se ha convertido en un ciclo des-humanizante?

Cuando se decía que un computador se asemejaba a la inteligencia humana, suponía entonces, en palabras de Capra (2009), que el proceso del conocimiento podía definirse como procesamiento de datos, manipulación de símbolos basados en un conjunto de reglas; donde la inteligencia, la memoria y las decisiones humanas no fueran nunca enteramente racionales, sino que siempre estuvieran influenciadas por lo que se trazó como una línea divisoria entre la inteligencia humana y la de la máquina. “Estas tareas incluyen aquellas que requieren cualidades genuinamente humanas tales como sabiduría, compasión, respeto, comprensión o amor. Si se confían a los ordenadores las decisiones y comunicaciones que requieren estas cualidades, nuestras vidas se deshumanizarán” (Capra, 2009, p. 86).

Si bien se está construyendo y haciendo parte de redes, no todas, ni la mayoría de ellas corresponden a las que según Capra tienen más relevancia: desde lo sistémico, así como pueden ser comprendidos los ecosistemas como organismos individuales en red, los organismos se entienden como la red dentro de la red de sistemas, órganos y células. Este tipo de visión como redes de los sistemas vivos proporciona nuevas perspectivas sobre la naturaleza y las llamadas jerarquías de la misma. Capra sintetiza este aspecto relacionándolo con la actualidad:

En el mundo oficial -el mundo del trabajo, de la empresa y la política- la naturaleza es concebida como la fuente inanimada de recursos naturales, explotable para el desarrollo económico (...) En nuestro mundo no-oficial, privado, la naturaleza se identifica sobre todo con el campo como oposición a la ciudad. (Sheldrake, 1991, p. 16)

¿Cómo puede ser posible admitir que este párrafo aún en la percepción de la realidad propia de la investigadora tiene validez? En las interacciones con otras personas se defiende, argumenta y se le da significado a ese mundo no oficial, a su conservación, a su crecimiento, a temas de cooperación que sólo se pueden dar en esas interacciones, pero en el vivir... el «viviendo» está inmerso en el mundo oficial, aun cuando el trabajo es con ¡seres humanos! O mejor aún con seres vivos.

Para disertar acerca de esta reflexión se trae en dialogicidad un párrafo de Assman (2002) que invita a que transformar es posible:

¿cómo y cuándo vale la pena el riesgo de soñar con lo imposible, porque las murallas de lo inmediato nos ahogan (aprender a soñar)?; ¿cómo y cuándo tenemos que preocuparnos por la viabilidad de aquello a lo que aluden los sueños? Todo esto, es evidente, va referido a la unidad entre aprender y vivir. (p. 75)

Ahora bien, ¿cómo aprender a soñar cuando la historia desde el mundo oficial ha tenido y mantiene tantas agresiones frente al ser y estar en un cuerpo?

Agresión/ cuerpo/escuela

La colonización de las subjetividades se introdujo como regulador en actividades particularmente sensibles como la educación, el uso de la lengua, la división sexual del trabajo y la catequización, y, en general, en la obligación impuesta a millones de habitantes de cumplir con determinadas labores en medio del dolor, la humillación y la amenaza de aniquilación cultural (Zandra Pedraza).

Para esta reflexión de las agresiones que históricamente se han presentado en contra del cuerpo, a través de la educación, y dado que los campos de agresión son muy extensos en el recorrido histórico del ser humano, como lo expresa Zandra Pedraza cuando nombra algunas agresiones del cuerpo propias de la colonización, desde lo

que concierne al ejercicio de educar históricamente y todo lo que con este se relaciona, se han identificado fundamentalmente cuatro agresiones:

La primera, trata sobre la condición de ser mujer. Como contó una abuela al preguntarle ¿cómo fue su vida en la escuela?: Esto lo refuerza Lugones (2008) cuando se refiere al cómo la mujer fue excluida de la formación científica para especializarse en tareas domésticas y afirma que históricamente hay un desconocimiento de la producción científica en que la mujer participó y del mismo modo con la literaria, aludiendo a que la mujer participó de espacios universitarios como oyente en las clases que tomaban los hombres dado que no se le permitía educarse.

.....
**A las mujeres se les permitía aprender a sumar, restar, leer y escribir.
Y ya con eso estaban listas para la cocina, si querían estudiar
costura no podían si eran muy pobres.**
.....

Como lo menciona Novo (2007), cuando en su reflexión sobre la mujer dice que, en temas como el ambiente, la exclusión y posterior limitación para la participación en discusiones y liderazgos políticos o económicos hay diferencias marcadas y lo ejemplifica en el poder desempeñarse solo hasta ciertas jerarquías en rituales religiosos, llegando al extremo la mujer de haber sido categorizada como el sexo débil, sin dejar por fuera las situaciones de agresión física y de acoso físico y sexual.

Se han tendido luchas para transformar la sociedad patriarcal, para dar paso a una sociedad equitativa, pero aún queda mucho por vindicar, como lo refuerza Amelia Valcárcel (2012): “yo no quiero ser más que nadie, pero tampoco, jamás, menos que nadie y menos debido a sexo” (p. 11).

Una de las tareas como educadores que se tienen para relacionarse con equidad es fortalecer el liderazgo y la participación de las niñas en la escuela y trabajar en el reconocimiento del cuerpo, entendiendo que “Para combatir la opresión no solo se requiere posesionarse en la vida económica y política sino reconocer las diferencias sexuales y el respeto por el cuerpo” (Novo, 2007).

La segunda agresión que se identifica en la educación desde esta construcción frente al cuerpo es el lenguaje, en su construcción misma, en el significado que socialmente se le ha dado.

Según la norma gramatical “el masculino posee un carácter general que está ausente del femenino, y este carácter es muy semejante al que hemos reconocido en el masculino, singular y plural, llamado genérico: los padres pueden significar padres y madre; (...) hijos puede significar hijos e hijas”, pero “nada de esto

es posible con el femenino”. Y nada de esto es posible con el femenino en el lenguaje porque nada de esto es posible con el femenino en la cultura. (Calvo, 2004)

Si bien Calvo analiza lo gramatical, reflexiona sobre la ausencia de lo femenino, sobre la invisibilización, se puede evidenciar el desconocimiento frente a las características externas e internas del cuerpo de la mujer y cómo el lenguaje ignora lo femenino, es de *reconocer que para llegar a esta reflexión las mujeres pasan por el reconocimiento de sentirse conformes al ignorarse y raras al reconocerse desde el lenguaje, y es que el propósito implícito del sistema de dominación del que hace parte el ser humano ha sido tan exitoso que logra que la mujer se sienta bien sin ser reconocida desde el lenguaje y que en términos académicos lo correcto es el desconocimiento de lo femenino como es evidente incluso en esta construcción.*

La tercera agresión al cuerpo está relacionada con la autoridad, el ejercicio del poder por parte de la escuela y el castigo físico al que se somete a la persona por la aceptación de la información, la disciplina, la memorización. Es de aclarar que esta agresión se dio para los dos géneros. La frase que rememora las comprensiones de enseñanza y aprendizaje y que es muy reconocida en Colombia “la letra con sangre entra” (Saéñz et al., 1997) evoca una época en que el temor, el dolor, la falta de reconocimiento y tantas otras ausencias hacían que la educación de la niñez se diera a través de estímulos físicos agresivos, época en que la memoria tenía la responsabilidad de proteger el cuerpo y la voz no podía defenderlo. Para ilustrar un poco, un ejemplo de los años 50 desde la experiencia en la escuela:

.....
“Era la clase de lectura, mientras leíamos debíamos contar uno cuando había coma, y dos cuando había punto, en mi ejercicio de lectura en voz nos acostumbramos a nuestra desdibujada figura alta me encontré con un punto y coma, así que conté tres: dos por el punto y uno por la coma, el maestro me dejó entonces arrodillada sobre granos de maíz con dos libros sostenidos en las manos el resto de la mañana”
.....

La cuarta agresión al cuerpo en su conexión con la naturaleza está dada precisamente en que el aula de clase está desconectada de lo vivo. La institucionalización del conocimiento y el minimizar la importancia de las raíces hace que la civilización sea vista como un fenómeno de indiferencia y abandono (Boff, 2002); los medios de comunicación, prototipos, expectativas sociales, pensamiento individualizado, moda, consumismo y una estética impuesta marcan esta agresión como parte de la colonización, de la fragmentación, en esencia la separación del ser humano de lo vivo genera una confusión entre la otredad y la mismidad, como lo afirma Bohm (2008): “Estar confundido acerca de lo que es diferente y lo que no lo es, es estar confundido acerca de todo” (p. 15). Esta agresión está definida por Grosfoguel (2006) en las jerarquías impuestas por ese capitalismo salvaje con una estética euro centrista, la existencia que privilegia el conocimiento occidental, la lingüística basada en lenguas europeas, la pedagogía institucionalizada y el desconocimiento de la niñez y del adulto mayor.

En esta construcción de conocimientos, el saber ¿quién se es? y ¿quién se es? en los otros se ha transformado en un cambio profundo de paradigmas, el encontrarse con tantos autores que han pasado por esta reflexión en el preciso momento en que el cuerpo de la investigadora se transformaba día a día conservando y construyendo un cuerpo nuevo, le permitió acercarse a estas dialogicidades con sentido ético.

Y aquí viene como otra parte fundamental de la ética: ¿desde dónde se da el encuentro con los otros y el ambiente?, ¿cómo es ese encuentro?, ¿hacia dónde va ese encuentro?, y aludiendo a las lecturas surge la relación que describe Marina (1992) entre el movimiento corporal y la actividad artística:

He seleccionado lo más elemental y lo más complejo: el movimiento corporal y la actividad artística. En el ámbito ahorquillado por actividades tan distantes, caben todas las demás. Al estudiar el movimiento corporal señalé la estructura constante de la acción intencional: proyectar, ejecutar, evaluar. Estas tres poderosas actividades se integran también en la acción artística. Cada una de ellas se hace enormemente complicada, pero sin cambiar de género. Hay una continuidad esencial en todos los quehaceres de la inteligencia. Incluso un concepto como el de «entrenamiento», tan ligado a la actividad física, puede aplicarse con gran utilidad a las artísticas. Entrenarse es dejarse modelar por un proyecto. (p. 154)

Conocer-ser/cuerpo/pedagogía

La disertación del bucle que nos convoca en el capítulo es: el cuerpo ha sido relegado de la escuela, o la pedagogía se relaciona con el la mente y deja de lado el cuerpo, ¿existe de forma implícita una pedagogía del cuerpo!, para los vórtices anteriores y desde esta construcción epistémica, es evidente que existe una pedagogía del cuerpo, pero no como la que muchos quisieran, una pedagogía tan visible que no se ve, una pedagogía que encubre la dominación, el disciplinamiento, la colonización, y tantos otros órdenes que surgen del cómo se han gestado las necesidades educativas para fortalecer la economía, lo político, lo sustentable, lo social y lo cultural del capitalismo.

Como lo expresa en la letra de la canción *Another brick in the wall* de Pink Floyd:(*niños:*)

*no necesitamos ninguna educación
no necesitamos ningún control del pensamiento
No más oscuros sarcasmos en el aula
profesor, deja a los niños solos
hey!, maestro, nos dejan los niños solos
todos en todo lo que está más que otro ladrillo en la pared
todos en todo lo que está más que otro ladrillo en la pared (profesor:)
incorrecto! ¡hacerlo de nuevo incorrecto! hacerlo de nuevo*

La educación estandarizada, los controles de las evaluaciones externas, la calificación, la competencia, el esquema, los grados, la cantidad de años que debe pasar el cuerpo institucionalizado y demás órdenes implícitos dentro del sistema educativo de los cuales ya hay una naturalización y se ven como algo normal, solo hacen parte de un gran dominio del pensamiento con fines políticos y económicos que desde la dominación y la ignorancia de las masas imponen su control sobre la naturaleza.

En este asunto nodal se busca resonancia con el lector en lo que comúnmente se escucha como *círculo vicioso* que involucra los seres humanos y convocar desde esta investigación a la construcción de herramientas transformadoras para crear redes y fractales en otros órdenes sumados a la cooperación, la solidaridad, lo complejo y lo vital.

En- culturización del cuerpo

Esta búsqueda inicia en los espacios educativos que tienen lugar desde la decolonialidad, con un párrafo del Tao de la liberación que, si bien se trata sobre el ser humano, contiene una reflexión sobre las maneras de percibir el mundo en el campo de las relaciones del cuerpo con lo vivo en un mundo capitalista:

El antropocentrismo nos separa del resto de la comunidad terrestre. Nos vemos como si estuviéramos por encima de todas las demás criaturas. El resto de la esfera de la vida la biosfera-lo reducimos a un entorno, o medio ambiente, separado de nosotros. (Hathaway y Boff, 2009, p. 100)

Se está inmerso en la cultura de la jerarquía, del más fuerte, del mejor, del que más tiene, del más competitivo, y en ese afán de ser lo que no se es por creer que es posible estar por encima de los demás y de las demás especies, el ser humano ha perdido la consciencia de sí mismo y del ambiente; la invitación con este análisis es a no esperar a que el mundo esté en ruinas para transformar y crear otras formas de relaciones más humanas.

El libro *el Cáliz y la Espada* (Eisler, 1991) ilustra de manera minuciosa cómo poco a poco los intereses de unas comunidades fueron colonizados por otras culturas y las identidades desaparecieron, e ideas ancestrales fueron desconocidas u olvidadas de forma intencional. Se sistematiza una clasificación en grupos de culturas no con el ánimo de vindicar la historia, sino con el ánimo de ejercer jerarquías sociales.



Figura 1. Diversidad. Fuente: http://normalista-ngrid.blogspot.com.co/2014_05_01_archive

La falta de identidad y el desconocimiento ancestral es evidente en el día a día escolar, en la ciudad, por ejemplo, a algunos estudiantes les avergüenza el pensarse como campesinos, sus deseos radican en el terminar pronto sus estudios para obtener el título de bachilleres, aplicar a una visa y vivir en un lugar donde puedan ahorrar para regresar a su país siendo alguien, siendo desde el tener, regresar con casa, carro y beca como dirían popularmente.

El eurocentrismo se vive en la escuela y las implicaciones que ha tenido en la estética y la identidad son nefastas; la niñez no quiere construir o se encuentra en conflicto con su propia identidad, quiere prototipos de identidades que el capitalismo le muestra como exitosas a través de los medios de comunicación, la economía, la política y la cultura. Esto es visible cuando los individuos de las comunidades aprendientes sienten que se pierde su dignidad si se reconocen a sí mismos dentro de conjuntos de identidades étnicas propias de nuestro país, o incluso el sentirse mestizos o mulatos les parece agresivo y se llaman a sí mismos «blancos», aludiendo una categoría social o cultural vacía de contenido, del mismo modo se observan aquellos que sabiéndose mestizos no saben de dónde provienen sus raíces, y es aquí donde el reflexionar es posible partiendo del aporte de Pedraza (1999):

¿Cómo alcanzar con cuerpos tan defectuosos el ansiado progreso, pragmático como el estadounidense, encantador como el francés, eficiente como el alemán, cortés como el inglés, sobrio y señorial como el castellano? Higiene, alimentación, deporte, educación, vestido y modales, amén de habilidad, ingenio, sensibilidad y técnica conjurarían la maldición del mestizaje colombiano. (p. 18)

El sentimiento de insatisfacción con que se vive a raíz de los modelos capitalistas ha llevado a obsesionarnos con el tener: “La verdad es que nuestra obsesión por el poder puede ser simplemente el síntoma de nuestro propio sentido de impotencia” (Briggs y Peat, 1999, p. 50). Esto se torna aún más complejo con el dualismo que hay entre alma y cuerpo, en donde se posiciona el alma en jerarquía sobre el cuerpo (Quijano, 2000), en otras palabras, lo que el mundo capitalista le ofrece al cuerpo es una promesa, un trato que consiste en la opresión, el maltrato, la insatisfacción, la transformación por medio de prototipos, el desgaste y una cantidad de cosas que no le permiten disfrutar su hoy, su vida, lo que lo rodea, pero le promete que su alma, cuando su cuerpo ya no exista de forma visible, estará feliz y tranquila. Assman (2002) plantea una apertura cuando afirma:

La hermenéutica es el arte de descubrir. En esa perspectiva, las experiencias de aprendizaje jamás desembocan en realidades cerradas o saberes definitivos, totalmente delimitados y adquiridos. Se mantienen abiertas las revisiones, porque siguen en estado de búsqueda y descubrimiento. Los campos semánticos que se construyen siguen siendo realidades abiertas.

En la escuela, se debe comprender que cada individuo tiene su propia búsqueda de identidad, tiene su propio resonar, cada persona es un observador, un aprendiente. Desde los procesos de aprendizaje y como punto crucial, se evidencia un punto de encuentro entre la piel y el pensamiento, donde la identidad corporal se dispone a interactuar, a construir, a conocer y a vivir. Si bien no se puede alejar el compartir de diferentes formas de percibir las

realidades, la manera en que los aprendientes reciben estas percepciones corresponde a una nueva construcción, el cuerpo visible y el cuerpo invisible toman esas experiencias y las transforman en una nueva, con validez y fiabilidad, experiencia que llevaría a los maestros a ser aprendientes, Maturana (1996) en una de sus conferencias decía: “Yo soy maravillosamente irresponsable de lo que ustedes escuchan, pero soy totalmente responsable en lo que yo digo” (p. 63).

¿Disciplinamiento del cuerpo?

Un paradigma a romper desde los ámbitos educativos se relaciona cuando el educar está condicionado a compartir sus experiencias de vida y de aprendizaje con múltiples aprendientes que, aun cuando sus intereses y motivaciones pueden ser diferentes, reciben de lo mismo, *así no lo reciban de la misma forma*; dicho con otras palabras, a pesar de lo evidente en las diferentes formas de relaciones con el mundo, resonancias vitales y búsquedas que apuntan a direcciones diferentes, la escuela se encarga de “disciplinar los cuerpos” con una misma finalidad, que puede carecer de sentido para una mayoría, pero está cada vez más condicionada y encriptada por los grandes poderes concernientes a esta contemporaneidad, con el papel y preponderancia dado al mercadeo y la economía como base de sentido cultural del contexto urbano.

Muchos procesos que se están dando en el ámbito educativo responden a lo mecanicista y los educadores se han visto muchas veces sometidos a estos: procesos de estandarización, procesos de evaluación, el aprender en la escuela para trabajar en un sistema cerrado, cuando debería tener una proyección diferente, cuando el presente debería ser importante y no como lo afirma Malthus, citado por Capra (1992): “La vida como una lucha permanente por la existencia” (p. 18).

Las siguientes dos citas ilustran un poco la palabra de moda en educación: la competencia. “El sistema educativo premia el comportamiento competitivo y no la cooperación” (Capra, 1992, p. 23) y “La competencia es un fenómeno humano; es un fenómeno de relaciones humanas en la cual la emoción central tiene que ver con la negación del otro” (Maturana, 1990, p. 96).

El tener tan arraigado, tan propio de sí mismo el término de la competencia no solo crea desequilibrios en la misma especie, sino que conduce al antropocentrismo, en el extremo en el que el ser humano desprecia la naturaleza y se siente más importante que los demás organismos, sobreponiendo el tener un cuerpo.

Una forma evidenciable del disciplinamiento a que lleva el sistema educativo y la sociedad es la obediencia, la marcada necesidad de sobresalir, y la autoridad en las relaciones entre maestros y estudiantes en el ámbito educativo, hace niños y niñas escolares para encajar y hacer parte por lo que rápidamente ceden, obedecen y ejecutan.

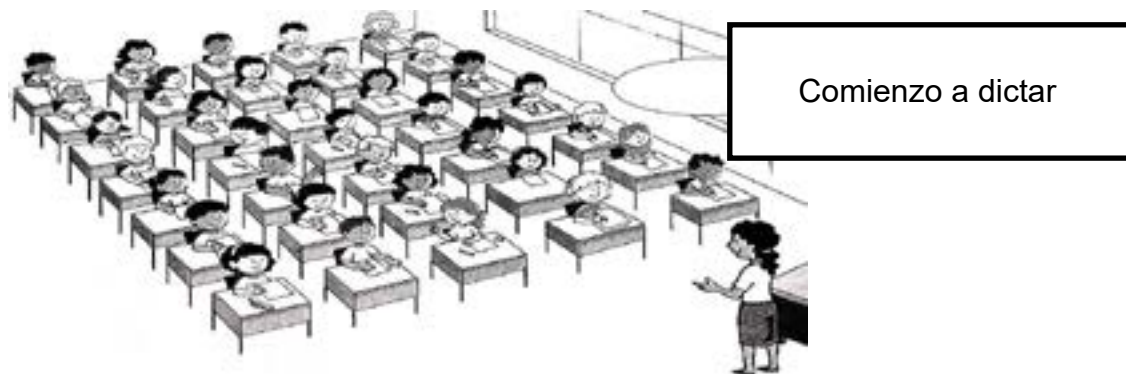


Figura 2. Ubicación geométrica. Fuente: <http://www.imagenesdeanimalesparacolorear.com/dibujos-escuela-para-colorear-del-salon-de-clases/>

En esta reflexión se podrían ilustrar cantidad de ejemplos de subordinación, de control, de miedo, con un resultado en el aprendizaje como el que describe Gutiérrez (1984):

Por la paciencia el niño aprende a adaptarse a las exigencias de la vida, aprende a dominar sus impulsos, a reprimir sus potencialidades y a controlar sus más genuinas manifestaciones humanas. Muy pronto aprende que si quiere vivir en paz tiene que contener a raya sus emociones y sentimientos y tiene que actuar con la mayor racionalidad, tal y como los adultos esperan de él. En otras palabras, tiene que hacer coincidir sus proyectos personales con los proyectos del maestro que no son sino los de la sociedad que lo mantiene. (p. 53)

Con este recorrido de percepciones y asuntos nodales el triángulo virtuoso conocer-ser/ cuerpo/ pedagogía presenta unas bifurcaciones iniciales en los ires y venires de esta investigación, para hilar redes que surjan desde el ser, la resonancia, el cuidado y la cooperación en los ámbitos educativos.

Referencias

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Bach, R. (1970). *Juan Salvador Gaviota*. Macmillan Company.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Trotta.
- Bohm, D. (1976). *Sobre el diálogo*. Kairós.
- Bohm, D. (2008). *La totalidad y el orden implicado*. Kairós.
- Briggs, J. y Peat, D. (1999). *Las siete leyes del caos*. Grijalbo.
- Calvo, Y. (2004). *De las leyes de la lengua y la lengua de las leyes. Antología 3*. Universidad de Costa Rica.
- Capra, F. (1992). *El punto crucial*. Editorial Troquel S. A.
- Capra, F. (2009). *La trama de la vida*. Anagrama.
- Cosachov, M. (2000). *Entre el cielo y la tierra*. Editorial Biblos.

- Eisler, R. (1991). *El Cáliz y la Espada*. Cuatro Vientos.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. (Trad. María Luisa Valencia). *Tabula Rasa*, (4), 17-48.
- Gutiérrez, F. (1984). *Educación como praxis política*. Siglo XXI.
- Hathaway, M. y Boff, L. (2009). *El Tao de la liberación*. Trotta.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101.
- Marina, J. A. (1992). *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama.
- Maturana, H. (1990). *Biología de la cognición y epistemología*. Universidad de la Frontera.
- Maturana, H. y Porsksen, B. (2004). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Lumen.
- Maturana, H. y Varela, F. (2004). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*. 6ª edición. Lumen.
- Najmanovich, D. (2006). Estética de la complejidad. Tercer Seminario Bienal de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la complejidad, La Habana, Cuba.
- Novo, M. (2007). *Mujer y medio ambiente: Los caminos de la visibilidad*. Catarata.
- Osorio, S. (2008) Bioética y pensamiento complejo. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 15(2), 106-113.
- Panikkar, R. et al. (1994). *Nueva Conciencia. Plenitud personal y equilibrio planetario para el Siglo XXI*. Editorial Integral.
- Paz, O. (1957). *Piedra del sol*. <https://ciudadseva.com/texto/piedra-de-sol/>
- Pedraza, Z. (1999). *En Cuerpo y alma*. CORCAS.
- Pedraza, Z. (1996). El debate eugenésico: una visión de la modernidad en Colombia. *Revista de Antropología y Arqueología*, 9(1-2), 110-154.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Neplanta.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Sheldrake, R. (1991). *El renacimiento de la naturaleza. El resurgimiento de la ciencia y de Dios*. Piadas Ibérica.
- Valcárcel, A. (2012). *Proyecto: Palabras para regalar*. Ayuntamiento de Fuenlabrada, Madrid.
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida*. Dolmen Océano.
- Volpi, J. (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. Alfaguara.



La Educación STEAM como alternativa regional para la apropiación de las competencias científicas⁴⁰

Por: **Gilberto Useche Gutiérrez⁴¹**, **Javier Vargas Guativa⁴²** y **Liuba Useche Peláez⁴³**

Introducción

Colombia es un país diverso, multiétnico y pluricultural. Si bien su geografía ofrece a sus pobladores diversas formas de desarrollo económico, social, cultural y ambiental, en sus posibilidades de desarrollo es evidente



la desigualdad. Factores asociados como la infraestructura vial, las cargas impositivas, la tecnología obsoleta y el gran costo y poco desarrollo industrial de las regiones, hacen que no sean competitivas las estrategias en el contexto nacional. La educación es otro factor que influye en el desarrollo de las regiones; el acceso y la permanencia escolar, la deserción asociada a factores como la violencia, el desplazamiento y el desempleo, amplían las brechas que pueden identificarse al revisar los datos arrojados en la aplicación de pruebas muestrales internacionales como PISA (2015) y TIMMS (2007), y censales nacionales como las pruebas SABER 3°, 5°, 9° (2015) y 11° (2018). Dichas pruebas, muestran que existen preocupantes diferencias en los resultados de materias como ciencias y matemáticas entre

los estudiantes que tienen acceso a una tecnología básica, que disponen de herramientas de estudio como un computador, por ejemplo, y los que carecen de estas. Además, se evidencian diferencias significativas en los

40 El presente capítulo surge de la investigación denominada “EpiSTEAM, un modelo didáctico para la educación media, técnica e industrial, fundamentada en el enfoque STEAM y en la epistemología de las ciencias”.

41 Candidato a Doctor en Educación Universidad Católica de Manizales gilbertouseche3@gmail.com

42 Doctor en Educación, electro_anvar@hotmail.com

43 Magíster en Ciencia Política, Universidad Estatal de San Petersburgo, Rusia. liubauseche@gmail.com

resultados de la zona urbana y rural, entre hombres y mujeres, debido a la carencia de este tipo de recursos. Todas las pruebas apuntaron a mejores resultados en el sector privado y en la zona urbana, que en zonas rurales (Useche y Vargas, 2019).

El acceso, la posesión y el uso de la tecnología son factores decisivos para el desarrollo de las regiones, así como también la educación es un factor determinante para la formación, y su correcto uso. No obstante, no es común que las instituciones (en especial las públicas) incorporen en sus PEI didácticas eficientes para la apropiación de las competencias científicas, necesarias para el uso de la tecnología. La educación *STEAM* (acrónimo en inglés para Science, Technology, Engineering, Arts y Mathematics), brinda la posibilidad para que, desde la escuela, los estudiantes incorporen competencias científicas y proveen herramientas para el desempeño en una sociedad del conocimiento.

Hoy la economía se sustenta en el conocimiento y en la aplicación de este, es por esto que, en todos los ámbitos del desempeño humano se requieren recursos humanos calificados con competencias en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. De este modo, son necesarias las habilidades para resolver problemas, la comprensión de los conceptos de las ciencias y las matemáticas, y el conocimiento de hardware y software, todas estas son habilidades desarrolladas en el enfoque STEaM⁴⁴ (Tsupros et al., 2009).

Con respecto a la metodología utilizada, la investigación fue de tipo proyectivo. De modo que, su finalidad giró en torno a la construcción de un modelo que permitiera dar solución a un problema específico, con un enfoque mixto. Es por esto que este modelo combina elementos cuantitativos y cualitativos; desde lo cuantitativo fue transeccional (se estudia la realidad en un momento fijo), no experimental (sin manipulación de variables); y desde lo cualitativo, cómo el diseño de la investigación respondió a los elementos de la teoría fundamentada del diseño sistemático, por lo que, el énfasis incluye la construcción de teoría a partir de los datos recabados. (Hernández y Baptista, 2014). En esta investigación se utilizó para efectos de codificación, el software *Atlas Ti*.

Hacia una didáctica STEAM

En aquellos países en donde se ha iniciado la implementación de una educación *STEAM*, se han identificado algunos requisitos o características para que un tema de estudio sea considerado integrante de ella. El primero de estos requisitos, por su obviedad, es pertenecer a las ciencias (naturales y sociales), a la tecnología, la ingeniería, las artes o las matemáticas; el segundo tiene que ver con el tema que se orientará, el cual debe estar dirigido hacia

44 La “a” en minúscula, que corresponde a Artes, que Tsupros et al. no la mencionan, se incluye como preámbulo al hecho de que en el modelo didáctico propuesto sí es considerada. En lo sucesivo se utilizará la “a” minúscula con este mismo significado.

la producción de tecnofactos (máquinas, instrumentos, herramientas, etc.), técnicas y protocolos o estándares (Vo et al., 2017). En este punto, la tradición nos permite mencionar a la física, química y la biología, como integrantes del proceso de educación por excelencia.

También se han propuesto requisitos para que los estudiantes sean considerados como integrantes de una propuesta con enfoque STEaM: 1) El proceso de enseñanza debe estar centrado en el estudiante, él es quien construye sus conocimientos y su principal herramienta es la habilidad para resolver problemas de contexto y no situaciones problemáticas idealizadas como las que comúnmente se ejemplifican en los textos. 2) Al momento de abordar el problema, el estudiante debe integrar los componentes STEaM en un ejercicio de interdisciplinariedad, y 3) Los fenómenos, objetos de estudio o experiencias, deben ser del dominio de las áreas STEaM (Vo et al., 2017).

Lourdes Cilleruelo y Augusto Zubiaga (2014) plantean la necesidad de incluir las artes al modelo integrador, y proponen el enfoque STEAM. Esta propuesta ha tenido gran acogida, aunque algunos la denominan enfoque STEM+A (Useche y Vargas, 2019). En la construcción de la propuesta didáctica se atendió a esta perspectiva y se tuvo en cuenta el diseño de las fases que la componen. Uno de los objetivos de la educación STEAM es preparar al estudiante para el mundo productivo, formándolo como persona que aborda los problemas de una manera creativa e innovadora. En el enfoque STEAM, el desarrollo de habilidades para resolver problemas, representa el elemento central; con él se fomenta la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de manera significativa, en la medida en que logra enfrentarlo con situaciones reales (García et al., 2017). Se puede afirmar que cualquier didáctica que trabaje el concepto STEAM, debe considerar el trabajo en torno a los problemas que atañen a la vida humana. Enseñar las áreas STEAM en la comprensión de cómo se presenta, en el mundo real, dichas problemáticas, requiere la configuración de didácticas integradoras, y, además, exige que no se presente el conocimiento de manera parcelada como se insiste en hacerlo en muchas instituciones educativas.

El modelo didáctico

Mooney (2012) ha insistido en que las competencias denominadas *know-that+know-how+know-why*, pueden ser la clave para diseñar propuestas didácticas eficientes en el aprendizaje de las ciencias. Para diseñar un modelo didáctico debe considerarse, primero, el desarrollo de dichos aprendizajes. Para Cilleruelo y Zubiaga (2014), la educación STEAM propone un nuevo marco de aprendizaje, donde a partir de problemas reales que suelen ser cotidianos, se estimula la curiosidad y el interés personal como generador y guía del conocimiento, siendo este el inicio de la solución a estos problemas.

Aunque se conoce que algunas competencias son más características de determinadas disciplinas, también sabemos que generalmente estas trascienden; esto significa que el desarrollo de una competencia en los estudiantes se enriquece cuando un problema es abordado desde diferentes disciplinas. Es lógico pensar que el enfoque STEAM puede facilitar el desarrollo de las diversas dimensiones competenciales y además propician el desarrollo de la

competencia integral del individuo (Ortiz et al., 2018).

March (2006) identifica algunos rasgos principales que debe tener cualquier modelo didáctico que se desee construir, y el que además pueda ser más eficaz en los desafíos a los que hay que responder:

- Centrado en el aprendizaje: exige cambiar la perspectiva de la enseñanza hacia el aprendizaje, particularmente el enseñar a, aprender y a aprender.
- Centrado en el aprendizaje autónomo: el estudiante bajo la tutoría de los maestros aprende por sí mismo, a partir de sus propias experiencias.
- Centrado en los resultados de aprendizaje: los cuales se evidencian en el desarrollo de competencias genéricas y específicas.
- Concibe el proceso de aprendizaje-enseñanza, como un trabajo colaborativo entre profesores y alumnos.
- Exige una redefinición de las actividades de aprendizaje-enseñanza.
- Utiliza la evaluación como una forma más para el aprendizaje, y no solamente para el control.

Así que, para la construcción de un modelo didáctico construir un modelo didáctico para la educación STEAM se requiere:

- Habilidades para la resolución de problemas.
- La comprensión de conceptos científicos y matemáticos.
- Conocimiento práctico de hardware y software.
- Que el proceso de enseñanza esté centrado en el estudiante, él es quien construye sus conocimientos abordando la resolución de problemas del mundo de la vida (no idealizados por el profesor o sugeridos en los textos).
- Integrar los componentes STEAM en un ejercicio y abordaje holístico en la resolución del problema.
- Que los fenómenos objetos de estudio o experiencias sean del dominio de las disciplinas y áreas STEAM.

A partir de los anteriores elementos, se diseñó un modelo didáctico para el aprendizaje de las áreas STEAM. Este inicia con el estudio de un problema y establece un proceso para el diseño, construcción y puesta en marcha de una alternativa de solución y luego culmina con un proceso de metacognición, consistente en reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados.

La tabla 1 muestra el modelo didáctico construido, el cual permite relacionar cada una de sus fases (las áreas STEAM). El hecho de que algunas de las fases se relacionen con una o más áreas específicas, da cuenta del

énfasis puesto en la fase principal. De ninguna manera quiere decir que las demás áreas no se tienen en cuenta para la elaboración de una fase específica.

Tabla 1.
Fases del modelo didáctico y su correspondencia con las áreas STEAM

Fases del modelo	Science Ciencias	Technology Tecnología	Engineering Ingeniería	Arts Artes	Mathematics Matemáticas
Problematización					
Imaginación, diseño de la solución					
Creación-Construcción de la solución					
Implementación					
Reflexión- Metacognición					

Fuente: elaboración propia.

Fase 1: Problematización.

Esta fase busca enfrentar al estudiante a situaciones en las que sus conocimientos previos, o presaberes, sean puestos a prueba. Los problemas son extraídos del contexto de los estudiantes, por lo que, no es extraño para ellos y son sensibles al hecho de no encontrar una solución a la situación. El docente es consciente, en palabras de Popper (1994), de que “todo problema surge del descubrimiento de que algo no está en orden en nuestro presunto saber, en el descubrimiento de una contradicción, entre nuestro conocimiento y los supuestos hechos” (p. 171).

Se concibe un problema como una situación que enfrenta un individuo o un colectivo, la cual implica elaborar nuevas explicaciones en virtud de que las ya existentes no son suficientes, se logran producir nuevos conceptos y nuevos modelos mentales (García y Rentería, 2013).

Solucionar un problema de la vida real no tiene caminos evidentes predeterminados, al contrario, implica el cuestionamiento de ideas previamente concebidas y la elaboración de nuevas explicaciones. Solucionar un problema promueve la formación del pensamiento crítico, lo que nos lleva a comprender que con la enseñanza tradicional no se logra, puesto que, “solo aprenden a memorizar o a repetir información que muchas veces no comprenden, y a resolver problemas numéricos de manera mecánica” (Lara y Cerpa, 2014, p. 3).

Ejemplos de problemas que se pueden abordar en esta fase podrían ser: ¿Qué acciones se podrían adelantar para disminuir el consumo de energía en el colegio?, ¿Cómo lograr el repoblamiento de especies en peligro de extinción?, entre otros.

En esta fase es primordial la comprensión del problema y la búsqueda de una o más alternativas de solución; la principal herramienta son los llamados procesos cognitivos, tales como la indagación, identificación, clasificación, el establecimiento de analogías y la documentación.

Fase 2: Imaginación y diseño de la solución.

Los estudiantes construyen consensos e imaginan soluciones. Las actividades más frecuentes son la elaboración de diseños, diagramas, planos, presupuestos, entre otras; se identifica el impacto ambiental, ético y de cualquier otro tipo en aquel que conlleva la implementación de la solución. Las áreas STEAM involucradas en esta fase son la ingeniería, las matemáticas y las artes. La aplicación de conocimientos de ingeniería permite que los estudiantes desarrollen capacidades específicas, como diseñar y construir artefactos, dispositivos que aporten a la solución del problema abordado. Aplicar las ideas científicas en la solución de problemas de contexto, favorece su comprensión (Greca, 2018). A continuación, en la fase siguiente, se valora el componente estético del diseño. De esta manera, el dispositivo además de ser funcional, surge del potencial creativo y estético de los estudiantes; esta característica favorece una eventual comercialización de la solución y justifica la inclusión de las artes para que el enfoque sea STEAM y no *STEM*.

Fase 3: Creación o construcción de la solución.

En esta fase el prototipo diseñado está construido desde el desarrollo de las habilidades ingenieriles o técnicas. La selección del material y la precisión del tecnofacto son determinantes; el docente debe verificar que el aparato construido responda al diseño del mismo. Es primordial la realización de pruebas que demuestren el buen funcionamiento del tecnofacto. Las áreas STEAM enfatizadas en esta etapa son la tecnología, la ingeniería y las artes.

Fase 4: Implementación.

Con el tecnofacto construido, se procede a la solución del problema o necesidad. Los agentes involucrados verifican el funcionamiento del artefacto o proceso construido; verifican la ausencia de fallas de diseño y construcción; se realizan ajustes requeridos. El área STEAM priorizada en esta fase es la tecnología. Un eventual rediseño del prototipo requiere el análisis de estudiantes y maestros. Las alternativas que se concierten deben incluir discusiones en torno al costo, la viabilidad, el diseño y cualquier otra que se considere pertinente.

Fase 5: Reflexión, meta-cognición.

En esta fase estudiantes y docentes revisan el proceso seguido desde el abordaje del problema, hasta la implementación de la solución. Identifican las dificultades que se presentaron y la forma como fueron superadas. Realizan seguimiento al impacto que la implementación de la solución tiene en las personas beneficiadas. Además, los estudiantes deben identificar los aprendizajes alcanzados y el proceso seguido en su adquisición. En esta fase todas las áreas STEAM son priorizadas.

Conclusiones y recomendaciones

A primera vista podrían surgir algunas dificultades en la implementación del modelo presentado aquí. Ileana Greca (2018) ha identificado al menos cuatro dificultades, siendo la primera aquella que se relaciona con el factor tiempo; la segunda hace referencia a la posibilidad de que no se cumpla con la totalidad de los contenidos curriculares; la tercera se relaciona con la evaluación de los aprendizajes, y la cuarta al temor de requerir habilidades que no se posean para el trabajo de las áreas de manera integrada.

Con respecto a la primera dificultad, puede ser cierto que se requiera mayor tiempo para este tipo de trabajo, no obstante, en la medida en que los estudiantes y los maestros se familiaricen con el modelo y lo implementen cada vez con mayor frecuencia, es de esperar que el tiempo requerido disminuya. De cualquier modo, es mejor dedicar mayor tiempo, siempre y cuando con el resultado de ello se puedan obtener mejores aprendizajes.

La segunda dificultad se subsana con la cuidadosa selección de los problemas. La educación STEAM tiene la característica de armonizarse con los objetivos curriculares. Con respecto a la evaluación, si cambiamos la perspectiva de evaluar los resultados finales (como se hace de manera tradicional), y se privilegia el proceso seguido por los estudiantes, la dificultad entonces quedará superada.

La última dificultad detectada deja de serlo en la medida en la que estudiantes y profesores que trabajen la perspectiva STEAM, alcancen el desarrollo de las habilidades requeridas.

A pesar de que las dificultades descritas existen y son subsanables, se propone de manera alternativa una implementación paulatina de la educación STEAM. La tabla 2 muestra la manera como podría implementarse esta educación en el ciclo básica secundaria y en el ciclo de media técnica.

Tabla 2.
Fases del modelo didáctico y su correspondencia con las áreas STEAM.

Niveles en la implementación STEAM						
Grados	6°	7°	8	9	10°	11°
Énfasis	A.B.P.		A.B.P.		A.B.P.P.	
Estrategia	Segregado		Combinado		Integrado	

Fuente: elaboración propia

Abordaje Combinado: se realiza una mayor relación de los conocimientos de las áreas STEAM, de esta manera el estudiante estará preparado para el abordaje de problemas cada vez más complejos. Algunas de los problemas se trabajan de manera segregada y otros de manera integrada; esta etapa se consideraría una etapa previa a una total integración.

Abordaje Integrado: no se considera que un problema pertenezca a una disciplina en particular, sino que este se aborda de manera integral. Todas las áreas STEAM aportan para la solución del problema, lo que facilita la formación para el trabajo y el aumento de la eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje, se recomienda el trabajo basado en proyectos productivos (A.B.P.P.).

Referencias

- Cilleruelo, L. y Zubiaga, A. (2014). Una aproximación a la Educación STEAM. Prácticas educativas en la encrucijada arte, ciencia y tecnología. *Jornadas de Psicodidáctica*.
- García, J., y Rentería, E. (2013). Resolver problemas y modelizar -un modelo de interacción. *Revista internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 297-333.
- García, Y., González, D. S. y Oviedo, F. B. (2017). Actividades STEM en la formación inicial de profesores: nuevos enfoques didácticos para los desafíos del siglo XXI. *Diálogos educativos* (33), 35-46.
- Greca, I. M. (2018). La enseñanza STEAM en la Educación primaria. En J. A. Meneses V., y I. Greca D., *Proyectos STEAM para la educación primaria. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Dextra.
- Hernández, R. y Baptista, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Lara-Barragán, A. y Cerpa Cortés, G. (2014). Enseñanza de la Física y desarrollo del Pensamiento Crítico. *Lat. Am. J. Phys. Educ.*, 8(1), 51- 59.
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI* (24), 35-56.
- Meneses, J. A. y Diez, M. (2018). El enfoque de enseñanza STEAM a través de la metodología de indagación. En I. M. Greca & J. A. Meneses, *Proyectos STEAM para la educación primaria. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Dextra.
- Mooney, T. B. (2012). *Know-that, Know-how y Know-why: The Unity of Knowledge*. https://ink.library.smu.edu.sg/soas_research/1211
- Nadelson, L. y Seifert, A. (2017). STEM integrado definido: Contextos, desafíos y el futuro. *The Journal of Educational Research*, 110(3), 221-223. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1289775>
- Ortiz-Revilla, J., Greca, I. M. y Aduriz-Bravo, A. (2018). La Educación STEAM y el desarrollo competencial en la Educación Primaria. En I.M. Graca y J. A. Meneses V., *Proyectos STEAM para la educación primaria. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Dextra.
- Popper, K. R. (1994). La lógica de las Ciencias sociales. En J. M. Mardones, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Anthropolos.
- Tsupros, N., Kohler, R. & Hallinen, J. (2009). *STEM Education in Southwest Pennsylvania the missing components*. <http://business-leadershipcoaching.com/wp-content/uploads/2013/08/SWP-STEM-STRATEGY-Final-Report-Summary-July-2009.pdf>
- Useche, G. y Vargas, J. (2019). Una revisión desde la epistemología de las ciencias, la educación STEM y el bajo desempeño de las ciencias naturales en la educación básica y media naturales. *Revista Temas*, (13), 109-121. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i13.2337>
- Vo, H. M., Zhu, C. & Diep, N. A. (2017). The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta- analysis. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 17-28.



Cierre-aperturas: educación y región, los matices de relaciones dadas/dándose entre antagonismos-contradicciones-complementariedades

El desarrollo de cada uno de los textos, tanto en la parte uno como en la parte dos del presente libro, focaliza su atención en aspectos de la educación en general y de la educación institucionalizada en particular. Delinea sutilmente relaciones entre educación y región al plantear condiciones de lo educativo que se hacen vida en la especificidad de lo local y convocan la creatividad para potenciarlas como generadoras de lo regional desplegadas en territorios de gesta.

En este sentido, plantearse con Prado que el detonador del aprendizaje puede ser un aspecto emocional o físico y que, en últimas, el aprendizaje es una experiencia tejida desde la vida misma y sus expresiones de sentido, identidad, goce e interés, atravesados por gestas que crean y recrean relaciones con el contexto e implican a cada quien, para transformar realidades, motiva, entre otros, dos puntos de articulación. Por un lado, con la noción de experiencia educativa desarrollada por Restrepo y Jaramillo, en tanto, para dar cuenta de aquello que “nos pasa” se hace indispensable un aprendizaje desde la vida. Por otro lado, esta postura se articula con la comprensión de recortes de realidad desde los cuales interrogar, apropiar y proyectar lo local con planos interconectados más amplios como regiones sociales, culturales y económicas del país, del continente y del mundo.

La relación educación-sociedad-cultura como circuito relacional de la diversidad humana, hace evidente el tamaño del desafío y asume que varias generaciones son necesarias para aprender a vivir juntos en el ritmo entre la vida y la muerte, a partir de múltiples modos de la educación que hace de lo cultural sustrato de arraigo para configurar-se en lo social y transformar-lo, si fuera necesario, plantean Valencia y De Günter. Aquí, permítanos una digresión, si según lo planteado antes, el aprendizaje, en el sentido propuesto, hace posible la experiencia educativa, ¿tienen lugar los modos de la enseñanza referidos en este capítulo? O, movilizar el foco de atención hacia el aprendizaje desde la vida ¿generaría transformaciones de la enseñanza misma? De modo hipotético, podría plantearse que las trayectorias vitales e institucionales mostrarían tendencias hacia la transformación desde los rastros y registros de los modos de enseñanza indicados, hacia una enseñanza ocupada en desplegar opciones de aprendizaje desde la vida, en medio de tensiones por conservar esas otras formas como apegos a lo conocido.

Cuando Cardona interroga: ¿Qué es pensar la nueva gestión educativa territorial tejida por humanismos emergentes?, enfatiza que es un acto *humano de lo humano / inteligente*, tal vez por ello mismo, las regiones adquieren vida al trascender las decisiones político-administrativas y desplegar a los sujetos en pensamiento y acción para tejer lo que él denomina “problemas profundos”. Según el autor, problemas cruciales que convocan la tradición de las disciplinas para entrelazarlas entre sí y con saberes locales. Por ello entonces, la gestión educativa territorial

además de emerger como asunto humano se realiza desde la localidad, y podría plantearse desde la región, en el desafío de un pensamiento/acción planetarias.

Aquí la educación en y desde el territorio como ámbito y fuente de desafíos y posibilidades de aprendizaje, provoca e invita desde lo contradictorio de lo humano individual, colectivo e institucionalizado, a que efectivamente apuestas de política, por ejemplo, las de cobertura en educación, trasciendan en la vida colectiva como una educación que vale la pena tener.

La gesta/gestión educativa conecta, mucho más en las diversas regiones colombianas, con los desafíos que implica hacer vida los principios de *centralidad de las víctimas y paz territorial*. Incluso para interrogarse, aunque Fernández y Taborda no lo hacen, si históricamente sigue teniendo valor para Colombia mantener la dialéctica víctimas – victimarios, o si la concreción de los mencionados principios como fundamento de la verdad, la reparación y la no repetición, iría acompañada, al menos a futuro, de una dialógica como problema crucial en sí mismo. Hay, por supuesto, un camino largo por recorrer al respecto y sus expresiones son muy diversas en las regiones colombianas, lo que está claro es que se requiere un desdoblamiento educativo y pedagógico de los acuerdos de paz y de la JEP tanto para que los sujetos involucrados los territorialicen y los apropien, como para que los colombianos en conjunto interroguemos nuestra historia y configuremos comprensiones del valor de apostar por un presente en transformación, con nuevos desafíos y problemas y, al mismo tiempo, con oportunidades para comprender-nos.

Con certeza muchas son las experiencias que han marcado vidas dentro del conflicto armado colombiano de modo directo e indirecto; orientar la gestas/gestión en las cuales el sentido sobre las cosas, sobre el mundo y sobre nosotros convoque a los diversos agentes del campo educativo, es un llamado que vale reiterar, sobre todo si se tiene en cuenta que hacerse cargo de la diversidad humana ecologizada es un principio de actuación dentro del vivir juntos posible para alejarse del riesgo de mantenerlo como enunciación vacía de concreción.

La voz de Marín devino dentro del libro como aquella que al pasar-nos por la Universidad puso el tono en lo universal, en lo intercultural y en lo internacional como banderas aceptadas, asumidas y apoyadas por las agendas políticas públicas y privadas, algunas de las preguntas asociables aquí son: ¿Qué es lo propio para demarcarlo de lo apropiado?, ¿Orientarse a la formación de ciudadanos globales e interculturales que deja a la educación local y regional?, ¿Qué diálogos curriculares han de establecerse desde allí? De hecho, conjeturar que Colombia tiene una vasta experiencia intercultural entre regiones, más que entre naciones y que desde aquí emergen experiencias, valores y tradiciones que compartir, platearía una arista de territorialización regional y local de la ciudadanía global.

A continuación, Ortiz con su despliegue y crítica al disciplinamiento del cuerpo y su apuesta por la corporeidad, pone de manifiesto que lo global se encorpora, se diferencia y posibilita la lucha por la existencia, por la re-existencia y por la resistencia misma como modos de la vida. ¿Qué vínculos pueden establecerse desde aquí con

la idea de una ciudadanía global? Si todos apropiamos el mundo de maneras distintas y el cuerpo es el primer mediador, ¿Cómo la corporeidad acompaña y aporta a la resolución de las relaciones individuo sociedad?, son preguntas que los planteamientos realizados en este capítulo pueden acompañar al recorrer en la perspectiva de elaborar respuestas/pregunta posibles y potentes.

Y para cerrar en apertura este libro, Useche se sumerge en un ámbito específico de esa unidad concreta de localidad y de región, la institución escolar y dentro de ella, el aula. Con su apuesta por la enseñanza STEAM, el autor indica, de modo explícito, que la formación en ciencias y artes puede ayudar a resolver problemas particulares de las regiones si ellos forman parte de la enseñanza. Una vez más, la pregunta sería: ¿Para qué sociedad?, ¿Para qué región dicha enseñanza?, ¿Cómo y por qué esos problemas llegaron a ser problemas?

Así, las relaciones entre educación y región tienen matices, demandas y modos de articulación y separación que animan a continuar profundizando en la perspectiva de un enfoque sociocultural que interrogue, interprete y comprenda, en pertinencia histórica, los alcances y los obstáculos de una educación territorializada desde la escuela y fuera de ella.

Seguramente, nuevas investigaciones y producciones avanzarán en éstos y otros sentidos.

Gloria Clemencia Valencia González
Luz Elena Malagón Castro
Compiladoras

