

### **3. REGIONES EMERGENTES DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA DESDE LOS FOCOS DE COMPRENSIÓN**

#### **Foco de comprensión: Títulos-temáticas y fuentes de información**

*Héctor Fabio Ospina Serna  
Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo  
Ofelia Roldán Vargas*

El desarrollo del Proyecto “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en educación en el período 2000-2010” del que se deriva el contenido de este apartado, específicamente referido a los títulos-temáticas que captaron el interés de los investigadores y se convirtieron en asunto de indagación y producción de conocimiento, y a las fuentes que aportaron la información para las tesis de grado en los programas de maestría y doctorados en educación y pedagogía en Antioquia, Caribe, Eje Cafetero, Santander y Valle del Cauca<sup>36</sup>, ha sido un ejercicio muy interesante y significativo porque, además del

---

36 Es importante aclarar que la muestra sobre la que se trabaja el análisis de las temáticas, no es exhaustiva. En Antioquia se analizaron las maestrías de Universidad de Manizales-Cinde, maestrías y doctorado de la Universidad de Antioquia, maestría Universidad San Buenaventura y maestría Universidad Católica de Oriente de Rionegro; en el Caribe las maestrías de las universidades del Magdalena, Atlántico, Cartagena, Córdoba y Sucre; En el eje cafetero, la maestrías de las Universidades Tecnológica de Pereira, Caldas, Católica de Manizales, Manizales, y la maestría y línea de investigación en Educación y pedagogía del Doctorado Universidad de Manizales-Cinde; En Santander maestría de las Universidades Industrial de Santander y Francisco de Paula Santander; y en Valle, las universidades Santiago de Cali y el Valle.

placer que representa la búsqueda de conocimiento en sí misma, nos ha ofrecido otros valores agregados que enriquecen la experiencia investigativa.

A partir del viaje, desprevenido pero a la vez metódico y riguroso, por las distintas zonas de la geografía colombiana, utilizando como vehículo los textos –informes de investigación y tesis doctorales- nos ha quedado el sabor dulce de la diferencia evidente de maneras particulares de priorizar los intereses investigativos, aprehender e interpretar los textos sociales y de narrar y dar cuenta de sus búsquedas. También nos queda una amplia experiencia como caminantes con dotaciones y equipamientos bastantes disímiles que, pese a las vicisitudes que encontramos en el trayecto, logramos celebrar la alegría de la llegada cargados de aprendizajes y con muchos hallazgos que tienen potencial para ser el punto de partida de nuevos viajes.

Consecuente con la metodología general del estudio, que tuvo por objetivo identificar, caracterizar y comprender el conocimiento producido en los programas de maestría y doctorado en educación y pedagogía durante la primera década del siglo XXI, para acceder a los resultados que ahora se presentan en este apartado se analizaron las tesis aprobadas para optar al título de doctor o magister y, a partir de ello, se configuraron las regiones investigativas de los dos focos de comprensión, esto es, Títulos-Temáticas y Fuentes de Información, con sus respectivas subregiones. Así mismo, se identificaron y analizaron las relevancias y opacidades en términos de producción investigativa al interior de cada foco de comprensión, internamente en cada una de las regiones investigativas y entre regiones y subregiones, todo ello mediado por el propósito comparativo entre las cinco zonas geográficas incluidas en el estudio y entre estas y el nivel nacional<sup>37</sup>.

---

37 Para el presente análisis, como aproximación exploratoria, se trabajó con los datos brutos totales (1.006 temáticas recurrentes), sin ponderación por región (Antioquia, 515, Caribe, 58, Eje Cafetero 314, Santander 56 y Valle 63) lo que aporta una mirada general a la distribución total de los temas y algunas tendencias nacionales que marcan la ruta para siguientes estudios que puedan caracterizar y mapear los perfiles de las regiones investigativas al interior de cada contexto geográfico particular; labor que será abordada como primera en el Observatorio de Investigación en doctorados y maestrías.

Es importante explicitar que se adopta, especialmente, el concepto de región construido desde los aportes de Henao y Villegas (1997) quienes se refieren a “región sujeto”, de la “Expedición Pedagógica Nacional” (2003) con el concepto “región sujeto de acción” de Serres (1995) que la concibe como un mundo de redes que se reconfigura permanentemente. La región así entendida, es un escenario específico de acción humana y de construcción simbólica en el mundo de la vida. Allí se despliegan prácticas sociales y saberes localizados, marcados por condiciones sociohistóricas y culturales. La región hace alusión a una unidad simbólica (no únicamente socio-espacial) en la que se configuran procesos para el desarrollo, despliegue y producción de sujetos, saberes y prácticas.

Con esta idea de región, como unidad productiva de subjetividades, saberes y prácticas, se plantea un concepto de región investigativa que agrupa y potencia la producción subjetiva y objetiva del territorio, en el marco de comunidades científicas que construyen objetos de investigación y sugieren maneras particulares de estudiarlos y comprenderlos. Así las cosas, la región investigativa hace referencia a un tipo de localización de las prácticas y saberes, que amparados en un cierto grado de científicidad y de formalidad en sistemas de información, constituyen la plataforma diferencial del conocimiento producido en el campo de la Educación y la Pedagogía en los programas de formación posgraduada.

Después de un largo camino recorrido, mediado por el trabajo colaborativo e impulsado por el interés de dejar una huella significativa para las comunidades de búsqueda, dedicadas a la educación y a la pedagogía en nuestro país, nos disponemos a presentar los resultados sobre las regiones investigativas que se configuraron en el nivel nacional, respecto a los Títulos-Temáticas y a las Fuentes de Información utilizadas en las investigaciones que constituyeron el corpus documental de este estudio.

## Títulos-Temáticas



**Gráfica 1.**

Foco de comprensión Títulos-Temáticas-Nacional

Este foco de comprensión denominado Títulos-Temáticas lo constituyen nueve regiones investigativas cuyos porcentajes de recurrencia dan cuenta de la importancia que se les está otorgando en el país, en tanto objetos de indagación y conocimiento. Son ellas en su orden: Educación y Desarrollo Humano, con 25%, seguida de Didáctica, con 21%, Saberes y Prácticas Pedagógicas con 14%, Modalidades Educativas con el 12%, y Actores y Escenarios Educativos con el 10%. Las otras regiones aparecen con porcentajes menores en un rango que va de 8% como es el caso de Problemas Sociales, Educativos y Culturales Contemporáneos hasta Organización y Gestión de la Calidad con 1%, pasando por Currículo con 5% y Evaluación Educativa con 4%.

En estos resultados se destaca de manera significativa la producción investigativa en tres grandes regiones: Educación y Desarrollo Humano, Didáctica y Saberes y Prácticas Pedagógicas, que sumadas registran el 60% de lo producido en las maestrías y doctorados en educación y pedagogía mientras que Currículo, Evaluación Educativa, y Organización y Gestión de la Calidad sumadas sólo ascienden al 10%, pese a los requerimientos de producción de conocimiento que respecto a ellas hay en el país.

Dada la riqueza de los resultados, para facilitar la comprensión de cada una de las nueve regiones investigativas que emergieron en este foco de comprensión denominado Títulos-Temáticas y/o para atender a los diferentes intereses de los lectores que se acerquen a ellas, los resultados serán analizados teniendo en cuenta:

- Comparación de relevancias y opacidades de la región investigativa por zona geográfica.
- Comparación entre zonas geográficas de la posición de la región investigativa respecto al resto de regiones.
- Comparación entre la producción de la región investigativa por zona geográfica respecto a la producción investigativa nacional.

➤ **Región investigativa Educación y Desarrollo Humano**



**Gráfica 2.**

Región investigativa Educación y Desarrollo Humano



**Gráfica 3.**

Región investigativa Educación y Desarrollo Humano-Nacional.

La región investigativa Educación y Desarrollo Humano representa el 25% de la producción de las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en el país. Este porcentaje está compuesto en su orden por Antioquia que registra el 67%, el Eje Cafetero el 26%, Santander el 3%, Caribe el 2% y el Valle del Cauca el 2%.

Al comparar esta región con las demás regiones en cada una de las zonas geográficas se encuentra que Antioquia, con el 29.6%, supera a las demás regiones; el Caribe, con el 12.1%, se ubica por debajo de las regiones investigativas Saberes y Prácticas Pedagógicas, Modalidades Educativas y Didáctica; en el Eje Cafetero, con 23.4%, es superada sólo por Saberes y Prácticas Pedagógicas que tiene 26.3%; en Santander, con el 11.7%, es ampliamente superada por Didáctica que tiene 50%; en el Valle del Cauca, con 9.5%, también es superada por Problemas Sociales, Culturales y Educativos Contemporáneos con 22.2% y por Didáctica con el 49.2%.

Visto de otra manera, es decir, comparando directamente la producción en Educación y Desarrollo Humano de cada una de las zonas geográficas con la producción investigativa total del país en maestrías y doctorados en educación y pedagogía los resultados son los siguientes: Antioquia registra el 16.5%, el Eje Cafetero el 6.5%, Caribe el 0.6%, Santander también el 0.6% y Valle del Cauca el 0.5%.

Es importante resaltar el interés que se evidencia en Antioquia y el Eje Cafetero por la investigación en Educación y Desarrollo Humano, pues sólo estas dos zonas geográficas registran el 23% de lo producido en esta región investigativa en el nivel nacional. Cabe anotar que en cada una de estas dos zonas se desarrolla el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, que ofrecen en convenio la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde- desde el año 2000, el cual ha sido pionero en el posicionamiento de la temática como objeto de discusión, indagación y conocimiento.

A manera de contraste, llama la atención el poco interés que ha despertado la relación Educación y Desarrollo Humano como temática investigativa en las maestrías y doctorados de educación y pedagogía en Caribe, Santander y Valle del Cauca, lo cual se evidencia en sus registros que no superan el 0.6% y en el escaso 2% que da la sumatoria de lo que aportan estas zonas geográficas a la producción investigativa nacional. Es importante aclarar que la Universidad de San Buenaventura de Cali tiene hace 11 años una maestría en Educación: Desarrollo Humano y una línea al respecto, pero no quedó registrada en la exploración cartográfica.

Factores como la

“escasez de recursos del hogar y bajo nivel de instrucción de las madres [padres y madres], hacinamiento en el hogar, falta de preparación para la escuela, bajo rendimiento y repetición en los primeros años de la enseñanza, deserción escolar, inserción precaria en el mercado laboral, que reproducen el ciclo de pobreza y exclusión en la generación siguiente” (Acevedo, 2008),

por mencionar unos pocos ejemplos, dejan entrever la importancia de un fuerte vínculo entre Educación y Desarrollo Humano porque sin la primera el segundo perderá esperanza y sin el último la primera tendrá poco sentido.

Desde esta perspectiva, la educación ha sido objeto y centro de discusiones animadas y promovidas por organismos internacionales como Unesco que la consideran un factor esencial para el desarrollo humano, social, económico y cultural, y como el “seguro más elemental para evitar la pobreza. Tener educación significa tener

oportunidades, ya que otorga a las personas de cualquier edad el conocimiento, las aptitudes y la confianza que necesitan para construir un futuro mejor” (Unesco, 2010). La educación asida al desarrollo humano, como su finalidad y su razón, como su impulsor y su punto de llegada, es una de las estrategias sociales básicas no sólo para romper con el ciclo de reproducción intergeneracional de la pobreza sino también para configurar un orden social en el que sea posible “ofrecer una respuesta humana a las contradicciones del tiempo presente” (Bárcena, 2006, p. 225).

Específicamente, el Primer Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010 titulado Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad –de aquí en adelante Irdhalc- hace visible un requerimiento histórico inaplazable: romper la desigualdad desde la transmisión intergeneracional; ruptura que sólo puede ser posible si se actúa sobre el futuro, con base en políticas y acciones sociales que se emprendan en el presente, sustentadas en el concepto de libertad efectiva o conjunto de opciones disponibles para los individuos en términos de sus posibilidades de “ser” o “hacer” y en favorecer no sólo el acceso sino también la permanencia en la escuela. En este sentido, para que

“las opciones efectivamente se amplíen no basta con garantizar el acceso a un determinado bien, sino que es preciso que se cumplan otras condiciones. Es indispensable que el individuo pueda transformar el acceso a ese bien concreto en todos aquellos funcionamientos que ampliarían su espacio de libertad efectiva” (Irdhalc, 2010, p. 17).

En esta línea, puede afirmarse que la educación es para el desarrollo humano y el desarrollo humano se despliega en los diversos escenarios de la educación ampliando los espacios de una libertad efectiva y la realización de una vida que se estima y valora. El desarrollo humano no se concibe como un desarrollo que conduce a un tipo humano generalizado y homogéneo, sino a la posibilidad de agenciar la creciente diversidad de trayectos de vida personales (Touraine, 2000, p. 155) mediante los cuales cada uno pueda hallar condiciones que le permitan “ser” y “hacer-se” sujeto diferente y



diferenciado, con conciencia de sí y del mundo, capaz de vincularse y de crear condiciones para que otros puedan “llegar a ser”.

El lugar preponderante que ocupan la educación y el desarrollo humano dentro de las demás regiones investigativas coincide con las antorchas individuales y colectivas, nacionales y locales, internacionales y globales que, desde diferentes lugares de pensamiento, sentido y acción, se han venido encendiendo de manera contundente durante las últimas décadas -así el destello de luz todavía no sea suficiente- tratando de iluminar otras maneras más potenciadoras y constructivas de cohabitar en el planeta, de caminar a la par con otros y otras sin que ser el único en llegar o llegar primero sea la única motivación para hacer el recorrido, de soñar mundos posibles y de expandir la libertad que se esconde en la tibieza de un abrazo, en la palabra portadora de esperanza, en el recuerdo perenne de una oportunidad y en la transparencia de una acción política, efectivamente política.

Investigar sobre educación y desarrollo humano no es otra cosa que aventurarse a comprender cómo y desde qué condiciones de interacción cotidiana se puede ir configurando el sujeto de la experiencia, esto es, el sujeto presente y proyecto, el sujeto raíz y flor, el sujeto testigo y actor, el sujeto que se renueva mientras aporta a la transformación, el sujeto capaz de inquietarse y romper con la carrera loca tras el brillo del metal para construir el sentido de lo que quiere conocer, ser y hacer, como diría Sen (2000), teniendo en cuenta “que no hay juicio, conocimiento, teoría o cosmovisión sin un sujeto cognoscente, hablante y sintiente, entramado en relaciones de significación” (Zemelman & León, 1997, p. 13). Investigar respecto a la diada educación y desarrollo humano es aproximarse al ser que se subjetiva en tanto contribuye a la subjetivación de su mundo, al sujeto capaz de ver, oír y darse cuenta de los discursos que hay que promulgar, las acciones que hay que emprender y el rumbo que hay que tomar para crecer en dignidad y conciencia en un mundo en el que tantos acumulan ruinas mientras pocos no saben cómo ni qué hacer con su opulencia.

Así mismo, se ha trascendido el enfoque de las necesidades humanas (Max-Neef), orientado por la búsqueda del bienestar y la calidad de vida, traducido en indicadores y satisfactores que, si bien no reducen el desarrollo al crecimiento económico, tampoco exploran otras dimensiones y categorías mucho más reveladoras y

potenciadoras de la condición humana como sí lo hacen por ejemplo Berger y Luckman (1986), para quienes el desarrollo humano está asociado a procesos de construcción de identidad y socialización, autoproducción de la subjetividad y resignificación de la cultura; Lorenzer (1976) quien, desde la postura del psicoanálisis crítico, plantea el conflicto como potenciar los procesos de intersubjetividad; Heller (1977) para quien la vida cotidiana es el contexto de ocurrencia del desarrollo humano mirado desde la triple dimensión del mundo de la vida: físico, social y simbólico; y finalmente, Sen (2000) con su planteamiento del desarrollo humano como expansión de la libertad, en tanto agenciamiento que depende no sólo de la voluntad personal sino de las oportunidades ofrecidas por el contexto.

Entre las instituciones que han venido trabajando un enfoque alternativo sobre el desarrollo humano se encuentra la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde-, reconocida en el contexto nacional como una institución que ha hecho avances significativos acerca del desarrollo humano, entendido como el proceso activo y permanente de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, posicionado histórica, social y culturalmente, con conciencia de sí y del mundo, capaz de transformar/se en espacios de interacción cotidiana.

### Subregiones Investigativas de Educación y Desarrollo Humano



**Gráfica 4.**

Subregiones investigativas Educación y Desarrollo Humano-Nacional.

Tal como lo muestra la gráfica No. 3, la región investigativa Educación y Desarrollo Humano está constituida por diez subregiones cuyas distribuciones porcentuales en el nivel nacional son las siguientes: Configuración subjetiva y socialización política, 38%; Comunicación y lenguaje, 15%; Afectividad y erotismo, 14%; Socialización y cultura, 12%; Desarrollo moral, 9% y Desarrollo cognitivo, 6%; Ecología humana y educación, 3% y Desarrollo físico-madurativo y neurodesarrollo, 2%. El bajo porcentaje de las subregiones investigativas Lúdica y estética, 1%, y Habilidades para la vida, 0.4%, dejan entrever el poco interés de los investigadores en estas temáticas.

Tal como se explicó en el foco de comprensión, dada la riqueza de los resultados y para facilitar la comprensión de cada una de las diez subregiones investigativas que emergieron en la región Investigativa de Educación y Desarrollo Humano, los resultados serán analizados teniendo en cuenta:

Comparación de relevancias y opacidades de la subregión investigativa por zona geográfica.

Comparación entre zonas geográficas de la posición de la subregión investigativa respecto al resto de subregiones.

Comparación entre la producción de la subregión investigativa por zona geográfica respecto a la producción investigativa nacional.

### **Subregión investigativa Configuración Subjetiva y Socialización Política**

Antioquia es la zona geográfica que registra el más alto porcentaje, 67.6%, de investigaciones en Configuración subjetiva y socialización política; le sigue el Eje Cafetero con 31.4% y el Valle del Cauca con 1%. Por su parte, Caribe y Santander no reportan trabajos de investigación en esta temática.

Al comparar esta subregión con las demás subregiones en cada una de las zonas geográficas se encuentra que el Eje Cafetero, con 45.2% y Antioquia, con 38.4%, superan a las demás subregiones; el Valle del Cauca, con 16.7%, sólo es superado por la subregión investigativa Comunicación y lenguaje que tiene 66.7%.

Visto de otra manera, es decir, comparando directamente la producción en Configuración subjetiva y socialización política de cada una de las zonas geográficas con la producción investigativa total del país en maestrías y doctorados en educación y pedagogía los resultados son los siguientes: Antioquia registra el 6.3%%, el Eje Cafetero el 2.9%, el Valle del Cauca de 0.1%.

A fin de proponer lecturas complementarias a estos resultados, no está de más decir que el fuerte interés investigativo en la temática está respaldado en la presencia de instituciones de educación superior y centros de investigación cuya tradición académica ha ubicado contundentemente la pregunta por lo político y el devenir de los sujetos en los escenarios públicos de interacción cotidiana. Este es el caso de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -Cinde-, con sedes en las ciudades de Bogotá, Medellín y Manizales, y específicamente en el marco del convenio con la Universidad de Manizales, que ha favorecido la reflexión y ha avanzado de manera significativa en la producción teórica y conceptual relacionada con la configuración de los sujetos y la socialización política.

Cabe destacar este aporte investigativo respecto a la configuración subjetiva y a la socialización política, en el contexto de un país como Colombia, entendiéndolo como aproximaciones comprensivas al sentido de sí construido en espacios de interacción con otros, a las formas en que niños, niñas y jóvenes experimentan su condición vital y construyen sus propios sentidos de mundo social y material en circunstancias no siempre deseadas, ni mucho menos apropiadas para la expansión de la libertad, pero reales y con potencial generativo así demanden actitudes y acciones mucho más conscientes, contundentes y movilizadoras.

Cuando las circunstancias son adversas o el panorama vital se encuentra ensombrecido como consecuencia de la riqueza acaparada del poder concentrado, de la institucionalidad deteriorada, de la violencia naturalizada y del miedo que aquietta o paraliza, como sucede a menudo en nuestro país, el despliegue de la subjetividad se hace mucho más complejo y los procesos de socialización política se vuelven lentos e inoperantes porque no logran generar en los sujetos la conciencia para ejercer con responsabilidad un rol político que

contribuya a la construcción o reconstrucción del orden social justo e incluyente que se requiere, porque bien se sabe que “la conciencia, como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles, transforma al hombre histórico en sujeto, de manera que este último deviene en la historia transformada en voluntad de acción” (Zemelman, 1997, p. 26).

### **Subregión investigativa Comunicación y lenguaje**

El Eje Cafetero es la zona del país en la que más se registran trabajos en esta temática, 58.1%. Le siguen Antioquia con 32.6% y Valle del Cauca con 9.3%. Caribe y Santander no reportan investigaciones en esta línea temática.

Al comparar esta subregión con las demás subregiones en cada una de las zonas geográficas se encuentra que en el Valle del Cauca, con 66.7%, supera a las demás subregiones; en el Eje Cafetero, con 34.2% sólo es superada por la subregión Configuración subjetiva y socialización política que tiene el 45.2% y en Antioquia que tiene el 7.6% es superada por las subregiones Desarrollo moral con 10.3%, Afectividad y erotismo con 16.8%, Socialización y cultura con 17.3% y Configuración y socialización política con el 38.4%.

Visto de otra manera, es decir, comparando directamente la producción en Comunicación y lenguaje de cada una de las zonas geográficas con la producción investigativa total del país en maestrías y doctorados en educación y pedagogía los resultados son los siguientes: El Eje Cafetero 2.2%, Antioquia registra 1.5% y el Valle del Cauca 0.35%.

Es alentador encontrar que las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en el país se estén interesando por el Lenguaje y la comunicación, como objetos de indagación y conocimiento, porque en ello se puede leer una tendencia importante hacia el descubrimiento de las formas en que los sujetos se representan el mundo y las maneras particulares que adoptan para dar cuenta de ello, lo cual es absolutamente indispensable para que la intencionalidad formativa, que subyace en todo proceso educativo, sea significativa en cuanto aporte a la comprensión de sí mismo y del mundo que con otros se habita y configura, entendiendo que “el lenguaje no es sólo

una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en el se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan mundo” (Gadamer, 1977, p. 531).

Para el caso que nos ocupa, de la educación y la pedagogía, “naturalmente importa destacar frente a esto que el lenguaje sólo tiene su verdadero ser en la conversación, en el ejercicio del mutuo entendimiento [...] El entendimiento como tal no necesita instrumentos en el sentido auténtico de la palabra. Es un proceso vital en el que vive su representación una comunidad de vida” (Gadamer, 1977, p. 535),

y esta posibilidad la constituyen muchos actores dígame niños, niñas, jóvenes, docentes, directivos docentes, miembros de las familias e integrantes de otros escenarios institucionalizados e informales con presencia activa en el contexto social que, sin escolarizar, también educan con sus formas diversas de despliegue comunicacional dentro de las cuales no sólo existen “los principios latentes que dan forma a la gramática profunda del orden social existente, sino también los principios que sustentan el desarrollo y naturaleza de su propia visión del mundo” (Giroux, 2008, p. 22).

### **Subregión investigativa Afectividad y Erotismo**

En esta subregión Antioquia registra el 77.5% de los trabajos de investigación, el Eje Cafetero el 20% y Santander el 2.5%. Las zonas Caribe y Valle del Cauca no reportan trabajos de investigación que aborden de manera concreta esta temática.

Al comparar esta subregión con las demás subregiones en cada una de las zonas geográficas se encuentra que en Antioquia, con 16.8%, supera subregiones investigativas como Lúdica y Estética con 1.1%, Desarrollo físico-madurativo y Ecología humana y educación, ambas con 2.2%, Desarrollo cognitivo con 4.3% y Comunicación y lenguaje con 7.6%. En el Eje Cafetero con el 11% es superada por Configuración subjetiva y socialización política con 45.2% y Comunicación y lenguaje con 34.2%, las demás subregiones están por debajo de ella. En Santander, con 14.3%, coincide en el mismo

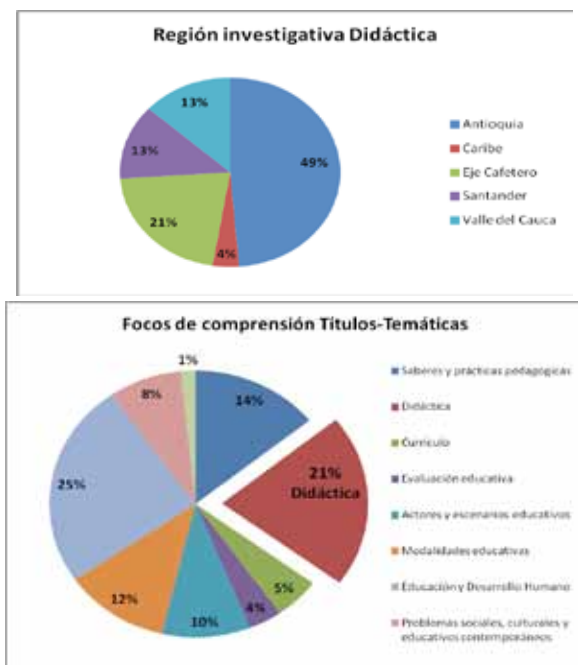
porcentaje con Socialización y cultura y es superada por Desarrollo moral que tiene el 71.4%.

Visto de otra manera, es decir, comparando directamente la producción en Afectividad y erotismo de cada una de las zonas geográficas con la producción investigativa total del país en maestrías y doctorados en educación y pedagogía los resultados son los siguientes: Antioquia registra 2.8% y Eje Cafetero 0.7%.

El abordaje investigativo de dimensiones humanas como la afectividad y el erotismo ubica al sujeto de la educación en un plano que trasciende lo meramente racional, concepción moderna que ha permanecido con Descartes y Kant, reconociendo que se trata de un ser que no sólo piensa y razona sino que también siente, sufre, ama, odia, desea, se vincula y tiene experiencia corporal, “en la que habitan las esferas personal, social y simbólica, a saber, el cuerpo vivo y vivido (Marleau-Ponty citado por Pedraza, 2004, p. 9).

Con menores desarrollos están las subregiones Lúdica y estética con el 0.7% cuyo porcentaje corresponde en su totalidad a estudios de Antioquia y Habilidades para la vida con el 0.4%, aportado en su totalidad por el Eje Cafetero. De acuerdo a los resultados del estudio, planteamientos como el de Huizinga de que “la cultura humana ha surgido de la capacidad del hombre para jugar, para adoptar una actitud lúdica” (1987, p. 78), entendiéndolo por ello la disposición al disfrute, al gozo, a la creación, al descubrimiento, a la transformación y a la expansión de la libertad, le interesan a los investigadores aunque no de una manera significativa como bien lo reflejan los bajos porcentajes y la concentración de ellos en una sola zona geográfica. No queda duda entonces de que tanto la lúdica como la estética vienen perfilándose como objetos de interés en el campo de la educación y la pedagogía. La investigación en estos temas implica la apertura de la educación y la pedagogía al reconocer el lugar del juego en la escuela, la comprensión de las estéticas presentes en los espacios educativos y el desarrollo de habilidades para la vida -diferentes a las tradicionales- para que los sujetos puedan hacer y hacer-se capaces y responsables de sí mismos.

## Región investigativa Didáctica



**Gráfica 5.**

Región investigativa Didáctica-Nacional.

La región investigativa Didáctica registra el 21% de los trabajos de investigación de las maestrías y doctorados en educación y pedagogía del país. De este porcentaje Antioquia registra el 49%, Eje Cafetero el 21%, Valle del Cauca y Santander ambas el 13% y Caribe el 4%.

Al comparar esta región con las demás regiones en cada una de las zonas geográficas se encuentra que en Santander, con el 50%, y en el Valle del Cauca, con el 49.2%, superan a las demás regiones investigativas; en Antioquia, con el 18.2%, es superada sólo por Educación y desarrollo humano con el 29.6%; en el Eje Cafetero, con el 16%, está por debajo de Saberes y prácticas pedagógicas, con el 26.3%, y de Educación y desarrollo humano, con 23.4%;



en el Caribe, con el 15.5% es superada por Saberes y prácticas pedagógicas, con el 20.7%, y por modalidades educativas con el 17.2%.

Visto ya de una manera general, es decir, comparando directamente la producción en Didáctica de cada una de las zonas geográficas con la producción investigativa total del país en maestrías y doctorados en educación y pedagogía los resultados son los siguientes: Antioquia registra el 10.2%, el Eje Cafetero el 4.5%, Valle del Cauca de 2.8%, Santander el 2.7% y Caribe el 0.8%.

La región investigativa Didáctica está constituida por tres subregiones cuyas distribuciones porcentuales en el nivel nacional son las siguientes: Medios y mediaciones con el 39.7%, Enseñanza de las ciencias con el 31.6% y Construcción y apropiación de conocimientos con el 28.6%.

La didáctica tradicionalmente ha considerado el estudio de las relaciones que se establecen entre los elementos asociados a la práctica pedagógica: profesor, estudiante, conocimientos, procedimientos, recursos y tecnologías utilizadas pero, por fortuna, esta perspectiva ha comenzado a superarse para abrir paso a la comprensión de la enseñanza como proceso intencionado a la provocación de la experiencia del sujeto en el encuentro con el conocimiento, lo cual está determinado por las condiciones del contexto y de interacción con los demás. Se concibe la experiencia como “aquello que le pasa al sujeto” (Larrosa, 2009). Y eso que acontece en el sujeto va más allá de la directividad del docente en el proceso de transmisión de conocimientos específicos. La experiencia del aprendizaje, en parte como consecuencia de la enseñanza del docente, acontece en el sujeto si cuestiona ordenamientos pre-fijados y pre-establecidos, moviliza estructuras de pensamiento y de sentido, o dicho de otra manera, lo desarraiga o des-localiza en la medida en que

“la experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa [...] hacia eso que me pasa. Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene y me ad-viene” (Larrosa, 2009, p. 17).

Esta experiencia deberá contar con la presencia del docente como

“agente que conduce y estimula democráticamente el aprendizaje del estudiante [...]. Estimular es permitir la participación activa de los estudiantes en experiencias de aprendizaje que enfatizan la construcción de conocimientos, desarrollan proyectos adecuados a los intereses de los estudiantes, de la comunidad escolar y de la sociedad, utilizar las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, organizar trabajos interdisciplinarios y colectivos, son algunas de las dimensiones enfatizadas por el contenido de la didáctica, dirigido a la transformación de la práctica educativa desarrollada por la escuela” (Damis, 2004, p. 14).

Estimular también tiene que ver con privilegiar la capacidad del sujeto para transformar sus realidades y para ello demanda de él “la construcción de su propia ubicación, para apropiarse de una realidad que de acuerdo con su riqueza y complejidad, exige la incorporación de otras dimensiones, y no sólo las cognitivas” (León, 2001, p. 50).

La didáctica viene compartiendo su lugar protagónico con otros temas que demandan atención, discusión y reflexión en el campo de la educación y la pedagogía. En la primera década del siglo XXI se ratifica la apertura del campo hacia otras lecturas, miradas y enfoques del acontecimiento educativo.

## Región investigativa Saberes y Prácticas Pedagógicas





**Gráfica 6.**

Región investigativa Saberes y Prácticas Pedagógicas-Nacional.

En la región Saberes y prácticas pedagógicas, que representa el 14% de la producción investigativa de las maestrías y doctorados de Educación y Pedagogía del país, el Eje Cafetero aporta el 52% de la producción total a la región investigativa, Antioquia el 36%, Caribe el 7%, Santander el 4% y el Valle del Cauca el 1%.

Al comparar esta región con las demás regiones en cada una de las zonas geográficas se encuentra que en el Eje Cafetero, con el 26.3% y en el Caribe, con el 20.7%, superan a las demás regiones investigativas en sus respectivos contextos; en Santander, con el 11.7%, coincide en porcentaje con Educación y desarrollo humano y es superado por Didáctica que tiene el 50% y por Problemas sociales, culturales y educativos contemporáneos con el 13.3%; en Antioquia, con el 9.1%, es superado por Educación y desarrollo humano con el 29.6%, por Didáctica con el 18.2%, por Modalidades educativas con el 12.3% y por Actores y escenarios educativos con el 10.9%. Finalmente el Valle del Cauca, con el 1.6%, coincide en porcentaje con Actores y escenarios educativos y superado por todas las demás regiones investigativas, exceptuando a Organización y gestión de la calidad y a Evaluación educativa que no registran ningún porcentaje.

Visto ya de una manera general, es decir, comparando directamente la producción en Saberes y prácticas pedagógicas de cada una de las zonas geográficas con la producción investigativa

total del país en maestrías y doctorados en Educación y Pedagogía los resultados son los siguientes: Eje Cafetero el 7.3%, Antioquia el 5.1%, Caribe el 1%, Santander el 0.6% y el Valle del Cauca no alcanza al 0.1%.

Esta región investigativa está constituida por dos subregiones: Modelos educativos y teorías de la Educación con 42.8% y Prácticas pedagógicas con el 57.2% en el contexto nacional. En ambas subregiones el Eje Cafetero supera el porcentaje nacional al registrar 70.6% en la primera y 37.4% en la segunda. Le sigue en cuanto a porcentaje Antioquia con 26.5% y 42.9% respectivamente. Llama la atención que en las demás zonas geográficas la subregión investigativa Modelos educativos y teorías de la educación no supere el 1.5%.

Referirse a Pedagogía -saberes y prácticas- implica la introducción en un campo de conocimiento mediado por muchas tensiones en las que confluyen intereses y puntos de enunciación de muy variado orden. Específicamente en el contexto colombiano, esta discusión empieza a visibilizarse en la década del 80 cuando “florece el campo de la investigación pedagógica” (Zuluaga, 1999, p. 76) y va tomando mayor fuerza en las últimas dos décadas con la emergencia y desarrollo de fenómenos de carácter nacional como el Movimiento Pedagógico, la superación del enfoque de la tecnología educativa, la reforma de la legislación educativa, la creación y fortalecimiento de centros de investigación, el Programa de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía en Colciencias y el apogeo de programas de Maestría y Doctorado, lo cual se ve hoy reflejado en la producción de conocimiento significativo acerca de las categorías que configuran el gran campo de la pedagogía.

Dentro de esta producción de conocimiento en el país se pueden diferenciar cuatro grandes tendencias respecto a la pedagogía -saberes y prácticas- las cuales están respaldadas en el trabajo que durante muchos años han realizado grupos de investigación liderados por investigadores de gran reconocimiento.

En primera instancia, sin que ello signifique jerarquización, está la pedagogía como dispositivo de poder sustentada por el profesor Mario Díaz de la Universidad del Valle y su grupo,

quienes la conciben como una mediación reproductora de la cultura que se traduce en acciones selectivas de contenidos y procesos socializantes, en la regulación de espacios comunicativos y en formas particulares de control de la vida cotidiana. Otra corriente de investigación pedagógica, pionera en su campo no sólo en el contexto colombiano sino también latinoamericano, la constituye el trabajo de la profesora Olga Lucía Zuluaga y su grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas para quienes “la pedagogía es asumida como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes específicos en una determinada cultura” (Zuluaga, 1987, p. 76).

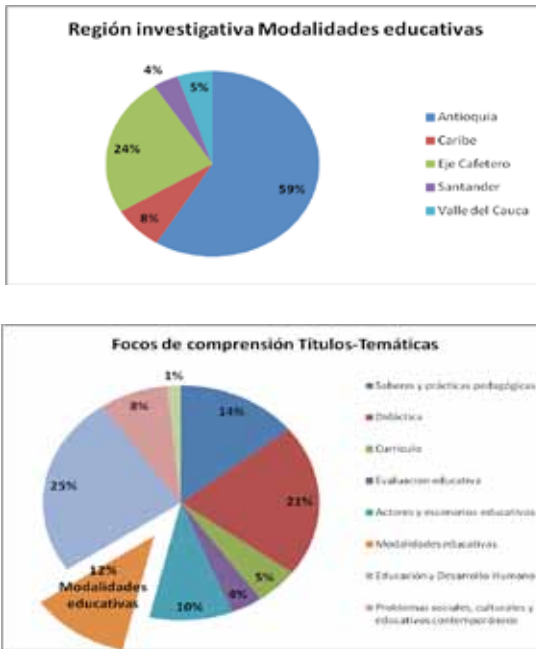
Una tercera tendencia es la pedagogía como disciplina reconstructiva, desarrollada por el grupo Federicci de la Universidad Nacional de Colombia, entendiendo que

“las disciplinas reconstructivas -como la lingüística y la psicología cognitiva- transforman un saber-cómo en un saber-qué. Se trata de explicitar un conocimiento que se posee en el sentido del dominio de una práctica y volverlo un conocimiento discursivo, un sistema de enunciados que pueden ser contrastados, criticados, elaborados” (Mockus, 1995, p. 4),

sustentado todo ello en marcos axiológicos con potencial para configurar maneras democráticas de interactuar movidas por el deseo, la pasión de crear antes que por el deber de responder.

Finalmente, aunque no es propiamente una pedagogía sino una epistemología de la que se pueden derivar propuestas didácticas y metodológicas, construir principios orientadores de los procesos educativos y refundamentar las prácticas pedagógicas, vale la pena resaltar como una última tendencia la pedagogía en los planteamientos constructivistas, con aportes significativos en el país hechos por grupos de investigación de universidades públicas y privadas y también por parte de centros de investigación como es el caso de Cinde.

## Región investigativa Modalidades Educativas



**Gráfica 7.**

Región investigativa Modalidades educativas-Nacional.

La región Modalidades educativas representa el 12% de la producción nacional de las tesis de maestría y doctorado en el campo de la educación y la pedagogía. El aporte de las zonas geográficas a la producción de las tesis de maestría en educación y pedagogía en el tema de modalidades educativas es el siguiente: Antioquia el 59%, Eje Cafetero el 24%, Caribe el 8%, Valle del Cauca el 5% y Santander el 4%.

Al comparar esta región con las demás regiones en cada una de las zonas geográficas se encuentra que en Caribe, con el 17.2%, sólo es superado por Saberes y prácticas pedagógicas con el 20.7%; en Antioquia, con el 12.3%, es superado por Educación y desarrollo humano con el 29.6% y Didáctica con el 18.2%; en el Valle del

Cauca, con el 11.1%, es superado por Didáctica con el 49.2% y Problemas sociales, culturales y educativos contemporáneos con el 22.2%; en el Eje Cafetero, con el 10.3%, es superado por: Saberes y prácticas pedagógicas con el 26.3%, Educación y desarrollo humano con el 23.4% y Didáctica con el 16%; y en Santander, con el 8.3%, es superado por Didáctica con el 50%, Problemas sociales, culturales y educativos contemporáneos con el 13.3%, Educación y desarrollo humano con el 11.7%.

Visto ya de una manera general, es decir, comparando directamente la producción en Modalidades educativas de cada una de las zonas geográficas con la producción investigativa total del país en maestrías y doctorados en educación y pedagogía los resultados son los siguientes: Antioquia registra el 6.9%, Eje Cafetero 2.9%, Caribe 0.9%, Valle del Cauca 0.6% y Santander 0.4%.

Las subregiones que la constituyen son las siguientes: Educación superior con el 24.4%, le siguen Educación secundaria y media vocacional con el 22.9%, y Educación de adultos con el 10.7%. Por debajo del 10% se ubican las siguientes subregiones: Educación rural, 7.6%; Educación en salud, 6.9%; Educación primaria, 5.3%; Educación popular, 4.6%; Educación técnica y tecnológica, 4.6%; Educación para el trabajo y el desarrollo humano, 4.6%; Educación en primera infancia y preescolar, 3.1%; Educación especial, 2.3%; Etnoeducación, 0.8%; Educación para la crianza, 0.8%; Educación y arte; 0.8%; y Educación y medios audiovisuales, 0.8%.

En lo que respecta a la subregión Educación superior deben tomarse en consideración los datos estadísticos reportados por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – Snies- del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en los que se revelan avances en cobertura. En el año 2010 se matricularon 1.691.797 estudiantes, lo que significó un incremento de aproximadamente 13 puntos en la tasa de cobertura bruta en los últimos 8 años al pasar de una tasa del 24.4% en 2002 al 37.2% en 2010. Si bien el tema de cobertura representa un desafío para la educación superior es necesario avizorar la emergencia y/o permanencia de otras cuestiones que lesionan las posibilidades de acceso y permanencia de los estudiantes y las estudiantes en estos niveles de formación. Allí se pueden encontrar vetas interesantes para la investigación.

La subregión Educación Secundaria y Media Vocacional está en un nivel porcentual similar a la anterior con el 22.9%. Si bien las cifras parecen revelar aumentos en las tasas de cobertura en los niveles de educación básica y media pues en el año 2010 asistieron a educación básica y media 11.122.874 estudiantes, de los cuales 9.418.237 (84,7%) fueron atendidos por el sector oficial y 1.704.637 (15,3%) por el sector no oficial, alcanzando una tasa de cobertura bruta en educación básica y media de 104,0% y una tasa de cobertura neta del 89,7%; temas como el de calidad educativa siguen estando en el ojo del huracán por las constantes críticas hechas al sistema educativo. La calidad educativa está fundamentalmente centrada en el resultado, demeritando el proceso formativo, y su interés parece estar volcado en ajustarse a los parámetros internacionales, a costa de las especificidades expresadas en los múltiples rostros, paisajes, sentidos y significados de aquello que se vive y se siente como experiencia educativa.

La subregión Educación de Adultos está orientada, básicamente, a generar o mejorar las condiciones de vida para que las personas adultas que por algún motivo no han tenido acceso al sistema educativo, puedan ser tenidas en cuenta y se les garanticen posibilidades de acceso y permanencia. Esencialmente las estrategias de inclusión contemplan los procesos de alfabetización que van más allá de la adquisición de habilidades de lectura y escritura y se orientan a la habilitación política (Giroux, 1989) y al desarrollo de habilidades y competencias básicas para desenvolverse en la vida cotidiana. El Ministerio de Educación Nacional afirma que el analfabetismo afecta a la población más vulnerable del país que, según datos de la Red Unidos Contra la Pobreza, de las 1'200.000 familias que la conforman, el 80%, cuenta por lo menos con un analfabeto. Será fundamental, en la educación para adultos, generar condiciones educativas que provoquen encuentros significativos con propuestas de formación contextualizadas y pertinentes a las características sociales, culturales y políticas y que realmente puedan configurarse en motores propulsores del cambio social.

La Educación Rural, como otra de las subregiones, cuenta con una baja participación en las investigaciones de maestrías y doctorados en el país. Itzcovich afirma que



“pese a los consensos que existen al respecto de considerar a la educación como un derecho fundamental y a la vez, un requisito básico para reducir la pobreza y mejorar las condiciones de vida de la población rural, el acceso de los niños de áreas rurales a la escuela sigue siendo una asignatura pendiente” (2010, p. 3).

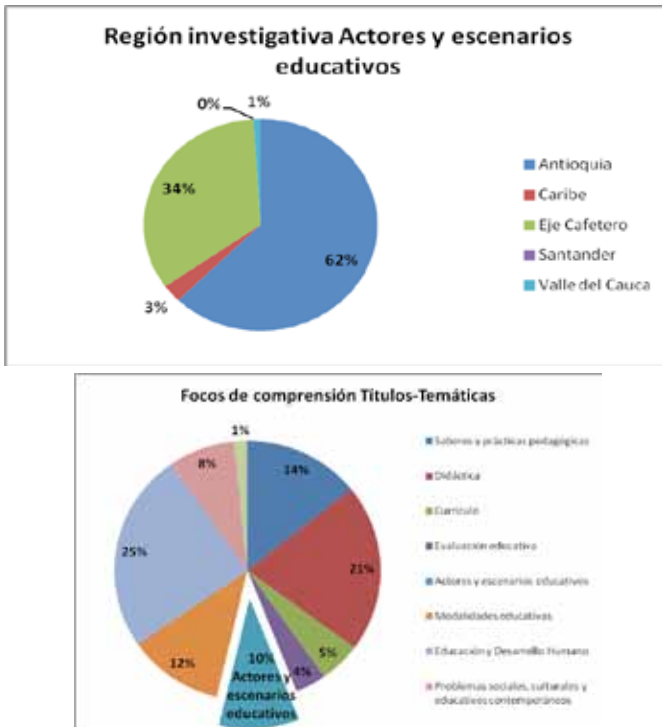
Si bien se han registrado avances en términos de cobertura en la educación básica primaria, aún queda mucho por hacer con respecto a la cobertura en la educación secundaria y media. Debe comentarse que la educación rural atraviesa problemas que tienen que ver con la pobreza y la vulnerabilidad de campesinos, comunidades indígenas y afrodescendientes en zonas rurales, a lo que se suma la falta de oportunidades de acceso, escasez de programas orientados a los niños y a las niñas en la primera infancia, problemas de infraestructura en las escuelas, así como su ubicación en zonas de alto riesgo (conflicto armado), entre otros.

Otras subregiones tales como Educación en salud, Educación primaria, Educación popular, Educación técnica y tecnológica, Educación para el trabajo y el desarrollo humano deberían hacer parte de los intereses investigativos de los programas de maestrías y doctorados en educación y pedagogía en el país dado el potencial aporte que podrían hacer a la comprensión de los alcances, limitaciones y posibilidades de promover a la educación como un proceso orientado al despliegue y a la potenciación de lo humano, además de valorar el impacto de las acciones que vienen promoviendo y ejecutando diferentes sectores e instituciones para el mejoramiento de las condiciones educativas de amplios sectores de la población colombiana golpeada por la violencia.

Las subregiones Educación en primera infancia y preescolar, Educación especial, Etnoeducación, Educación para la crianza, Educación y arte, y Educación y medios audiovisuales reportan bajos porcentajes de participación en la producción investigativa en el nivel nacional. Se quiere resaltar, muy especialmente, el tema de la Educación en primera infancia y preescolar dadas las condiciones sociales y políticas con las que se cuenta para darle prioridad al tema en los trabajos de investigación en los niveles de formación posgraduada en educación y pedagogía en el país.

En el nivel nacional, las banderas que enarbolan el Ministerio de Educación Nacional y la Presidencia de la República en favor de la primera infancia, mediante la puesta en marcha de estrategias como “De cero a Siempre” y el lanzamiento de la política pública de primera infancia, ponen en evidencia el requerimiento social de la investigación orientada a la comprensión de las realidades de los niños y las niñas y las condiciones que deberían generarse para gestar alternativas sociales y políticas que renueven permanentemente el compromiso por el desarrollo, crecimiento y bienestar de los niños y las niñas.

### Región investigativa Actores y Escenarios Educativos



**Gráfica 8.**

Región investigativa Actores y escenarios educativos-Nacional.

La región Actores y escenarios educativos representa el 10% de la producción nacional de las tesis de maestrías y doctorados en el campo de la educación y la pedagogía. El aporte de las zonas geográficas a la producción de las tesis de maestría en educación y pedagogía a esta región investigativa es el siguiente: Antioquia el 62%, Eje Cafetero el 34%, Caribe el 3%, Valle del Cauca el 1% y Santander no reporta.

Al comparar esta región con las demás regiones en cada una de las zonas geográficas se encuentra que en el Eje Cafetero, con el 11.9%, es superado por Didáctica con el 16% y por Saberes y prácticas pedagógicas con el 26.3%; en Antioquia, con el 10.9% es superado por Modalidades educativas con el 12.3%, Didáctica con el 18.2% y Educación y desarrollo humano con el 29.6%; en el Caribe, con el 5.2%, es superado por todas las demás regiones, excepto por Evaluación educativa con el 1.7%; en el Valle del Cauca, con el 1.6%, es superado por las demás regiones, excepto por Evaluación educativa y Organización y gestión de la calidad que no reportan trabajos de investigación en estas temáticas.

Visto ya de una manera general, es decir, comparando directamente la producción en Actores y escenarios educativos de cada una de las zonas geográficas con la producción investigativa total del país en maestrías y doctorados en educación y pedagogía los resultados son los siguientes: Antioquia el 6.1%, Eje Cafetero el 3.3%, Caribe el 0.3% y Valle del Cauca el 0.1%.

La región Actores y escenarios educativos tiene un desarrollo porcentual mediano en las investigaciones a nivel nacional, del cual se puede anotar que es poco su abordaje en el Valle y sin desarrollos registrados en la zona de Santander. Zonas como Antioquia, Eje Cafetero y Caribe reportan desarrollos investigativos que muestran el interés por reflexionar el sentido y el lugar de los actores y los escenarios calificados de educativos. Las subregiones que integran a Actores y escenarios educativos son: Instituciones con el 42.2%, Ciudad con el 16.5%, Ambientes virtuales de aprendizaje con el 16.5%, Familia con el 10.1%, y Escuela con el 10.1%. En menor proporción aparecen Universidad con el 3.7% y Biblioteca con el 0.9%.

El lugar que ocupan las instituciones en los trabajos de maestría y doctorado en educación y pedagogía muestra un interés por reflexionar críticamente el sentido y el alcance de las diversas instituciones presentes en la vida social, educativa, cultural y política, situaciones que no eximen a la escuela de miradas renovadas, menos prevenidas y ortodoxas, y más críticas con respecto a sus procesos de institucionalización en el mundo moderno.

Vale decir que la institución es “el conjunto de estructuras y actividades cognitivas, normativas y reguladoras, que suministran estabilidad y sentido al comportamiento social. Las instituciones son soportadas por distintos factores -culturas, estructuras y rutinas- y operan en distintos niveles de jurisdicción” (Scott citado por Rodríguez de Rivera, 2007). Desde esta perspectiva, las instituciones se conciben como estructuras de definición, estabilización y regulación de la experiencia y los sentidos que los sujetos le otorgan al mundo, a los otros y a sí mismos. De todos modos, la pregunta por las instituciones no puede quedarse recluida en lo mismo o sobredimensionada en lo instituido, sino en re-crear el potencial crítico de los sujetos para proponer otras lecturas sobre lo existente y llegar a producir lo no-existente.

Otro tema de interés creciente en los trabajos de investigación es el de la ciudad transformada en ciudad educadora y que ha ido ganando terreno en el campo de la educación y la pedagogía. La propuesta de ciudad educadora fue promovida por la Unesco en el año de 1972, pero fue sólo hasta el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en 1990 realizado en Barcelona, cuando se proclama la “Carta de ciudades educadoras” en la que se declara que: “Hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una manera u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral [...] La ciudad será educadora cuando reconozca, ejercite y desarrolle, además de sus funciones tradicionales (económica, social, política y de prestación de servicios) una función educadora, cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad cuyo objetivo sea la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes [...] La ciudad será educadora si ofrece con generosidad todo su potencial, si se deja aprehender

por todos sus habitantes y si se les enseña a hacerlo” (Declaración de Barcelona, 1990).

Sin embargo, es visible que las ciudades contemporáneas “han desbordado los límites geográficos de sus núcleos históricos alrededor de los cuales se han conformado, para recomponerse permanentemente con nuevos escenarios de múltiples formas. En estos novedosos espacios las sociabilidades son continuas, novedosas y precarias, facilitando experiencias móviles, cambiantes y veloces, que caracterizan la vida en las metrópolis del siglo XXI” (Jurado, 2003).

No queda duda de que la ciudad despliega narrativas diversas, favorece el establecimiento de lazos sociales más allá de las referencias normativas asociadas a la institución escolar o familiar y alienta la vinculación de los sujetos a múltiples escenarios de socialización. En este sentido, es fundamental que la escuela considere el potencial educativo y socializador de la ciudad en cuanto al logro de sus propósitos de formación y desarrollo de seres humanos conscientes, críticos y reflexivos de la realidad propia y circundante.

Con el mismo porcentaje de Ciudad educadora, 16.5%, aparece el tema de Ambientes virtuales de aprendizaje como objeto de interés ascendente en los trabajos de investigación posgraduada. Estos escenarios, habitados por las culturas binarias, plantean desafíos para la educación no sólo por las nuevas mediaciones que agencia sino también por las re-creaciones que provoca en la interacción y en la experiencia educativa.

En el centro de la discusión sobre los ambientes virtuales está lo que muchos autores consideran un cambio societal sin precedentes. Sociedad de la información (Castells, 2000) o sociedad post-industrial (Bell, 1991) son denominaciones que intentan capturar la complejidad de lo que ha devenido en el mundo contemporáneo con el uso extensivo e intensivo de las TIC's en la vida social y cotidiana. Martín-Barbero señala que el concepto de sociedad de la información se refiere a “mutaciones societales ligadas a la revolución tecnológica que atraviesa, por primera vez, tanto nuestra idea como la realidad del mundo” (2004, p. 10). Este nuevo modelo de sociedad encarna varios desafíos, según este autor, entre los cuales

destaca los siguientes: cognitivo, por la configuración de nuevas formas de producción asociadas a la información y al conocimiento; y social, por lo que representa la brecha digital como brecha social, pues no se trata sólo de “un mero efecto de la tecnología digital, sino de una organización de la sociedad que impide a la mayoría acceder y apropiarse tanto física como económica y mentalmente de las TIC’s” (Barbero, 2004, pp. 10-11).

Los agenciamientos sociales y subjetivos provocados por el uso de las TIC’s en la vida cotidiana han tenido amplias y fuertes repercusiones en la educación, como fenómeno social, y en la escuela, como institución social. Las reacciones, ya sea a favor o en contra, han variado en intensidad y posibilidad y ubican como foco de discusión a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las nuevas generaciones (milenaristas, generación Einstein, nativos digitales, generaciones interactivas, entre otras denominaciones). No queda duda de que ahora los estudiantes y las estudiantes son “hablantes nativos del lenguaje de la televisión interactiva, los computadores, los videojuegos e Internet” (Piscitelli, 2009, p. 46). Para los inmigrantes, lo digital es una segunda lengua, y ello implica un proceso de aprendizaje y disposición a lo nuevo y a lo diferente, reconociendo las limitaciones que tiene enseñar en una lengua que no es la materna.

De todos modos, las discusiones que se ciernen sobre las TIC’s en los ambientes educativos debe trascender el enfoque técnico e instrumental para comprender sus implicaciones pedagógicas, políticas y conceptuales pues, como bien lo afirma Piscitelli,

“nos equivocáramos mal y pronto, empero, si imagináramos que los problemas centrales por tratar son de naturaleza operacional (usar o no tecnología en el aula, cambiar o no de didáctica, medir cuán conductista o constructivista se es en el aula concreta), cuando en realidad son de naturaleza política y conceptual, y están vinculados a factores relacionales, emocionales y sobre todo vinculares escasamente tratados” (2009, p. 177).

Este es un campo problemático de investigación que hará parte de los estudios educativos y pedagógicos, con lo cual se constituye en una tendencia que debe fomentarse desde las tesis de las Maestrías

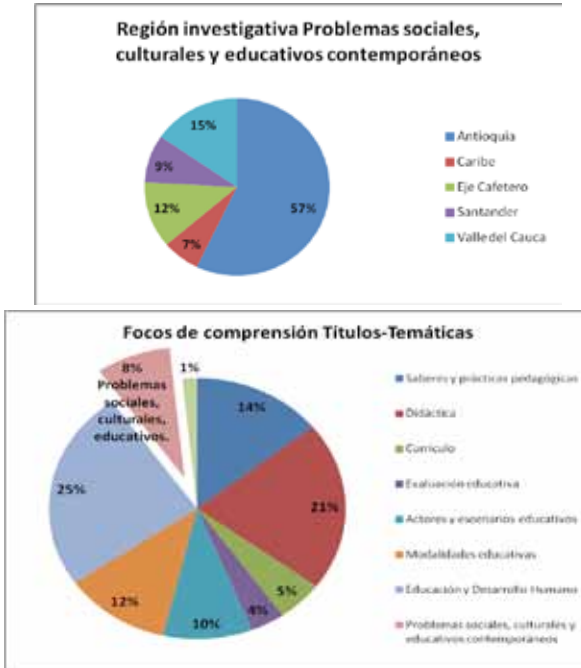
y los Doctorados en su relación con la educación y el desarrollo humano, la juventud y la infancia. Por estos caminos, los trabajos de investigación comienzan a señalar otras rutas de indagación y comprensión sobre los ambientes virtuales de aprendizaje en los que se supera lo instrumental -centrado en el uso o no de los aparatos- y emergen otras miradas sobre el devenir de los seres humanos y su percepción del Otro y lo otro en estos nuevos escenarios.

En lo que respecta a la familia y a la escuela, con el 10.1% cada una en el contexto nacional, siguen siendo instituciones importantes en los procesos de formación y socialización de los sujetos. Tal como puede apreciarse, estas instituciones comparten un lugar de privilegio junto con otros temas que están concentrando la atención de las investigaciones en los niveles de formación posgraduada en el campo de la educación y la pedagogía por su pertinencia social, cultural, política y educativa.

También es de resaltar los estudios sobre la universidad, con el 3.7%, aunque falta mucho y son pocos los que se registran, empieza a notarse un interés en este escenario. Las bibliotecas comienzan a hacerse visibles como instituciones sociales que desempeñan funciones educativas y cuyo encargo social va más allá de la conservación de la memoria bibliográfica y documental o de la organización de la información. Su labor social se muestra más enfocada a favorecer el acceso a universos simbólicos y a la incorporación de pautas de pensamiento y acción.

En lo que concierne a la tendencia Espacio público ocupa un lugar todavía incipiente aunque tiene algunos desarrollos en Antioquia y Eje Cafetero, pero todavía requiere seguirse estudiando y sería un campo por explorar y con enormes posibilidades para los trabajos de investigación en las maestrías y doctorados en el país. Allí también podrían tener cabida expresiones estéticas como el arte público en la escuela y otras expresiones muy marcadas por la condición juvenil. También en lo urbano se empiezan a dar pinceladas desde el campo educación y pedagogía pero es clave proponer agendas de investigación en cuyo caso pueda hacerse visible la discusión sobre las tensiones y posibilidades en la diada urbano-rural.

## Región investigativa Problemas Sociales, Culturales y Educativos Contemporáneos



**Gráfica 9.**

Región investigativa Problemas sociales, culturales y educativos contemporáneos-Nacional

La región investigativa Problemas sociales, culturales y educativos contemporáneos representa el 8% de la producción nacional de las tesis de maestría y doctorado en el campo de la educación y la pedagogía. El aporte de las zonas geográficas a la producción de las tesis de maestría en educación y pedagogía a esta región investigativa es el siguiente: Antioquia registra el 57%, Valle del Cauca el 15%, el Eje Cafetero el 12%, Santander el 9% y Caribe el 7%.

Comparando esta región con las demás regiones en cada una de las zonas geográficas se encuentra que en el Valle del Cauca,



con el 22.2%, y en Santander, con el 13.3%, sólo son superadas por Didáctica con el 49.2%, para la primera, y con el 50%, para la segunda; en el Caribe, con el 10.3%, cuyo porcentaje coincide con el de Currículo es superada por educación y desarrollo humano, con el 12.1%, Didáctica, con el 15.5%, Modalidades educativas, con el 17.2%, y Saberes y prácticas pedagógicas con el 20.7%; en Antioquia, con el 8.3% es superado por Modalidades educativas, con el 12.3%, Didáctica, con el 18.2%, y Educación y desarrollo humano, con el 29.6%.

Visto ya de una manera general, es decir, comparando directamente la producción en Problemas Sociales, Culturales y Educativos Contemporáneos de cada una de las zonas geográficas con la producción investigativa total del país en maestrías y doctorados en educación y pedagogía los resultados son los siguientes: Antioquia el 4.6%, Valle del Cauca el 1.3%, Eje Cafetero el 1%, Santander el 0.7% y Caribe el 0.5%.

Los temas que concentran la atención de las investigaciones en esta región son: Inclusión con el 16.5%, Violencias con el 13.2%, Deporte y tiempo libre con el 13.2%, Deserción escolar y desescolarización con el 11%. Por debajo del 10% se encuentran temas tales como Convivencia escolar, 8.8%; Desarrollo sustentable y sostenible, 7.7%; Atención a la diversidad, 6.6%; Desplazamiento forzado, Educación en situación de emergencia social y Consumo de sustancias psicoactivas, cada una con el 4.4%; e Incertidumbre-mundo del trabajo y Trabajo infantil con el 2.2%, respectivamente. En último lugar se encuentran los trabajos cuyas temáticas giran alrededor del Embarazo adolescente, Vulnerabilidad y Bienestar, cada una con el 1.1%.

Se destaca la subregión Inclusión en la perspectiva de hacer viable la diferencia y el diferente en la escuela. En esta línea, es preciso incentivar el descentramiento del yo y el derrumbamiento de estas estructuras rígidas e infranqueables que se erigen para expulsar la diferencia, reducir la alteridad y estereotipar al otro. Descentrar-se significa dejar de habitar el centro y moverse hacia las periferias. Descentrar-se significa tejer la posibilidad de ser capaces de convivir, compartir y cohabitar el mundo con ese otro que es diferente. La alteridad no se reduce al conocimiento de la existencia de realidades y seres diferentes, también, y siguiendo a Skliar, “sería

apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo” (2005, p. 20).

De cualquier forma, es fundamental darles paso a aquellas discusiones en las que el foco no se ubica en la exclusión, alimentando la polaridad exclusión/inclusión -como si sólo cambiáramos de lugar y no de referente-, sino en el reconocimiento de la singularidad como experiencia fundamental en el proceso de configuración de la identidad. En este sentido, empiezan a surgir propuestas de investigación que alientan la emergencia de la categoría reconocimiento en el campo educativo y pedagógico. A este respecto, autores como Taylor (1993) y Honneth (1997) han propuesto que la formación de la identidad está estrechamente relacionada con el reconocimiento social positivo -la aceptación y el respeto- de las particularidades en la construcción de un proyecto común y compartido. Su contracara es el falso reconocimiento que muestra una falta de respeto y que puede infligir una herida dolorosa, que causa a sus víctimas un mutilador odio a sí mismas. De ahí que el reconocimiento no es sólo cortesía de los unos con los otros, el reconocimiento es, ante todo, “una necesidad humana vital” (Taylor, 1993, p. 49).

Haciendo hincapié en el menosprecio -entendido como el no reconocimiento o reconocimiento negado que experimentan ciertos individuos o grupos de individuos a partir del cual se les quebranta su libertad de acción o se les ocasiona daño, y cuyas consecuencias vulneran la autocomprensión positiva de sí mismos (Honneth, 1997)-, no es en vano que algunas de las investigaciones, sin abordar directamente las experiencias de reconocimiento y menosprecio, presenten una radiografía de la escuela en la que se sitúan problemas que tienen que ver con las diversas formas de violencias que allí se expresan. Lamentablemente siguen siendo constantes los brotes de violencia asociados a agresiones como burlas e ironía, a los golpes y a las riñas entre compañeros por diferentes motivos. En las instituciones educativas se evidencian manifestaciones de violencia, tal como acontece en la sociedad en la que nos encontramos, pero  
“además, conductas, relaciones y comportamientos de agresión dirigidos a lastimar o dañar al otro, desde algún

punto de vista -físico, psicológico, moral- así como situaciones donde se expresa intolerancia, discriminación, desconocimiento del otro, todo lo cual tiene que ver con la violencia o, por lo menos, con un terreno abonado para ella” (Camargo, 1996, p. 2).

Si bien este tipo de situaciones se han estado naturalizando en las instituciones educativas, es necesario tomar conciencia de ellas y generar espacios y mecanismos formativos y creativos para la resolución de los conflictos y la tramitación de las diferencias, pues la escuela

“tiene mucho que decir en torno a la formación de individuos en la democracia, la equidad, la participación, la tolerancia, el respeto a la diferencia, fenómenos todos vinculados a la problemática de la violencia, en cuanto su ausencia es sintomática y cierra posibilidades a la construcción de la paz, estado deseable de cualquier sociedad” (Camargo, 1996, p. 4).

Otro de los temas en los que se concentran los trabajos de investigación en las maestrías y doctorados en educación y pedagogía es el del deporte y el tiempo libre, esto es, de todas aquellas formas de juego constructivo y creativo en las que se destaca la posibilidad de la expresión corporal, la experiencia lúdica y festiva, la convivencia con el otro y el reconocimiento de las capacidades y potencialidades propias y de otros.

Por otra parte, es preciso destacar los estudios hechos en Deserción escolar y Desescolarización, consideradas problemáticas de suma importancia por sus efectos sociales, políticos y económicos, porque pese a que se han implementado estrategias por parte del Ministerio de Educación Nacional y las administraciones municipales para minimizarlas éstas no han sido suficientes. La deserción es más que una situación particular a la que se enfrentan niños, niñas y jóvenes cuando aspiran a construir y no logran concluir su proyecto educativo, también implica a sus familias, afecta al entorno comunitario, impacta la gestión institucional y frena de manera significativa el desarrollo del país.

En esta discusión también es importante analizar que permanecer no significa únicamente conservar la condición de

escolaridad a costa de situaciones cotidianas adversas y en algunos casos alienantes; permanecer también supone contar con el apoyo y respaldo institucionales que favorezcan experiencias educativas potenciadoras y dignificantes. Temáticas como estas que se vienen abordando constituyen un terreno ávido de indagación y conocimiento para el desarrollo de las tesis de maestría y doctorado en educación y pedagogía en el que también se podrían visibilizar estudios sobre transiciones educativas, cuyo porcentaje es relativamente bajo y requiere mayores desarrollos y reflexiones.

Una de las subregiones que requiere mayor desarrollo investigativo por su potencial aporte a la refundación de la escuela y a la re-conceptuación de la educación y de la pedagogía es la atención a la diversidad. Al respecto, las discusiones no sólo se instalan en la manera de nombrar la diferencia y/o discapacidad, sino en reconocer y valorar realmente a la diferencia y a la diversidad, pues como bien lo plantea Skliar

“el lenguaje de la designación no es más ni menos que una de las típicas estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros y así seguir siendo, nosotros, impunes en esa designación e inmunes a la relación con la alteridad. La cuestión de los cambios de nombres no produce necesariamente ningún embate, ningún conflicto, ni inaugura nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, de cuál es su experiencia, de qué tipo de relaciones construimos en torno de la alteridad y cómo la alteridad se relaciona consigo misma. Por el contrario, perpetúa hasta el hartazgo el poder de nombrar, el poder de designar y la distancia con el otro” (2005, p. 17).

En esta misma línea, Skliar sugiere que hay que separar la cuestión del otro de la obsesión por el otro. La primera se instala en el problema filosófico relativo a la ética y a la responsabilidad con relación a la alteridad. La segunda se muestra resistente a la alteridad pues la escuela “no se preocupa con la cuestión del otro, sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia en relación con la mismidad” (Skliar, 2005, p. 16).

Las subregiones investigativas Convivencia, Consumo de sustancias psicoactivas y Educación en situación de emergencia social son claves para el país por su aporte a la comprensión de los fenómenos sociales implícitos en ellas y a la proposición de alternativas de intervención social desde diferentes sectores con la participación de los actores involucrados directa o indirectamente en ellos. En este caso, como en los demás, es necesario incentivar la realización de trabajos de investigación que exploren de manera sistemática y exhaustiva estas cuestiones que tienen amplias e importantes repercusiones en los escenarios educativos.

Entre las subregiones investigativa de más bajo desarrollo está Incertidumbre-mundo del trabajo pese a la importancia de la temática en nuestro país donde hay tantos niños y niñas que trabajan y gran cantidad de jóvenes con problemas de desempleo o en la informalidad. Frente al tema del trabajo infantil, particularmente, en el caso de América Latina y el Caribe, estudios de la Organización Internacional del Trabajo – OIT- muestran que de 10 a 14 millones es el número de trabajadores por debajo de los 17 años de edad y que la edad de inicio puede ser de 5 a 6 años, sobre todo en los sectores de la minería y la agricultura. Según cifras del Departamento Nacional de Estadística, Dane, el número de niños trabajadores en el 2009 en Colombia fue de 1'050.147. Muchos menores trabajan en minería artesanal, comercio callejero, así como comercio sexual. Las cifras del Dane señalan que una de las actividades a las que más son vinculados los niños es a la del comercio callejero y así lo evidencia el alto número de menores que se observa en las ciudades realizando actividades como limpieza de vidrios y venta de dulces. No debe desestimarse el dato de que muchas familias inculcan a los niños trabajadores la sobrevaloración del trabajo, por encima de la educación. Con respecto a la vinculación de los niños y de las niñas al trabajo en las minas, según la Organización Internacional de Trabajo (OIT) y datos del Dane, en el 2007 se registraban 8.499 niños trabajando en minas y canteras, explotando oro, esmeraldas, carbón y arcillas. La OIT estima que en Suramérica existen alrededor de 500.000 niñas, niños y adolescentes que trabajan en la minería artesanal y más de 135.000 estarían en riesgo de ingresar a esta labor. Si el problema del trabajo de los niños y de las niñas en las

minas ya es bastante riesgoso, lo es todavía más cuando se trata de la minería ilegal en condiciones de trabajo artesanal y sin los debidos permisos por parte de las autoridades competentes.

Los estudios sobre trabajo infantil y sobre las implicaciones que esto tiene para la permanencia en la escuela aún son muy incipientes en los programas de maestrías y doctorados en educación y pedagogía, vale entonces la pena incluirlos como parte de la agenda del ejercicio investigativo en este contexto de formación posgraduada

Otras de las subregiones como Embarazo adolescente, Vulnerabilidad y Bienestar cuentan con escasos desarrollos en los trabajos de investigación de los programas de maestría y doctorado en educación y pedagogía. Con respecto al primer tema, si bien se han realizado estudios sobre sexualidad y comportamientos sexuales, aún son áreas poco exploradas a pesar de su importancia y de sus implicaciones sociales y educativas. Es importante seguir investigando y relacionar este problema con otros estudios que ofrezcan una base conceptual para el diseño de propuestas educativas orientadas a la comprensión de la sexualidad, y de la responsabilidad y cuidado de sí mismos y del otro.

En lo que concierne al tema de la vulnerabilidad -entendido como el estado de indefensión que experimenta un sujeto ya sea por condiciones sociales, económicas, políticas, culturales o educativas adversas-, no puede negarse que esta se ha configurado en un rasgo social con un marcado acento en América Latina. La hegemonía del mercado en la vida social, la mundialización de la economía, la disminución del Estado de Bienestar, el cuestionamiento de la eficacia de las instituciones sociales y políticas, el deterioro de los lazos sociales, la desconfianza en el otro extendida por doquier, el miedo como bandera de lucha política, entre otros, han favorecido la aparición de ciertos síntomas o malestares asociados a la inseguridad e indefensión de amplias capas de población en los países de la región, sobre todo de aquellos cuyos ingresos son bajos. Al tenor de la sociedad líquida (Bauman, 2005), la vulnerabilidad se expresa en escasez de certidumbres y en abundancia de incertidumbres, en la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio, volátil e impredecible de las relaciones y de las experiencias sociales. Esta sociedad encarna la figura del cambio y la transitoriedad en el que se

experimenta descarnadamente la vulnerabilidad con sus múltiples rostros, sus variados acentos y sus excéntricos modos de aparición en la vida social. Por todo lo anterior, el tema vulnerabilidad en el campo de la educación y la pedagogía debería hacer parte de las discusiones en los ámbitos académicos y de las propuestas de formación de nuevos investigadores e investigadoras.

Finalmente, es importante fortalecer los estudios de la subregión Bienestar, en los que no sólo se tengan en cuenta las ofertas de productos y servicios intelectuales, culturales o recreativos, sino en los que también pueda incursionarse en la configuración de ambientes educativos que aseguren el bienestar físico y emocional de los y las estudiantes. Desde esta perspectiva, el bienestar más allá de la satisfacción de necesidades básicas, procura la generación de alternativas diferenciadas para el despliegue de lo humano. Por eso, más que hablar de bienestar, se levantan banderas a favor del bienestar para el bien-estar.

### Región investigativa Currículo





**Gráfica 10.**  
Región investigativa Currículo-Nacional.

La región investigativa Currículo sólo registra el 5.3% de la producción investigativa de maestrías y doctorados en el país. De este porcentaje el 56% corresponde a Antioquia, el 28% al Eje Cafetero, el 11% a Caribe, el 5% al Valle del Cauca y Santander no tiene ningún registro al respecto.

Comparando esta región con las demás regiones en cada una de las zonas geográficas se encuentra que en el Caribe, con el 10.3%, es superada por Educación y desarrollo humano, con el 12.1%, Didáctica, con el 15.5%, Modalidades educativas, con el 17.2%, y Saberes y prácticas pedagógicas, con el 20.7%; en Antioquia, con el 5.1%, es superada por Problemas sociales, culturales y educativos contemporáneos, con el 8.3%, Actores y escenarios educativos, con el 10.9%, Modalidades educativas, con el 12.3%, Didáctica, con el 18.2%, y Educación y desarrollo humano, con el 29.6%; en el Eje Cafetero, con el 5.1%, sólo supera a regiones tales como Organización y gestión de la calidad, con el 1%, Evaluación educativa, con el 2.6%, y Problemas sociales, culturales y educativos, con el 3.5%; y en el Valle del Cauca, con el 4.8%, supera a Saberes y prácticas pedagógicas y Actores y escenarios educativos, ambas con el 1.6%, y a Evaluación educativa y organización y Gestión de la calidad que no registran trabajos de investigación.

Visto ya de una manera general, es decir, comparando directamente la producción en Currículo de cada una de las zonas



geográficas con la producción investigativa total del país en maestrías y doctorados en educación y pedagogía los resultados son los siguientes: Antioquia el 2.9%, Eje Cafetero el 1.4%, Caribe el 0.5%, y Valle del Cauca el 0.3%.

Esta región investigativa la componen tres subregiones: Modelos y enfoques curriculares con 36.8%, Diseños curriculares con 52.6% y Gestión curricular que tiene el menor porcentaje, esto es, 10.5%. Es importante anotar que Antioquia supera al porcentaje nacional en todas las subregiones investigativas de Currículo, pero se hace muy notoria la ausencia de investigación en esta temática en Santander pues no se registran datos en ninguna de las subregiones; le sigue el Valle del Cauca que tampoco tiene investigación en Modelos y enfoques curriculares ni en Gestión curricular y sólo el 10.5% en Diseños curriculares.

Después de analizar los datos cuantitativos que informan, en términos de relevancias y opacidades, respecto a la ocupación de los investigadores en asuntos referidos al currículo, preocupa encontrar que es precisamente una de las temáticas que menor producción investigativa arroja en la revisión que se ha hecho de las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en el país, tratándose justo de una sociedad como la nuestra que se encuentra recorrida por inmensas grietas y está ávida de procesos de indagación y búsqueda que conduzcan a la comprensión de las causas reales de los problemas humanos y sociales que la aquejan, cuyo entendimiento pueda ser posteriormente traducido en estrategias viables de formación que aporten al cambio deseado.

Frente a la naturalización de fenómenos como la discriminación en sus diferentes manifestaciones, la inequidad, la corrupción, la violencia y el mercantilismo voraz corresponsables de adjetivar al sujeto de la contemporaneidad como “adquisitivo, competitivo, flexible, adaptable, maleable”, esto es, “sujeto del mercado y del ámbito de trabajo modificado por la reingeniería y por las nuevas técnicas de gerencia” (Silva, 2010, p. 37) se avizora la educación como una de las más potentes alternativas concebida, claro está, como proceso social, cultural y político configurador de discursos renovados, entendiendo que “las palabras son también actos” (Wittgenstein citado por Heller, 1977, p. 480), y que unos y otros

requieren del insumo de la comprensión porque para comenzar algo nuevo se necesita comprender tanto lo que sucede como lo que ha sucedido.

De acuerdo con lo anterior, nada más apropiado que la investigación para develar el verdadero sentido humano, social, cultural y político que subyace en las propuestas curriculares vigentes a través de las cuales se vehiculiza la concepción de educación y se reafirman los intereses a los que esta responde. En este sentido, interesa conocer si los contenidos, los procesos, las prácticas, las estrategias, los medios y las mediaciones, que se desarrollan con intencionalidad educativa, están permitiendo la experiencia de aprender crítica y constructivamente, es decir, con capacidad para comprender la razón profunda de las dislocaciones humanas y sociales disfrazada en “la metamorfosis recurrente de arquetipos sociales que encarnan dolorosamente la presencia de la violencia dentro de la sociedad” (Berriain, 2011, p. 176). Darse cuenta, como consecuencia de procesos educativos mediados por propuestas curriculares subjetivantes y socializadoras, es entender que no llegamos a este mundo “ni a dirigir ni a servir. En vez de distancia crítica, proximidad crítica. En vez de compromiso orgánico, involucramiento libre. En vez de serenidad auto-complaciente, capacidad de asombro y de revolución” (Santos, 1995, p. 16).

### Región investigativa Evaluación Educativa





**Gráfica 11.**

Región investigativa Evaluación educativa-Nacional.

La región investigativa Evaluación educativa representa el 4.4% de la producción de las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en el país. De este porcentaje, Antioquia registra el 72%, el Eje Cafetero el 19%, Santander el 7%, Caribe el 2% y el Valle del Cauca no presenta ninguna producción al respecto.

Comparando esta región con las demás regiones investigativas en cada una de las zonas geográficas se encuentra que en Santander, con el 5%, es superada por las demás regiones investigativas, excepto por Currículo, actores y escenarios educativos y Organización y gestión de la calidad que no registran ninguna producción; en Antioquia, con 4.8%, y en el Eje Cafetero, con 2.6%, esta región sólo supera a organización y gestión de la calidad, que tiene el 1.8% y 1% respectivamente; y en el contexto geográfico Caribe esta región, con 1.7%, es la que tiene más baja producción investigativa.

Visto ya de una manera general, es decir, comparando directamente la producción en Evaluación educativa de cada una de las zonas geográficas con la producción investigativa total del país en maestrías y doctorados en educación y pedagogía los resultados son los siguientes: Antioquia el 2.7%, Eje Cafetero el 0.7%, Santander el 0.3%, y Caribe el 0.1%.

La región investigativa Evaluación educativa está compuesta por siete subregiones cuyos porcentajes determinan la relevancia u opacidad en cuanto al trabajo investigativo que se desarrolla en

cada una de las temáticas, así: Evaluación institucional con 42.9%, Evaluación del aprendizaje con 35.7%, Política evaluativa con 11.9%, y las restantes que son: Autoevaluación y Calidad educativa, Evaluación por competencia, Evaluación Ecaes y Evaluación de Programas tienen el mismo porcentaje, esto es, 2.4%.

Aunque se desconocen las razones por las cuales la evaluación educativa apenas representa un mínimo porcentaje del ejercicio investigativo que se adelanta en los programas de maestría y doctorado en educación y pedagogía en el país, porque este estudio no auscultó en ese sentido, vale la pena reflexionar lo importante que es la producción de conocimiento en esta temática si se concibe la evaluación como el proceso orientado a comprender lo que ha sucedido y está sucediendo en los escenarios educativos, en los actores y en la sociedad en general a propósito de los aprendizajes logrados y de los que no se alcanzaron, porque no fueron intencionados o porque las circunstancias contextuales, legales y/o de los propios sujetos no lo permitieron; a resignificar las prácticas individuales y sociales con miras a una cotidianidad más tranquila, menos prevenida y potencialmente más dispuesta a nuevos nacimientos; y a generar condiciones de vida menos traumáticas, más placenteras y mucho más libres, es decir, con mayores oportunidades de realización personal y de desarrollo social.

En circunstancias como las actuales en las que hay una tendencia muy marcada a evaluarlo todo en términos de costo-beneficio, insumos-resultados e inversión-productividad, consecuente con la lógica de un enfoque macrosocial, que finalmente se traduce en indicadores de carácter cuantitativo que son objeto de control y vigilancia por parte de quienes concentran el poder y movilizan los recursos en el mundo, es necesario indagar y producir conocimiento respecto a otras formas de evaluar que trasciendan la visión instrumental y tecnicista e intenten avanzar en la comprensión de la complejidad del ser humano y sus comunidades de sentido, que le impregnen sabor dulce al éxito pero que también ayuden a minimizar el amargo que queda en lo que no fue posible, que develen las razones ocultas de la derrota e iluminen la manera de hacer grandes los pequeños logros.

Consecuente con lo anterior, hay que revisar de manera

crítica la tendencia evaluativa mundial marcada por la apariencia, la exhibición y la competitividad, que también permea los grandes procesos evaluativos realizados en el país como son las pruebas de Estado: Icfes, Ecaes, Saber, la cual refuerza la inequidad tan presente en los diversos acontecimientos de nuestra sociedad. Tratar a los diferentes como iguales, en este caso particular, aplicar la misma prueba o instrumento evaluativo desconociendo las particularidades contextuales, las condiciones institucionales y las especificidades de quienes los deben responder, no sólo acentúa la inequidad sino que también desvirtúa el sentido que ha de tener la evaluación en los procesos educativos, esto es, comprender, resignificar y generar como se anotó en párrafos anteriores.

Una de las funciones sociales básicas de la investigación en los procesos evaluativos es “aumentar la comprensión que de sí mismos tienen los actores sociales respecto a su situación sociohistórica y aclarar la existencia de fuerzas hipostasiadas y reificadas que pueden invadir la acción autónoma” (Stewart, 1980, p. 53), o dicho de otro modo, se requieren procesos investigativos generadores de conocimiento movilizador del pensamiento crítico, que ayuden a comprender los reduccionismos que en materia evaluativa rondan a la educación y que posibilitan rasgar los velos tras los que se ocultan los intereses alienantes y obstaculizadores que subyacen en la evaluación.

### Región investigativa Organización y Gestión de la Calidad





**Gráfica 12.**

Región investigativa Organización y Gestión de la Calidad-Nacional.

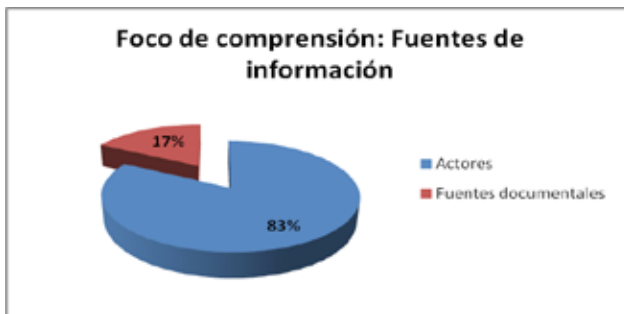
La región investigativa Organización y Gestión de la Calidad representa el 1% de la producción de las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en el país. De este porcentaje, Antioquia registra el 61%, Caribe el 22% y Eje Cafetero el 17%. Santander y Valle del Cauca no presentan ninguna producción sobre esta temática.

Comparando esta región con las demás regiones investigativas en cada una de las zonas geográficas se encuentra que en el Caribe, con 6.9%, sólo supera a Actores y escenarios que tiene el 5.2% y Evaluación educativa que registra con 1.7%; en Antioquia, con 1.8%, y en el Eje Cafetero, con 1%, es la región investigativa que más bajo porcentaje presenta.

Visto ya de una manera general, es decir, comparando directamente la producción en Organización y Gestión de la Calidad

de cada una de las zonas geográficas con la producción investigativa total del país en maestrías y doctorados en educación y pedagogía los resultados son los siguientes: Antioquia el 1%, Caribe el 0.4%, y Eje Cafetero el 0.3%.

### **Foco de comprensión: Fuentes de información en educación y pedagogía en Colombia**



**Gráfica 13.**

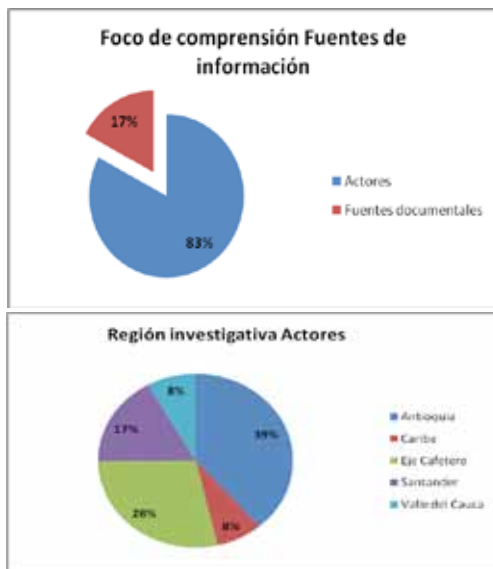
Foco de comprensión Fuentes de información-Nacional.

Este foco de comprensión denominado Fuentes de información lo constituyen dos regiones investigativas así<sup>38</sup>: Actores con el 83% y Fuentes Documentales con el 17%.

#### ➤ **Región investigativa Actores**

---

38 Para el presente análisis, como aproximación exploratoria, se trabajó con los datos brutos totales (611 fuentes de información recurrentes), sin ponderación por región (Antioquia, 123, Caribe, 58, Eje Cafetero 282, Santander 87 y Valle 61) lo que aporta una mirada general a la distribución total de las fuentes y algunas tendencias nacionales que marcan la ruta para siguientes estudios que puedan caracterizar y mapear los perfiles de las regiones investigativas al interior de cada zona geográfica particular; labor que será abordada como primera en el Observatorio de Investigación en doctorados y maestrías.



**Gráfica 14.**  
Región investigativa Actores-Nacional.

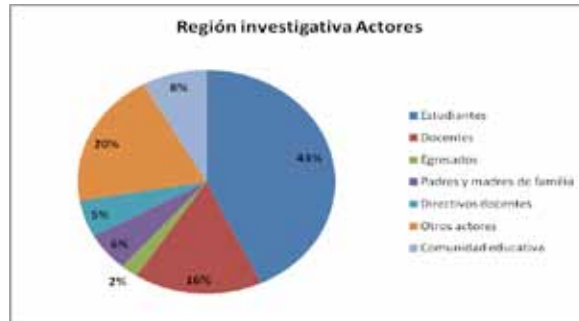
La región investigativa Actores representa el 83% de la producción de las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en el país. Este porcentaje está compuesto en su orden por Antioquia que registra el 39%, el Eje Cafetero el 28%, Santander el 17%, Caribe el 8% y el Valle del Cauca el 8%.

Al comparar esta región con las demás regiones investigativas en cada una de las zonas geográficas se encuentra que en Santander, con el 100%, concentra el total de los trabajos de investigación reportados. La región Actores en el Valle del Cauca, con 96.7%, en Caribe, con 96.6%, en Antioquia, con 80.1%, y en el Eje Cafetero, con 73%, sólo supera a la región investigativa Fuentes documentales, cuyos porcentajes son del 3.3%, 3.4%, 19.9% y 27%, respectivamente.

Visto de otra manera, es decir, comparando directamente la participación de los Actores como aportantes de la información en cada una de las zonas geográficas con los registros de la



investigación total del país, se aprecian los siguientes resultados: Antioquia registra el 32%, el Eje Cafetero el 23.6%, Santander el 14.1%, Valle del Cauca el 6.7% y Caribe el 6.4%.



**Gráfica 15.**  
Región investigativa Actores-Nacional

Tal como lo muestra la gráfica No. 13, la región investigativa Actores está constituida por siete subregiones cuyas distribuciones porcentuales en el nivel nacional son las siguientes: Estudiantes, 43%; Otros actores, 20%; Docentes, 16%; Comunidad educativa, 8%; Padres y madres de familia, 6%; Directivos docentes, 5%; y Egresados, 2%.

Frente a las múltiples contradicciones que coexisten en la escuela, vista a veces como el lugar del discurso fresco, renovado y potenciador desmentido por prácticas tradicionales que inhiben y coartan; como el escenario donde muchos sueños mueren sin haber nacido por la estrechez del pensamiento de algunos de sus cohabitantes y como el espacio social en el que se reproducen vicios de los que no se ha podido desprender la sociedad en su sentido macro, pero vista también como el lugar donde se transmiten, renuevan y producen conocimientos, es motivo de esperanza encontrar que las maestrías y los doctorados en educación y pedagogía se estén aproximando a las voces de los actores que la constituyen, habitan y resignifican buscando en ellos la información de primera mano para sus procesos de investigación.

Así como plantea Touraine

“para escapar de la descripción demasiado general y superficial, los sociólogos de todas las tendencias, desde sus primeras obras, han optado primero por situarse lo más cerca posible de las personas a las que querían conocer y comprender, es decir en las fábricas, hospitales, suburbios, escuelas o cárceles” (2007, p. 115);

para conocer qué está pasando en educación y pedagogía en el país, más específicamente, en cuanto a saberes y prácticas pedagógicas, didáctica, organización y gestión de la calidad, actores y escenarios educativos, modalidades educativas, educación y desarrollo humano, problemas sociales, culturales y educativos contemporáneos, currículo y evaluación educativa que son las temáticas que constituyen las regiones investigativas de este estudio, los investigadores han optado por el acercamiento a quienes están directamente vinculados a los procesos desde roles diferentes pero complementarios como son, en orden de aparición de acuerdo a registro porcentual: estudiantes, otros actores, docentes, comunidad educativa, padres y madres de familia, directivos docentes y egresados.

### **Subregión investigativa Estudiantes**

Dentro de esta apuesta por los actores, como fuentes que mayoritariamente proveen la información en los procesos investigativos de las maestrías y doctorados en educación y pedagogía, cabe destacar el acercamiento prioritario a estudiantes para conocer sus opiniones, percepciones, sentires y expectativas, lo cual se constituye en punto de entrada básico y decisivo no sólo para conocer lo que está sucediendo en la escuela, en cuanto a la selección que hace de los contenidos de la cultura y la forma en que los aborda, a la disposición de sus ambientes de interacción y a la racionalidad que subyace en sus dinámicas de gestión curricular, sino también para comprender la manera como se distribuye o concentra el poder en ella, la forma en que sus prácticas facilitan u obstaculizan la configuración subjetiva y la socialización política, las estrategias que adopta para relacionarse con otros escenarios educativos, la manera de resistir o adherir al *statu quo* y las condiciones reales

que en ella se ofrecen para la construcción de un tejido social en el que permanezca viva la promesa de un pensamiento y una acción críticos.

### **Subregión investigativa Otros Actores**

Entendida la formación

“como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de representaciones e imágenes” (Giroux, 2006, p. 36)

es obvia la necesidad de incluir las voces de otros actores, ubicados por fuera del ámbito de lo escolar, al hacer referencia a la educación y a la pedagogía. Sin desconocer la responsabilidad importante que tiene la escuela en la formación de los sujetos y de los colectivos humanos, no se puede reducir lo educativo al sistema escolar. Hay que pensar en un sistema educativo que si bien incluye a la escuela también considere muchos otros actores que se congregan en sectores de actividad cuyas acciones pueden o no converger.

### **Subregión investigativa Docentes**

Así mismo resulta interesante el acercamiento que, a propósito de la investigación, se hace a los docentes para auscultar en sus palabras y analizar en sus prácticas la riqueza de lo que viven y han vivido en su relación pedagógica, materializada en el acercamiento al conocimiento, la provocación al aprendizaje, la tramitación de las pluralidades, el testimonio cotidiano y la construcción del sentimiento de una época con sus relevancias y opacidades, atrapado todo ello en sus relatos que ahora pasan a ser datos de su experiencia de aprender mientras enseñan.

La participación de los docentes en condición de proveedores de información que posteriormente, con la mediación investigativa, se traduce en “renovación de conceptos, en el encuentro de explicaciones teóricas amplias y/o en la visualización de tránsitos

en los modos de nombrar y categorizar las prácticas educativas” (Roldán, 2009, p. 37) tiene otros valores significativos que interesa resaltar. Por un lado, les demanda recuperar trayectos pasados e interpretar su conexión con los presentes y con los que están por venir frente a lo cual sería imposible pensar que no queden algunas inquietudes y desacomodos que sirvan de punto de partida para nuevos aprendizajes respecto a sus prácticas académicas, disciplinares y de relacionamiento con estudiantes, con otros actores educativos y con la comunidad en general; y por otro lado, les permite la interacción con colegas investigadores que alcanzan a ver lo invisible porque lo están buscando, relación de la que también tienen que quedar instalados los inicios de una ganancia social que se podría definir, en términos de Manen, como la aproximación a “una acción con tacto, es decir que es solícita, en el sentido de consciente” (1998 p. 122), y reflexiva.

### Región investigativa Fuentes Documentales



### **Gráfica 16.**

#### **Región investigativa Fuentes documentales-Nacional.**

La región investigativa Fuentes documentales representa el 17% de la producción de las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en el país. Este porcentaje está compuesto en su orden por el Eje Cafetero con 51%, Antioquia con 47%, Valle del Cauca y Caribe cada una con 1% y Santander no reporta trabajos de investigación en los que hayan recurrido a fuentes documentales.

Al comparar esta región con las demás regiones investigativas en cada una de las zonas geográficas se encuentra que en el Eje Cafetero, con 27%, Antioquia, con 19.9%, Caribe, con 3.4% y Valle del Cauca, con 3.3%, son ampliamente superadas por la región investigativa Actores cuyos porcentajes son 73%, 80.1%, 96.6% y 96.7%, respectivamente. Santander no reporta la utilización de fuentes de información de carácter documental.

Visto de otra manera, es decir, comparando directamente la utilización de Fuentes documentales en cada una de las zonas geográficas con el porcentaje reportado a nivel nacional, se aprecian los siguientes resultados: el Eje Cafetero registra 8.8%, Antioquia 8%, Valle del Cauca y Caribe 0.2% cada una.

#### **Discusión final. Comprender para ser y transformar; conocer para siempre nacer**

A esta altura del camino, cuando ya se tienen resultados de la aproximación comprensiva a las fuentes de información y a las temáticas que han despertado el interés y se han constituido en objetos de investigación en las maestrías y en los doctorados en educación y pedagogía, en algunas zonas geográficas del país, es pertinente llamar la atención sobre algunos aspectos que de ninguna manera podrían pasar desapercibidos tratándose precisamente de la relación investigación-educación y, más aún, si los investigadores hacemos parte de un grupo privilegiado de colombianos que hemos tenido la oportunidad de cursar una maestría y/o un doctorado en un país en el que casi tres millones de personas están bajo la tutela

de más de 1'000.000 de jefes de hogar analfabetas (65%, hombres), de los que se estima que el 75% son mayores de 40 años, según las estadísticas reportadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane).

Volviendo al título de la reflexión: comprender para ser y transformar; conocer para siempre nacer, este abre un panorama de discusión interesante, no precisamente para ser abordado en este espacio pero sí, para que sea considerado a propósito de la investigación en el país y mucho más cuando se trate de programas de maestría y doctorado. Interesa entonces, dejar abierta la discusión sobre cinco categorías: comprensión, subjetividad, transformación, conocimiento y natalidad, con el propósito de encontrar articulación entre ellas, situadas desde luego en el contexto de la relación investigación y educación en el país.

A manera de provocación, podríamos empezar por reconocer que “con cada nacimiento, surge un mundo de posibilidades, y ese dejar que surja el mundo en cada acto se transforma en un proceso mediante el cual entramos en el y lo hacemos” (Bárcena 2006, p. 181). Nada está totalmente hecho ni tampoco desprovisto de toda iniciación; en cada hallazgo o descubrimiento coexisten las huellas de las verdades que dejaron de serlo o perdieron parte de su validez y las ideas que de ellas nacieron, pero también están allí las expectativas personales y sociales por comprender, entendiendo por ello, darse cuenta para actuar en consecuencia, o dicho de otra manera, la comprensión ha de ser germen de nuevos nacimientos, que puedan verse reflejados en acciones transformadoras del sujeto, de su mundo y del mundo, o no es comprensión porque

“entre el declive de lo antiguo y el nacimiento de lo nuevo estamos nosotros, como seres pensantes, instalados en el vacío del presente. Y es ahí donde tenemos que intensificar nuestra capacidad para sorprendernos y poner como objeto de nuestra propia admiración el acontecimiento llamado mundo” (Bárcena, 2006, p. 87),

al cual y dentro del cual necesitamos comprender para rescatarlo, rescatándonos nosotros mismos en el, o para expandirlo a una dimensión tal que todos quepamos, como diría Bustelo (1998).

De acuerdo con lo anterior, y tomando como base la metáfora

de la natalidad que tan bellamente desarrolla Arendt, como estrategia iluminadora no sólo de su filosofía política sino de su filosofía de la educación, no se nace de una vez y para siempre, no se aquieta el pensamiento cuando se alcanza un cúmulo significativo de conocimientos y, menos aún, se permanece indiferente a la acción, en términos arendtianos de transformación, cuando se ha alcanzado a comprender, porque justo “el milagro que salva al mundo, a la esfera de los asuntos humanos, de su ruina natural es en último término el hecho de la natalidad, en el que se enraíza ontológicamente la facultad de la acción” (Arendt, 1993, p. 221).

Entendiendo así la natalidad como una de las condiciones definitorias de lo humano, en tanto posibilidad de permanente comienzo o despliegue potencial de acción, motivada por el hecho de haber comprendido pero también por el deseo de seguir comprendiendo, es claro entonces que el ser humano no se fabrica, nace. No es la ejecución de una idea previa sino el milagro de un puro inicio (Finkielkraut, 1998) y es precisamente en ese nacer permanente, por la acción, que se va configurando como sujeto, individual y colectivo, posicionado histórica, social y culturalmente en el mundo, por el que es permanentemente transformado pero al que también está ética y políticamente llamado a transformar, en tanto mundo compartido con otros. “Al entrar en el mundo, salimos de algo y entramos en algo. Entrar en el mundo es comenzar y todo comienzo es, entonces, salida: salida del estado de ausencia de mundo” (Blumenberg, 2004, p. 21).

Planteamientos como el de Blumenberg llaman especialmente la atención en el contexto de la reflexión que se está proponiendo, acerca de la investigación en los programas de maestría y doctorado, porque ese entrar en el mundo al que él se refiere, en este caso, es darse cuenta que el país requiere profesionales con disposición de nacer y renacer de manera decidida, es decir, con capacidad de comprender y desplegar acción transformadora y provocadora de múltiples nacimientos para ese mundo específico y no sólo para sí mismos, como a veces suele suceder provocando todo lo contrario, es decir, una fuerte entrada al estado de ausencia del mundo colombiano. Valdría la pena preguntarse con Zemelman (2005, p.81) “¿desde dónde pensamos? ¿para qué conocemos? ¿cómo

estamos existencialmente en el conocimiento que construimos? ¿el conocimiento nos ha enriquecido como sujetos?”, ¿cómo y en qué lugar específico de la cotidianidad se encuentran los sueños personales y las apuestas por el país? Y todas las demás que a bien tengan formular quienes acepten la invitación a pensar cuando la realidad del país nos da qué pensar.