

**“REGIONES INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN COLOMBIA: CONSTRUCCIÓN DE UN
MAPA DE LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA DE TESIS DE
MAESTRÍAS Y DOCTORADOS EN EL PERIODO
2000-2010”**

**EDITORES ACADÉMICOS:
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
NAPOLEÓN MURCIA PEÑA**

Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el período 2000-2010 / Editores Académicos Héctor Fabio Ospina Serna y Napoleón Murcia Peña. –Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud: Cinde-Universidad de Manizales, 2012.
360 p.; 14x21.5 cm.

ISBN: 978-958-8045-23-8

1. Regiones Investigativas. 2. Complementariedad. 3. Arqueología. 4. Educación y Pedagogía. 5. Investigaciones. I. Ospina Serna, Héctor Fabio, ed. II. Murcia Peña, Napoleón, ed.
CDD 370.7

“Regiones investigativas en educación y pedagogía en colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010”

Editores académicos Héctor Fabio Ospina Serna-Napoleón Murcia Peña-Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales), 2012.

360 p.; 14x21,5 cm.

La presente edición, 2012
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
(Cinde-Universidad de Manizales)
Calle 59 N° 22-24-Barrio Los Rosales, Manizales
Teléfonos 8933180-8828000
<http://www.cinde.org.co/ceanj/wp/>

ISBN: 978-958-8045-23-8

Impresión
Molano Londoño e Hijos Ltda.
Editorial Zapata, Manizales

Impreso en Colombia-Printed in Colombia

Las opiniones contenidas en los apartados de este libro no comprometen al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales, sino que son responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, sin fines comerciales, citando la fuente y los autores. Los artículos se encuentran texto completo en la web.

INVESTIGADORES:

Coordinadores nacionales:

HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA

Profesor Emérito Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y
Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,
Cinde-Universidad de Manizales

NAPOLEÓN MURCIA PEÑA

Profesor Universidad de Caldas

Coordinadores regionales:

JORGE OSWALDO SÁNCHEZ BUITRAGO

Profesor Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del
Magdalena

NAPOLEÓN MURCIA PEÑA

Profesor Universidad de Caldas

BLANCA NELLY GALLARDO CERÓN

Profesora Universidad Católica de Oriente, Rionegro

TOMÁS SÁNCHEZ AMAYA

Profesor Universidad Santo Tomás de Bogotá. Actualmente

Profesor Universidad Distrital de Bogotá

JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS

Profesor Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta

ANA LUCÍA ROSERO PRADA

Profesora Universidad Santiago de Cali

Coinvestigadores:

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,
Cinde-Universidad de Manizales

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes,
Imaginario e Intersubjetividades. Cod.: COL0076835

Profesores Doctorado:

Héctor Fabio Ospina Serna

Napoleón Murcia Peña

Rosa Ávila Aponte

Marco Fidel Chica Lasso (Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá)

Estudiantes Doctorado:

Camilo Andrés Ramírez López

Blanca Nelly Gallardo Cerón

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Ana Lucía Rosero Prado

Sandra Hibeth Buitrago Bonilla

María Isabel Torres Osorio

Glennys Bibiana Álvarez Quiroz

Profesoras maestría (Sabaneta):

Ofelia Roldán Vargas

Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo

Estudiantes maestría:

Gustavo Cardona Ríos (Sabaneta)

Marta Lucía Cardona Ochoa (Sabaneta)

Manuel Hincapié Mesa (Sabaneta)

Gustavo Alberto Carmona Ríos (Sabaneta)

Ángela María Giraldo Ramírez (Sabaneta)

Sandra Milena Castro Betancur (Sabaneta)
Paula Andrea Soto Castrillón (Sabaneta)
Sergio Calderón Prada (Manizales)
Néstor Artunduaga Murillo (Manizales)
Paula Andrea Suárez Salazar (Manizales)

Estudiante de Pregrado:

Simón Montoya Rojas (Universidad de Antioquia)

Universidad de Caldas

Grupo Inov-acción educativa. Cod.: COL0012809201204121846

Profesores:

Liliana del Pilar Gallego Castaño
Gloria Esperanza Infante Castaño
Carmen Tulia Zuluaga Corrales
Sandra Hibeth Buitrago Bonilla

Grupo Motricidad y Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación. Cod: COL0000078

Profesor:

Napoleón Murcia Peña

Estudiantes Doctorado:

Camilo Andrés Ramírez López (Doctorado en Ciencias Sociales
Niñez y Juventud)
Hernán Humberto Vargas (Doctorado en Educación)

Estudiantes Maestría:

Natalia González Zapata (Maestría en Educación)
Natalia Guacaneme Duque (Maestría en Educación)
William Orlando Arcila Rodríguez (Maestría en Educación)
María Nur Bonilla Murcia (Maestría en Educación)
Diego Armando Jaramillo Ocampo (Maestría en Educación)

Estudiantes Pregrado:

Napoleón Murcia Gómez (estudiante ingeniería de sistemas,
Universidad de Manizales)

Jorge Mario Giraldo (estudiante Licenciatura en Lenguas
Modernas, Universidad de Caldas)

Universidad de Manizales

Grupo de investigación Pedagogía. Cod.: COL0014322

Profesora:

Norelly Soto Builes

Estudiantes Maestría

Katia Chaljue Soleibe (Maestría en Educación y Docencia)

Paula Marcela Valencia Puentes (Maestría en Educación y
Docencia)

Universidad Santo Tomás de Bogotá**Profesores:**

Tomás Sánchez Amaya (actualmente también es profesor de la
Universidad Distrital Francisco José de Caldas)

Edwin Armando Barrientos Rey

Francisco Antonio Arias Murillo (actualmente profesor de planta
Universidad del Tolima)

Secretaría de Educación de Bogotá

Elsa María Bocanegra Acosta

Universidad San Buenaventura, sede Bogotá**Profesor:**

Marco Fidel Chica Lasso

Universidad del Magdalena

Grupos de investigación Cemplu. Cod.: COL0045721 y Grace.
Cod.: COL0020061

Profesor:

Jorge Oswado Sánchez Buitrago

Universidad Santiago de Cali

Profesora:

Ana Lucía Rosero Prada

Universidad Católica de Oriente de Rionegro, Antioquia

Profesora:

Blanca Nelly Gallardo Cerón

Evaluadora Internacional

Doctorante María Isabel Corvalán Bustos, Universidad de Chile,
Santiago de Chile

Evaluadora Nacional

Doctora Marina Camargo Abello, Profesora Universidad de la
Sabana, Bogotá, D. C.

Doctora Claudia Vélez de la Calle, Profesora Doctorado en
Educación Universidad de Santo Tomás, Profesora Universidad San
Buenaventura de Cali.

Doctor José Duván Marín Gallego, profesor Doctorado en Educación
Universidad Santo Tomás

Editores Asociados

Camilo Andrés Ramírez López, estudiante Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Profesor-Investigador, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales

Blanca Nelly Gallardo Cerón, estudiante Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Profesora Universidad Católica de Oriente de Rionegro, Antioquia

Corrector de estilo:

Martín Rodas

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
(Cinde-Universidad de Manizales)

Diseño Carátula:

Claudia Patricia Marín Ortiz

Diseñadora Visual - Universidad de Caldas.

Docente Universidad de Caldas

Tecnología en Sistemas Informáticos

Diseño libro:

Martha Liliana Giraldo Gallego

Molano Londoño e Hijos Ltda.

Editorial Zapata - Manizales

Preprensa e impresión:

Molano Londoño e Hijos Ltda.

Editorial Zapata - Manizales

Tamaño:

14 x 21,5 cm

ISBN: 978-958-8045-23-8

Instituciones del convenio que hicieron posible esta investigación:

Cinde

Universidad de Manizales

Universidad de Caldas

Universidad Católica de Oriente, Antioquia

Universidad de Santo Tomás, Bogotá

Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta

Universidad del Magdalena

Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá

Universidad Santiago de Cali

Zonas geográficas, instituciones y programas donde se recolectó la información:

- Rudecolombia (Red de Universidades Estatales) reporta los productos investigativos desde el programa de Doctorado
- Zona geográfica Bogotá:
 - Universidad de Santo Tomás (maestría en educación y maestría en evaluación)
 - Universidad Pedagógica Nacional (maestría en educación)
 - Universidad Distrital Francisco José de Caldas (maestría en investigación social interdisciplinaria)
 - Universidad Externado de Colombia (maestría en educación)
 - Universidad de Los Andes (maestría en educación)
- Zona geográfica costa Caribe:
 - SUECaribe (maestría en ciencias de la educación)
 - Universidad de Norte (maestría en educación)
- Zona geográfica Santander:
 - Universidad Industrial de Santander (maestría en pedagogía)
 - Universidad de Santo Tomás, sede Bucaramanga (maestría en evaluación)
- Zona geográfica Valle del Cauca:
 - Universidad del Valle (maestría en educación)
- Zona geográfica Antioquia:
 - Universidad de Antioquia (maestría en educación, doctorado en educación)

- Cinde Sabaneta-Universidad de Manizales (maestría en educación y desarrollo humano)
- Universidad de San Buenaventura (maestría en educación),
- Universidad Católica de Oriente de Rionegro (maestría en educación)
- Zona geográfica Eje Cafetero:
 - Universidad Católica de Manizales (maestría en educación)
 - Universidad de Caldas (maestría en educación, maestría en didáctica del inglés)
 - Universidad de Manizales (maestría en educación y docencia)
 - Universidad Tecnológica de Pereira (maestría en educación)
 - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales (maestría en pedagogías activas y desarrollo humano, maestría en educación y desarrollo humano, línea de educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades, del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	15
PRÓLOGO	19
<i>Dra. Marina Camargo Abello</i>	
PREFACIO	25
<i>Dra. Claudia Vélez de la Calle</i>	
<i>Dr. José Duván Marín Gallego</i>	
AGRADECIMIENTOS	29
PRIMERA SECCIÓN: DEFINICIONES Y APUESTAS	33
1. Coordenadas teóricas para la comprensión de las Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia	33
<i>Camilo Andrés Ramírez López</i>	
<i>Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago</i>	
<i>Marco Fidel Chica Lasso</i>	
<i>Rosa Ávila Aponte</i>	
2. Coordenadas metodológicas	77
• Perspectiva metodológica	77
<i>Napoleón Murcia Peña</i>	
• La herramienta Arqueológica	87
<i>Tomás Sánchez Amaya</i>	
<i>Francisco Antonio Arias Murillo</i>	

• Camino recorrido en la investigación	111
<i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
<i>Blanca Nelly Gallardo Cerón</i>	
SEGUNDA SECCIÓN: CONFIGURACIÓN DE LAS REGIONES INVESTIGATIVAS COLOMBIANAS	123
3. Regiones emergentes de investigación en Educación y Pedagogía en Colombia desde los focos de comprensión	125
• Foco de Comprensión: Títulos - temáticas y fuentes de información	125
<i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
<i>Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo</i>	
<i>Ofelia Roldán Vargas</i>	
• Foco de Comprensión: Objetivos - propósitos	181
<i>Napoleón Murcia Peña</i>	
<i>Camilo Andrés Ramírez López</i>	
• Foco de Comprensión: Opciones metodológicas	189
<i>Napoleón Murcia Peña</i>	
<i>Camilo Andrés Ramírez López</i>	
• Foco de Comprensión: Perspectivas teóricas	201
<i>Napoleón Murcia Peña</i>	
<i>Blanca Nelly Gallardo Cerón</i>	
<i>Camilo Andrés Ramírez López</i>	
Emergencias investigativas por zonas geográficas	211
• Zona geográfica Caribe colombiano	211
<i>Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago</i>	
• Zona geográfica Eje Cafetero	227
<i>Napoleón Murcia Peña</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
<i>Camilo Andrés Ramírez López</i>	

• Zona geográfica Antioquia	259
<i>Blanca Nelly Gallardo Cerón, Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo Ofelia Roldán Vargas</i>	
• Zona geográfica Santander	271
<i>Napoleón Murcia Peña Jesús Ernesto Urbina Cárdenas</i>	
• Zona geográfica Valle del Cauca	281
<i>María Nur Bonilla Murcia Ana Lucía Rosero Prada</i>	
Formaciones discursivas sobre investigación en Colombia: Una mirada arqueológica.	301
<i>Tomás Sánchez Amaya Francisco Antonio Arias Murillo Edwin Barrientos Rey Elsa María Bocanegra Acosta</i>	
• Descripción arqueológica del objeto Educación	
• Descripción arqueológica del objeto Pedagogía	
• A modo de colofón del informe arqueológico	
Lista de referencias	345
Autores	351
Evaluadores del libro	359

PRESENTACIÓN

No es saliendo del laberinto donde se reconocen las realidades, dice Castoriadis (2005), es posiblemente adentrándose más en él, donde podemos entenderlo. Las realidades sociales y humanas exigen hoy, más que nunca, ser reconocidas desde sus propios entresijos, desde sus particularidades más profundas, de tal forma que se deje entrever no sólo lo que tienen como fortaleza visible, sino y sobre todo aquello que se opaca e invisibiliza; pues es allí donde está la potencialidad de lo novedoso y único, de lo definitivamente radical.

La cartografía como posibilidad de adentrarnos en el laberinto de la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia, se asoma hoy como opción relevante para reconocer desde adentro sus coordenadas y lugares de enunciación.

“Crear cartografías para navegadores”, eso es mapear para la ingeniería de sistemas, quienes están generando proyectos de diferentes dimensiones y desde diversas perspectivas para permitir y facilitar a sus usuarios “navegar” por una amplia zona de sistemas predefinidos. Pero mapear en Ciencias Sociales, es también crear cartografías para hacer posible y facilitar los recorridos de los seres humanos en su geografía.

Una geografía llena de accidentes no sólo del orden de territorio sino de todo lo que en este se articula como posibilidad de todo aquello que lo hace ser particular, de todo lo que en este habita y los fenómenos que este habitar propicia.

En el campo de la investigación en Educación y Pedagogía, los linderos de esta geografía se han trazado desde los mapas convencionales y hegemónicos y por tanto, esta geografía sólo precisa cartografías de algunos lugares comunes que no se detienen en esos relieves escondidos en la espesura del bosque, en esos lugares de poca visibilidad, que pese a no ser tan evidentes comienzan a proyectar su colorido en el gran escenario del paisaje.

El texto producto de la investigación, se presenta como un develar de las regiones que están definiendo la maraña constitutiva del paisaje de la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. De ahí que se apoya en la lógica de Michael Serres (1995), buscando cartografiar ese mundo que se moviliza en la dinámica misma de las reconfiguraciones de las lógicas sociales y humanas.

No pretende encerrar el mundo de la investigación en los límites de unos linderos trazados desde las regiones construidas, sino que ensaya mostrar las movilidades que en la geografía investigativa colombiana se han ido estructurando hasta escenificar un mapa dinámico, colorido, multidiverso y polifónico. Por eso, el mapear en el proceso seguido, antes que recurrir a las cartografías ya establecidas, muestra el esfuerzo por la posibilidad de surgimiento, por la contingencia de nuevos trazos construidos desde la sensibilidad hacia el paisaje explorado. De ahí la posibilidad que daba la categoría de “región” de Serres (op. cit), ya utilizada en importantes investigaciones como la Expedición Pedagógica; la región como reconocimiento de la dinámica total del entorno en la investigación, como el reconocimiento de la movilidad contingente de perspectivas y posibilidades, pero también de objetos de investigación y fenómenos a investigar; como sensibilidad al posicionamiento y desplazamiento de esas nuevas y viejas tonalidades del paisaje, como opción de generar nuevos trazos en la geografía investigativa en Educación y Pedagogía en Colombia.

El reconocimiento de la cartografía existente en las investigaciones realizadas hasta el momento ya mostraba algunas regiones establecidas como hegemónicas, además dejaba entrever nuevos trazos en la geografía de la investigación en Educación y Pedagogía Nacional, pero esos trazos estaban definidos, en su gran mayoría, desde los métodos utilizados y en menor proporción desde las temáticas abordadas, construidas como grandes paisajes. Tomando en consideración lo anterior y apoyados en las lógicas antes esbozadas, el estudio buscó “Identificar, caracterizar, comprender y configurar regiones investigativas en Colombia y elaborar un mapa a partir de la investigación en educación y pedagogía realizada entre el 2000-2010 en las tesis de maestrías y doctorados en los campos de la educación y pedagogía”.

En lo dicho, las figuras que mostraba el paisaje de la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia, sus tonalidades y linderos, deberían observarse desde otros lugares, posiblemente desde otros no lugares, de tal forma que esa mirada permitiera el reconocimiento de nuevas tonalidades, formas y linderos. Unas observaciones que permitiesen la pregnancia de las transformaciones del paisaje y con ello, las posibles nuevas líneas y trazados. No debía abordarse desde lo ya dicho ni tampoco debería abordar la mera descripción de la geografía general, pues se quedaría en la superficialidad de los paisajes; debería recorrer los senderos de cada una de las superficies para reconocer, desde ellos, los declives, cuestas y llanuras que constituyen el relieve propio de la investigación en este campo. Esto implicó el acercamiento a una opción de investigación desde la complementariedad; opción que permitió abordar el problema desde la revisión documental emergente, y desde la arqueología del saber.

En el primer escenario de posibilidades se estructuró un diseño que permitiera un momento inicial de acercamiento a la realidad de la investigación y un momento en profundidad que involucró diferentes métodos de recolección, procesamiento e interpretación. En el segundo escenario se definió un diseño desde la arqueología del saber basada en la lógica de Foucault asumiendo como base la formación de los objetos discursivos Educación y Pedagogía desde el procesamiento de las tesis tomadas como referencia.

La investigación se realizó en las siguientes zonas geográficas: Costa Caribe, Antioquia, Santander, Valle del Cauca y Eje Cafetero. Adicionalmente a ello la exploración arqueológica se asumió con los datos de dichas zonas e incluyendo a Bogotá.

PRÓLOGO

Marina Camargo Abello

Desde hace seis años, aproximadamente, una de las líneas de investigación del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde asume la tarea de documentar la producción de conocimiento en educación y pedagogía en el país, realizada durante la década 2000-2010. Ante la complejidad de este reto siempre ambicioso, y como corresponde de manera natural al ejercicio investigativo, se construye un camino tenso entre continuidades y discontinuidades, satisfacciones y sinsabores, encuentros y desencuentros, hasta configurar un objeto asible, cognoscible, a la mirada y elaboración teórica y metodológica del investigador.

Mapear las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia (Costa Caribe, Antioquia, Santander, Valle del Cauca y Eje Cafetero), a partir de la producción académica de las maestrías y doctorados en educación y, particularmente, a través de la lectura sistemática, rigurosa y atenta de las tesis de grado, es el propósito que finalmente orienta el desarrollo de la investigación cuyos referentes y resultados se presentan en este libro.

Para lograrlo, configuran y caracterizan las regiones investigativas como territorios sociales a los que hacen referencia los contenidos de las tesis de grado, reconociendo que son producto de un entramado social de definiciones, procesos y dinámicas de cada programa, o sea de la acción de los investigadores, conducentes a unas determinadas construcciones de conocimiento educativo y pedagógico, que en otro tiempo y momento podrían variar. Es Serres quien orienta a los investigadores para la construcción del concepto

de región y su extensión a región investigativa que remite a las maneras particulares en que los autores-investigadores de las tesis de grado estudian sus fenómenos, los comprenden y los narran.

El Atlas de la investigación en educación y pedagogía se caracteriza porque los mapas que contiene, en lugar de ser una representación simbólica fija de espacios físicos delimitados, implican una construcción variable, histórica y cultural que depende de las condiciones, interacciones y demás movimientos de la vida social. El mapa no representa una región investigativa, ha permitido la reconstrucción de la educación y la pedagogía y sus regiones investigativas con los recursos teóricos y metodológicos que se dispusieron para ello.

Este ejercicio de cartografía social es poco común en el análisis de las temáticas de investigación, sus metodologías, abordajes teóricos, fuentes de información, objetivos y/o propósitos, y demás aspectos de un proyecto de investigación, más comúnmente tratados a través de las sistematizaciones e interpretaciones que permiten los conocidos estados del arte. Por tanto, el proyecto emprendido propone una mirada innovadora que requiere desmarcarse de los lugares ya conocidos, descriptivos, lineales que se quedan en la superficie y ponen límites precisos y definidos a la realidad social investigada. En este caso, se trata de descubrir, de configurar y de interpretar un conjunto de trabajos académicos teniendo en cuenta las lógicas de construcción, las racionalidades, las trayectorias y las tensiones y cómo todo ello converge a un campo de acción fluido que se configura en la medida en que procede el análisis y emergen las realidades educativas y pedagógicas trabajadas en las tesis de grado.

Ahora bien, la educación y la pedagogía, campos sobre los cuales se configuran las regiones, no son homogéneos a lo largo de la geografía nacional y de las Facultades o Departamentos o Centros de Investigación en los que se generan los procesos de formación y de aprendizaje de la investigación que dan lugar a las tesis de grado. Los programas académicos de postgrado en que este movimiento tiene lugar así como las universidades que los albergan han ingresado en procesos de certificación y acreditación en los últimos años, y en ellos la investigación ocupa un lugar privilegiado, como una de las

funciones sustantivas de la universidad y como requisito ineludible para la culminación de los estudios de los estudiantes de maestrías y doctorados. En esta medida, la investigación se ha densificado y ha tendido a inscribirse en líneas definidas.

En el escenario de producción y cualificación creciente descrito aparecen procesos de diversificación y distinción de los programas y de ampliación de los espacios discursivos de la educación y la pedagogía. Desde esta perspectiva cada zona geográfica estudiada porta características sociales, culturales y académicas particulares, que le permiten identificar sus propias regiones investigativas y que pueden contribuir a mostrar un espectro variado de concepciones, sustentos, fuentes y formas de abordaje teórico. Aunque el texto no hace evidente este fenómeno, los resultados sí alcanzan a poner de presente las diferencias existentes en las regiones investigativas, según zona del país, lo que las hace particulares en cuanto a prioridades temáticas de investigación, intereses, formas de búsqueda y lectura de la realidad y formas de narrar y reportar los hallazgos así como relevancias y opacidades presentes en los focos de comprensión y, por tanto, en las regiones investigativas.

La producción investigativa de las universidades, específicamente de los programas avanzados de educación, no es un tema común de análisis y de difusión. Ello se hace posible con el desarrollo de este macroproyecto, en el que participaron siete 8 universidades, un centro de estudios y una unidad gubernamental¹ así como muchos investigadores pertenecientes a Grupos de Investigación inscritos en Colciencias, profesores de doctorados y maestrías y estudiantes de doctorados, maestrías y pregrado. Sobra decir que es de dimensiones monumentales la gestión implicada en este proceso y las lógicas, estrategias, recursos que tuvieron que usarse para hacer posible el trabajo de discusión y definición de los lugares que dieron vida al estudio. Un trabajo interinstitucional de estas proporciones amerita sugerir, como complemento al informe-un reporte detallado de cómo se lleva a cabo este proceso, las condiciones que lo permiten, los obstáculos y su forma de superarlos

1 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde, Universidad de Manizales, Universidad de Caldas, Universidad San Buenaventura de Bogotá, Universidad del Magdalena, Universidad Francisco de Paula Santander, Universidad Santiago de Cali, Universidad Católica de Oriente de Rionegro (Antioquia), y Secretaría de Educación de Bogotá.

y las formas en que se construye colectivamente el conocimiento.

Continúa siendo un reto lograr que el recurso metodológico dé vida a los argumentos teóricos propuestos, en lo relacionado con pasar de la descripción de superficie, de lo evidente y de lo dicho a la interpretación, la comprensión y lo no dicho. La complementariedad, como propuesta, acompañada de la arqueología del saber empiezan a ocupar un lugar posible para responder al reto enunciado, pero exigen reflexiones, explicitaciones y articulaciones que se traduzcan en los resultados y la manera de obtenerlos. Lo valioso de la propuesta de complementariedad se encuentra en el esfuerzo de cartografiar un objeto de conocimiento complejo superando la tradicional dicotomía cualitativo/cuantitativo y, adicionalmente, apoyarse en la arqueología del saber para dar cuenta de la formación discursiva de la educación y la pedagogía.

Con la ayuda del software *Atlas.ti* los investigadores logran las categorizaciones, relaciones y mapas que dan lugar a las regiones investigativas desde los distintos aspectos indagados. Ello facilita encontrar las altas y bajas densidades de las categorías construidas pero lo no dicho todavía es un lugar importante que puede proponerse, entre otros aspectos, como parte de la continuidad del macroproyecto llevado a cabo.

Los resultados de investigación muestran la reconfiguración del país en términos de los siguientes focos de comprensión y regiones en educación y pedagogía, que también se analizan en términos de relevancias y opacidades comparando las zonas geográficas. Algunas de estas regiones se analizan a su vez como subregiones investigativas; y en otros casos las subregiones dan lugar a tendencias, en el mismo orden de análisis. Las regiones y focos de comprensión tomados en cuenta para el análisis son:

1. Región títulos-temáticas, con los focos de comprensión: educación y desarrollo humano, didáctica, saberes y prácticas pedagógicas, modalidades educativas, actores y escenarios educativos, organización, currículo, evaluación educativa, problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos, gestión de la calidad.
2. Región fuentes que aportaron la información, con los focos de comprensión: actores y fuentes documentales.
3. Región objetivos-propósitos y los focos de comprensión: analítico,

comprensivo, comparativo, correlacional, descriptivo, diagnóstico, evaluativo, exploratorio, interpretativo, explicativo y propositivo.

4. Región perspectivas teóricas, con los focos de comprensión: pedagógicas, del desarrollo, psicológicas, sociológicas, de la educación, de la comunicación, filosóficas, de la salud y antropológicas.

5. Región opciones metodológicas y los focos de comprensión comprensivos, críticos y de la acción, positivos, arqueológicos y emergentes.

Como puede verse, el análisis admite una amplia variedad de lecturas en las que empiezan a evidenciarse temas, metodologías, fuentes perspectivas teóricas y fuentes emergentes así como desplazamientos sobre los cuales podrían formularse preguntas en posteriores investigaciones para indagar por los sentidos que empieza a asumir la investigación y por las razones motivadoras de los desplazamientos.

Espero haber suscitado inquietud e interés por abordar críticamente el texto que se presenta, fértil para la discusión, para ser aprovechado en investigaciones futuras, para orientar las decisiones de los estudiantes que se enfrentan a sus trabajos de grado, y para plantear un amplio abanico de posibilidades investigativas.

PREFACIO

Claudia Vélez De La Calle
José Duván Marín Gallego

El presente libro, producto de la investigación conjunta realizada por actores académicos del campo intelectual de la Pedagogía/educación en Colombia tiene el valor de constituirse en un testimonio vivo de una experiencia colectiva de sistematización de mapas de *regiones investigativas* realizadas en forma de comunidad de estudiosos, posicionados como tal, con el pre-texto de conocer qué se ha producido en investigación formativa en el país en los últimos años.

Investigaciones como esta tienen el valor de generar nuevas miradas sobre lo pedagógico, descubriendo modificaciones en las prácticas educativas investigativas. Igualmente permiten generar movilidad epistémica y transformación de los modos de investigar.

El hecho de haber asumido la cartografía con la arqueología como enfoques fundantes de este proceso de investigación permite constatar *la emergencia de lo instituyente* y lo dinámico de la forma de investigar en Maestrías y Doctorados en educación; pero también verificar la tradición, lo constante, lo invariante que se instala, de forma conservadora, en nuestras representaciones académicas sobre la investigación en educación en nuestras universidades.

Las finalidades de los proyectos que posibilitaron levantar el mapa de saber por la historia de la investigación pedagógica/educativa en estos meses confirmó que existen rasgos de comunidad pedagógica nacionales en las obras identificadas en cada región cartográfica investigativa, después del movimiento nacional pedagógico

en el país y su consecuente Expedición Pedagógica. Otros aportes visibles en el trayecto reconocido en el texto presente son:

- El impulso a la participación de los investigadores en educación en el Campo Pedagógico.
- El posicionamiento de la Pedagogía y la educación como ámbitos de generación de saber que también afectan a la sociedad, la cultura y la política.
- La contribución a la construcción de una imagen dinámica de la investigación formativa en pedagogía y educación.

En las lecturas realizadas y citadas sobre el texto de Michel Serres, (1995) “Atlas” como referente de *mapeo*, se validaron los propósitos cartográficos para la actualidad, tal y como se expone a lo largo del texto; la necesidad de encontrar la identidad plural de la pedagogía a partir de su producción investigativa. La posibilidad de ubicarse en el mapa del saber pedagógico desde temas como didácticas, currículo, evaluación, desarrollo humano, solución de problemáticas sociales de conflicto, saberes pedagógicos y prácticas, es un legado apreciable que deja esta investigación a los actuales y futuros estudiosos del tema.

Es evidente que para los investigadores vinculados a esta tarea fue muy importante visibilizar lo hallado como una forma dinámica de construir comunidad, actualizando el pensamiento pedagógico desde producciones realizadas por sus actores representativos en pedagogos en formación, tal y como en su momento lo expresaron los autores de la Expedición Pedagógica:

Están tejiendo día a día un mundo activo y potente, donde se construyen diferentes sentidos y razones para vivir (...) aunque parezca difícil de creer, en medio de la agudización de nuestros conflictos políticos y sociales, en este lugar se aprende a contar, a leer y a pensar; a ser, a compartir y a volver a iniciar... que es este uno de los lugares donde aún se vive de manera diferente a la realidad que nos presentan los actores de la guerra y el orden criminal del mundo cuando

*los excluye (...)*²

El proyecto de *Regiones Investigativas Pedagógicas/educativas en Colombia* ha adquirido con esta publicación, connotaciones de proyecto histórico/cultural, de directriz estratégica, de potenciador de las decisiones de los administradores educativos y de configurador de identidades pedagógicas potentes y plurales. Las respuestas y tendencias encontradas fueron múltiples, y la falta de uniformidad en vez de preocupar, motiva los desarrollos educativos posteriores.

Los textos producidos por la cartografía empleada en encuentro con otros enfoques como el arqueológico en cada categoría y región aparece en diversos estilos y formas que no se podrán academizar hegemónicamente, porque su paisaje es diverso y ello constituye la visión de conjunto enriquecedora en la forma de investigar en el país, en términos de investigación formativa en lo pedagógico, dejando claro y de forma fundante que la pedagogía, como práctica y saber, hace presencia en este contexto nacional.

Adicionalmente la *cartografía social* en esta investigación, pensada con base en que esta metodología, *permite construir un conocimiento integral del territorio educativo* (comprendido como espacio sociocultural y temporalmente asignado). A la vez, es una herramienta de planificación y transformación que posibilita la construcción del saber que, como producto académico, permitirá alimentar los estados del arte necesarios para continuar avanzando en la sistematización de la pedagogía/educación como teoría acumulada, tributando a las Ciencias Sociales representaciones novedosas de las praxis educativas, en particular en cada contexto investigativo identificado como región.

Para esta época de cambios vertiginosos en el conocimiento, es fundamental dejar huella; la cartografía realizada es una forma privilegiada para cumplir esta misión, pues, al representar la cotidianidad, la visibiliza, y ello coadyuva a su mejoramiento. Es obvio que el mundo ha cambiado y no sólo por el fenómeno

2 Martínez Boom, A. & Álvarez Gallego, A. (2000). *Consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: el riesgo de pensarnos de nuevo*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, p. 5.

de la globalización, sino también por los nuevos vínculos y representaciones del sujeto, el trabajo, la productividad, las afiliaciones afectivas, los roles, el modo de relacionarse, aprender y hasta enunciar y apropiarse la realidad.

En este concierto de transformaciones las problemáticas educativas se han incrementado en calidad, complejidad y cantidad de sujetos involucrados; conocerlos desde sus producciones es otro de los beneficios que este proceso colectivo de investigación, al levantar la memoria presente de la historia de la investigación pedagógica en Colombia

En un ejercicio comprensivo responsable, los lectores del libro honrarán a sus autores, quienes han trabajado juiciosamente, intentando responder desde la heterogeneidad de contextos de información a preguntas permanentes en el campo de formación de educadores altamente cualificados. Especialmente las que se refieren a ¿qué es la pedagogía en nuestros tiempos/espacios cotidianos? y ¿cómo representar su territorio? cuando aún en una sola nación pluriétnica, como es nuestro país, no alcanzamos a resolver las mínimas diferencias conceptuales y experienciales.

Resta felicitar a este audaz equipo humano que, en corto tiempo, hizo el viaje simbólico buscando contarle a un país vital y convulso como es Colombia, que los educadores en formación siguen apostándole a la esperanza del saber pedagógico, en medio de las incertidumbres de las coordenadas actuales que afectan las prácticas educativas y a los sujetos involucrados en ellas.

Llegarán otros investigadores deseosos de acrecentar este acumulado inmaterial de hallazgos, dibujando un paisaje imperecedero en cuanto a los procesos enseñanza/aprendizaje se refiere. Este libro entonces, será texto obligado de consulta para ellos y, en consecuencia, habrá cumplido su cometido y por eso todos los pedagogos nacionales debemos sentirnos orgullosos.

AGRADECIMIENTOS A LOS AMIGOS Y AMIGAS

La consolidación de los resultados a continuación presentados, es fruto del esfuerzo mancomunado, del compromiso y convicción de diversas personas, grupos de investigación e instituciones a quienes ofrecemos los más sinceros y generosos agradecimientos. Esto permitió conformar una comunidad académica amplia en torno al interés investigativo construido en el presente trabajo.

La construcción de regiones investigativas en Educación y Pedagogía, exige volcar la mirada amplia y representativa hacia una realidad tan diversa como la que es producto de los ejercicios investigativos en maestrías y doctorados en educación del país, para lo cual ha sido fundamental la vinculación decidida de personas, grupos de investigación e instituciones de diferentes zonas geográficas del país como: Universidad Santo Tomás de Bogotá; Universidad San Buenaventura sede Bogotá, Universidad del Magdalena (grupos de investigación Cemplu y Grace), Universidad Católica de Oriente de Rionegro Antioquia, Universidad de Caldas (grupos de investigación: Mundos Simbólicos. Estudios en motricidad y educación, Inacmes), Universidad de Manizales (Grupo de investigación Pedagogía), Universidad Santiago de Cali, Universidad Francisco de Paula Santander (Grupo de investigación Pedagogía y Práctica Pedagógica), Cinde, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza Cinde-Universidad de Manizales (Grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud).

Agradecemos de manera muy especial la generosidad y solidaridad de la Doctora Marina Camargo (lectora del proyecto y del informe final), de la Doctora Claudia Vélez de la Calle, del Doctor José Duván Marín, la Doctorante María Isabel Corvalán Bustos, quienes asumieron la lectura minuciosa, paciente, crítica, de evaluación incisiva, detallada y generosa de este texto. Conocimos de la calidad de sus consideraciones, sabemos de su larga experiencia y compromiso académico; son para nosotros y para nuestros lectores un referente legítimo de interlocución. A ellos nuestra máxima gratitud.

Reconocemos la valiosa participación y compromiso de personas con las cuales se ha podido garantizar el éxito del trabajo investigativo, tales como: Jorge Oswaldo Sánchez, Tomás Sánchez, Jesús Ernesto Urbina, Marco Fidel Chica, Ofelia Roldán, Yisel Nairobi Giraldo, Ana Lucía Rosero, Francisco Antonio Arias, Edwin Barrientos, Elsa María Bocanegra, Rosa Ávila, Sandra Hibeth Buitrago, María Isabel Torres, Glennys Bibiana Álvarez, Gustavo Cardona, Marta Lucía Cardona, Manuel Hincapié, Gustavo Alberto Carmona, Ángela María Giraldo, Sandra Milena Castro, Paula Andrea Soto, Sergio Calderón, Néstor Artunduaga, Paula Andrea Suárez, Simón Montoya, Liliana del Pilar Gallego, Gloria Esperanza Infante, Carmen Tulia Zuluaga, Hernán Humberto Vargas, Natalia González, Natalia Guacaneme, William Orlando Arcila, María Nur Bonilla, Diego Armando Jaramillo, Napoleón Murcia Gómez, Jorge Mario Giraldo, Katia Chaljue, Paula Marcela Valencia, Nayives Xilena Trujillo, Ena Ives Pedrozo, Karen Leal, Laura Plata.

De manera muy especial agradecemos a Camilo Andrés Ramírez y Blanca Nelly Gallardo por su acompañamiento constante en los diferentes retos presentados en el desarrollo de la investigación; así como a todos los investigadores del grupo “*Mundos Simbólicos: Estudios en motricidad, educación y vida cotidiana*”.

Manifestamos también nuestra profunda gratitud por la lectura de los ejercicios académicos del trabajo investigativo hecha en

distintos momentos por Alberto Martínez-Boom, Ana Gloria Ríos y Norelly Soto.

Así mismo agradecemos a Martín Rodas por su esfuerzo, dedicación, compromiso y apoyo en la revisión final del libro.

A todos ellos nuestros mejores agradecimientos,

Los Coordinadores

PRIMERA SECCIÓN: DEFINICIONES Y APUESTAS

1. COORDENADAS TEÓRICAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LAS REGIONES INVESTIGATIVAS EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA

*Camilo Andrés Ramírez López
Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago
Marco Fidel Chica Lasso
Rosa Ávila Aponte*

El sentido de este capítulo, como su propio título lo indica, es trazar las coordenadas teóricas básicas para la configuración y comprensión de las regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. Se parte de una noción inicial de la investigación pedagógica y educativa; luego se exploran las tensiones entre lo educativo y lo pedagógico como categorías centrales de esta investigación; llegando hasta la exploración de antecedentes y lecciones aprendidas en relación con la investigación educativa y pedagógica en el país. Después el análisis se centra en la fundamentación de las categorías “territorio” y “región”, pero exploradas como construcciones categoriales especiales, resultantes de un ejercicio cartográfico sobre las realidades simbólicas, objeto de las ciencias.

Investigación pedagógica y educativa

La producción científica en el campo de la educación es una forma social de producción que se puede dar en dos vías: de manera especializada en grupos e instituciones, especialmente en las Instituciones de Educación Superior -IES- que a su vez certifican el conocimiento como “científico” para diferenciarlo de otro tipo de conocimientos: de sentido común, tradicional, local, culturalmente localizados. En la segunda vía, el conocimiento científico, por múltiples canales, especialmente a través de medios masivos de comunicación, se extiende al conocimiento social, se universaliza y forma parte del conocimiento en la vida cotidiana, modificándola, traduciéndose en el prejuicio y la ultrageneralización, que tienen una alta incidencia en la vida corriente de las personas (Heller, 1992); el conocimiento de sentido común, constituye, desde este punto de vista, el material de toda ciencia, que requiere ser gestionado y formalizado en términos científicos en ese juego de relaciones ciencia-sociedad (Pineda et. al, 1997).

Como forma de organización, la ciencia, los científicos y las comunidades académicas tienen un significado social, son valoradas desde una lectura cultural en particular; son además estereotipadas y distribuidas según las tipologías propias de la mentalidad social. La ciencia se restringe en determinadas actividades académicas; así por ejemplo, la investigación educativa y pedagógica tiene su lugar, sus coordenadas y sus significados. El científico en educación y pedagogía es un actor social con una alta carga valorativa que distingue a las personas que gozan de un estatus y reconocimiento público al interior de la academia, de las instituciones y de la comunidad.

El sentido valorativo del significado y alcance de la investigación opera al interior de las comunidades académicas, entre sus propios miembros, como sistema de creencias (Manassero & Vázquez, 2000), y en lo social como forma de trabajo especializado. Para el sistema educativo, la investigación es un imperativo institucional y un componente de las labores “naturales” del ejercicio de formación, y la investigación educativa y pedagógica no sólo debe aportar conocimiento para la comprensión de los fenómenos educativos,

sino, además, garantizar que ese conocimiento pueda ser aplicado en beneficio de la comunidad educativa, en todas las áreas y disciplinas escolares.

La investigación educativa y pedagógica es una labor importante para todo el sistema escolar; promueve su renovación constante a través del conocimiento científico que genera y de las prácticas pedagógicas que desarrolla. Es a través de la formación de un capital socialmente disponible de conocimientos en educación y pedagogía, realizado como capital simbólico (Bourdieu, 2003), desde donde puede entenderse el alcance y la importancia misma de la investigación en el ámbito educativo; mas, la disponibilidad social de este capital de conocimiento es un tema complejo y de muy poco avance en Colombia.

La actividad investigativa que ha sido de exploración científica está centrada en dos categorías que son su objeto de estudio: la educación y la pedagogía; sin embargo en este punto es necesario argumentar y delimitar su ontología y constitución epistémica; ya que en algunos casos se las alude como categorías sinónimas, en otras antónimas y en otras como complementarias.

Lo educativo y lo pedagógico: una primera tensión por dilucidar

- **Naturaleza de la educación**

Con base en los planteamientos previos y a partir de un ejercicio de reflexión sobre la naturaleza de la educación se propone a continuación un concepto emergente sobre educación:

Es un proceso de carácter histórico, contextualizado, cultural, personal, social, transformador, complejo y sistémico que se funda y desenvuelve a partir de la capacidad y posibilidad immanente del ser humano de desplegar todas sus potencialidades y capacidades y de la sociedad de estar en permanente cambio y transformación. Tiene como propósito fundamental generar y movilizar procesos de desarrollo personal del

individuo y de desarrollo social del colectivo. Es una práctica que se mueve en la tensión entre la intencionalidad y la no intencionalidad de los sujetos y grupos sociales que en ella intervienen. Es un proceso que se sucede en múltiples contextos y escenarios que van desde el individual hasta llegar al social y que le permite al ser humano y a la humanidad en general apropiarse, conservar y desarrollar su propia cultura, desde una perspectiva de diálogo y negociación entre varios sujetos y grupos que se interpelan mutuamente desde distintas cosmovisiones y conocimientos sobre la realidad. Es un proceso que puede inhibir o potenciar el desarrollo personal y social desde determinantes que superan su propio ámbito como sistema autorreferente y que desde un fin ético y moral se orienta a generar condiciones y posibilidades de felicidad humana y progreso social (Sánchez, 2011).

A continuación se desagrega y comenta cada uno de los componentes constitutivos de este concepto para ampliar su sentido y alcances:

...La educación es un proceso... por cuanto si bien es una práctica social, implica una sucesión permanente de acciones, incesantes y dinámicas; no se reduce a una actividad aislada o desconectada de las demás actividades sociales de los individuos y las colectividades.

...de carácter histórico... por cuanto cada época y cada momento determinan y son determinados por la educación, ya que la educación es al mismo tiempo un proceso que genera y potencia la preservación o el cambio social y es generada o potenciada por otros sistemas con los cuales coexiste en la esfera de lo social; tales como los sistemas político, económico, cultural, religioso, etc.

...contextualizado... ya que la educación es un proceso multi-determinado que influye y genera, que es influido e interpelado, que

se sucede en diversos escenarios; lo que implica que la calidad de la educación está asociada con intenciones y valores universales, pero al mismo tiempo con exigencias particulares, dadas las especificidades en las cuales se desenvuelve.

...cultural,... si se parte de asumir que la cultura es toda elaboración y producción humana y que en el proceso educativo lo que está en juego es una dinámica de preservación, transmisión y negociación cultural; es decir un ejercicio de comunicación de cosmovisiones, cotidianas y académicas.

...personal,... dado que el ser humano es el sujeto de toda acción educativa y por su intermediación el individuo, provisto de una dignidad humana que es consustancial a su existencia, se humaniza y personaliza. La educación es una práctica social que interpela el desarrollo integral del individuo.

...social,... dado que la apertura y alteridad propia de la condición natural y existencial del ser humano ha determinado el surgimiento y desarrollo de la sociedad; lo cual determina que toda acción educativa sobre el individuo afecta y determina la dinámica de cambio y transformación de lo social.

...transformador,... en un sentido teleológico positivo ya que la educación puede ser asumida como una práctica conservadora o liberadora; es decir la educación es una práctica tan poderosa en términos de impacto en lo individual y lo colectivo que por su intermediación es posible limitar, inhibir o direccionar el desarrollo de un individuo y de una sociedad en particular; al mismo tiempo que puede convertirse en un factor que preserve y potencie el desarrollo. La educación debe asumirse como una práctica social capaz de convertirse en un factor sinérgico del desarrollo integral de los individuos y de los grupos sociales.

...complejo,... ya que se parte de asumir al individuo y a la sociedad como sistemas complejos; es decir como tejidos plurales y diversos constituidos de múltiples hilos y sustancias tales como lo físico, lo afectivo, lo político, lo espiritual, lo estético, etc.; lo cual implica que la educación es un proceso que ante todo debe reconocer y potenciar la complejidad misma del sujeto y de la sociedad. En un sentido estricto la educación debe convertirse en una práctica que se piense y actúe desde y para la complejidad; es decir una práctica que

promueve la complejización de los individuos y los grupos sociales. Aquí complejización indica intención y resultado de la educación; indica intención de hacer cada vez más complejo al individuo y a la sociedad; léase más plural, más articulada, más conectada, más dinámica...

...y sistémico,... dado que tanto el individuo como la sociedad, en cuanto sistemas, tienen un carácter identitario propio, unos límites claramente definidos que los configura y una teleología propia que los caracteriza y da sentido. En particular la concepción sistémica que está en la base de este razonamiento es la que asume los sistemas como unidades cerradas y autorreferenciadas que son claramente diferenciables del contexto en el cual se conciben y en el cual existen. En consecuencia la educación debe concebirse y actuarse como una práctica que consolide la identidad y autonomía de cada individuo y grupo social como sistemas cerrados que al ser conscientes de su naturaleza y posibilidades consolidan tal autonomía y son capaces de interpenetrar y dejarse interpenetrar por otros sistemas; sin que ello implique la pérdida de su identidad. En consecuencia la educación asume lo sistémico no sólo como un rasgo definitorio sino también como una intencionalidad deseable para ser potenciada y consolidada en el individuo y en la sociedad.

...que se funda y desenvuelve a partir de la capacidad y posibilidad inmanente del ser humano de desplegar todas sus potencialidades y capacidades y de la sociedad de estar en permanente cambio y transformación,... considerando que la educación como práctica social se origina y se despliega a partir de la condición natural de cada individuo de ser educado; es decir que a partir de su condición de educabilidad, la cual se asume como la posibilidad y potencialidad natural del individuo de ser educado, de recibir el influjo de la acción educativa; la educación configura, moldea, determina e impacta el desarrollo del individuo, en positivo o en negativo según la estructura axiológica que la regule. Al mismo tiempo la sociedad asume la condición de educabilidad inherente al individuo y la vuelve suya en términos de una posibilidad también inmanente de ser cambiada y transformada; es decir la sociedad también es susceptible de ser educada.

...Tiene como propósito fundamental generar y movilizar procesos de desarrollo personal del individuo y de desarrollo social del colectivo,... el carácter teleológico de la educación; es decir la finalidad que ella persigue está determinada por una estructura axiológica que le confiere diversos escenarios de posibilidad; en un sentido positivo, desde el punto de vista de los universales del desarrollo individual, la educación pretende originar, regular y hacer posibles procesos que de manera sucesiva, iterativa, configuren una dinámica de desarrollo del individuo y de las sociedades.

...Es una práctica que se mueve en la tensión entre la intencionalidad y la no intencionalidad de los sujetos y grupos sociales que en ella intervienen,... La educación en este sentido es una práctica mediadora con una intencionalidad, expresa o subyacente; es decir, la educación se concibe para impactar el desarrollo, no obstante se reconoce que las intencionalidades que ella persigue como práctica individual y social no siempre son conscientes en el individuo o grupo social que desarrolla las prácticas educativas; por esto se afirma que la educación puede ser una práctica consciente o inconsciente; siendo esta última lo deseable; pero no siempre lo alcanzable.

...Es un proceso que se sucede en múltiples contextos y escenarios que van desde el individual hasta llegar al social,... dado que la educación es una práctica vital del individuo y de los grupos sociales, se asume que la educación está presente, consciente o inconscientemente en todo contexto donde haya interacción humana; sin importar el tipo de mediación que haga posible tales interacciones. En consecuencia la educación supera la noción clásica de lo institucional –organizacional- como el único espacio cultural en el cual se desenvuelve la tarea educativa: desde una perspectiva sociológica la educación es una institución social que está presente en todo contexto y situación humana, ya que finalmente todo contexto y situación humana es potencial y realmente un escenario educativo, por eso la educación se sucede en los múltiples contextos que se aluden.

...y que le permite al ser humano y a la humanidad en general apropiarse, conservar y desarrollar su propia cultura,... la educación tiene una múltiple responsabilidad frente al desarrollo

de los individuos y los grupos sociales, toda vez que por su intermediación el ser humano y la humanidad se apropian de la cultura, en este sentido la educación es la práctica que le permite al individuo y a la sociedad reconocer y apropiarse de todo lo que la humanidad ha producido a lo largo de su historia; esta posibilidad de apropiación de la tradición de la cultura, asumida tanto desde lenguajes cotidianos como científicos, se regula y concreta por intencionalidades de conservación o de desarrollo de la cultura, nuevamente cotidiana o científica.

...desde una perspectiva de diálogo y negociación entre varios sujetos y grupos que se interpelan mutuamente desde distintas cosmovisiones y conocimientos sobre la realidad,... considerando que en toda práctica educativa se sucede un intercambio de cosmovisiones culturales; dicho intercambio se puede suceder por vía de la imposición unilateral y autocrática de un sujeto que educa y otro que es educado, es decir uno que emite el contenido educativo y otro que simplemente lo recibe e incorpora de manera mecánica, irreflexiva, como nuevo patrón de su actuación individual o colectiva; es decir una vía transmisionista de la cultura. El intercambio cultural también se puede suceder por vía de la negociación dialógica entre dos o más sujetos que al mismo tiempo educan y son educados.

...Es un proceso que puede inhibir o potenciar el desarrollo personal y social,... es tal la condición de maleabilidad y ductilidad del ser humano que la acción educativa puede infringir en él huellas y giros diversos; es decir si bien la educación es y debe ser una práctica social regulada desde la más alta y exigente estructura axiológica, también es cierto que por vía de la educación es posible formar, o deformar, bárbaros de la vida en colectivo; por esto se plantea que la educación ofrece una doble ruta de salida que puede inhibir o potenciar el desarrollo personal. En consecuencia la educación también puede ser un medio para liberar o subyugar a la sociedad.

...desde determinantes que superan su propio ámbito como sistema autorreferente,... la educación como sistema tiene su propia identidad y teleología y unos límites que la configuran y demarcan en relación con otros sistemas sociales; no obstante el propio carácter sistémico de la sociedad determina la interpenetración de la

educación por parte de otros sistemas; como el político, el cultural, el religioso, etc., que tienen una honda repercusión sobre la concepción y desarrollo de la educación. Por esto transformar lo educativo en función de la calidad de vida de los individuos y de la sociedad, exige en su conjunto intervenciones transformadoras en los demás sectores sociales; aclarando que en esta dinámica de cambio la educación puede ser generadora o receptora de las iniciativas de cambio; en el primero de los casos la educación fortalece su identidad sistémica, mientras que en el segundo, la educación termina desdibujada como sistema autónomo y subordinada a principios reguladores y finalidades de otros sistemas.

...y que desde un fin ético y moral se orienta a generar condiciones y posibilidades de felicidad humana y progreso social,... finalmente la tarea de la educación es contribuir a la personalización del individuo y la humanización de la sociedad; en tal sentido la educación encierra en sí misma un valor ético de la más alta importancia para el desarrollo de los seres humanos y la supervivencia de la especie. Las prácticas educativas son tan trascendentales e influyentes en la existencia de los individuos y los grupos sociales que ella puede ser soporte de una vida infeliz o feliz; obviamente con arreglo a los ideales de existencia que animen a las personas y a la sociedad en su conjunto. La educación es una llave maestra que abre, pero también cierra, la puerta que conduce al camino de la existencia, la que cada individuo y grupo quiere vivir y quiere legar para sus congéneres herederos.

Naturaleza de la pedagogía

Como práctica social, en su dimensión empírica, la educación se sucede en múltiples y diversos escenarios sociales, con independencia de que exista o no una intencionalidad formativa expresa, ya que la educación si bien puede ser un acto “*consciente e intencionado*”, en determinadas circunstancias se presenta como un acto irreflexivo dado que hace parte de los mecanismos desarrollados por la especie para garantizar que los nuevos individuos y las nuevas generaciones adquieran el cúmulo de saberes y experiencias que

hasta ese momento la misma especie ha creado y conservado como garantía de su propia supervivencia. En esta dimensión empírica la estructura de las prácticas educativas está dada por las múltiples interacciones vitales y los contenidos específicos propios de la tarea educativa, es decir lo que se espera que el individuo y la sociedad aprendan y desarrollen; esta multiplicidad la configura como una práctica humana y social compleja.

De otra parte y como campo de conocimiento la educación es una categoría compleja por cuanto el ser humano que se hace tema de sí mismo, ha hecho de la educación un tópico de sus propias explicaciones y comprensiones. Como lo señala Barrio: “Uno de los rasgos sin duda más característicos del ser humano es la posibilidad y necesidad que tiene de hacerse tema de sí mismo (1996, p. 13). O como lo señala J. Chozza con acierto “...el hombre necesita saber lo que es para serlo” (1982, p. 15). En este sentido la dimensión epistémica de la educación surge y se desarrolla a partir y a través de las explicaciones y comprensiones que el individuo y la sociedad en general han producido y coleccionado, esto último en el ámbito de las ciencias, en torno a sus prácticas educativas. Estas explicaciones y comprensiones, surgidas al comienzo como metalecturas posteriores a la práctica, han madurado de tal manera que se han configurado como teorías anticipatorias con una capacidad no sólo explicativa, sino también prescriptiva y regulativa de dichas prácticas.

Esta maduración sucesiva de las explicaciones y comprensiones sobre lo educativo han dado origen a argumentaciones conceptuales de la realidad, en este caso educativa; esto último dado que por vía de la teoría se logra categorizar cognitivamente la realidad empírica. En el marco de estas argumentaciones se ha desarrollado una serie de categorías conceptuales que en su conjunto y a partir de sus entrecruzamientos han dado origen a un tipo particular de conocimiento científico sobre lo educativo, que bien podría llamarse, en una primera aproximación nominal como “conocimiento de lo educativo”. Dentro de este ámbito especial de conocimiento han emergido y se han posicionado otros subconceptos que refinan la comprensión sobre lo educativo, tales como: formación, educabilidad, enseñabilidad, evaluación, currículo, didáctica, transposición didáctica, aprendizaje, enseñanza, mediaciones educativas, interacciones educativas, administración educativa, etc.

Dado que este tipo de conocimiento ha surgido fruto de la reflexión³ de sujetos particulares y de comunidades de sentido cuyo interés es el tema de lo educativo, tal conocimiento se caracteriza por ser reflexivo en sí mismo, es decir ser producto de la consciencia.

A partir de los desarrollos progresivos que se han ocupado no sólo de explicar el origen, sino también de producir códigos particulares de nominación y de caracterizar las formas de producción, de comunicación y de socialización del campo empírico de la educación, es que ha surgido un conjunto especial de explicaciones cognitivas sobre lo educativo que con el paso del tiempo se ha configurado como “la pedagogía”⁴.

- 3 Reflexión se asume y maneja en el sentido propuesto por Castoriadis (1997, p. 42) quien afirma que esta “... tiende, de una manera irreversible a cerrarse sobre sí misma, pero la ‘verdad’ de la filosofía es la ruptura de lo clausurado. La reflexión aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga no sólo sobre sus contenidos particulares sino sobre sus presupuestos y fundamentos cuestionando las teorías dominantes, las instituciones radicalizadas y las representaciones socialmente instituidas. Es el esfuerzo por romper la clausura –provenga esta de la historia personal o de la institución social-histórica-, la que permite la emergencia del pensamiento reflexivo”. De igual manera Reflexión se asume en el sentido propuesto magistralmente por Morin (1999, p. 207) cuando plantea que “... es la vuelta del espíritu sobre sí mismo vía el lenguaje; esta vuelta permite un pensamiento del pensamiento capaz de retroactuar sobre el pensamiento, y permite correlativamente un pensamiento de sí capaz de retroactuar sobre sí. La reflexión significa desdoblamiento de lo que reflexiona en reflexionado, y el punto de vista reflexivo constituye un metapunto de vista en relación con el punto de vista reflexionado...”
- 4 En palabras de Ibarra, Martínez y Vargas (2000, p. 68): “La comprensión de la pedagogía nos coloca frente a un sector heterogéneo y disperso del conocimiento en donde fluyen y confluyen diversas maneras clásicas y actuales de entenderla y practicarla, ya sea a partir del sentido común, de la experiencia o de los aportes de otras disciplinas”. Estos aportes, por ejemplo, han logrado integrarse, algunas veces, para explicar e interpretar los problemas propiamente pedagógicos pero, en muchas otras, se mantienen yuxtapuestos sin lograr configurar un todo coherente, ello debido, por una parte, a que tales aportes proceden de teorías científicas de diferentes orígenes epistemológicos y diversos intereses poco vinculados con los problemas pedagógicos y, por otra, al predominio que adquieren en la práctica los planteamientos ideológicos no sometidos a debate, los cuales impiden la visibilidad de principios, criterios y aportes explicativos y comprensivos de procedencia científica. Algunas de tales conceptualizaciones, como las que se presentan a continuación, conciben la pedagogía desde distintas categorías generando una dinámica que muestra cómo no existe una única perspectiva desde la cual pueda ser concebida la pedagogía: a) La pedagogía entendida como el discurso explícito que se ocupa del sentido de las prácticas educativas más que de cumplir tareas descriptivas o prescriptivas. b) La pedagogía como un sistema de mensajes implícitos que se encarga de regular las relaciones de quienes participan en las prácticas educativas y de delimitar los modos de enseñanza que se consideran válidos. c) A partir del reconocimiento de que la pedagogía suele expresarse como

En palabras de Díaz, “La comprensión de la pedagogía nos coloca frente a un sector heterogéneo y disperso del conocimiento en donde fluyen y confluyen diversas maneras clásicas y actuales de entenderla y practicarla, ya sea a partir del sentido común, de la experiencia o de los aportes de otras disciplinas” (2000). Estos aportes, por ejemplo, han logrado integrarse, algunas veces, para explicar e interpretar los problemas propiamente pedagógicos pero, en muchas otras, se mantienen yuxtapuestos sin lograr configurar un todo coherente, ello debido, por una parte, a que tales aportes proceden de teorías científicas de diferentes orígenes epistemológicos y diversos intereses poco vinculados con los problemas pedagógicos y, por otra, al predominio que adquieren en la práctica los planteamientos ideológicos no sometidos a debate, los cuales impiden la visibilidad de principios, criterios y aportes explicativos y comprensivos de procedencia científica.

Algunas de tales conceptualizaciones, como las que se presentan a continuación, conciben la pedagogía desde distintas categorías generando una dinámica que muestra cómo no existe una única perspectiva desde la cual pueda ser concebida la pedagogía⁵.

un saber empírico e intuitivo (saber-cómo), surge la posibilidad de que este saber pueda ser transformado en un saber teórico que dé cuenta del qué de la educación y también la posibilidad de que se constituya en disciplina reconstructiva que se ocupe de dicha transformación. d) Desde una perspectiva sistemática, la pedagogía se considera como un saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica, orientada por el interés de convertirla en praxis pedagógica a partir de la experiencia y de los aportes de otras prácticas y disciplinas que hacen presencia en el quehacer de los pedagogos. e) La pedagogía como el discurso que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos de las diferentes culturas.

- 5 La caracterización de algunas de las conceptualizaciones pedagógicas que se desarrollan en el país y que se presentan de manera sintética en este apartado, sólo cumple el propósito de ofrecer una muestra de la dinámica que ha adquirido el tema. Su apropiación y comprensión exige al lector la ubicación en las fuentes bibliográficas correspondientes y en los debates que se realizan entre personas y grupos interesados en el tema. El orden de presentación de tales conceptualizaciones no corresponde a ningún criterio organizativo ni cronológico. Caracterizaciones de este tipo sobre la producción colombiana en materia de pedagogía también han sido elaboradas por: Orozco, *La ciencia de la educación: descripción metodológica*, en Revista Enfoques Pedagógicos, Cafam, Santafé de Bogotá, 1993. Mockus, A. y otros, *Las fronteras de la escuela*, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá, D. C., 1994. Díaz y otros, *Propuesta de lineamientos para la formación de maestros en el contexto de los procesos educativos a poblaciones con limitaciones o con capacidades excepcionales*, Corporación Universitaria Iberoamericana - Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D. C., 1997.

La pedagogía entendida como el discurso explícito que se ocupa del sentido de las prácticas educativas más que de cumplir tareas descriptivas o prescriptivas.

- La pedagogía como un sistema de mensajes implícitos que se encarga de regular las relaciones de quienes participan en las prácticas educativas y de delimitar los modos de enseñanza que se consideran válidos.

- A partir del reconocimiento de que la pedagogía suele expresarse como un saber empírico e intuitivo (saber-cómo), surge la posibilidad de que este saber pueda ser transformado en un saber teórico que dé cuenta del qué de la educación y también la posibilidad de que se constituya en disciplina reconstructiva que se ocupe de dicha transformación.

- Desde una perspectiva sistemática, la pedagogía se considera como un saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica, orientada por el interés de convertirla en praxis pedagógica a partir de la experiencia y de los aportes de otras prácticas y disciplinas que hacen presencia en el quehacer de los pedagogos.

- La pedagogía como el discurso que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos de las diferentes culturas.

A partir de este abanico de posibilidades se sustenta entonces nuestra propia conceptualización sobre la naturaleza de la pedagogía:

La pedagogía se asume como el espacio discursivo de producción, comunicación y socialización de la educación, a partir de procesos de reflexión, que siempre son conscientes, en torno a lo educativo. La pedagogía es un metalenguaje de la educación; es un campo científico del conocimiento de carácter emergente, léase en construcción, que tiene una naturaleza dual que se complementa: Teórica/ Práctica. Su naturaleza teórica la lleva a expresarse en un conjunto de teorías propias llamadas conocimiento pedagógico, el cual se configura a partir de lenguajes propios y derivados, que constituyen los enlaces entre los miembros de la comunidad académica de la pedagogía. La función de este conocimiento

pedagógico es la comprensión y elaboración discursiva del proceso educativo. Su naturaleza práctica la lleva a expresarse en quehaceres pedagógicos, los cuales actúan en dos contextos diferentes: En los académicos propiamente dichos y en los sociales donde se desenvuelve la tarea educativa. El objeto de elaboración académica de la pedagogía y su quehacer social es la educación. En síntesis se plantea que la pedagogía es el campo del conocimiento que genera, reflexiona, produce, reproduce, conserva, desarrolla, regula y meta-comprende la educación. La pedagogía es el sustrato epistemológico de la educación.

A continuación se desagrega y comenta cada uno de los componentes constitutivos de este concepto para ampliar su sentido y alcances:

... *La pedagogía se asume como el espacio discursivo*... en el contexto de las ciencias, las cuales están constituidas por el conjunto de saberes que la humanidad ha decantado a lo largo de su historia a partir de las explicaciones y comprensiones sobre la naturaleza y el funcionamiento del mundo de lo natural y de lo social, se ha reservado un campo específico para albergar, salvaguardar, desarrollar, aplicar y comunicar todos los saberes, en especial los científicos; es decir los producidos a partir de la búsqueda sistemática, rigurosa y fundamentada de la actividad investigativa. Uno de estos campos se ha venido consensuando por los investigadores como espacio para la preservación y desarrollo de los conocimientos sobre las prácticas educativas; por esta razón la pedagogía se reconoce como un espacio, académico, de naturaleza discursiva; es decir constituido por lenguajes, códigos, formas metodológicas y comunidades académicas en torno a un saber diferenciado como es el educativo.

... *de producción, comunicación y socialización de la educación*,... el objeto de la pedagogía es la educación y como se sustentó previamente el de la educación es el ser humano y la sociedad; por ello la pedagogía se ocupa de la generación, la diseminación académica y la expansión social de los saberes producidos en torno a lo educativo.

... *a partir de procesos de reflexión, que siempre son conscientes, en torno a lo educativo*... mientras que la educación es una práctica que puede ser consciente o inconsciente, la educación,

es siempre y necesariamente un producto del pensamiento crítico y reflexivo; la pedagogía es reflexión en cuanto ella supone un pensamiento sobre lo educativo capaz de generar transformaciones, teóricas o empíricas, sobre el fenómeno que reflexiona, es decir sobre la educación.

... *La pedagogía es un metalenguaje de la educación;*... el para mí, es una expresión que siendo coloquial, denota mi propia concepción, inacabada, sobre la naturaleza de la educación, así mismo denota que la producción conceptual se nutre de los aportes de múltiples autores, cada uno de los cuales le aporta a la producción teórica su propio sello biográfico. El producto de la acción reflexiva es metalenguajes, es decir elaboraciones discursivas y argumentaciones conceptuales sobre el fenómeno que se reflexiona, que en este caso es la educación.

... *es un campo científico del conocimiento de carácter emergente, léase en construcción,*... como campo de conocimiento la pedagogía se ha movido desde su surgimiento en el mundo académico en una tensión, por demás fecunda y productiva, sobre su carácter científico o incluso su condición artística; se ha movido en el debate entre el reconocimiento o el desconocimiento de su carácter científico; por esto se plantea que es un campo de conocimiento emergente, es decir en proceso de consolidación de su propio estatuto epistemológico. Un estatuto que está signado por la interdisciplinariedad, razón que ha hecho particularmente su pleno reconocimiento como campo científico.

... *que tiene una naturaleza dual que se complementa: Teórica/ Práctica*... como todo objeto de conocimiento la pedagogía tiene una doble constitución que determina su carácter complejo y dual.

... *Su naturaleza teórica la lleva a expresarse en un conjunto de teorías propias llamadas conocimiento pedagógico, el cual se configura a partir de lenguajes propios y derivados, que constituyen los enlaces entre los miembros de la comunidad académica de la pedagogía*... la pedagogía es fundamentalmente de naturaleza teórica cuando se reconoce que la reflexión pedagógica se expresa en elaboraciones discursivas sobre lo educativo; en propuestas teóricas que intentan cumplir una múltiple función explicativa, comprensiva, regulativa, predictiva y referencial de la educación y que son los

puentes que hacen posible la constitución de comunidades científicas que a partir de un núcleo común de indagación que es la educación, exploran su objeto desde cosmovisiones y paradigmas plurales y diversos.

... *La función de este conocimiento pedagógico es la comprensión y elaboración discursiva del proceso educativo...* la educación no encierra una finalidad teórica en función de sí misma, así incluya su propia posibilidad de autorreferenciación; sino que ella se ocupa a partir de su proceso fundamental que es la reflexión de lograr comprensiones que se traduzcan en elaboraciones discursivas de lo educativo.

... *Su naturaleza práctica la lleva a expresarse en quehaceres pedagógicos, los cuales actúan en dos contextos diferentes: en los académicos propiamente dichos y en los sociales donde se desenvuelve la tarea educativa...* pero la pedagogía no tiene sólo un carácter teórico; también lo tiene práctico; en este caso expresado en el ejercicio académico en torno a su objeto de estudio que es la educación: este ejercicio comparte proceso de investigación, de comunicación rigurosa y de proyección social de los saberes producidos en torno a lo educativo; pero la dimensión social de la pedagogía también remite a los diversos contextos y escenarios en los cuales se cumple, de manera consciente e intencionada con prácticas educativas mediadas por la reflexión y la construcción argumentativa frente al fenómeno educativo.

... *El objeto de elaboración académica de la pedagogía y su quehacer social es la educación...* en consecuencia la educación, en todas sus expresiones, manifestaciones, contextos, escenarios y relaciones, es el objeto de indagación y producción teórica de la pedagogía.

... *En síntesis, se plantea que la pedagogía es el campo del conocimiento que genera, reflexiona, produce, reproduce, conserva, desarrolla, regula y meta- comprende la educación...* siendo la educación el objeto de estudio y transformación de la pedagogía, esta ejerce sobre aquella un incesante proceso de reflexión que le permite generar, regular, preservar y desarrollar el saber sobre la educación con una doble intencionalidad: para acrecentar tradición científica sobre su objeto y para mejorar progresivamente la

materialización del mismo en los diversos contextos y escenarios en los que se desenvuelve lo educativo.

... *La pedagogía es el sustrato epistemológico de la educación...* finalmente la pedagogía se asume como el sustrato, es decir como la dimensión, la sustancia, el componente epistemológico de la educación; toda vez que ella se ocupa de la generación, producción y regulación del saber científico sobre la educación.

La investigación educativa y pedagógica en Colombia

Con la fundación del grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia en el inicio de la década de los ochenta, se abre en el país un campo de investigación y discusión alrededor de los temas de la educación, que aporta significativamente no sólo al desarrollo conceptual, sino además a la propia práctica pedagógica de los maestros en el país. Los nombres de Humberto Quiceno, Alberto Martínez, Estela Restrepo, Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri, fundadores del grupo, aparecen en el escenario de la investigación pedagógica para tratar de articular de una manera sistemática y rigurosa, y al mismo tiempo abierto a las corrientes más diversas del pensamiento contemporáneo, la discusión sobre pedagogía en Colombia.

El texto “El florecimiento de la investigación pedagógica” (una lectura de las múltiples miradas en el espejo)” (Zuluaga & Echeverri, 1990), es un buen ejemplo de cómo se abre en el país, con algo de optimismo, una apuesta por la discusión epistemológica de la pedagogía desde el propio sentido de la discusión sobre si ésta es una ciencia o una disciplina, discusión que tiene antecedentes en los propios anales de formación discursiva, no obstante no haber sido tratada con el cuidado necesario en su formulación académica. De hecho, los autores, utilizan la metáfora de los espejos, tan recurrida en los discursos epistemológicos contemporáneos en un uso literario como forma de autorreconocimiento de los propios sujetos involucrados en la dinámica de las producciones científicas; espejos que en términos de la discusión epistemológica por el lugar específico pero multidisciplinar de la pedagogía, ponen de manifiesto el gran avance dado en el país en las últimas décadas,

mas de una manera quizá no consciente o bien desarticulada de un cuerpo estructurado de conocimientos. Se trata de mirarse, automirarse en el espejo, no como una manera de autoevaluación, ni siquiera una forma de balance vanidoso o pretencioso, sino más bien como un ejercicio de articular conceptualmente aquello que por su naturaleza está disperso. De hecho, los autores no realizan un balance estilo cuantificación de las múltiples maneras en que los diversos investigadores, pedagogos o administradores educativos han centrado su atención sobre la pedagogía en Colombia, más bien señalan dos tendencias generales en el examen del tema: de un lado el conjunto de preocupaciones académicas de “incidencia en la estructura interna de la pedagogía” y además, “de su realización en la sociedad”.

Sobre la primera tendencia es importante considerar la construcción de un objeto propio de tratamiento científico para la pedagogía con la emergencia de programas de investigación en temas como la relación educación-enseñanza, el campo disciplinario de la pedagogía y la didáctica y la relación de la pedagogía con otras ciencias como la sociología de la educación, la etnografía, la investigación-acción, la antropología, entre otras. Los autores además realizan su propia apuesta en dos direcciones: hablar de pedagogía como disciplina y comprometerla con el concepto de enseñanza, en tanto campo conceptual u operativo donde se concretan los conceptos prácticos del saber pedagógico, como su complemento necesario en términos epistemológicos, centrando allí precisamente el campo de las contribuciones del florecimiento de la investigación pedagógica en Colombia en términos contemporáneos y decidiéndose por una definición polisémica por sus múltiples consecuencias metodológicas para un programa de investigación como disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas.

La Pedagogía es, entonces, una herramienta de discusión y no una concepción instrumental de los métodos de enseñanza, que además requiere pluralidad de métodos, presencia conceptual (historicidad positiva) y una adecuación social de los saberes dado el reconocimiento de la multiculturalidad. Estas características

epistemológicas de la Pedagogía intentan además, obligar a una investigación histórica de las modificaciones que han dado lugar a sus procesos de epistemologización como condición necesaria para su articulación disciplinar.

Mirarse en el espejo, autorreconocerse, juntar lo disperso bajo un título como la investigación pedagógica en Colombia, también implica, como en toda contribución epistemológica, una crítica necesaria a lo que no puede simplemente sumarse como corpus de conocimiento en un campo disciplinar; allí los autores son benevolentes en su análisis, llamándolo enrarecimiento de la pedagogía bajo cuatro preceptos sencillos: desarticulación conceptual, atomización, subordinación e instrumentalización que conducen a una desvalorización de la pedagogía reduciéndole su actividad, incluso conceptual, a procedimientos operativos que conducen, sin ninguna reflexión, al aprendizaje; reduccionismo que restringe lo pedagógico a lo educativo, es decir la pedagogía como saber instrumental.

La segunda tendencia de la pedagogía en su realización social, propone establecer su diferenciación respecto a las ciencias de la educación, pues en ella precisamente se hace una lectura de la educación en el saber pedagógico, en la investigación de las relaciones entre escuela y estado, pedagogía y sociedad, cultura, la formación ética; todo ello abordado desde el concepto de enseñanza con un plan de investigaciones propuesto en tres direcciones: la memoria del saber pedagógico, la transformación de la práctica de la apropiación del conocimiento y la demarcación o diferenciación respecto a las ciencias humanas.

La propuesta para un programa de investigaciones en Colombia además presupone la construcción de actores en los propios institutos y centros de investigación a través de maestros con perfil investigativo, la investigación como práctica docente, toda actividad docente como investigativa y, finalmente, su vinculación social.

La pedagogía como campo conceptual es un tema de pocos desarrollos en Colombia antes de los noventas, más en el avance propiamente dicho de la investigación pedagógica en Colombia en la última década, se imponen retos desde la formación de maestros como investigadores; temas emergentes como parte del

programa de desarrollo de la disciplina incluyen la resignificación misma del sujeto “maestro”, su representación social, su valor, y el valor de la educación, en tiempos de globalización, de sociedades informacionales, de sociedades del conocimiento, de quiebra de la profesionalización, de los retos tecnológicos, de la propia disolución o reconstitución del sujeto y de las nuevas formas de producción de subjetividades.

En esta dirección, las nuevas configuraciones sociales que inciden directamente en la pedagogía resignifican así mismo el lugar propio del maestro, haciéndose necesario no restringir el saber pedagógico al tema de maestros investigadores, como se propone en el texto citado. El reto no está simplemente en el acomodamiento del saber pedagógico al poder de las nuevas estructuras de producción de subjetividades, pues con ello el maestro simplemente se invisibiliza frente al agobiante poder educativo de ámbitos sociales diferentes a la escuela. Significa ello que el saber pedagógico simplemente debe distinguirse del saber práctico, del saber común, de lo que los individuos hoy saben sin necesidad de asistir a la escuela, no perdiendo de vista el núcleo duro de la pedagogía: diálogo entre saberes y culturas y traducción de la información y el conocimiento como proyecto de desarrollo social.

De hecho, el conocimiento tal como se resignifica en la sociedad actual, no requiere del maestro, o desplaza su sentido hacia la tecnología y ese es un reto pedagógico; los maestros son necesarios, especialmente en la contención del perverso uso del conocimiento como sucede en tantos ámbitos sociales. La cuestión es quizá más sencilla: los maestros, sin importar el grado de uso y distribución de las tecnologías de la información, hoy como hace miles de años, se hacen responsables, se responsabilizan de unos discursos formativos, los reflexionan y ofrecen miradas vigilantes sobre las consecuencias para los sujetos, o más precisamente, lo maestros se responsabilizan de la enseñanza y la construcción misma de subjetividades sin desconocerse a sí mismos como sujetos contruidos y en constante transformación a pesar de “la reducción metodológica, la inflación retórica y el exceso universalista”, que Stronach y otros (2002, p. 110) atinan en señalar.

Nociones de territorio y región

La Geografía es una rama de las ciencias sociales que no es netamente física y descriptiva, como se había mirado tradicionalmente, sino que tiene una estrecha relación con otros campos del desarrollo humano tales como la cultura, la política, la economía, la educación, entre otros frentes sociales; acentúa su interés en las leyes generales que, de alguna forma, gobiernan el comportamiento humano. Desarrollar su campo de estudio, tanto en la teoría como en la práctica, ayuda a describir, explicar y formular preguntas acerca de los hechos y fenómenos humanos que pueden ser explicados y comprendidos a partir de la geografía física, la geografía política, la geografía económica, la geografía humana y hasta geografía del riesgo, entre otras.

Dentro de esta perspectiva, y para efectos de la presente investigación, se hizo necesario ganar claridad particular acerca de la noción de territorio y región con miras a la identificación de tendencias y matices investigativos en educación y pedagogía en Colombia.

La noción de territorio

El territorio es el espacio que acoge, y por tanto donde se desarrolla la vida social, la actividad económica, la organización política, las construcciones de subjetividades, localizadas y globales. Es así como el territorio es asumido para la presente investigación desde los objetos de Educación y Pedagogía, territorio en el que tiene lugar, principalmente, el análisis de la dinámica donde se generan y desarrollan los pliegues del paisaje investigativo; siendo así el territorio, Educación y Pedagogía, constituido por las tesis de grado de los programas de formación postgradual en maestrías y doctorados que han hecho parte del presente trabajo. Como espacio tiene una dimensión creadora de dinámicas y formas de ser, actuar, pensar y decir y es por ello una versión humanística que desciende hasta el individuo –los “habitantes”, su identidad, intercomunicación y su relación con el territorio⁶.

6 Para un análisis detallado del debate al interior de las ciencias sociales y especialmente en la geografía, acerca de la investigación sobre territorio véase: Frolova (2002). El Coloquio Geopoint. Lo ideal y lo material. Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. VII, N° 405.

Cuando se habla de territorio, se hace referencia a los poderes sobre el espacio, territorialización del poder, que lo delimita y diferencia, el territorio es pues la caracterización que marca las formas discursivas y modos de ser de la vida social, en este caso del ejercicio investigativo. El territorio implica la definición de los límites del control espacial, es decir, el territorio como “pertenencia” a un espacio concreto -asociado a la tierra que se posee y a la que se pertenece-, sin que se reduzca el territorio a los pliegues físicos geográficos.

En concreto para la investigación, el territorio lo conforman la Educación y la Pedagogía abordadas desde las producciones de trabajos de grado en maestrías y doctorados entre los años 2000 y 2010, pertenecientes y agrupadas en zonas geográficas a saber: Caribe Colombiano, Eje Cafetero, Antioquia, Santander, Valle del Cauca y Bogotá.

El concepto territorio es bastante ambiguo porque sus dos fuentes de análisis generales: la naturaleza y la sociedad, son bastante impredecibles, por ello se construye como objeto de estudio, especialmente desde la geografía con diferentes tradiciones⁷.

Dos subdisciplinas se destacan en la investigación del territorio: la geografía política, el dominio espacial de unos grupos sociales sobre otros, y la ordenación del territorio como coordenadas físicas y regionalización en el sentido de las construcciones administrativas.

Como construcción conceptual el territorio puede ser asumido más concretamente como la sociedad territorializada diferenciada, coincidiendo con el concepto de región ya que están constituidos por una materialidad construida por sujetos o actores sociales, y las relaciones de poder o influencia siempre existen y sus límites están condicionados a la construcción del objeto en relación a la problemática a resolver (Kolmman, 2004), donde los lugares –las

7 El territorio como concepto geográfico presenta diferentes tradiciones: la física, como superficie o relieve en su acepción amplia de la interrelación entre litósfera, atmósfera e hidrósfera. La tradición ecológica donde el territorio puede entenderse como medio natural y de relaciones hombre-naturaleza. La corológica – regional, se refiere a un sistema o complejo formado por todos los elementos físicos y humanos de un área o región. Desde la tradición espacial, el territorio se entiende como un sistema, es decir, como un conjunto de lugares interconectados por redes y flujos horizontales y desde la tradición social este se estudia básicamente como el resultado de la acción y organización social –que incluye las relaciones del hombre con la naturaleza.

localizaciones- forman parte de una compleja red de territorialidad y de organización social (Foucault, 2006).

La noción de región

La región, como espacio, es un ejercicio colectivizante, siendo entendida en un marco amplio de significación cultural, y la regionalización como el camino necesario y de tránsito continuo para la construcción misma de región, ambas revitalizan las necesidades de desarrollo, de planificación, de organización e inversión, de grandes esfuerzos para articular el concurso de sectores dinámicos y potenciales de una geografía social que se percibe a sí misma como problemática e incipiente; con enormes ausencias de una identidad que oriente la construcción colectiva, la reunión de lo disperso y lo diverso como estrategia de ahorro de energía colectiva, sin desconocer por ello lo diferente que particulariza la identidad regional. Además, es prudente plantear la existencia de región, no sólo como proyecto en construcción, sino como realidad social, histórica y geográfica, poblada de sentidos y de contenidos socio-culturales.

La región se construye, se comunica e interactúa. Las interacciones son necesarias en una doble vía: “hacia adentro” las personas que la conforman, es decir, que en distintos grados hacen parte de un proyecto colectivo y son prudentemente cercanas entre sí para reconocerse como parte esencial de una región o de un conflicto de región. Deben, como es apenas lógico, definir cuál es esa región que realizan y que desean en una especie de colectivización del sueño, de enunciación y deseo, en todo caso, de publicación del proyecto. “Hacia afuera” la región se extiende, hace presencia. No basta con la apertura de los mercados externos, eso es apenas una consecuencia lógica de la dinámica regional en el mundo de hoy. El ámbito de lo externo y la proyección en él, es el mecanismo más eficaz para ganar identidad y adquirir conciencia de los límites y limitaciones regionales, pero en una secuencia que se pretende positiva para el desarrollo humano.

Ambas dimensiones son reales, es decir, se presentan sin el consentimiento político o académico; se proyecta la región

y se proyectan las personas como región. Lo interesante es que ellas se correspondan con una necesidad colectiva; una región que colectivice su sentido y dinamice sus prácticas hacia objetos comunes; así la región se sigue construyendo día a día, quizá sin conciencia ni mapas de navegación.

Hablar de una región es ya un nombrar, un autonominarse parte de una existencia cargada de múltiples objetos, un decir, una realidad cultural, un hecho económico, una propuesta de desarrollo y una espacialidad habitada y vivida. Quienes la nombran la imaginan, sólo basta, entonces, prestar suficiente atención a lo que se realiza, dibuja, conoce e imagina sobre la región para entender el tamaño de los retos en la actualidad.

Es así como se ha construido el concepto de región asumida en la presente investigación, recogiendo los elementos antes planteados y asumiendo como principal elemento constitutivo las emergencias discursivas que permiten entrever formas de ser, hacer y decir el territorio Educación y Pedagogía.

Identificar y construir regiones investigativas en Educación y Pedagogía, requiere un arduo esfuerzo en interpretar las emergencias, que para el presente caso se enmarcan en los ejercicios investigativos de tesis de grado en Maestrías y Doctorados, signando y dotando de sentido las características del paisaje investigativo tanto desde las prominencias como de las llanuras y hondonadas, esto es desde las relevancias y opacidades como de las dinámicas que entre ambas se conforman.

Se han promovido en Colombia y Latinoamérica, estudios sobre capacidad regional en infraestructura investigativa (Henao & Velásquez, 2002; Jaramillo, 2005; BID, 2006) y motivado un amplio debate sobre el papel cultural del conocimiento en el desarrollo social y su conexión con el sistema educativo, en el cual “la escuela, la divulgación científica y, en general, la relación temprana con los contenidos y métodos del conocimiento científico se han hecho culturalmente importantes. Esta relación determina en buena medida la relación de los miembros de nuestras sociedades con los bienes y valores culturales que heredan y que los identifican”. (Hernández, 2000, p. 359). No obstante, si bien las diferentes reformas al sistema educativo incorporan en sus justificaciones el vínculo educación-

región, muy poco se conoce sobre los productos y procesos de conocimiento que podrían representarse como regionales: regiones investigativas.

Las universidades, por ejemplo, son las instituciones que en las regiones aportan la mayor cantidad de productos de conocimiento, por lo cual no está reflejado en la contabilidad social de los sistemas de información: los procesos regionales investigativos, los temas de interés, las formas particulares de conducir la investigación y su vínculo con la región y el desarrollo social, no están incorporados a estudios sobre identidad y desarrollo regional.

Las nuevas concepciones sobre mundo que apuntan al alejamiento de lo esquemático, lo estático o rígido de la geografía que “mapea” espacios y fronteras ha permitido el nacimiento de una discusión más profunda sobre otros términos acuñados categóricamente como referentes de esos espacios: la localidad, el hábitat, el paisaje, el mapa, el territorio, la región. Estos términos evocan espacios que son y coexisten, que tocan a las personas y les “significan” algo. A continuación se presentan estos conceptos desde tres obras específicas: “La expedición pedagógica nacional”, el texto de Henao y Villegas “Estudios de localidades”, y el pensamiento de Serres en su obra “Atlas” (1995). ¿Qué subyace en esos conceptos y más específicamente en el de “región”?, es, entonces, el interrogante que orienta la elaboración conceptual siguiente.

La expedición pedagógica nacional es una movilización por el país para reconocer y rastrear las prácticas pedagógicas, los escenarios educativos y los actores de la educación colombiana; se constituye en una de las fuentes primarias para el rastreo del concepto de “región”. ¿Cómo ha entendido la expedición pedagógica la región? La concepción del término bastante dinámica, desde esta experiencia, percibe como mínimo tres puntos de vista: el geográfico, el sociocultural y el de ser “sujeto de acción”.

La región, entonces, tal y como es presentada desde los tres perfiles de la Expedición Pedagógica Nacional denota particularidades y al mismo tiempo “homogeneidades” que sugieren su carácter de “entidad”; y no cualquiera, sino un “sujeto”, “sujeto que actúa” como lo afirma Henao.

Como referente histórico cabe mencionar, entonces, algunas definiciones sobre el concepto de “región” acuñadas en Colombia a comienzos del siglo XX que sirvieron como punto de partida para este estudio. Fajardo la define como: “unidad socio-espacial básica de análisis en la cual se enmarcan procesos históricos de asentamientos humanos que apropian y trasforman los recursos disponibles, desarrollando conjuntos de relaciones internas y externas respecto a ese espacio, las cuales se expresan en términos económicos, políticos y culturales”⁸.

En la anterior definición el concepto es portador de un significado desde lo geográfico y socioculturalmente comprendido por un grupo humano y es la base para la definición que posteriormente hará el historiador Álvarez: “Es la unidad de análisis que contiene por lo menos cuatro elementos: el grupo humano, el medio natural, los sistemas de producción, circulación y consumo y la mentalidad colectiva”⁹; entendido por grupo humano una comunidad con una forma de organización determinada a partir de las relaciones de clase, interétnicas y de jerarquías; medio natural como el ámbito territorial y espacio de acción del grupo humano que tiene que ver con el relieve, la tierra, el clima, la vegetación, los recursos hidráulicos; el sistema de producción como los bienes y servicios en circulación y consumo en cuyo tejido se constituyen las relaciones hombre - medio y hombre – hombre, y la mentalidad colectiva como los valores, la lengua y las costumbres del grupo humano.

No obstante las anteriores definiciones y las aproximaciones a región como “un mundo significado”, los teóricos Boissier y Coraggio la demarcan en términos de planificación y ordenamiento del territorio, es decir, la conciben como un espacio físico dividido, segmentado, de espacios rechazados y excluidos, de una región manipulable y empoderada por el uso de un tipo de razón instrumental donde lo que demarca y ordena es el lápiz que delinea mapas; una “región objeto” que se fragmenta y funciona planimétricamente de acuerdo con un dibujo.

8 Henao, H. & Villegas, L. (1997). Estudios de Localidades. Módulo 5. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, D. C.

9 Álvarez, V. (1992). De la región a las subregiones y ciudades de la historia de Colombia. Memorias del VIII Congreso Nacional de Historia de Colombia. Bucaramanga.

Henao va más allá de esa “región objeto” estática y manipulable -recordando un poco la crítica al estatismo de los mapas de Serres-. No puede ser sólo objeto de manipulación en cuanto allí viven actores que la construyen e inevitablemente la transforman; no es sólo objeto, en cuanto también actúa; de allí nace la noción de “región sujeto”, punto de partida teórico del estudio sobre localidades y punto común con la manera de la Expedición de pensar la región como “sujeto de acción” (tercera perspectiva).

La región sujeto es, entonces, una región que piensa y se construye permanentemente por las prácticas sociales y los significados que conforman una mentalidad colectiva, un ser “en grupo”. Ser sujeto es afirmar también que toma decisiones y actúa frente a su realidad: escucha sus necesidades, sus dolores, sus retos y en el ejercicio de la memoria social se ocupa de ellos, los enfrenta. Es una región que además se aleja del concepto de geografía tradicional: no es únicamente distribución de territorio, sino que se desborda hacia la comprensión y prácticas de lo humano.

En este orden de ideas, la región sujeto se educa y se autoevalúa, se perpetúa y además le preocupa no hacerlo, se busca a sí misma y se reconoce en la diferencia; en algo, lo que pretendió la Expedición Pedagógica, reconocer las prácticas educativas de las regiones colombianas en cuanto a su ser y hacer humano en el mundo de la vida, en la cotidianidad. En últimas, el viaje expedicionario emprendido por pedagogos y maestros por el territorio nacional fue, desde Henao y Villegas, en busca de esa región sujeto, que es y se configura más que sujeto, como sujeto de acción.

Entender la región bajo esta noción de amplitud, es diferenciarla de territorio, en tanto espacio físico que tiene significación para el poblador, el espacio donde cobran sentido las interacciones entre los hombres formando grupos humanos con un tipo de vida particular, ubicado además en la brecha de espacio-tiempo, espacio como el lugar donde se vive y tiempo como el momento histórico en el cual se vive. Es además necesario para Henao, diferenciarla de hábitat, puesto que el hábitat es el medio natural primario escogido por el hombre para su supervivencia, por las posibilidades de actuación que este le ofrece tales como la localidad, la casa, el barrio, la vereda o el municipio.

“Estudios de localidades” se postula, así, como una obra que inicia y a su vez impulsa el pensar sobre los espacios, que “significan algo para alguien”, que corresponden porque es allí mismo donde se habita, actúa y reconoce; donde se forma y busca. Región sujeto que se forma desde el quehacer pedagógico y que se busca desde el quehacer investigativo.

Desde Serres, pensar el mundo implica pensar en uno que se ha empeñado en definirse constantemente sobre el juego entre los opuestos: tiempo y espacio, monarquía y democracia, internacional y nacional, vida rural y vida urbana, imperio y nación, regional y local. Estas brechas se han establecido en los tiempos históricos de las sociedades y de alguna manera por las ideas que se tienen frente a los términos en geografías tan diversas, así como por los estados fragmentados que dirigen con fuerzas emergentes e intereses tan variados, y las relaciones ciudadanas que se establecen de unos con los otros.

¿Cómo es posible hablar de estas brechas y de cómo estas se definen en una realidad donde cada vez más los límites se desdibujan y todo el globo parece ser una sola cosa?, ¿cuál es el concepto de exclusión que permite una definición o bajo qué criterios se excluye para hablar de región en referencia a otra, de mapa o de territorio? Pues bien, para responder a ello, es preciso ponerse en la tarea de analizar aspectos que esclarezcan los términos y permitan movilidad no en un plano lexical cerrado y estático, sino en un campo conceptual abierto a diversas interpretaciones y miradas de lo que se entiende como mapa, local y regional.

Imprescindible complemento de cualquier viaje: un mapa. Un dibujo, una serie de líneas que delimitan la tierra y de alguna manera el viaje. Líneas fronterizas que existen en la medida en la cual viven en el común de la gente los libros de historia y geografía. Esas líneas ¿qué separan?, ¿lo distinto?, ¿los límites?, ¿conceptos o geografía?, ¿lo topográfico, lo climático, lo poblacional o lo “marginal”?, todo y nada: una sola cosa. Michel Serres habla en su obra “La comunicación”, de la naturaleza de los límites que separan al mundo: ¿cuál es la estructura particular de estos espacios y más precisamente la estructura del espacio “rechazado”?, ¿es este un repudio que revela la libertad o un tipo de razón? Sea lo que sea, se

diferencian de manera intencional, con trazos que se borran con el tiempo y se dibujan de nuevo: del mundo a las redes, se prolonga el mismo dibujo (Serres).

En primer lugar, el interés de la línea trazada es en sí mismo la definición: al trazar alrededor un contorno cerrado, “me guardo y me defiendo” afirma Serres; y al mismo tiempo “me protejo” de otros y “me excluyo”. “Me identifico” como “algo” y “me diferencio” de otro “algo”. Para argumentar esta postura, Serres asevera que hay formas de liberación y estructuras de protección. A propósito de la locura, se busca liberarse de otro y protegerse de él. No es, o por lo menos no debería ser, un distanciamiento en el temor, sino en el hecho de que esto permite sobrevivir y hasta lograr comprender la coexistencia necesaria con otros, el reconocimiento de otros como parte fundamental para la propia definición.

Michel Serres afirma que la exclusión más perfecta, en suma, es “el más puro de los desconocimientos” y podría ser cierto en el caso de Colombia. Evidencia de esto es la misma Expedición Pedagógica Nacional, una experiencia que comprende “un conjunto de acciones que busca la afirmación cultural en el reconocimiento de la multiplicidad y pluralidad de la producción pedagógica y educativa del país para recrearla y recomponerla en un mapa complejo que muestre su diversidad” (Unda, Álvarez & Martínez, 2001). Es decir, es una movilización por el país para reconocer y rastrear las prácticas pedagógicas, los escenarios educativos y los actores de la educación colombiana, que inevitablemente requiere de una organización compleja, de un viaje de aventura cuyos expedicionarios y aprendices son maestros, estudiantes, padres de familia y la comunidad en general.

La exclusión planteada por Serres en su sentido más práctico, también se evidencia en Colombia. Para la realización de la movilización pedagógica se establecieron diferentes “regiones” en el país (la Caribe, la zona cafetera), desde donde se vislumbra su primario componente geográfico pero no delimitante. El concepto de región entendido desde la Expedición toma varios matices para definirse y es aquí donde entra el factor realmente significativo: lo social, lo cultural y lo político.

Si se toma solamente del nombre (por ejemplo, la región Caribe), se afirmaría que una región es una zona geográfica relativamente homogénea en la que habita un grupo poblacional determinado. Sin embargo, la definición queda incompleta al no esclarecer de qué manera se determina su homogeneidad o qué hace que un grupo determinado entre en esa zona llamada región y otro relativamente cercano, no: se vuelve a lo “excluido”. Por estas razones, la Expedición decide organizar 10 regiones diferentes en Colombia con el fin de sistematizar las prácticas pedagógicas de todos los “rincones” del país para reconocer la diversidad y contribuir a su fortalecimiento. Y aunque su establecimiento es básicamente “logístico” para dibujar rutas pedagógicas organizadas de grupos de expedicionarios que permitan optimización del tiempo y socializaciones diversas de las experiencias, no puede afirmarse que su selección sea únicamente geográfica. La región de la expedición comparte mucho más que un territorio y va más allá de los límites que dibujan mapas; es una región en la que se perciben manifestaciones culturales específicas que pueden diferenciarse, en las cuales pueden incluirse creencias y/o prácticas religiosas, lengua o lenguajes, niveles de educación y niveles socioeconómicos; es una región que no desconoce ni estigmatiza poblaciones ni sus culturas, sino más bien que reconoce sus características, condiciones y procesos educativos y sociales y más aún, que busca en ellas fortalezas, que reconoce y rescata la creatividad y el quehacer innovador de la escuela en la sociedad.

El concepto de “región”, además, se extiende hacia otros aspectos de vital importancia para la nación como son el hecho de involucrar las iniciativas, las propuestas y las acciones que se dan en las instituciones escolares en torno a la violencia. ¿Cómo se ve la violencia desde las regiones y qué estrategias son tenidas en cuenta para hacer frente a este problema nacional?, ¿cuáles son sus impactos y sus percepciones? La región se vuelve en este punto “sujeto de acción”, es decir, actúa y reacciona a las dificultades del ambiente, la región toma decisiones y busca maneras de construir la paz en el país.

De los aspectos anteriores puede concluirse igualmente que la región tiene identidad y sujetos que le son propios; de otra manera le sería imposible definirse y actuar en varias esferas teóricas y

pragmáticas como entidad “particular”, entidad que se da a partir de subjetividades y relaciones, de quehaceres y vivencias las cuales permiten la construcción de un imaginario colectivo alimentado de “particularidades”. Estas particularidades de las regiones pueden darse en varios niveles y estos a su vez podrían llevar a pensar que es posible la re-construcción de diversas regiones. En el texto oficial de la Expedición Pedagógica Nacional, “Pensando el viaje”, Tomo 1, por ejemplo, se encuentra un concepto de región basado en la geografía, la cultura, la sociedad y la política que es necesario tomar para dibujar el viaje “pedagógico” y en el que se evidencia también la delimitación de sectores en la región y en los sectores o localidades con este objetivo específico. Esto hace pensar que de la misma manera que se han dibujado fronteras “pedagógicas” para la construcción de regiones, es posible dibujar fronteras únicamente “poblacionales” o “biológicas” o “climáticas” o “económicas”, por mencionar algunos tipos de mapas posibles.

Como se ve en este panorama, la región es mucho más flexible y dinámica; se alimenta de sus propios actores y escenarios que de alguna manera se delimitan, se autodefinen y se diferencian de otras “regiones”. En este orden de ideas, el concepto de “región” no es un término estático; todo lo contrario, es un término en constante construcción y análisis, dado que las personas y los lugares se modifican y las prácticas culturales y sociales se repiensen permanentemente, nacen y mueren un poco día a día. Además de esto, los espacios se recolonizan, se desterritorializan y se crean de nuevo. En este sentido, expresa García en una de las investigadoras del Grupo de Estudios del Territorio de la Universidad de Antioquia: “En América Latina como en otras partes del mundo, se presentan procesos de movilidad poblacional que, aunque de naturaleza diversa, tienen en común el hecho de reconstruir territorio, transformar identidades y promover la construcción de nuevos sentidos de la vida colectiva y de maneras de insertarse o tejer las relaciones sociales (García, s. f.).

Pensar juntos espacios y territorios es una tarea de todos, nadie queda fuera de lo regional, del tejido mismo de las relaciones sociales a las que García se refiere. Aún más, el ejercicio de redefinición de conceptos tradicionales como territorio, región y localidad, a la luz

de fenómenos como los de la flexibilización de las fronteras y sus particularidades de las cuales se habla en referencia a la expedición, es correr el riesgo de reducir su campo de referencia espacial al tratar de ser eficaces en su enunciación.

El oficio emergente de las regiones investigativas en Colombia: vínculo conocimiento-desarrollo social

El papel de la ciencia y de la tecnología –C&T- en la construcción de región adquiere hoy un significado esencial: las regiones deben construirse y el conocimiento, el que aporta la investigación científica, constituye uno de los pilares esenciales en los proyectos regionales de desarrollo social. La C&T, desde un enfoque social, aporta al desarrollo material, y fundamentalmente, promueve la reflexión sobre las marcas de identidad regional que producen ciertas formas del discurso y de la práctica investigativa, y del valor cultural e histórico de hacer ciencia en un contexto regional.

Las regiones existen desde múltiples lecturas, y están “naturalmente ancladas y ordenadas en un territorio”. Adquieren identidades particulares, según la óptica en que ellas son analizadas, diseñadas, vividas y reflexionadas. Por ello, pueden constituirse como sentidos orientadores de la acción social respecto a la forma en que los actores se perciben en una realidad geográfica e histórica, en un paisaje mental y en una organización colectiva que antepone el argumento del desarrollo como factor de orden, dinamismo y configuración socio-espacial.

Existen, por ello, discursos sobre región y caminos conceptuales y metodológicos para incluir y excluir fenómenos de la historia, la cultura, la economía e incluso del futuro como identidad regional. Los discursos sobre región se imponen buscando unir lo disperso de toda cultura en un proyecto con identidad, con apellido y vocación para que se haga efectiva la acción pública, sacrificando las diferencias y las diversidades en nombre de un proyecto colectivo. Así, las regiones adquieren un rostro, se dibujan en la mentalidad como realidades locales y localizadas, como deber colectivo para las decisiones, aunque ellas resulten incoherentes con el propio sentido

de lo público en beneficio de ciertos sectores que logran cargar sus discursos de contenido universalizante.

Para pensar la región, es necesario ampliar las miradas políticas y académicas centradas en la relación población-territorio que tienen un énfasis administrativo y económico; las regiones, además, son diversidad y dispersión cultural, relaciones sociales y estilos de conflicto y de convivencia. Maneras distintas de imaginar y de vivir el territorio, de reflexionarlo y de comunicarlo con otras realidades, unas miradas internas y otras externas que se proponen y se disponen como parte de lo que se piensa sobre sí mismos y sobre aquéllos que se incluyen y excluyen de lo regional.

Los procesos productivos, mirados como indicadores económicos, que incluyen por supuesto a la educación, constituyen el contexto que también requiere una reconstrucción, una base histórica suficientemente compartida, cohesionada y legitimada por el concurso de sus actores. Es decir, la región como categoría general no puede ser excluyente aunque, en la práctica, se privilegie la competencia e imposición de determinados discursos.

Para construir un contexto, es decir, para que el concepto de región opere como articulador de esfuerzos, objetivos y propósitos sociales y productivos, es imprescindible que este tenga suficiencia y vitalidad, es decir, que sea significativo como interioridad, y que convoque a territorios comunes, a lenguajes compartidos y a actitudes direccionadas hacia su desarrollo.

La base común, entonces, de esa complejidad llamada región es precisamente el territorio compartido, el substrato de todo contexto. Se trata de territorios no sólo en el sentido espacial sino y básicamente valorativo y cultural simbólicamente hablando; un territorio geográfico y un paisaje mental, el valor que articula los sistemas sociales y los aspectos culturales sin pretender hegemonía en las formas, intereses y sentidos prácticos de conformación de la sociedad.

Desde este lugar es claro que los entornos que posibilitan la productividad requieren un trasfondo socio-cultural, una construcción de región y un afianzamiento de las valoraciones que lo hacen posible. Así, para un acercamiento a la región hay que hacer una objetivación del concepto en miradas múltiples: regiones geográficas, administrativas, regiones culturales, regiones de énfasis

o de vocación: industriales, turísticas, gastronómicas, tecnológicas, competitivas.

En tal sentido se destacan dos mecanismos dinamizadores, entre muchos otros, de los diversos acentos de región: de un lado la introducción de catalizadores de adecuación estructural que la sociedad demanda como conjunto de garantías de infraestructura, de políticas claras e incentivadoras de la inversión, demandas de niveles aceptables de seguridad para los ciclos productivos completos. Si bien es cierta y pertinente la demanda por servicios en diferentes niveles, también es necesaria la consideración de que el compromiso en tal sentido no se soporta exclusivamente en el Estado como tradicionalmente se ha sostenido. Las instituciones y los hábitos vitales de los grupos humanos aportan la interacción para que éstos operen con eficacia.

La discusión alrededor de los modelos estatales en este aspecto se ha transformado en la medida que, si bien el concurso de las agencias e instituciones públicas es esencial para la dinámica de las regiones, la historia económica y política del país muestra un alto grado de factores conflictivos entre lo que intenta catalizar exógenamente y las prácticas y significados culturales en las regiones.

En este mismo escenario se impone la necesidad de construir entornos operativos que tengan la posibilidad y la capacidad de regularse, de crecer y de ser inteligentes en la medida en que los actores aprendan de sí mismos, en la medida que logre asumirse la gestión de las relaciones de complementariedad entre los actores sociales.

Los mecanismos de adecuación son exógenos aunque indican que la labor esencial es crear un clima favorable, que parte de una sumatoria de fortalezas y de una adecuación de intereses donde se combinen los cambios institucionales con la dinámica de los sistemas social y económico. Ello implica sostener el presupuesto de que las regiones tienen o deben construir una vocación, nombrada y con eficacia simbólica de convocatoria de sus actores más visibles; sin que baste nombrar la vocación para asegurar una identidad regional en medio de la complejidad del territorio y su organización social (Foucault, 2006).

Por otra parte aquello que se denomina aceleradores de adecuación, está orientado especialmente a una articulación de esas complejidades al mercado en el sentido amplio y conflictivo del término, como un reto importante para la región de innovación y exige agentes enormemente creativos al intentar una correspondencia entre lo regional, lo nacional y, por supuesto, lo internacional; lo cual implica un arriesgarse a la dinámica de las culturas sin pretender homogenizarlas y que promueve niveles altos de movilidad y una buena disposición a los ajustes y transformaciones necesarios para una mejor productividad, cuya esencia es entender que la región además de construirse, debe comunicarse.

Este enfoque adquiere consistencia al anteponer a los diversos proyectos un piso regional articulado, fuerte y consecuente con los objetivos que definen sus actores, considerando que: a) la región se construye a partir de referentes de identidad mediados por competencias abiertamente sensibles a los actores involucrados en el proceso productivo, en la cotidianidad, en los conflictos; b) la regionalización es el proceso de articulación de esos elementos de identidad con las condiciones propias que exige la construcción de un entorno y de sus flujos de comunicación, intra e interregional; c) región y regionalización son condiciones para el desarrollo y la productividad donde la acción pública general debe ser orientada hacia el favorecimiento de los agentes emprendedores; d) este proceso está asociado siempre a la noción de territorio geográfico: el vivido y el construido.

La importancia de tal labor viene dada por la necesidad de un piso de identidad cultural resistente, en continua interacción interna y externa como capacidad de aprender y de ganar autodeterminación de los mismos sistemas respecto a sus propios procesos, donde la valoración de las propias marcas diferenciales está en el centro de las preocupaciones de quienes intervienen en su construcción y en su conservación.

La región se construye, está construida pero no formulada ni comprendida, y se comunica, es necesario además que interactúe. Las interacciones son necesarias en una doble vía: “hacia adentro” las personas que la conforman, es decir que en distintos grados hacen parte de un proyecto colectivo, son prudentemente cercanas

entre sí para reconocerse como parte esencial de una región o de un conflicto de región. Deben, como es apenas lógico, definir cuál es esa región que realizan y que desean en una especie de colectivización del sueño, de enunciación y deseo, en todo caso, de publicación del proyecto.

Uno de los componentes que contemporáneamente aparece como estructurante de región es el conocimiento y este traducido políticamente en capacidad regional para producir, incorporar y utilizar la ciencia y la tecnología con un alto grado de iniciativa innovadora y emprendedora, CTI, el lugar de la ciencia se pretende incorporar como condición de construcción de región, la CTI, se ha considerado al mismo tiempo que un elemento estructural una condición de desarrollo (Porter, 1985), y de motor para el avance regional, no sólo en el sentido técnico del término, sino más bien en el concurso del conocimiento en el desarrollo social, buscando pasar del modelo CTI al vínculo ciencia, tecnología y sociedad, CTS.

La relación Ciencia, Tecnología y Sociedad, debe hoy entenderse como un proceso interactivo, de innovación de la praxis en relación recíproca con la comunidad. Todo cuanto se genera a través de la producción de conocimiento debe contribuir al incremento del capital social a través del establecimiento de una relación dinámica en sus condiciones de diálogo continuo, de afectación mutua y de reconocimiento de las diversas complejidades y de los problemas que debe enfrentar la ciencia, la educación y la cultura local en beneficio de la sociedad.

La universidad no puede, en esta dirección, declararse “regional”, debe procurarse en todo momento ser universalidad. Dicho de otra manera, si bien la universidad es producto de la sociedad no puede estar condicionada al inmediatismo, a la urgencia de los acontecimientos que hoy tanto agobian; debe ser guía, conciencia social y vanguardia cultural.

El papel de la universidad en el desarrollo regional ha sido una prescripción más o menos estable en todo momento: formar seres reflexivos y capacitados para el ejercicio de la ciencia y la aplicación de la tecnología en beneficio de los mejores ideales de la sociedad; sin embargo como materialidad, ambas, universidad y región, pueden existir independientemente, su grado de desarrollo no es

una culpabilidad compartida. El punto de encuentro, de interacción significativa, está representado en el valor cultural que la sociedad otorga a la educación, a la ciencia, a las instituciones que se dedican a ello, valor que es bastante intangible en términos de estas regiones.

A pesar de que la universidad responde a las demandas sociales de formación, investigación, capacitación y aplicación del conocimiento en aspectos económicos y culturales, no implica que sea suficientemente valorada como protagonista de las labores emprendidas para el desarrollo social, en parte por el estrecho concepto de desarrollo que, casi siempre, se establece como indicador de medida cuantitativa sobre algunas variables macroeconómicas; y en parte, porque la propia academia no ha establecido un vínculo directo con sus entornos a pesar de las múltiples acciones de interrelación.

De otro lado, la región, considerada una categoría compleja y a la vez arbitraria, cuestiona a sus centros de producción del conocimiento, a la vez que es cuestionada por éstos. Las demandas de una y otra tienen concreción en la medida en que ambas, región y universidad, sean realidades desde los presupuestos de que existen y coexisten en una relación de afectación mutua.

Al igual que la región, la investigación se construye; está fundamentalmente, en la cotidianidad académica, en tanto proceso permanente y dinámico, valor social y acción pública. El conjunto de sus acciones aporta al capital social de conocimiento que se caracteriza y distingue del capital material porque está disponible, al servicio de la región, en el dominio de lo público y, además, se constituye en la medida saludable de la riqueza esencial y espiritual de toda sociedad.

La investigación aporta a ese capital a través de los flujos de comunicación, discusión, publicación o aplicación; sobre todo aporta personas que trabajan por la construcción de comunidades académicas, comunidades que son la base para cualquier construcción social significativa.

De este modo, si bien el conocimiento como capital, corresponde a una formación histórica afectada por sus entornos, también es cierto que él, no puede condenarse al nivel de desarrollo o atraso de las regiones por su figura universalista; lo cual no la exime de la responsabilidad de entregar a la sociedad el mejor producto de su

actividad: el conocimiento, la formación y el compromiso con el propio destino de la sociedad.

Así mismo, la región no requiere de la investigación, no depende de ella para que sea realidad; pero estará incompleta sin una visión de conocimiento, sin el concurso de lo académico, soportado en comunidades que compartan un sentido de construcción colectiva.

Si hay regiones investigativas en su acepción más universal, estos son algunos elementos de su vinculación:

- La investigación, como valor cultural en su constitución, sus labores y permanencia, no puede ser determinada por la fluctuación contingente de construcción de región, puesto que su naturaleza no obedece a demandas coyunturales ni puede responder a soluciones inmediateistas.

- La región puede demandar o no, el concurso directo de la ciencia, por sus énfasis, y el concurso del conocimiento científico, es decir, la puede o no valorar como componente importante en su configuración y por lo tanto, otorgarle un marco amplio de funciones y un vínculo dinámico (FEM, 1998).

- Los centros de producción de conocimiento, usualmente, declaran vocación de servicio y compromiso con el contexto inmediato, o la territorialidad operativa de la región; orienta para ello actividades que les son propias en beneficio de la comunidad, la industria, la administración, los recursos, la educación; ello en sí mismo no le otorga un papel preponderante en los proyectos de región, ni implica un compromiso direccionado y comprometido.

- La región debe ser un proyecto colectivo, legitimado en la participación consciente, no sólo en la acumulación o convocatoria de actores visibles, como las universidades.

- Finalmente, la construcción de región y el papel de la investigación no están naturalmente vinculadas, debe establecerse su conectividad en términos públicos, de acción política.

Geoinvestigación: otras regiones, otros mapas, otros planos

“¿Por qué ponerse en camino, sudar, arriesgarse a un accidente a veinte días de marcha de la primera y tosca enfermería, pasar sueño, hambre y frío, si no corremos hacia lo extraordinario? ¿Qué

puede haber en el mundo y en la vida, tan precioso y tan singular que valga semejantes esfuerzos?” (Serres, p. 239).

En esta dimensión del marco teórico se exploran los conceptos de “mapa”, “espacio”, y “plano”, desde la perspectiva de Serres¹⁰ (1995) y de Deleuze y Guattari (1999).

Para Serres no sólo existen los mapas que la ciencia tradicional ha trazado en un intento por medir y cuantificar la realidad. El mundo que se habita, la morada, requiere de nuevos mapamundis, más topológicos que geométricos, para facilitar su comprensión y de cierta manera, su goce. Ese nuevo plano focalizaría su mirada hacia aquellos espacios inexplorados ausentes de todos los mapas oficiales¹¹. Regiones neutras de las cuales ni geógrafos, ni antropólogos, ni teóricos de la comunicación han confesado en sus libros. Espacios de tránsito que no siempre van en línea recta; al contrario, delinear caminos tortuosos o paradójicos, pasillos cuyo trayecto oblicuo no siempre siguen la identidad exacta de las cosas (Serres, p. 28). Estas regiones invisibles para los ojos de la ciencia tradicional, ocultan realidades menos sólidas, y por ende más gaseosas, en cuyos intersticios se pueden hallar los orígenes de las intrincadas redes comunicacionales y de los rasgos más sobresalientes del mundo contemporáneo.

Estas regiones configuran sus rasgos en los puntos intermedios. Serres lo dibuja así: si un nadador atraviesa a nado un río extenso, por lo general no pierde de vista la orilla de partida, en otro momento fijará su vista en la orilla opuesta, es decir, permanecerá por algún tiempo anclado a

10 Al respecto, dice Serres: “Y este atlas trata de cartografiar un nuevo mundo sin fronteras, estas fronteras mismas que el tiempo presente respeta tanto que deben haber perdido mucho de su importancia... Sí, el mundo que intentamos cartografiar ya no es el mismo... ya no funcionan la misma lógica, ni la misma estática en el intercambio, ni los mismos equilibrios, ni la misma física, ni las mismas leyes sociales y humanas, el atlas ya no dibuja los mismos mapas...” (Serres, 1995, pp. 196-197).

11 Vista así, la presente investigación no reduciría su objeto a la identificación del inventario de investigaciones sobre educación y pedagogía existente en las regiones colombianas y particularmente en las universidades y centros de investigación. De acuerdo con Serres, el trazo de un nuevo mapa invitaría a mirar con otros ojos aquellas regiones, y por tanto, aquellas expresiones investigativas, que no aparecen en los compendios y cartografías oficiales. En un segundo momento, invitaría a construir una investigación desde enfoques metodológicos menos convencionales que no excluya ninguno de los paradigmas reconocidos, y que de esta manera, ayude a crear nuevas rutas epistemológicas.

su morada, y por otro a la meta de sus deseos. Más llegará un momento al punto medio en el cual no estará ni en una ni en la otra orilla; en ese punto el nadador estará pleno, pues flotará sobre su propio espacio, lugar medio, inmenso mundo transparente por el que circulan los intercambios, mezcla, aleación, mestizaje; mundo forja el metal, urde el tejido, alimenta la carne de la humanidad en su conjunto y en su esencia (Serres, p. 31).

A partir de ese punto surgen varios interrogantes: ¿cómo cartografiar esos lugares intermedios, mezcla y fluido, esos sitios desconocidos y desdeñados por la cartografía convencional?, ¿cómo ubicar estos mapas que aún no tienen nombre pero que están ahí y conservan su presencia?; y de poderse cartografiar estos territorios invisibles, ¿desde qué perspectiva situarse?, ¿desde la mirada moderna del sujeto sobre el objeto?, ¿los mismos objetos?, ¿en dónde situar al sujeto-investigador? y ¿cuáles mapas dibujan mejor estos lugares? Preguntas cuyos laberintos multiformes desencadenan nuevos interrogantes cercanos al objeto de la presente investigación: ¿qué regiones investigativas –menos sólidas y más fluidas- en educación y pedagogía existen en Colombia?, ¿cómo están conformadas?, ¿cómo reconocer esas regiones cuyo mestizaje confunde el ojo del observador y las mantiene subsumidas en el silencio?, ¿cómo trazar una cartografía que permita reconocer aquellas investigaciones en Educación y Pedagogía que no figuren en los mapas convencionales? Preguntas todas, que no necesariamente corresponden a configuraciones de tipo geométrico sino topológico, es decir, menos métrica y más descripción de cercanías, de proximidades, de distancias. Serres (1995) lo advierte cuando sostiene que existe la falsa idea de pensar los espacios desde la geometría, es decir, el espacio unido a una medición en general, sin observar que a su alrededor los topólogos saben pintar las cercanías y sus proximidades sin ninguna necesidad de la distancia, ni de cantidad para medirla (Serres, p. 68).

Dice el filósofo francés que todo ser vivo no suele ubicarse en un lugar determinado, geométrico o abstracto, perdido o trivial en un espacio liso, “sino en la topología de un adoquín o de una bola, de una caja o de una casa, de un saco, cuyos límites le procuran algunas dosis de aislamiento privativo, distancias optimizadas, todas las circunstancias de una vecindad” (Serres, pp. 42-43).

Desde esta perspectiva, la tarea de trazar el mapa de las regiones investigativas en Colombia, requiere una mirada menos geométrica y con ello darle paso a una mirada topológica, en la que se privilegie la sospecha sobre las emergencias discursivas y formas de ser y hacer el territorio, las formas de ser y hacer de lo Educativo y Pedagógico. Esto llama la atención a los investigadores que en su afán de cuantificar tipos y tendencias de investigación, limitan el trabajo a cartografiar regiones como espacios geográficos predefinidos, con un conjunto de trabajos que arrojarían una muestra válida en la definición de dicho mapa. Serres invita a mirar otras regiones, menos sólidas y más fluidas, esas regiones medias e invisibles que dan origen a un “tercer hombre en un lugar tercero, invisible para los ojos comunes, ignorando que a veces el dobladillo oculto esconde más lujo y belleza que la cara evidente” (Serres, pp. 30-31).

En el trazo de este mapa pedagógico, no se hace necesario delimitar o recortar regiones con una métrica definida, sino más bien establecer relaciones de vecindad, de proximidad, de alejamiento, de adherencia o acumulación. Este mapamundi reconocería el tejido, la urdimbre de múltiples métodos en el abordaje del fenómeno investigativo, de paradigmas que se cruzan en un mestizaje epistemológico, en donde las llamadas investigaciones duras se mezclen con las investigaciones blandas, y de esta manera se puedan tejer discrepancias y cercanías entre enfoques; ya no en el marco de regiones geográficas, culturales o políticas, sino en el fluido que se desprenda de los encuentros y los desencuentros entre unos y otros¹².

12 Se pregunta Serres: “¿Podemos visitar en detalle este entendimiento? Más fácilmente que el nuestro, en realidad. El universo muestra al descubierto inmensos yacimientos que se asemejan, curiosamente, a lo que se decía antiguamente de las facultades del sujeto: los casquetes glaciares, desiertos y océanos, gigantescas masas de hielo, de sequía o de agua, funcionan como memorias, bancos, retención y regulación de esta información que los ríos generalizados reciben, intercambian, emiten y clasifican, como por la inteligencia actual. Y como todo flujo reacciona ante cada cosa ¿podemos seguir hablando de sensibilidad? Comparemos ahora estos yacimientos y estos ríos con nuestras técnicas, duras, y tecnologías, blandas: con nuestros códigos, esculturas, escarificaciones o escrituras sobre soportes; con las representaciones y con las imágenes en las pantallas... con la inteligencia, con la memoria, con las imaginaciones... artificiales. ¿No le parece que hacemos las cosas menos bien que el mundo?, ¿Qué le parece que somos en comparación con él? En fragmentos dispersos en el universo de las propias cosas, pero también en nuestra fabricación de herramientas groseras o refinadas, yace fuera de nosotros el antiguo sujeto, o al menos su inteligencia” (Serres, 1995, p. 109).

En la construcción de este mapa de las regiones investigativas, las nuevas rutas conducirían a preguntas del siguiente tenor: ¿dónde estar?, ¿qué hacer?, ¿qué se tiene?, ¿quién se es?, ¿cómo comportarse?, ¿dónde ir?; a lo cual Serres responde:

A la pregunta: ¿Dónde estar?, a la localización y al lugar, donde define fronteras, límites, inclusiones y exclusiones, establecidas al “mismo tiempo que él. Cómo cartografiar entonces el hábitat y las relaciones de los hors-là¹³, es el problema de la ciudad y del mundo por el que pasan los mensajeros, por el que circulan el conjunto de mensajes, por mil mensajerías; a la pregunta: ¿Qué hacer?, a la definición precisa y delimitada de los objetos, del trabajo y de las técnicas, que establecen las tecnologías, desde el momento en que abren espacios e instituciones virtuales; a la pregunta: ¿Qué tenemos?, a los bienes del intercambio y de la economía, a la apropiación, cuyo balance se invierte y no se decide desde el momento en que se intercambia saber (...): a la pregunta: ¿Quién soy?, a la identidad personal y colectiva, a la pasión, constructiva en apariencia y realmente deletérea, de la descripción; a la pregunta moral: ¿Cómo comportarse?, a la violencia que nace de la desigualdad, de la apropiación y, sin duda, sobre todo, de las adscripciones...es decir, al principio de sus aplicaciones; a la pregunta: ¿Dónde ir?, a los caminos que van de lo local hacia lo universal global, a lo largo de los cuales volvemos a encontrar los problemas del lugar y del mundo (Serres, 1995, pp. 197-198).

Para el caso de la primera pregunta “¿dónde estar?”, en el contexto de un trabajo con pretensiones de elaborar el mapa de las investigaciones en educación y pedagogía de las regiones, invita a esbozar una cartografía de los lugares a partir de las relaciones de

13 Serres utiliza el término “Hors-là” a partir del cuento de Guy de Maupassant titulado “El horla”, relato que dibuja con minuciosidad algunos acontecimientos del espacio que puede cartografiarse en las guías o mapas de la desembocadura del río Sena: el hábitat y los desplazamientos. “Hors” indica lo exterior y lo retirado, mientras que “là” designa el lugar cercano: el horla describe la tensión entre lo adyacente, lo colindante con lo alejado o lo inaccesible.

los “hors-là”, es decir, las adherencias o puntos de encuentro entre lo lejano con lo colindante, entre lo de fuera con lo de dentro, entre la cercanía y la distancia, entre lo local con lo global.

En la pregunta ¿qué hacer?, la idea de Serres formula una provocación hacia la construcción de un modelo que minimice la tendencia a las delimitaciones del objeto y al uso de técnicas métricas, un modelo que se abra el mundo de la “glocalidad” (Mejía, 2007), que pueda comprenderse desde los rasgos de la localidad en una exigencia de cultura globalizada¹⁴. En esta perspectiva, un enfoque epistémico convencional ocultaría estas manifestaciones, por lo que se hace necesario re-crear un modelo menos sólido “que el sólido, casi tan fluido como el líquido, duro y suave” como un tejido en el cual la topología prescinde de la geometría.

Las restantes preguntas planteadas por Serres invitan a demoler los viejos cimientos de la epistemología y de la metodología, son también oberturas plegadas a la búsqueda de objetos desconocidos, que a su vez sugieren nuevas rutas de entrada y de salida. De esta manera, el nuevo mapa de la investigación regional en educación y pedagogía no puede estar encajado entre líneas rectas predecibles. Sus bordes sinuosos a manera de meandros remiten a multiformes lecturas y hallazgos ilimitados. Bosquejan también nuevas posibilidades para configurar las regiones desde perspectivas más abiertas, flexibles y mutantes¹⁵.

Las regiones proceden sin cesar a un movimiento de desterritorialización “in situ” a través del cual superan cualquier territorio, se confunden ellas mismas con el movimiento de los que abandonan en masa su propio territorio. Y esta constante fluctuación se produce a partir de tres condiciones: una sociabilidad pura como medio de inmanencia; un cierto placer de asociarse, que constituye

14 Para Marco Raúl Mejía hablar de “globalización” significa en primer lugar, comprender las transformaciones producidas al interior del capitalismo, y que a manera de realidad configuran hoy la forma de la hegemonía desde la cual se da el nuevo poder y controles de esta época. Esta comprensión es necesaria para quien desee colocarse en un horizonte crítico, ya que es situado en esa nueva realidad desde donde se construirá la novísima crítica (Mejía, 2007, p. 25).

15 “Nos duele hablar de las mezclas o razonar sobre éstos ya que se resisten a los principios. El analista les tiene horror. Denle un vaso de agua con azúcar, pregúntele dónde se halla el azúcar y dónde se encuentra el agua: el azúcar se distribuye en el agua que a su vez se distribuye en el azúcar. ¿Dónde se encuentra la resina en el vino? Se mezcla con éste que a su vez se mezcla con ésta. ¿Dónde se encuentra el agua con el almíbar, donde el semillón en el sauvignon?. Las identidades se agitan, su sitio se pierde en las proximidades vagas, la contradicción tutea incluso delante de lo confuso” (Serres, 2002, p. 289).

la amistad; y finalmente, una inclinación por la opinión, por la conversación (inmanencia, amistad y opinión). Tres aspectos que según Deleuze y Guattari (1999), conforman los rasgos sobresalientes de una región, que en Grecia, en los tiempos en los cuales se gestó la filosofía, se denominaba la “geofilosofía”¹⁶, y que para el caso de la presente investigación, guardadas las proporciones, ha de ser la “geoinvestigación”.

En este ámbito, el mundo que se intente cartografiar ya no es el mismo. Las antiguas fronteras que en muchos casos fueron el origen de guerras, ya no obedecen a ciertos principios universales como la posesión de los lugares, la fuerza, el dinero o la gloria. Estos límites, definiciones de espacios, exclusiones y pertenencias, definidos con la precisión más exacta, no encajan en los nuevos mapamundi ante la emergencia de nuevas lógicas; “ya no funcionan la misma lógica, ni la misma estática en el intercambio, ni los mismos equilibrios, ni la misma física, ni las mismas leyes sociales y humanas” (Serres, p. 197).

Desde esta perspectiva, el nuevo mapa de las regiones en investigación en educación y pedagogía correspondería a una identidad, es decir, a aquello de lo que hasta ahora nadie ha encontrado razón, a aquello cuya diferencia es irreductible. Un ejemplo lo constituye el mapa que esboza el documento de identidad, el cual por lo general incluye dos o tres de nuestras adscripciones: nombre, sexo, nacionalidad, más ignora los detalles de la verdadera identidad: rasgos que mutan de forma permanente a lo largo de la existencia del ser humano. No se deja de coser y de tejer la propia capa de Arlequín –sostiene Serres (1995)-, tan matizada o abigarrada como el mapa genético. Los viajes, contactos, trabajos y aprendizajes, la experiencia profesional, concreta, humana, lúdica y artística, van configurando el mapa íntimo de la identidad que nunca abarcará la cédula de ciudadanía. Esos mapas, ignorados y desapercibidos, conforman para el caso de la investigación, una veta importante que merece la atención de los investigadores.

16 Deleuze y Guattari al preguntarse “¿Qué es la filosofía?”, encuentran que la filosofía es fundamentalmente el arte de crear conceptos. Al ubicarse en sus orígenes occidentales argumentan lo siguiente: “Si la filosofía surge en Grecia, es más en función de una contingencia que de una necesidad, más de un ambiente o de un medio que de un origen, más de un devenir que de una historia, de una geografía más que de una historiografía, de una gracia más que de una naturaleza” (Deleuze & Guattari, 1999, pp. 97-98).

2. COORDENADAS METODOLÓGICAS

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Napoleón Murcia Peña

Naturaleza de la investigación

La naturaleza del objeto que se investigó en el presente estudio, expresa una evidente intencionalidad reflexiva para ir construyendo desde esta aproximación, las regiones que emerjan como observables¹⁷, sobre las cuales se realizaron los procesos de recolección y análisis profundo. Pero ¿cómo realizar un análisis reflexivo en un proceso donde la base de la información a recolectar era documental? Pese a la forma documental de las fuentes, el propósito centrado en construir regiones desde la emergencia de las categorías investigativas implicó generar agrupaciones semánticas, fundamentadas en las construcciones de sentido social; proceso que se realizó tomando como referencia las bases de datos construidas y las unidades hermenéuticas desde ellas elaboradas. De ahí que el proceso inicial fuera totalmente inductivo, buscando las huellas cualitativas que permitieran realizar en su entorno agrupaciones conceptuales.

Las fuentes documentales como escenarios simbólicos, implican representaciones de las realidades, implican posturas frente a la vida, implican intencionalidades (Tylor, 2006). Como narrativas,

17 El observable es definido por Juan Luis Pintos como las agrupaciones semánticas que se construyen desde los análisis contexturados de la realidad social analizada (Pintos, 1995). Murcia (2006) asume los observables como agrupaciones semánticas –simbólicas- y que, como tal, sólo son la expresión de los imaginarios. Por tanto, los observables son categorías de búsqueda, son nortes que orientan la comprensión de significaciones imaginarias.

desde ellas no sólo se reconocen los entornos de realización social y humana (función representacional), sino que, además se visibilizan las sensibilidades y sentimientos de los seres humanos sobre las realidades descritas (función expresiva) y las transformaciones o realidades generadas o pretendidas desde el discurso (función pragmática) (Wodak & Meyer, 2003).

En consideración a lo antes expuesto, la naturaleza de las investigaciones-tesis, es simbólica y por tanto su abordaje investigativo puede hacerse con pretensiones históricas, hermenéuticas o transformacionales, lo cual implica la consideración siempre intrusiva de estas para comprenderlas y poderlas mostrar desde sus ethos, teóricos, epistemológicos metodológicos o teleológicos.

Enfoque del estudio

No se trató sólo de clasificar las investigaciones existentes, para lo cual hubiese sido suficiente con un método de inducción analítica (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 13), se buscó construir regiones investigativas a partir de la emergencia sustantiva, desde la información registrada en las tesis, siguiendo categorías foco u observables que emergieron en el análisis inicial; por tanto, el tratamiento de la información involucró la comprensión del sentido que los investigadores daban a sus tesis, cuando asumían uno u otro método, una u otra teoría, uno u otro propósito. Esta sensibilidad frente a las formas sustantivas devenidas de las revisiones minuciosas de cada tesis permitió fraguar de forma progresiva las categorías que constituyeron las regiones, subregiones y sus respectivas tendencias.

En el marco de estas consideraciones el estudio acudió a un enfoque de complementariedad, que permitió recolectar y analizar desde diferentes perspectivas la diversidad de esta información. Los enfoques de complementariedad, buscan asumir las realidades sociales en la magnitud de su complejidad y, por tanto, la necesidad de generar propuestas de análisis teóricos y metodológicos también complejas que permitan comprender el fragmento de la realidad estudiada en sus múltiples interacciones. En esta perspectiva, el problema y el método son la primera construcción de sentido y por tanto se elaboran desde la realidad misma confluyendo en campos de dirección que como observables se profundizan en el trabajo

de campo (Murcia & Jaramillo, 2000, 2001, Murcia, Camacho, Jaramillo & Loaiza, 2005, Jaramillo, Murcia & Portela, 2005, Hurtado, 2004; Murcia, Candamil & Sánchez, 2006, Murcia, 2006).

La teleología del enfoque es la comprensión de las realidades sociales y humanas, en cuyo proceso es necesario la andanza por diferentes teorías que den cuerpo al objeto a investigar y la construcción de un diseño de investigación que, en el marco de las categorías propias del objeto construido, permita comprenderlo a profundidad.

De ahí que en este proyecto se conjugaron abordajes teóricos diversos, y procesos de recolección y procesamiento también diferentes, en los que fue necesario la utilización de instrumentos cuantitativos, y su procesamiento con estadística descriptiva, pero también el desarrollo de instrumentos cualitativos de recolección de información y su procesamiento categorial, al igual que el uso de instrumentos propios de la arqueología del saber tanto para la recolección como procesamiento de la información.

De hecho, varios autores profundizan el enfoque de complementariedad, al proponer utilizar métodos cualitativos y cuantitativos en la recolección y procesamiento, pues en su decir “son dos formas de aproximación a la realidad (...) que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables” (Wilcox, 1993). Deslauriers (2004), afirma a propósito que “...la investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas pero no les concede simplemente el primer lugar; se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social”.

En el procesamiento de la información se acudió de forma particular al método de relevancias y opacidades. Desde este, las realidades sociales siempre se presentan en términos de relevancias y opacidades. Los seres humanos en nuestros procesos comunicativos nos referimos al mundo, opacando o relevando algunas de sus particularidades, sea de forma intencional o no. Es la forma de construir el mundo social, haciendo de algunas cosas eventos de interés y dejando otras cosas de lado, o dándoles menor importancia; bien porque no son de interés o sencillamente porque las obviamos por cualquier circunstancia. Por eso, en el análisis del mundo social es importante considerar tanto aquellas categorías que

se relevan como las que se opacan; pues en ellas está la dinámica de los imaginarios que hacen posible las acciones e interacciones sociales (Pintos, 2003, Murcia, 2010).

Las categorías emergentes, son importantes en esta lógica no por la relevancia social, sino también por su opacidad; pues muchas de estas esconden intencionalidades e intereses que pueden estar truncando la opción de analizar el mundo de otra forma. Pueden muchas opacidades, mostrar los verdaderos obstáculos epistemológicos, prácticos, e incluso ontológicos en el abordaje de este tipo de estudios.

Diseño de investigación

Unidad de análisis:

La unidad de análisis estuvo constituida por los informes de investigación y sus emergencias en términos de su población, las fuentes de información, sus propósitos u objetivos trazados, las temáticas desarrolladas, las teorías de apoyo y sus hallazgos. Estas emergencias agrupadas en categorías, permitieron construir las regiones investigativas.

Unidad de trabajo:

La unidad de trabajo estuvo conformada por un total de 643 tesis de grado de Maestrías y Doctorados en Educación y Pedagogía de Colombia.

Momentos de la investigación

El diseño de la investigación siguió tres momentos:

Primer momento: Definición de categorías foco

En este momento se realizó una primera aproximación a la realidad de la investigación educativa, a partir del acopio de las tesis, en maestrías y doctorados en Educación y Pedagogía en Colombia.

Esta primera mirada permitió definir categorías foco, desde las cuales se realizaría el análisis reflexivo de las tesis que fuesen tomadas como referencia. Los focos de análisis definidos fueron: año, títulos/temáticas, fuentes de información, autores de referencia

o teorías de apoyo, propósitos u objetivos y procedimiento metodológico.

Se tomaron como unidad de trabajo las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en Colombia y su producción en tesis, desde el año 2000 al 2010.

Procedimiento

Construcción del archivo. Esta fase consistió en rastrear las maestrías y doctorados en educación y pedagogía del país, recopilando algunos datos de importancia para el proceso. El instrumento de acopio de esta información aparece en el RIEP 1 (Cuadro 1 de los hallazgos).

Segundo momento: Momento de configuración de un diseño de recolección para el análisis comprensivo

En este, se buscó precisar las fuentes directas de información y los métodos de procesamiento y análisis de la información, atendiendo las categorías foco definidas en el primer momento.

Procedimiento

Definidas las categorías iniciales, se procedió a seleccionar las maestrías y doctorados que serían referencia para el estudio en profundidad de sus tesis. Esta parte se realizó mediante un proceso aleatorio simple, donde se tomaron en cuenta las siguientes zonas geográficas: Costa Caribe, Antioquia, Santander, Valle del Cauca y Eje Cafetero. Adicionalmente la exploración arqueológica se asumió con los datos de dichas zonas, incluyendo Bogotá.

En cada una de estas zonas se definió intencionalmente un grupo de maestrías y doctorados en educación y pedagogía seleccionando los siguientes programas:

Zona Eje Cafetero

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde.

Maestría en Docencia, Universidad de Manizales.

Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales.

Maestría en Educación, Universidad de Caldas.

Maestría en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.

Zona Bogotá

Maestría en Educación y Maestría en Evaluación, Universidad Santo Tomás.

Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Maestría en Educación, Universidad Distrital.

Zona Antioquia

Maestría en Educación y Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia.

Maestría en Educación, Universidad de Medellín.

Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde, sede Sabaneta.

Universidad Católica de Oriente. Maestría en Educación.

Zona Caribe

SUE Caribe (Universidad del Atlántico, Universidad del Magdalena, Universidad de Córdoba, Universidad de Cartagena, Universidad de Sucre).

Zona Santander

Maestría en educación, Universidad Industrial de Santander.

Zona Valle del Cauca

Maestría en Educación, Universidad del Valle.

En los programas seleccionados se analizó la totalidad de las tesis terminadas, en el período comprendido entre 2000 y 2010. Luego, se elaboró un instrumento que posibilitaría un primer procesamiento de la información en el marco de las categorías foco

definidas. Este instrumento aparece como RIEP2 (Cuadro 2 de Hallazgos).

Tanto el procesamiento como la interpretación de esta información, se realizaron desde la lógica comprensiva y desde la lógica arqueológica.

En el primer caso, se acudió al procesamiento categorial, desde las lógicas del análisis de contenido. En esta perspectiva el procesamiento se realizó atendiendo los contenidos primarios del texto hasta lograr categorías generales o conceptuales que engloban las categorías primarias. El procesamiento se realizó según la propuesta de Hammersley y Atkinson (en Murcia, 2009) en su orden: categorización primaria, categorización axial y categorización selectiva.

Las categorías primarias corresponden a esa selección textual que el investigador realiza sin alteración alguna del texto analizado. La categorización axial, implica buscar categorías generales que califiquen o muestren los comportamientos de grupos de categorías primarias (en estas agrupaciones las categorías primarias pueden agruparse entre sí, según el interés de la investigación). En la categorización selectiva se buscan categorías conceptuales que engloban las agrupaciones y sus calificaciones. De esta forma, la categoría final o selectiva no es una categoría arbitraria, sino que corresponde a la síntesis de las categorías simples o primarias.

La interpretación se realizó desde el método de relevancias y opacidades, en consideración a lo cual, las agrupaciones selectivas se estructuraron desde las categorías con gran recurrencia en las tesis o con poca recurrencia.

Este procesamiento se realizó utilizando como herramienta el Atlas Ti.

La segunda forma de abordar los proyectos vaciados en la matriz RIEP2, sería desde *la perspectiva arqueológica*.

En esta perspectiva se definieron, en primer lugar los campos; el de educación y el de pedagogía, y posteriormente, el archivo arqueológico, para luego, procesar la información definiendo las formaciones discursivas en las tesis, respecto de estos dos campos.

El tercer momento: momento de comprensión

En este momento se realizó el abordaje reflexivo de las categorías, poniendo en marcha el diseño estructurado para la recolección, análisis e interpretación de la información.

En este caso el procesamiento e interpretación se implican entre sí, y constituyen un hecho paralelo. Justamente, el procesamiento desde el Atlas ti, permite, que al realizar las categorizaciones primarias, se vayan generando categorías axiales, e incluso categorías selectivas. Lo cual dio origen a las regiones (categorías selectivas) y subregiones (categorías axiales) sustentadas con los relatos propios de las tesis agrupadas.

Procedimiento en la perspectiva comprensiva. Una vez vertida la información en la matriz RIEP2, se construyeron las unidades hermenéuticas desde los datos contenidos, y se procesó la información siguiendo la lógica del análisis de contenido ya expuesta. Este procesamiento e interpretación, se realizó por programas generando un mapa inicial de regiones investigativas por programa estudiado, con subregiones y, en algunos casos, tendencias.

Luego, en una especie de reconfiguración (Murcia & Jaramillo, 2009) se triangularon los diferentes mapas investigativos, por regiones geográficas (según se habían seleccionado los programas tomados como referencia). Se realizó triangulación entre unos y otros mapas, buscando categorías comunes, hasta consolidar los mapas investigativos de la región geográfica. Estos mapas se confrontaron entre regiones geográficas para generar un gran mapa nacional de las regiones investigativas que sintetiza los mapas por programas y regiones geográficas. El dispositivo cuantitativo se utilizó sólo para presentar los resultados, con el propósito de mostrar la fuerza de cada una de las regiones, en el marco del método de relevancias y opacidades, sin que ello se constituya en una perspectiva estadística donde primen los niveles de correlación o varianza.

En una pretensión inicial se planeó ampliar la comprensión hacia los sentidos que los investigadores daban al utilizar sus tendencias, pero dadas las condiciones económicas y temporales,

fue imposible realizar esta parte del trabajo de campo. Pese a ello, el esfuerzo por construir las agrupaciones semánticas que dieron origen a las regiones investigativas desde los sentidos generales de la tesis, implicó trascender la mera agrupación descriptiva de categorías deductivas hacia una comprensión de los textos-tesis, tomados como referencia.

En la perspectiva arqueológica el procesamiento implica la definición de campos, la construcción de superficies de emergencia, la consolidación del archivo y la búsqueda de las formaciones discursivas en el marco de sus continuidades y discontinuidades. El propósito de esta perspectiva de abordaje, fue la búsqueda de esas formaciones que dicen qué tipo de discursos se han venido construyendo en las investigaciones de maestrías y doctorados en Colombia, en los campos de la educación y pedagogía.

Procedimiento en la perspectiva arqueológica. Siguiendo la lógica definida por Foucault, se acordaron los campos en los cuales se buscaron las formaciones discursivas, se definieron las regularidades enunciativas, se estructuró el instrumento de investigación, el archivo desde los enunciados y posteriormente se desarrolló la descripción arqueológica, según se amplía en los hallazgos desde esta perspectiva de abordaje (Foucault 2008, Bocanegra, 2008, Sánchez, 2009).

Análisis de la información

Siguiendo el método de relevancias y opacidades se realizó el análisis de la información condensada en los momentos anteriores, aunque, en muchos casos, la interpretación se articuló al procesamiento mismo de la información. Este momento de análisis permitió definir las regiones investigativas en el marco de su importancia institucional, y en ellas, los aspectos sobre los cuales se han venido desarrollando los procesos de investigación en las diferentes maestrías y doctorados en educación y pedagogía en Colombia.

Procedimiento para el procesamiento

El análisis propiamente dicho de la información se realizó siguiendo la lógica de las recurrencias y no recurrencias que presentaban las diferentes categorías emergentes. Desde esta, se definió la fuerza de algunas categorías frente a la debilidad de otras. En las descripciones institucionales y regionales se realizaron cruces con las recurrencias a nivel nacional, entre tanto en la descripción nacional, se generó la confrontación con las formaciones discursivas consideradas en el momento arqueológico.

LA HERRAMIENTA ARQUEOLÓGICA¹⁸

*Tomás Sánchez Amaya
Francisco Antonio Arias Murillo*

La presente investigación hace uso metodológico, en un primer momento, de la propuesta arqueológica en tanto “caja de herramientas”, entendiéndola como un instrumental que permite la articulación de la descripción y el análisis de diversos saberes referidos a los objetos de la pesquisa (educación y pedagogía), saberes –y prácticas– que circulan a través de múltiples modalidades de enunciación y que sugieren, asimismo, disímiles perspectivas de análisis, en orden a percibir sus condiciones de realidad, de emergencia, de institucionalización, de permanencia, de transformación, de existencia, de formalización, etc.

Tres apartados constituyen la puesta en escena de la arqueología como herramienta metodológica: primero, una caracterización

18 Lo consignado en el presente apartado investigativo deriva de una plataforma teórico-metodológica constituida, en principio, por las metodologías de tres tesis doctorales desarrolladas en el marco de la Línea Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, del programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Los documentos en mención son: “Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX” (versión inédita, 2008), de Tomás Sánchez Amaya (esta es la fuente original de la cual emanan la mayoría de los desarrollos metodológicos aquí presentados); “Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá” (versión inédita, 2007), de Elsa María Bocanegra Acosta; “La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX”, de Francisco Antonio Arias Murillo (versión inédita, 2010). La plataforma metodológica en mención se elaboró a partir de los desarrollos teóricos de Foucault (fundamentalmente primera etapa de su pensamiento), abierta al diálogo con una multiplicidad de miradas y perspectivas que se han aproximado –o alejado–, pero que, en todo caso, han permitido nuevas miradas sobre objetos no percibidos porque se hallan quizá *demasiado en la superficie de las cosas*.

general; segundo, la concreción de unas tareas específicas; tercero, una descripción del modo de proceder en el análisis.

Condiciones generales de la Arqueología

La arqueología como dispositivo metodológico de investigación, es una herramienta que ofrece una gama plural de condiciones de posibilidad para el desarrollo de indagaciones sobre diversos ámbitos: saberes, poderes, sujetos, objetos..., marginales y/o marginados, de los cuales es posible derivar crónicas históricas (Quiceno,2003), relatos, saberes, formas diversas de decir y de contar, que subyacen a las prácticas sociales efectivas. En estas irrupciones discursivas es posible percibir la presencia de diversas modalidades de saber¹⁹, de relaciones de poder, de modalidades de sujetos –y de objetos–; en estas nuevas emergencias –formaciones y/o transformaciones– los sujetos, los objetos, los saberes y los poderes son, a la vez, constituidos y constituyentes²⁰.

19 Por saber, siguiendo los lineamientos de Foucault (1977, pp. 306-307) podemos entender: “aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no su estatuto científico”, por ejemplo, el saber sobre la educación, el saber sobre la pedagogía, el saber sobre el maestro, etc.; “el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso”, los saberes dichos de tantos modos y dispersos en los diferentes registros (trabajos de investigación); “el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman”, por ejemplo, el conjunto de discursos establecidos acerca de un objeto cualquiera (escuela, pedagogía, educación...) y las modalidades como se pueden integrar nuevas construcciones y elaboraciones teórico-prácticas; un saber es aquello que “se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso”, por ejemplo, el conjunto de los puntos de articulación con o sobre otros discursos o sobre otras prácticas discursivas o no discursivas. El saber no existe “sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma”, esta última razón permite hablar de un saber sobre la escuela, sobre las didácticas, sobre los sujetos, sobre las instituciones, etc., referidos, para la indagación realizada, tanto al objeto *educación* como al objeto *pedagogía*. El saber, al decir (De la Fuente y Messina), “constituye aquella experiencia social que, aunque no se inscriba de manera elocuente en algún enunciado concreto, sí puede ser reconstruida a partir de una descripción de las líneas de visibilidad y de enunciación que caracterizan la masa discursiva [trabajos de investigación de maestría y doctorado] de un período [determinado]” (2003, p. 6).

20 Foucault (1980, p. 15) plantea una interesante hipótesis referida a las condiciones de posibilidad de abordar ese tipo de historias: “La hipótesis que me gustaría formular es que en realidad hay dos historias de la verdad. La primera es una especie de historia interna de la verdad, que se corrige partiendo de sus propios

La reconfiguración permanente de todos estos elementos, es lo que faculta para señalar, también, que la arqueología renuncia a la concepción trascendental de la historia, es decir, no pretende hacer la descripción de una historia lineal y evolutiva que signaría unas génesis y teleologías determinadas (no busca un *origen y un final* de las cosas, de las relaciones o de los discursos); se aparta de las formas extremas de teleología y causalismo, no busca desentrañar las intencionalidades o finalidades ni las causas últimas de los objetos indagados; renuncia a las férreas concepciones de evolución y progreso lineales en las cuales la ciencia, el saber se desarrollarían por acumulación permanente; evita plantear la totalidad como ámbito al que ha de orientarse el pensamiento detrás de lo cual estaría la presencia de un actor principal, un macro-sujeto racional.

La arqueología, según señala Bocanegra (2007) es el método de análisis del discurso que investiga el conjunto de reglas que determinan las relaciones múltiples entre los enunciados que constituyen el saber en una época, pero también nos permite, determinar la recurrencia discursiva; en esta investigación, por ejemplo, se analizan los enunciados y las modalidades enunciativas que prefiguran un saber situado (histórica y socialmente) acerca de

principios de regulación: es la historia de la verdad tal como se hace en o a partir de la historia de las ciencias. Por otra parte, creo que en la sociedad, o al menos en nuestras sociedades, hay otros sitios en los que se forma la verdad, allí donde se define un cierto número de reglas de juego a partir de las cuales vemos nacer ciertas formas de subjetividad, dominios de objeto y tipos de saber. Por consiguiente, podemos hacer a partir de ello una historia externa, exterior de la verdad". Estos planteamientos permiten colegir, que no solamente el sujeto produce o funda el conocimiento, sino que aquél es también, producido, fundado y refundado por este, constituido y re-constituido por el conocimiento. "Sería interesante, que intentáramos ver cómo se produce, a través de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino al de un sujeto que se constituyó en el interior mismo de ésta y que, a cada instante, es fundado, y vuelto a fundar por ella". Así las cosas, historia, conocimiento, sujeto, saber, poder..., se hallan, pues, en constante transformación "a través de un discurso tomado como un conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales" (1980, pp. 14-15). Estas hipótesis propuestas por Foucault, refuerzan aquella otra esgrimida en Orden del discurso: "en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad" (2005, p. 11). Aquí se empieza a dejar ver la cuestión de la "política del discurso", de los regímenes de verdad que circulan en las diferentes sociedades (Cf. Sánchez, 2008).

la educación y la pedagogía. “Por lo tanto, señala Bocanegra, lo que se determina –a través del análisis arqueológico– es la relación de coexistencia de los enunciados, su diferencia y dispersión, las posibilidades estratégicas que constituyen una red teórica particular y la manera como el enunciado se convierte en prácticas, imágenes, instituciones o conductas sociales (papel del discurso)”.

Como herramienta metodológica la arqueología permite determinar las condiciones de posibilidad del saber (Castro, 2004); es un método de análisis de los discursos y de las prácticas, o mejor, de las prácticas discursivas²¹, que indaga –como ya se ha referido– por el conjunto de reglas generales, relativas a las relaciones entre los enunciados²² (en la pesquisa realizada, v. gr., los enunciados aprendizaje, competencias, evaluación, formación, prácticas...) que en una plural trama de relaciones (presencia, coexistencia...) constituyen los objetos²³ (educación y pedagogía). El trabajo arqueológico puesto en funcionamiento en la investigación opera sobre unos recortes histórico-sociales determinados (Colombia, década 2000-2010).

En cuanto arsenal metodológico para la descripción de enunciados, define las reglas, las transformaciones y los umbrales que acompañan los discursos y las prácticas, en contraposición a la noción unitaria y totalizante de un discurso omnicomprensivo,

21 Foucault señala que práctica discursiva es el “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (1977, p.198).

22 Una aproximación conceptual al enunciado y al archivo (almas de la arqueología) se realizará en el segundo apartado de esta descripción metodológica.

23 Por objetos se podría entender los elementos constituyentes de una práctica, de un discurso, de una práctica discursiva o no discursiva; la sumatoria de los elementos que configuran, por ejemplo, el discurso de lo pedagógico o de lo educativo, para el caso de la investigación emprendida. El objeto lo configuran: las condiciones históricas para que se pueda “decir de él algo”, para que varios sujetos puedan decir cosas diferentes, las condiciones para que se inscriba en un dominio de parentesco con otros objetos, para que trame con ellos relaciones de semejanza, de vecindad, de alejamiento, etc.; estas relaciones (internas, externas, primarias, secundarias, discursivas) se establecen entre “instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización”. Tales relaciones “le permiten aparecer, yuxtaponerse a otros objetos, situarse con relación a ellos, definir su diferencia, su irreductibilidad, y eventualmente su heterogeneidad, en suma, estar colocado en un campo de exterioridad” (Foucault, 1977, pp. 73-74).

siempre lineal y en permanente desarrollo (Ceballos, 2000). Esta herramienta metodológica, permite la restitución del valor del documento, lo trata como monumento, a fin de determinar la ley de existencia de los enunciados y sus regímenes de coexistencia (con otros enunciados y con otras prácticas discursivas o no discursivas). Se ocupa entonces, de la descripción intrínseca del monumento²⁴, del análisis de lo efectivamente dicho, sin buscar un *probablemente dicho*; funciona sobre dominios referidos no a la ciencia, a los grandes relatos, sino a los saberes (principalmente los marginados, ignorados, relegados, desconocidos); establece el carácter discontinuo de la historia; restituye al enunciado su carácter de acontecimiento; reclama para el saber un dominio autónomo, independiente del sujeto (Cf. Morey, 1993. pp. 184-185).

La arqueología pretende un análisis histórico escindido *del sujeto fundador* (pues, se nos ha hecho creer, que es siempre el sujeto –un sujeto trascendental– quien crea, recrea, produce, reproduce, representa, transforma, usa, pone en funcionamiento..., el saber). “Actualmente, sostiene Foucault, cuando se hace historia –historia de las ideas, del conocimiento o simplemente historia– nos atenemos a ese sujeto de conocimiento y de representación como punto de origen a partir del cual es posible el conocimiento y la verdad aparece” (1980, p. 14).

24 “La arqueología, señala Foucault, pretende definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos en tanto que prácticas que obedecen a unas reglas. No trata el discurso como *documento*, como signo de otra cosa, como elemento que debería ser transparente pero cuya opacidad importuna hay que atravesar con frecuencia para llegar, en fin, allí donde se mantiene en reserva, a la profundidad de lo esencial; se dirige al discurso en su volumen propio, a título de *monumento*”. Por ello, el mismo autor señala –a renglón seguido– que la arqueología “no es una disciplina interpretativa: no busca “otro discurso más escondido”, negándose por ello a ser “alegórica”. Castro (2004, p. 100) siguiendo los desarrollos teóricos de Foucault señala, en relación con los documentos entendidos como monumentos: “Los problemas planteados por la transformación teórica en el campo del análisis histórico de la que forma parte la arqueología se pueden resumir en el cuestionamiento del documento. El documento no es más esta materia inerte a partir del cual la historia trata de reconstruir lo que los hombres han dicho o hecho; ahora se busca definir el tejido documentario según sus unidades, sus conjuntos, sus series, sus relaciones. De este modo, la arqueología no se ocupa de los discursos como documento, como el signo de otra cosa, sino como monumento, es decir, según su descripción intrínseca”.

La arqueología se despoja asimismo, del tema de *la historia continua*, para pensarla en términos de discontinuidad, de ruptura, de saltos, de choques, de fuerzas, de pliegues, de intersticios, de quiebres..., bajo la clave de la diferencia y el acontecimiento²⁵, en la que son fundamentales conceptos como: umbrales, rupturas, límites, transformaciones (Morey, 1993). La arqueología, entonces, empieza por realizar un trabajo negativo, pues, busca “liberarse de todo un juego de nociones que diversifican, cada una a su modo, el tema de la continuidad” (Foucault, 1977, p. 33).

Las tareas fundamentales en la arqueología

La puesta en escena de la arqueología como herramienta teórico-metodológica demanda el abordaje de unas tareas necesarias e ineludibles: establecimiento de las regularidades discursivas; descripción del enunciado y del archivo; descripción arqueológica propiamente dicha.

Establecimiento de las regularidades discursivas

Para el desarrollo de esta tarea, se precisó desde las características mismas de la investigación, la determinación, en

25 Si la arqueología es concebida como “una descripción de los acontecimientos discursivos” y, la tarea de la filosofía consiste en “diagnosticar lo que acontece, la actualidad”, es claro que acontecimiento ocupa un lugar relevante tanto para la arqueología como para la actividad filosófica; ellas operan sobre lo que efectivamente acontece. El acontecimiento, señala Castro (pp. 19-20), tendría varios sentidos: -Primero: acontecimiento como novedad o diferencia (novedad histórica, instauración de nuevas formas de regularidad); en el análisis propuesto, por ejemplo, la emergencia de diferentes modalidades enunciativas relativas a un enunciado tanto en el objeto educación como en el objeto pedagogía. -Segundo: acontecimiento como práctica histórica (regularidad histórica de las prácticas – objeto de la descripción arqueológica–); emergencia de nuevas prácticas a partir de los discursos instituidos. Tercero: acontecimiento como relación de fuerzas (en el sentido nietzscheano), las fuerzas que entran en juego en un momento histórico determinado, en un acontecimiento, obedecen no a un destino, ni a una mecánica, sino al azar de la lucha. “Las luchas en la historia, se llevan a cabo a través de las prácticas de las que se dispone, pero, en este uso, ellas se transforman para insertarse en nuevas tácticas y estrategias de la lucha”. Cuarto: acontecimiento como posibilidad, método de trabajo histórico que permitiría aconteccionalizar (contar, describir acontecimientos); describir, por ejemplo, lo que acontece con la investigación en educación y pedagogía en Colombia en la época histórica referida.

primera instancia, de la unidad (o mejor) de las unidades de análisis que yacen dispersas en el conjunto de monumentos (documentos), manifiestos, según Foucault (1970, p. 43), en “todos los enunciados efectivos (hayan sido hablados y escritos), en su dispersión de acontecimientos y en la instancia que le es propia a cada uno” (la multiplicidad de acontecimientos en el espacio del discurso general del objeto investigado).

Por medio de la arqueología, en tanto “*descripción pura de los acontecimientos discursivos* como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman” (p. 43), se rastrearon las formas de decir educación y pedagogía en las indagaciones analizadas, a través de una amplia modalidad de enunciaciones que refieren a aquellas. Determinadas tales unidades (educación y pedagogía), fue preciso dejarlas en suspenso a fin de “restituir al enunciado su singularidad de acontecimiento”, para mostrar su discontinuidad y “verlo surgir en su irrupción histórica”, asistir a su emergencia, determinar, de este modo, la pluralidad de enunciados. El análisis del campo discursivo permitió identificar los enunciados en su singularidad, en sus condiciones de existencia, de sus correlaciones, de sus inclusiones y/o exclusiones. El balance de enunciados puso de manifiesto el cuestionamiento aquél: “¿Cómo es que ha aparecido tal enunciado y ningún otro en su lugar?” (Foucault, 1977, p. 44).

Acto seguido se procedió al *análisis de las formaciones discursivas*; esto es, a determinar el “sistema enunciativo general al que obedece un grupo de actuaciones verbales” (p. 96). Asistir a la irrupción de una formación discursiva, en el evento en que pueda “establecerse entre un grupo de enunciados una regularidad [dispersión]”.

En los documentos analizados, por ejemplo, en el dominio *pedagogía*, se encontró el registro del enunciado “sujetos” en 86 fuentes diferentes, bajos diversas modalidades enunciativas: maestro, estudiante, guía, tutor, profesor, padres de familia, docente, entre otros. El análisis de las formaciones discursivas permitió identificar las condiciones que Foucault señala: correlación entre el análisis del enunciado y la formación discursiva, correlación que se mostró en la recurrencia de los enunciados; y, pertenencia del enunciado a una formación discursiva determinada; didácticas, prácticas, procesos

de aprendizaje..., por ejemplo, remitían, en su mayoría y en gran número, al dominio del objeto pedagogía²⁶.

Posteriormente se examinaron *las reglas de formación de los objetos de un discurso*, sus condiciones de aparición histórica, “haciendo valer el carácter de acontecimiento que tienen los enunciados que constituyen, en su especificidad de tales, los discursos” (Morey, pp. 197-198). La recurrencia de ciertas modalidades enunciativas permitió la configuración de agrupaciones de enunciados que en su conjunto perfilan los objetos de investigación (educación y pedagogía).

El momento de análisis de la formación de los objetos permitió: localizar las superficies primeras de emergencia de los objetos (espacios de emergencia para su posterior designación y análisis); descubrir sus instancias de delimitación (instituciones, sujetos, saberes, prácticas, obras, ámbitos, referidas a un dominio dado); analizar las rejillas de especificación (unión, separación, oposición, entronque, reagrupación, clasificación, derivación...), de las modalidades enunciativas. Estos análisis permitieron responder, a través de los objetos educación y pedagogía, a aquella cuestión: ¿por qué este objeto y no cualquier otro en su lugar?

Una cuarta etapa consistió en la determinación de la *formación*

26 En relación con las formaciones discursivas, Foucault plantea cuatro hipótesis básicas: -“los enunciados diferentes en su forma, dispersos en el tiempo, constituyen un conjunto si se refieren a un solo y mismo objeto” (v. gr., Las modalidades enunciativas arriba referidas a la pedagogía). Definir la individualidad de un conjunto de enunciados consistirá en describir su dispersión, captar todos los intersticios que los separan, medir las distancias que reinan entre ellos, formular su ley de repartición (pp. 53-54); -es necesario determinar el carácter constante de la enunciación, su *estilo*, su forma y tipo de encadenamiento. Habría que caracterizar e individualizar “la coexistencia de esos enunciados dispersos y heterogéneos; el sistema que rige su repartición, el apoyo de los unos sobre los otros, la manera en que se implican o se excluyen, la transformación que sufren, el juego de su relevo, de su disposición y de su replazo” (p. 56); -establecer los grupos de enunciados, determinando el sistema de los conceptos permanentes y coherentes que en ellos se encuentran en juego, “analizar el juego de sus apariciones y de su dispersión” (p. 57); -determinar la identidad y persistencia de los temas. En caso de poderse describir la dispersión entre los enunciados; una regularidad en los tipos de enunciación, los objetos, los conceptos y las elecciones temáticas, se estaría, señala Foucault, frente a una *formación discursiva*, o mejor, frente a unas reglas de formación discursiva, “condiciones a que están sometidos los elementos de esa repartición (objetos, modalidad de enunciación, conceptos, elecciones temáticas). Las reglas de formación son condiciones de existencia (pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición) en una repartición discursiva determinada” (pp. 62-63).

de las modalidades enunciativas, en la perspectiva de “caracterizar el régimen de enunciación de un discurso en su dispersión”. Este análisis permitió determinar: el estatuto del hablante (por ejemplo, las diversas modalidades enunciativas que configuraron el enunciado sujetos: maestros, estudiantes, tutores, niños, niñas...); los ámbitos institucionales que circundan al hablante (las formas de escuela, los espacios público y privado, la ciudad...); la posición de sujeto (interrogante, oyente, observador, productor, intermediario...). Ello permitió responder a la pregunta: ¿por qué esta enunciación y no otra en su lugar?

Un penúltimo paso permitió el análisis de la *formación de conceptos*, con el objeto de “describir la organización del campo de enunciados en el que aparecen y circulan” los conceptos (p. 92). Se identificaron aquí diversas formas de sucesión de los enunciados (series enunciativas, tipos de dependencias, esquemas de combinación); sus formas de coexistencia (campo de presencia, campo de concomitancia, dominios de memoria); los procedimientos de intervención (técnicas de reescritura, métodos de transcripción, modos de traducción, maneras de delimitación, modos de transferencia, métodos de sistematización...). “Este haz de relaciones, señala Foucault, es lo que constituye un sistema de formación conceptual” (p. 97).

Finalmente se procedió a *determinar la formación de las estrategias*, esto es, ciertas organizaciones de conceptos, ciertos agrupamientos de objetos, ciertos tipos de enunciación, que forman, según su grado de coherencia, rigor y estabilidad, temas o teorías. Cualquiera que sea el nivel formal de los agrupamientos, temas o teorías, Foucault los llama convencionalmente “estrategias” (Cf. pp. 105-116). La determinación de la formación de las estrategias permitió identificar asimismo: los puntos de difracción posibles del discurso (puntos de incompatibilidad, puntos de equivalencia, puntos de enganche de una sistematización); las instancias específicas de decisión (elecciones analíticas realizadas entre las posibles); y, la *función* que debe ejercer el discurso estudiado en un *campo de prácticas no-discursivas* (régimen y procesos de apropiación del discurso).

Descripción del enunciado y del archivo

Para el buen curso de los análisis se requirió tener como punto de partida la precisión de la terminología arqueológica: *enunciado, discurso, formación discursiva...*²⁷.

El enunciado es la unidad fundamental del trabajo arqueológico. “A primera vista, señala Foucault, aparece el enunciado como un elemento último, que no se puede descomponer, susceptible de ser aislado por sí mismo y capaz de entrar en un juego de relaciones con otros elementos semejantes a él. No sin superficie, pero que puede ser localizado en unos planos de repetición y en unas formas específicas de agrupamiento. Grano que aparece en la superficie de un tejido del cual es el elemento constituyente. Átomo del discurso”, “la unidad elemental del discurso” (p. 133).

El enunciado es una unidad idéntica pero diferente a la proposición (de los lógicos), a la frase (de los gramáticos), a los *speech act* (de los analistas); es “el soporte o la sustancia accidental: en el análisis lógico, es lo que “queda” cuando se ha extraído y definido la estructura de proposición; para el análisis gramatical, es la serie de elementos lingüísticos en la que se puede reconocer o no la forma de una frase; para el análisis de los actos del lenguaje,

27 *Discurso*: conjunto de actuaciones verbales, de signos, de enunciados que tienen modalidades particulares de existencia. “Es el conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación”, (discurso clínico, económico, de discurso de la historia natural, del discurso psiquiátrico, discurso pedagógico, discurso educativo...) (p. 181).

Formación discursiva: principio de dispersión y repetición, de los enunciados. Descripción de las condiciones de existencia de los enunciados (condiciones que dan al enunciado una existencia específica: relación con un dominio de objetos, juego de posiciones posibles para un sujeto, elemento de un campo de coexistencia, materialidad repetible). El enunciado es, lo no visible y lo no oculto. *No oculto* porque lo que cuenta es lo efectivamente dicho en su materialidad. *No visible*, en virtud de su transparencia, “por la cual percibimos antes el sentido de lo dicho o su valor de verdad, que ese rasgo primero y de superficie: el que algo sea efectivamente dicho” (pp. 179-181).

El enunciado se precisa, más por su funcionamiento que por su conceptualización; más que unidad, se define como función; se identifica por sus propiedades: *-ligado a un referencial*, remite no a un correlato sino a su dominio de posibilidad; *-el sujeto del enunciado es una función vacía*, la función enunciativa determina la posición de sujeto; *-se especifica sobre un fondo de coexistencia enunciativa*, la función enunciativa remite a un dominio asociado; *-tiene una existencia material*). *Práctica discursiva*, “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (p. 198).

aparece como el cuerpo visible en el que estos se manifiestan” (p. 140); “existe enunciado, señala Foucault, en cuanto existen varios signos yuxtapuestos –¿y por qué no, quizá?–, en cuanto existe uno, y sólo uno. El umbral del enunciado sería el umbral de la existencia de los signos” (p. 141).

El enunciado se caracteriza en últimas, por ser una función, una función enunciativa que según Foucault (p. 178) pone en juego unidades diversas que pueden coincidir con frases, proposiciones; hechas de fragmentos de frases, series o cuadros de signos, de juegos de proposiciones o de formulaciones equivalentes”; no para dar “sentido” a esas unidades, sino para ponerlas en relación con un campo de objetos; no para conferirles un sujeto (único, trascendental) sino para abrirles un conjunto de posiciones subjetivas posibles; no para fijar límites, las coloca en un dominio de coordinación y de coexistencia; no busca determinar su identidad, las aloja en un espacio en que son aprendidas, utilizadas y repetidas. Las diferentes modalidades enunciativas (2.236 halladas en la muestra que responde a 17 enunciados) sus haces de relaciones y concomitancias hacen aparecer unidades diversas referidas a los objetos educación y/o pedagogía.

Según Morey (1983, p. 194), el método arqueológico reclama en su análisis, un nivel específico: el nivel enunciativo, tratado en su materialidad, en su carácter de acontecimiento, en su singularidad; remitido a un referencial formado por las condiciones de posibilidad de las reglas de existencia de los objetos y relaciones que les encuentran designadas y no a un correlato; desestimando la pregunta por quién ha dicho realmente tal enunciado o qué quería decir, señalando la posición del sujeto frente al enunciado; especificando el espacio de coexistencia enunciativa; reteniendo el carácter de materialidad repetible, analizando sus condiciones estrictas de repetición; atendiendo a la inscripción de lo que se dice, sin buscar en lo dicho un *no-dicho* –hermenéutica– o un sobre/entre dicho –formalización–; el análisis enunciativo –arqueológico– es en últimas, un análisis histórico, “que se desarrolla fuera de toda interpretación”.

En segunda instancia, haciendo referencia a la señalada pretensión de Foucault (pp.192-193) orientada a mostrar el modo cómo puede organizarse “un dominio del cual se encuentran sometidos a discusión los enunciados, su principio de agrupamientos,

las grandes unidades históricas que pueden constituir, y los métodos que permiten describirlas”, se precisó tener en consideración las dos nociones mayúsculas que constituyen el objeto del análisis arqueológico: la función enunciativa²⁸ y la formación discursiva. “*Analizar una formación discursiva*, es –señala Morey– tratar un conjunto de actuaciones verbales al nivel de los enunciados y de la forma de positividad que los caracteriza”; es “definir el tipo de positividad de un discurso” (p. 208).

Describir un conjunto de enunciados (raros, llenos de recortes y lagunas, dispersos en su exterioridad, para ver las formas específicas de acumulación), es establecer una *positividad*, esto es, “un análisis discursivo de los saberes desde el punto de vista arqueológico” (Castro, 2004, p. 272). “Analizar una formación discursiva es tratar un conjunto de actuaciones verbales a nivel de los enunciados y de la forma de positividad que los caracteriza (...), es definir el tipo de positividad de un discurso” (Foucault, 1977, p. 212).

La positividad de un discurso desempeña el papel del *a priori histórico*, es condición de realidad para unos enunciados; se trata, señala Foucault, de “liberar las condiciones de emergencia de los enunciados, la ley de su coexistencia con otros, la forma específica de su modo de ser, los principios según los cuales subsisten, se transforman y desaparecen” (p. 216). El *a priori histórico* constituye las condiciones de posibilidad de los discursos en su materialidad de sucesos²⁹.

Para el análisis arqueológico, los enunciados son acontecimientos y cosas; al sistema articulado de acontecimientos

28 La *función enunciativa* es lo que hace existir a un conjunto de signos (actos verbales, frases, proposiciones) y permite un conjunto de reglas o formas que constituyen la función enunciativa, su actualización. Lo que queda finalmente al descubierto es “el campo de ejercicio de la función enunciativa y las condiciones según las cuales hace aparecer unidades diversas” (p. 198). El análisis enunciativo comporta tres tipos de efectos: -*Rareza*, en oposición a la búsqueda de la totalidad. -*Exterioridad*, en oposición al fundamento trascendental. -*Acumulación*, Oposición a la búsqueda del origen (Foucault, 1977, pp. 201-210).

29 El *a priori* es histórico porque: -dicho *a priori* determina la modalidad de la existencia de los discursos en su singularidad de acontecimientos (condición de realidad, no de validez); -el *a priori* es condición de posibilidad del acontecer de los discursos en la historia, es, él mismo, histórico, sujeto a avatares, sucesiones y rupturas que constituyen la historia. No es un principio trascendente sino una función trascendental que se ejercen el espacio mismo de las prácticas discursivas (Morey, p. 213). El *a priori* se define como el “conjunto de las reglas que caracteriza una práctica discursiva (...), no es solamente el sistema de una dispersión temporal; él mismo es un conjunto transformable” (pp. 216-217).

y cosas Foucault le llama “archivo”. Archivo es, pues, “*el sistema general de enunciabilidad y de funcionamiento de los enunciados*” (Morey, p. 214); “el sistema general de la formación y la transformación de los enunciados” (Foucault, p. 221); dominio específico de cuya descripción se ocupa la arqueología, que designa “el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en el, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo del que depende. La arqueología, en últimas, describe los discursos como prácticas especificadas en el elemento del archivo” (p. 223).

Descripción arqueológica

Se ha señalado que la arqueología constituye una “tentativa para ser una historia distinta de lo que los hombres han dicho” (Foucault, 1977, pp. 232-233); por eso pretende diferenciarse de la historia de las ideas que se rige por un modelo representativo que pone en escena los acontecimientos según unos principios de reconocimiento (génesis, continuidad, totalización).

Para tomar distancia del análisis tradicional, la arqueología postula cuatro principios básicos (Morey, p. 216): -tratar los discursos como monumentos y no como documentos (no interpreta, describe lo efectivamente dicho o escrito); -no busca la transición del discurso con lo que le sigue, precede o rodea, sino definir su especificidad, es “un análisis diferencial de las modalidades de discursos” (Foucault, p. 234); -no centraliza el autor, sino las prácticas discursivas que atraviesan las obras individuales, “la estancia de sujeto creador en tanto qué razón de ser de una obra y principio de su unidad le es ajena” (p. 235); -no busca lo que fue querido pensado o experimentado por los hombres que lo escribieron, “no es nada más y ninguna otra cosa que una reescritura; es decir, una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito. No es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso-objeto” (p. 235)³⁰. Estos principios se pusieron en

30 Según tales principios, hay cuatro puntos básicos en los que la arqueología toma distancia de la historia de las ideas: -problema de la asignación de novedad (descripción de la originalidad, estableciendo regularidades de enunciados vs.

juego en el análisis arqueológico, toda vez, que se trabajó sobre la masa documental monumental constituida por la muestra de los trabajos de grado; se obvió el autor, la procedencia, la inscripción institucional...; no se analizó la encadenación de los saberes con lo preestablecido o con lo que se podría producir; tampoco se buscó lo no dicho, lo que se quiso o pretendió decir, cuanto *lo efectivamente sistematizado en los documentos*.

Con el propósito de determinar el ámbito propio de la arqueología, se precisó “una caracterización de los diferentes regímenes de epistemologización de las formaciones discursivas, sucesión de umbrales posibles” para las diversas ciencias o disciplinas con pretensiones –o no– de científicidad (Morey, p. 221). Los regímenes de epistemologización analizados por Foucault (pp. 313-318) y puestos en escena en la indagación son:

- *Umbral de positividad*, momento a partir del cual una práctica discursiva se individualiza y adquiere su autonomía [...], en que se encuentra actuando un único sistema de formación de los enunciados, o también, al momento en que se transforma. La identificación de la dispersión de enunciados referidos a un objeto o a una unidad discursiva da cuenta de ello, por ejemplo, la variedad de modalidades enunciativas *competencias* –formas diferentes de decir competencia– que aluden a este mismo enunciado *competencia*.

- *Umbral de epistemologización*, “cuando en el juego de una formación discursiva, un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto

búsqueda del origen absoluto); -análisis de las contradicciones (determinar espacios de dimensión de las contradicciones vs. principios de coherencia, supresión de contradicciones); -descripciones comparativas (repartición de la diversidad de discursos en figuras distintas vs. reduce la diversidad de los discursos, dibuja la unidad que los totaliza); -localización de las transformaciones (analiza el cambio mediante la descripción de las transformaciones de los discursos a diferentes niveles y según sus modos específicos vs. sucesiones, encadenamiento primero e indisoluble al que está sometido el discurso por la ley de su finitud (Morey, pp. 216-217). Lo dicho, siguiendo a Morey (p. 221), que el objeto de la arqueología es el análisis y descripción de formaciones discursivas; formaciones discursivas que no pueden identificarse con disciplinas establecidas: no son ciencias, ni para-ciencias, ni siquiera pre-ciencias, aunque formen el suelo -lo previo- de donde surgen las ciencias. De manera que la arqueología se caracteriza por ser una arqueología del saber.

del saber, una función dominante”. La caracterización, por ejemplo, de cada uno de los enunciados que aparecen en el objeto educación y/o pedagogía (aprendizaje, formación, competencias, evaluación, políticas...)

- *Umbral de cientificidad*, “cuando la figura epistemológica, así dibujada obedece a cierto número de criterios formales, cuando sus enunciados no responden solamente a reglas arqueológicas de formación, sino además a ciertas leyes de construcción de las proposiciones” (criterios formales), configuración de diversidad de saberes (evaluativo, del maestro, de la escuela, de las didácticas...), con pretensiones o no de cientificidad.

- *Umbral de formalización*, “cuando ese discurso científico, a su vez pueda definir los axiomas que le son necesarios, los elementos que utiliza, las estructuras proposicionales que son para él legítimas y las transformaciones que acepta, cuando pueda así desplegar, a partir de sí mismo, el edificio formal que constituye”; lo relativo a cada una de las agrupaciones enunciativas o a los objetos generales de la investigación educación y/o pedagogía³¹.

La arqueología se ocupa, según Morey, de determinar las condiciones de posibilidad de la constitución de determinadas figuras epistemológicas, sobre un saber que les brinda las formas de su positividad; busca dejar al desnudo “las prácticas discursivas en la medida en que dan lugar a un saber y en que ese saber toma el estatuto y el papel de ciencia”. Cada una de las configuraciones de las agrupaciones de enunciados se ordenarían a constituirse en figuras epistémicas, pues, podría señalarse que cada una de estas comportan un saber que, sin que sea su pretensión fundamental, por las mismas dinámicas del conocimiento, buscan formalizarse, institucionalizarse, ser reconocidos como discursos autónomos (Foucault, p. 321).

31 Aunque estos regímenes de epistemologización son señalados por Foucault como diversos momentos del desarrollo de los saberes, de las disciplinas o de las ciencias, el ejercicio investigativo no se orientó, en modo alguno, a sugerir que los objetos *educación y/o pedagogía* hayan atravesado alguno de estos regímenes para configurarse de tal modo como discurso, saber, disciplina o ciencia; sí, por el contrario, se buscó mostrar diversos modos de decir (modalidades enunciativas) acerca de los objetos mencionados.

La caracterización de la descripción arqueológica, sería incompleta si se prescinde del concepto de *episteme*, entendido como “el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas” (p. 223). La episteme es una figura discursiva que define el campo de descripción de la arqueología, figura que es complementada por otras nociones como: formaciones discursivas, enunciado, archivo; que constituyen un campo de saber teórico-práctico, en una determinación temporal y geográfica concreta, “que describe la región intermedia entre los códigos fundamentales de la cultura: los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus intercambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas y las teorías científicas y filosóficas que explican todas esas formas del orden” (Castro 2004, p. 111); la episteme describe las condiciones de posibilidad de los conocimientos, no el punto de vista de su racionalidad o de su objetividad. La episteme es, “el conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época dada, las prácticas discursivas que dan lugar a figuras epistemológicas, a ciencias, eventualmente a sistemas formalizados”; para el caso de la indagación las dos figuras mayores –*educación y pedagogía*– comportarían ejemplos de ello (p. 112); estas epistemes comportan, en últimas, las condiciones de posibilidad para la configuración de un saber determinado, en una época dada.

3. Cuestiones operativas

Determinada la primera instancia metodológica que hacía factible la descripción y el análisis de las prácticas discursivas; fue preciso poner en funcionamiento la arqueología como arsenal teórico-metodológico que permitiera señalar las condiciones de posibilidad de la emergencia de un saber –o mejor– de unos saberes, los saberes sobre los dos objetos centrales de la indagación educación y pedagogía, soportados en los discursos que circunscriben las modalidades enunciativas, que bien pueden, también, determinarse como saberes configurados o en proceso de configuración.

Los procedimientos metodológicos puestos en funcionamiento respondieron a la siguiente regularidad:

1. Acopio de la *masa documental*. La masa documental (932 documentos) está constituida por la suma total de los trabajos de investigación realizados en maestrías y doctorados en educación y pedagogía en Colombia, en la década 2000-2010, de diversos programas e instituciones de educación superior del país³² (cf. Archivo adjunto)

2. Masa documental de la investigación. 13 libros, el número 10 contiene 3 hojas. Sistematización realizada por Tomás Sánchez Amaya, Francisco Antonio Arias Murillo, Edwin Armando Barrientos Rey y Elsa María Bocanegra Acosta. Grupo Bogotá). La tabla 1 muestra el conjunto de la masa documental, discriminada por regiones, instituciones y programas.

32 Diversas agrupaciones se realizaron en torno de la masa documental, dada las características de la misma y en virtud de que se tomaron trabajos de investigación procedentes de diferentes ubicaciones (zona geográfica Caribe, zona geográfica Centro-Bogotá D. C., zona geográfica Eje Cafetero; zona geográfica Santander); Instituciones: -Universidades Públicas (Universidad de Cartagena, Universidad del Magdalena, Universidad de Córdoba, Universidad Distrital, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Manizales, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad de Caldas, Universidad Industrial de Santander); Universidades Privadas: no confesionales (Universidad Externado de Colombia, Universidad de los Andes), confesionales (Universidad Santo Tomás, Universidad Católica de Manizales); Programas: un doctorado (Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud); quince (15) maestrías de las cuales son once (11) en Educación, una (1) en Investigación Social Interdisciplinaria, una (1) en Educación y Desarrollo Humano, una (1) en Pedagogía

TABLA 1. MASA DOCUMENTAL. CONJUNTO DE LOS TRABAJOS DE GRADO			
REGIÓN	INSTITUCIÓN	PROGRAMA	NO. DOC.
Caribe	Universidad de Cartagena	Maestría en Educación	19
	Universidad del Magdalena	Maestría en Educación	6
	Universidad de Córdoba	Maestría en Educación	12
Distrito Capital	Universidad Distrital	Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria	26
	Universidad Externado	Maestría en Educación	167
	Universidad de los Andes	Maestría en Educación	20
	Universidad Pedagógica Nacional	Maestría en Educación	213
	Universidad Santo Tomás	Maestría en Educación	121
Eje Cafetero	Universidad Tecnológica de Pereira	Maestría en Educación	35
	Universidad de Manizales - CINDE	Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.	10
	Universidad de Manizales - CINDE	Maestría en Educación y Desarrollo Humano	78
	Universidad de Manizales - CINDE	Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano	13
	Universidad de Caldas	Maestría en Educación	13
	Universidad Católica de Manizales	Maestría en Educación	69
	Universidad de Manizales	Maestría en Educación	68
Santander	Universidad Industrial de Santander	Maestría en Pedagogía	62
TOTAL TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN			932

3. Configuración del *monumento*. Se construyó el monumento (corpus documental de análisis) mediante la selección –aleatoria– de una muestra constituida por el 20% del conjunto total de la masa documental. (Cf. Archivo adjunto 2. Monumento. Muestra documental de la investigación. 15 libros, el número 10 contiene 3 hojas. Sistematización realizada por Tomás Sánchez Amaya, Francisco Antonio Arias Murillo, Edwin Armando Barrientos Rey y Elsa María Bocanegra Acosta. Grupo Bogotá). La tabla 2 muestra el corpus documental objeto de análisis.

TABLA 2. MONUMENTO. CORPUS DOCUMENTAL DE ANÁLISIS (20% DE LA MASA DOCUMENTAL)			
INSTITUCIÓN	TOTAL TESIS	20%	20 % PONDERADO
Universidad de Cartagena	19	3,8	4
Universidad del Magdalena	6	1,2	1
Universidad de Córdoba	12	2,4	2
Universidad Distrital	26	5,2	5
Universidad Externado	167	33,4	33
Universidad de los Andes	20	4	4
Universidad Pedagógica Nacional	213	42,6	43
Universidad Santo Tomás	121	24,2	24
Universidad Tecnológica de Pereira	35	7	7
Universidad de Manizales - CINDE	10	2	2
Universidad de Manizales - CINDE	78	15,6	15
Universidad de Manizales - CINDE	13	2,6	3
Universidad de Caldas	13	2,6	3
Universidad Católica de Manizales	69	13,8	14
Universidad de Manizales	68	13,6	14
Universidad Industrial de Santander	62	12,4	12
TOTAL MUESTRA (CORPUS DOCUMENTAL)	932	186,4	186
Tabla realizada por: Tomás Sánchez Amaya, Francisco Antonio Arias Murillo, Edwin Armando Barrientos Rey y Elsa María Bocanegra Acosta. Grupo Bogotá.			

4. De conformidad con los preacuerdos pactados por los investigadores y según el taller realizado en el marco del desarrollo de la Línea de Investigación (Manizales, agosto de 2010), se procedió a determinar los objetos de investigación, los cuales son nominados en el título mismo de la propuesta. Estos son: *educación y pedagogía*.

5. A partir de los instrumentos Riep se realizó una elección de series temáticas (enunciativas) que facultarían y facilitarían el análisis que habría de elaborarse sobre el monumento (corpus documental objeto de análisis). Las series enunciativas emergentes de las agrupaciones de momentos registrados en la matriz son:

- Título, Temáticas, Objetivos (Propósitos) (TTO, en el taller).
- Distribución espacio-temporal (D E-T, en el taller).
- Sujetos de información y análisis (SIA, en el taller).
- Perspectivas teóricas de abordaje (PTA, en el taller).
- Enfoque/Opciones metodológicas (EM, en el taller).
- Hallazgos. (Cf. Diagrama 1).



6. Configurado el monumento, determinados los objetos y las agrupaciones, se procedió a la búsqueda de las modalidades enunciativas (en su dispersión) para cada uno de los objetos de la indagación (educación y pedagogía) en algunos de los elementos constituyentes de las agrupaciones identificadas (Títulos, Temáticas, Propósitos (objetivos), Perspectivas teóricas de abordaje y hallazgos), siendo necesario desagruparlos para buscar en ellos diversas modalidades enunciativas. De tal búsqueda se obtuvieron 855 formas o modalidades enunciativas para el objeto *educación* y **1.381 formas o modalidades enunciativas para el objeto *pedagogía***, para un total de **2.236 formas o modos de decir *educación y/o pedagogía***. (Cf. Archivo adjunto 3. Consolidado total de modalidades enunciativas y enunciados. 2 libros, 8 hojas cada uno. Sistematización realizada por Tomás Sánchez Amaya, Francisco Antonio Arias Murillo, Edwin Armando Barrientos Rey y Elsa María Bocanegra Acosta. Grupo Bogotá).

7. Identificadas las modalidades enunciativas en el monumento—los 186 documentos—se procedió a la identificación

de los enunciados, según la regularidad, la repitencia, la recurrencia, la dispersión, la relación, la concomitancia... de las modalidades enunciativas; de este ejercicio emergieron 17 agrupaciones que corresponden a los *enunciados*: *aprendizaje, competencias, currículo, didáctica, enfoque (s), enseñanza, escuela, evaluación, formación, investigación, metodología, políticas, prácticas, representaciones, saberes, subjetividades y sujetos*. (Cf. Archivo adjunto 3. Consolidado total de modalidades enunciativas y enunciados).

8. Un análisis posterior de los enunciados y las modalidades enunciativas nos permitió identificar una trama de relaciones –de recurrencia– de dichas modalidades enunciativas, referidas a otras agrupaciones temáticas mayores que permitirían evidenciar nuevos núcleos investigativos, (problematizaciones, recurrencias) que señalarían otros relieves en los paisajes investigativos acerca de la educación y la pedagogía.

Tabla 3. Recurrencias de las modalidades enunciativas del enunciado formación, objeto educación.

OBJETO DE INVESTIGACIÓN	ENUNCIADO	Recurrencias	Modalidades enunciativas
Educación	Formación	Formación	79
Educación	Formación	Profesionalización	25
Educación	Formación	Desarrollo	20
Educación	Formación	Práctica	13
Educación	Formación	Disciplina	6
Educación	Formación	Espacio	6
Educación	Formación	Sujeto	5
Educación	Formación	Saber	4
Educación	Formación	Ciudadanía	3

Educación	Formación	Comportamiento	3
Educación	Formación	Currículo	2
Educación	Formación	Investigación	2
Educación	Formación	TIC	2
Educación	Formación	Competencias	1
Educación	Formación	Comunicación	1
Educación	Formación	Contenidos	1
Educación	Formación	Convivencia	1
Educación	Formación	Mediación	1
Educación	Formación	Metodología	1
Educación	Formación	Problematización	1
Educación	Formación	Promoción	1
Educación	Formación	Subjetividad	1
Tabla realizada por: Tomás Sánchez Amaya, Francisco Antonio Arias Murillo, Edwin Armando Barrientos Rey y Elsa María Bocanegra Acosta. Grupo Bogotá.			

Por ejemplo, para el objeto educación, las modalidades enunciativas (179) subordinadas al enunciado *formación*, refieren a formación –estrictamente– de 79 modos diferentes; a profesionalización de 25 formas; a desarrollo de 20 modalidades; a práctica 13; a disciplina y espacio 6; a sujeto 5; a saber 4; a ciudadanía y comportamiento 3; a currículo, investigación y TIC 2; competencias, comunicación, contenidos, convivencia, mediación, metodología, problematización, promoción y subjetividad 1. Ello quiere decir que estas recurrencias constituyen líneas temáticas, ya sea de investigación o de producción de saber, relativos, en todo caso, al enunciado *formación* del objeto educación (cf. Archivo adjunto 4. Recurrencias de las modalidades enunciativas. Un libro, dos hojas. Sistematización realizada por Tomás Sánchez Amaya,

Francisco Antonio Arias Murillo, Edwin Armando Barrientos Rey y Elsa María Bocanegra Acosta. Grupo Bogotá; y, Tabla 3).

9. Los hallazgos señalados en los numerales anteriores (5, 6 y 7) constituyen, en últimas, los insumos básicos para el análisis arqueológico de las múltiples formas de decir educación y pedagogía contenidas en los trabajos de investigación de maestría y doctorado producidos en la década 2000-2010 en Colombia.

CAMINO RECORRIDO EN LA INVESTIGACIÓN

*Héctor Fabio Ospina Serna
Blanca Nelly Gallardo Cerón*

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar” decía el poeta Antonio Machado, y nosotros agregamos que al final de los caminos hechos, se puede vislumbrar lo recorrido en toda su dimensión, en toda su panorámica, y en nuestro caso en su cartografía fundamental dibujada en los mapas que hemos construido y que es la memoria que, después del trabajo realizado en el proyecto y el recorrido que falta, relacionaremos en este texto.

Mencionaremos las tres etapas que hemos transitado en este camino:

- 1. Camino recorrido hacia el proyecto;
- 2. Camino recorrido en la investigación;
- 3. Camino recorrido en el informe y presentación de resultados.

Camino hacia el proyecto

La idea inicial del proyecto surge con la Línea de Investigación “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, y del grupo de investigación COL0076835.

Una vez definida la generalidad del proyecto se presentó a Colciencias³³ buscando el aval como aporte académico de construcción y tejido de una investigación de orden nacional

33 Colciencias es la entidad oficial rectora de la investigación en Colombia.

sobre educación y pedagogía. El proyecto inicial proponía unos acercamientos propios y abiertos de este conocimiento que se obtendrían de tesis, encuentros, libros y documentos que había en bibliotecas, centros de documentación e instituciones de educación superior de varias zonas geográficas de Colombia.

Por haberse originado en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud sus desarrollos iniciales estuvieron impulsados por este programa, luego se sumó la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, que hizo parte de los debates y las discusiones que a lo largo de un año alimentaron la elaboración del proyecto. La primera propuesta se definió desde el interés que había en el grupo sobre las tendencias investigativas en educación y pedagogía. Surgió entonces la idea de región, como categoría que permitía emergencias, la que fue asumida desde la lógica de Serres (1995), sobre la geografía, la cultura, el conocimiento. Este fue el primer momento de acercamiento al proyecto.

Luego de estos encuentros en torno a los temas planteados, se analizaron las posibilidades metodológicas, generando las discusiones sobre los posibles caminos, coincidiendo en un primer momento en que el estudio debería permitir las emergencias de categorías sobre lo que constituye las regiones. Varias opciones se propusieron, algunas desde los métodos mixtos, otras desde la arqueología, desde los modelos cualitativos y desde la complementariedad.

Paralelo a este proceso, se realizaron análisis profundos teóricos y se continuaron discusiones sobre los mapeos, las posibilidades que daban las regiones investigativas y culturales (entre otros Serres, Fals Borda y los trabajos del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas). Este proceso de cerca de un año, conllevó a la elaboración de documentos de caracterización y conceptualización para confrontar y seguir configurando la idea de un proyecto de investigación que tomara como base la teoría de las regiones y mapas sociales, culturales-geográficos. Esta etapa de conceptualización fue compleja por cuanto implicó búsquedas, discusiones, acuerdos, para entender el concepto región y su posibilidad en el proyecto.

Durante el año 2007 se realizaron los primeros avances del proyecto a través de discusiones y debates en torno a la naturaleza de

la investigación en educación y pedagogía, el estado del arte de esta en Colombia, sus líneas teóricas y algunos trazos metodológicos.

Los rastreos del estado de la investigación en Educación y Pedagogía, se realizaron inicialmente desde algunas bases de datos en Colombia: las bases de Colciencias, (los grupos inscritos hasta el año 1999); los resultados del proyecto Expedición Pedagógica Nacional, toda vez que algunos de los integrantes del grupo de investigación y de la línea habían participado en esta experiencia; bases de datos del Cauca, Valle del Cauca, Caldas, la costa Atlántica, Bogotá y Medellín y otras partes del país. Los antecedentes mostraron mucha cercanía de estas propuestas con la idea inicial, pensada desde una expedición por la investigación en educación y pedagogía en Colombia. El proyecto bajo la coordinación de Ana Gloria Ríos³⁴.

Con muchas dudas, respecto de la idea definitiva a investigar, sus límites, diseño y después de muchos esfuerzos por lograr acuerdos, el proyecto ingresó al formato de Colciencias para presentarlo a la convocatoria en el año 2008. Los resultados de esta convocatoria no fueron positivos para el grupo, pues el proyecto no fue aprobado.

La decisión de Colciencias no opacó los ánimos del grupo, cuya base estaba constituida por la línea de investigación “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. En vista de que el grupo estaba conformado por investigadores de diferentes universidades (Universidad de Caldas, Universidad Santo Tomás de Bogotá, Universidad San Buenaventura de Bogotá, Universidad Santiago de Cali, Universidad Católica de Oriente de Rionegro, Universidad de Manizales, Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, y el Cinde), se asumió el reto de desarrollar la investigación con las instituciones a las cuales pertenecían estas personas, y se invitó a hacer parte a la Universidad del Magdalena. Es en este momento en que el proyecto se abre a varios grupos de investigación del país reconocidos y escalafonados: Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades COL0076835, Inov-acción

34 Doctora en Educación, profesora Universidad de Manizales

educativa COL0012809201204121846, Motricidad y Mundos Simbólicos COL0000078, Pedagogía COL0014322, Cemplu COL 0045721, Grace COL0020061, Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz, Giespaz COL 0108198. En el año 2008 el proyecto se sigue cualificando conceptualmente con el fin de lograr una propuesta sólida a ser presentada a las instituciones de las cuales hacían parte los investigadores y sus grupos de investigación. Se comenzaron las gestiones administrativas pertinentes quedando como coordinadores de la investigación Napoleón Murcia y Héctor Fabio Ospina. Con el apoyo de los investigadores y coinvestigadores de los diferentes grupos, se estructuró la propuesta investigativa, y se organizaron las cuestiones administrativas referidas a lo presupuestal. Parte de los límites definidos asume tomar en cuenta sólo las tesis de maestrías y doctorados en educación y otros afines que tengan líneas en educación y pedagogía terminadas entre 2000-2010.

Consolidar esta propuesta y lograr la forma de los convenios institucionales llevó un año y medio de debates y construcciones (2008 y primer semestre de 2009). Paralelo a este proceso, se continuaron generando acciones de operacionalización de la propuesta. La primera de ellas, la construcción y levantamiento de un Resumen Analítico en Educación (RAE) y la configuración de la muestra de maestrías y doctorados según zonas geográficas: costa norte, Antioquia y Medellín, Eje Cafetero, Bogotá, Santander, Cali. Varias de las instituciones del país que figuraban con maestrías, debieron ser excluidas del proceso, porque no tenían egresados o porque las condiciones de acceso a la información presentaban dificultades.

Otro tema que debió sortearse desde los acuerdos fue el de la aplicación y preservación de los derechos de autor sobre los productos de cada subgrupo; por lo cual se clasificaron los derechos en dos: derechos sobre los archivos y derechos sobre las publicaciones. De esta manera los archivos pertenecen al grupo del proyecto, quien puede disponer de ellos para los fines previstos. Las publicaciones resultado de la investigación y sus derechos se atribuyen al autor o autores adscritos a las instituciones que firmaron el convenio.

Camino recorrido en la investigación

El trabajo de campo inicia a finales de 2009, realizando un acopio de la investigación a nivel nacional en maestrías y doctorados en el cual se identifican, recopilan y delimitan los productos. Para tales propósitos se parte de un inventario de proyectos de investigación con tesis de programas de formación avanzada de las instituciones de educación superior –IES-, sobre lo cual se configura un primer mapa de las instituciones y programas participantes. A partir de estos datos depurados y organizados en un primer instrumento en Excel denominado “Directorio censo de los programas avanzados en educación y pedagogía” (Riep1) se configura el inventario de cada institución de educación superior tomando en consideración datos relevantes como programa, tesis terminadas, fuentes de publicación y grupos de apoyo.

En un proceso posterior, se identificaron en cada una de las tesis sus componentes centrales, los cuales son recopilados en una segunda herramienta en Excel que se denominó “Riep2”, el cual reporta la emergencia de los focos de comprensión, que determinarían los datos básicos de identificación de la producción investigativa en educación del país: título, autores, año de presentación y también los datos de descripción: temas, objetivos, lugares, sujetos de investigación, perspectivas teóricas, perspectivas metodológicas y hallazgos.

Pese a las múltiples dificultades del proceso, muchas de las cuales estaban cifradas en la falta de investigadores para recolectar la información y su procesamiento, la cual fue superada con la participación de varios estudiantes de los grupos de investigación participantes; para el segundo semestre del 2009 se consolidan los instrumentos de investigación y en el 2010 se realiza la recolección de la información en las fases dos y tres y se comienza el procesamiento en los programas seleccionados de las diferentes zonas geográficas. En este año, cada tres meses, se presentan informes parciales sobre los avances obtenido por zonas, en las sesiones del doctorado, para lo cual se asigna un día de trabajo en cada seminario.

En abril de 2010 el grupo de investigadores de Bogotá, inicia el trabajo investigativo desde el enfoque arqueológico, que culminó

en febrero de 2011. Se destaca la gran cantidad de tesis procesadas por este grupo; de ellas más de doscientas en inglés.

Rudecolombia (Red de Universidades Estatales) reporta los productos investigativos desde el programa de Doctorado. Zona Bogotá, Universidad de Santo Tomás (maestría en educación y maestría en evaluación); Universidad Pedagógica Nacional (maestría en educación); Universidad Distrital Francisco José de Caldas (maestría en investigación social interdisciplinaria); Universidad Externado de Colombia (maestría en educación); Universidad de Los Andes (maestría en educación). La zona geográfica costa Caribe desde los programas de maestría en el campo de la educación y la pedagogía en el Caribe colombiano (maestría en ciencias de la educación del SUECaribe y maestría en educación de la Universidad de Norte). La zona geográfica Santander consideró las tesis de la Universidad Industrial de Santander (maestría en pedagogía), Universidad de Santo Tomás, sede Bucaramanga (maestría en evaluación); la zona geográfica Valle del Cauca tomó la unidad de información de la maestría en educación de la Universidad del Valle. La zona geográfica Antioquia reporta el procesamiento de la información hallada en la Universidad de Antioquia (maestría en educación, doctorado en educación), Cinde Sabaneta-Universidad de Manizales (maestría en educación y desarrollo humano), Universidad de San Buenaventura (maestría en educación), Universidad Católica de Oriente de Rionegro (maestría en educación). El Eje Cafetero reporta la información de las maestrías de la Universidad Católica de Manizales (maestría en educación), Universidad de Caldas (maestría en educación, maestría en didáctica del inglés), Universidad de Manizales (maestría en educación y docencia), Universidad Tecnológica de Pereira (maestría en educación), Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales (maestría en pedagogías activas y desarrollo humano, maestría en educación y desarrollo humano, línea de educación y pedagogía: saberes imaginarios e intersubjetividades, del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud).

Con el conjunto de los *focos de comprensión* empieza un segundo tránsito analítico de “trabajo arqueológico” a cargo de una

comisión nacional que establece la descripción de los enunciados que constituyen regularidades discursivas, complementadas desde la condensación categorial y la definición de dispositivos discursivos y sus relaciones de saber-poder en las tesis analizadas, para lo cual se acude a la arqueología.

En mayo de 2010 se hace una aproximación teórica a la arqueología como herramienta investigativa. Se trabaja en la determinación de los objetos de investigación y se utilizan los elementos de la arqueología para aplicar la herramienta a las matrices documentales que soportan el registro de la información. Con esta información se identifican series enunciativas mediante los siguientes momentos registrados en la matriz propuesta desde la herramienta:

1. Título, temáticas, objetivos (propósitos)
2. Distribución espacio-temporal
3. Sujetos de información y análisis
4. Perspectivas teóricas
5. Enfoque/opciones metodológicas

En función de los objetos de análisis de la investigación (educación y pedagogía) y determinadas las series enunciativas, se procede a describir las regularidades que permitan visibilizar los conceptos emergentes (categorías), para hacer un análisis efectivo sobre la investigación en educación y pedagogía en Colombia.

Por el lado del análisis archivístico y comprensivo, la creación de unidades hermenéuticas desde las categorías foco con cada una de las tesis, permitió la visibilización de subcategorías que comenzaban a definir regiones y subregiones de investigación. Los análisis se realizaron siguiendo la lógica categorial planteada por Murcia y Jaramillo (2008), en la cual se buscó la emergencia de las categorías iniciando con el procesamiento simple que partió del relato sustantivo de las tesis analizadas; desde este análisis del cuerpo sustantivo de las tesis, se realizó una agrupación de relatos simples o códigos sustantivos en categorías más amplias (categorización axial) y estas a su vez, se agruparon en categorías selectivas, o categorías conceptuales que recogen varias categorías axiales. De esta forma, en cada uno de los focos de comprensión, fueron surgiendo las regiones que corresponden a esas categorías

selectivas y las subregiones que corresponden a esas categorías axiales. Posiblemente, en algunas categorías axiales surgieron agrupaciones más primarias de categorías sustantivas, pero todas ellas están soportando como esencia empírica la agrupación mayor.

En un principio, las perspectivas se orientaban a lograr una aproximación al archivo para luego tener un acercamiento a los investigadores por lo que la metodología implicaría momentos interpretativos, etnográficos y hermenéuticos que a partir de las categorías emergentes permearían un proceso de búsqueda en el sentido social para averiguar las razones y representaciones que hacen posible estas categorías discursivas y que permitirían construir “rostros” de la investigación, que luego se proyectarían en espectros más amplios que constituyen regiones³⁵. Finalmente se define un momento archivístico-comprensivo que implicaría tres fases, una de aproximación a las categorías foco, ya comentadas, otra referida a la recopilación de datos bibliográficos y una tercera orientada a la generación de las unidades hermenéuticas que constituirían el archivo a procesar-comprender y un momento arqueológico. Este proceso se realizó utilizando como instrumento de apoyo para el análisis el software Atlas.ti.

Una vez que este proceso se realizó en cada uno de los programas de Maestrías y doctorados tomados como referencia, estas categorías se fueron comparando con las otras categorías definidas en cada zona geográfica. De esa comparación surgió una categorización general para la zona geográfica que agrupaba las categorías en cada uno de los focos de comprensión. Finalmente, estas categorías se compararon con las categorizaciones de las otras zonas geográficas y se generó un sistema de categorías de orden nacional, desde el cual se volvieron a revisar las categorías por zonas, para lograr la generalización de los hallazgos. Como no había suficientes conocimientos sobre el manejo del Atlas.ti, se realizaron procesos de capacitación a los investigadores. Pese a ello, en este momento de la investigación se retrasaron algunos grupos, pues no había suficiente personal capacitado para el procesamiento de la información, lo cual llevó a que algunos coinvestigadores se

35 Este momento etnográfico debió abandonarse, dadas las críticas condiciones de recursos y tiempo.

desplazaran a otras zonas a recolectar y procesar la información, como sucedió con el grupo de Motricidad y Mundos Simbólicos de la Universidad de Caldas que además del Eje Cafetero, estuvo en Santander y Valle del Cauca. A pesar de ese apoyo, la información del doctorado de Rude-Colombia, de la maestría en inglés de la Universidad de Caldas, y de las maestrías de la Universidad Distrital de Bogotá, no alcanzó a ser entregada según los tiempos establecidos y por eso no se refleja en los focos de comprensión. Estos informes y documentos serán publicados por sus autores en revistas.

En este trayecto de la investigación muchas uniones debieron hacerse, pero también varias debieron suspenderse; el retiro, por ejemplo de la zona Tolima, por la vinculación de Héctor Mauricio Rojas, investigador del proyecto, a otra universidad; la búsqueda de contactos con equipos de apoyo de los grupos de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín, con el fin de ampliar el grupo investigador y vincular a otros actores en el debate y el aporte de otras fuentes de conocimiento; la consolidación de la región Caribe con el trabajo decidido desde el SUE-Caribe.

Es importante resaltar que en la dinámica de la investigación durante el 2008 y el 2009, se propuso extender el estudio a un nivel de investigación con otros países de la región Latinoamericana y del Caribe; concretamente se hizo la propuesta al Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, pero desafortunadamente no se pudo avanzar en la propuesta. De todos modos es un componente del proyecto que permanece latente como un futuro proyecto de alcance internacional.

Camino recorrido hacia el informe y presentación de resultados

El proyecto contempló la presentación de los resultados en un libro y varios artículos científicos. Los artículos se entregaron en el año 2011 para ser publicados en una separata especial de la Revista Latinoamericana de Educación de la Universidad de Caldas. Este libro publica otros resultados de la investigación, diferentes de lo publicado en los artículos.

Los resultados del estudio fueron dados a conocer en el Encuentro Internacional de globalización, localización y gestión del conocimiento, realizado Manizales en agosto 22, 23 y 24 de 2011 en el marco de las sesiones del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, también se expusieron los resultados de la investigación en el Segundo Simposio Internacional de Investigación en Educación: Entramados Humanos y Gestión del Conocimiento, organizado por la red de las maestrías en educación y doctorados, Suma, de la ciudad de Manizales, realizado el 2, 3 y 4 de diciembre del año 2011. El 6 marzo de 2012 fueron presentados los resultados de la investigación Regiones Investigativas en Educación en Pedagogía en Colombia, organizado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Universidad de Antioquia. Y el 24 de mayo de 2012 serán presentados los resultados y entregado el libro en la presentación y discusión de resultados investigativos del proyecto Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia, en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

La ruta transitada durante este tiempo permitió una construcción permanente y colectiva en donde el debate, el análisis y la crítica desde diversos enfoques y puntos de vista, han posibilitado comprender con mayor profundidad la investigación en el país y proponer una forma de realizar su estudio desde las emergencias de sus consolidaciones reales y sustantivas.

La proliferación en los últimos años de programas de formación postgradual en educación y pedagogía del país, ha dado lugar a una gran producción investigativa de calidad directamente relacionada con la formación investigativa de dichos programas y que se hace necesario caracterizar y analizar en el ánimo de reconocer las principales características de la producción académica, logrando incluso identificar tendencias investigativas y áreas de mayor y menor fortaleza académica.

Es así como se asume el reto de continuar y proyectar el ejercicio investigativo adelantado, conformando un “Observatorio de la producción investigativa en maestrías y doctorados de Educación y Pedagogía”, constituyendo comunidad académica interesada

en visualizar posibilidades de acción desde tres principales ejes estratégicos así:

1. Continuación del proceso de recolección de la información que abarque los años siguientes de los que fueron objeto de análisis en el presente estudio.
2. Ampliar la masa documental de las instituciones y unidades de formación postgradual que logre significar zonas del país que no han sido asumidas por el estudio.
3. Profundizar el momento interpretativo y comprensivo asumiendo diversas técnicas y estrategias de recolección y análisis de la información, logrando complementar la mirada investigativa desde la lectura de los actores y grupos de investigación vinculados a los trabajos de grado.

SEGUNDA SECCIÓN: CONFIGURACIÓN DE LAS REGIONES INVESTIGATIVAS COLOMBIANAS

Los hallazgos producto de la investigación han permitido identificar regiones investigativas en Pedagogía y Educación desde las tesis de grado en maestrías y doctorados, logrando describir las hondonadas y salientes del paisaje. A continuación se presentan las características del paisaje investigativo nacional detallando cada uno de los relieves de los Focos de Comprensión asumidos en el estudio: Títulos y Temáticas, Fuentes de Información, Objetivos Propósitos, Opciones Metodológicas y Perspectivas teóricas. Luego se detallarán las características del relieve investigativo por zonas geográficas a saber: Costa Caribe, Eje Cafetero, Antioquia, Santander y Valle del Cauca. Finalmente y de manera complementaria en la caracterización del paisaje investigativo se presentan los resultados correspondientes al estudio arqueológico referidos al análisis del objeto educación y pedagogía.

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 Cauca³⁶, 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 nacional³⁷.

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:

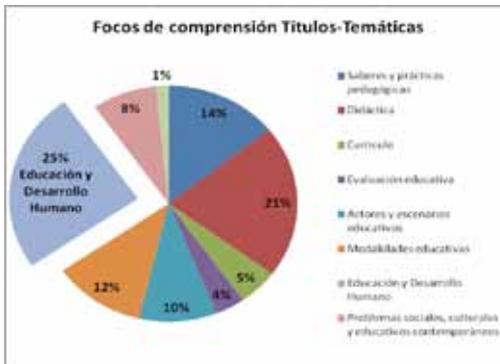
- Comparación de relevancias y opacidades de la región investigativa por zona geográfica.
- Comparación entre zonas geográficas de la posición de la región investigativa respecto al resto de regiones.
- Comparación entre la producción de la región investigativa por zona geográfica respecto a la producción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

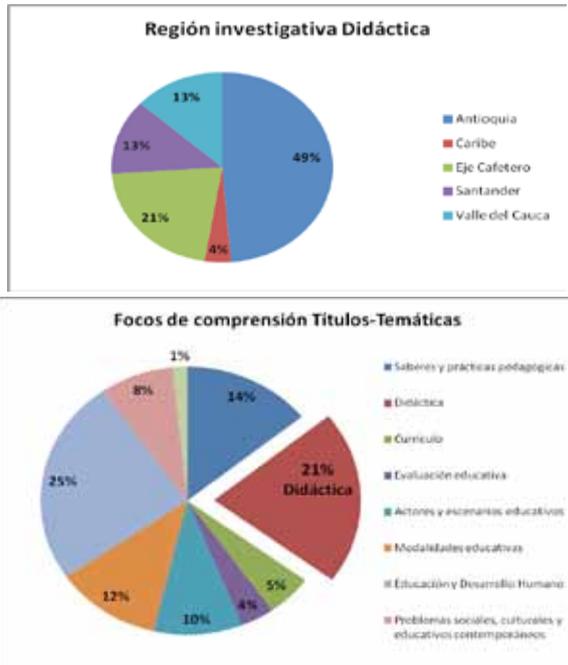
porcentaje con Socialización y cultura y es superada por Desarrollo moral que tiene el 71.4%.

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), entendiendo 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).

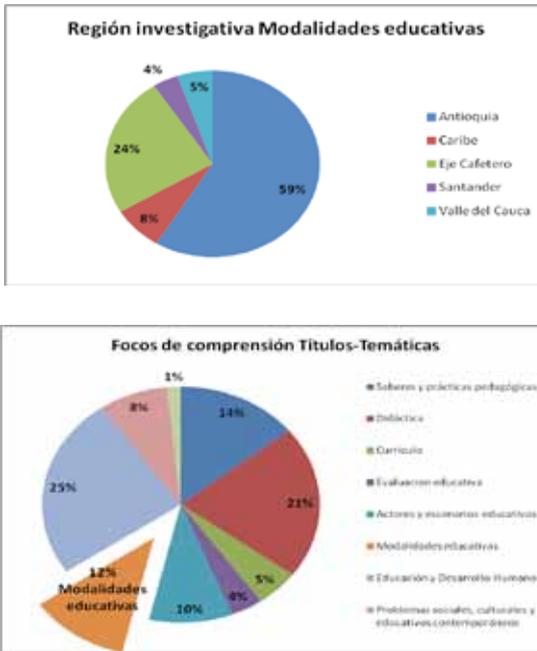
Una tercera tendencia es la pedagogía como disciplina reconstructiva, desarrollada por el grupo Federicci de la Universidad Nacional de Colombia, entendiendo que

“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).

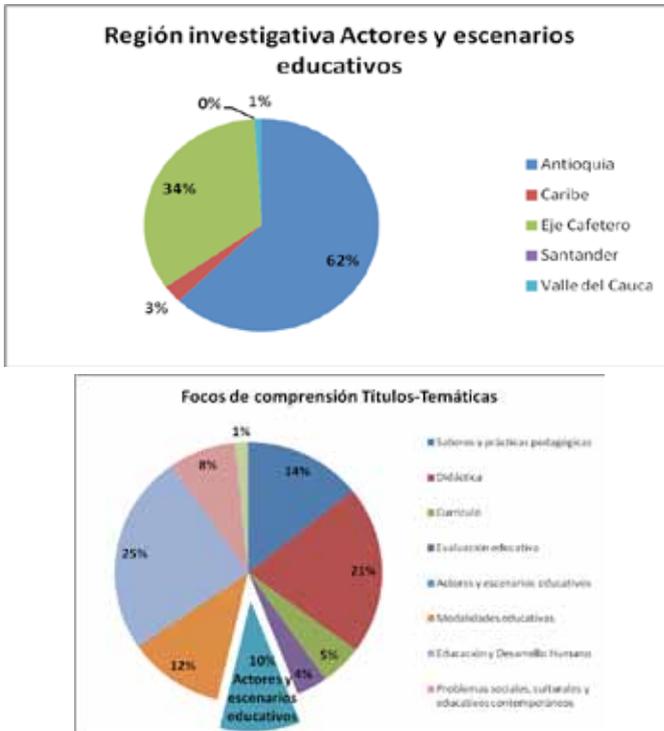
Si bien se han registrado avances en términos de cobertura en la educación básica primaria, aún queda mucho por hacer con respecto a la cobertura en la educación secundaria y media. Debe comentarse que la educación rural atraviesa problemas que tienen que ver con la pobreza y la vulnerabilidad de campesinos, 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

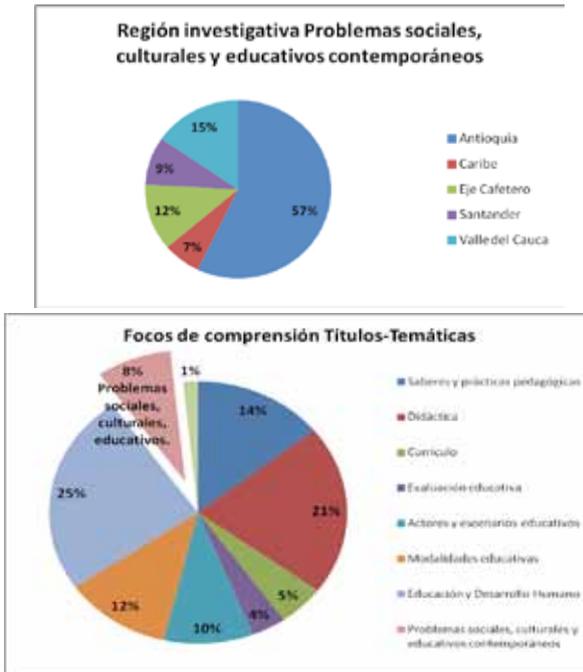
y los Doctorados en su relación con la educación y el desarrollo humano, la juventud y la infancia. Por estos caminos, los trabajos de investigación comienzan a señalar otras rutas de indagación y comprensión sobre los ambientes virtuales de aprendizaje en los que se supera lo instrumental -centrado 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.

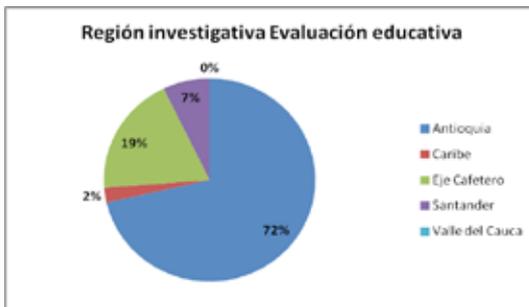
Después de analizar los datos cuantitativos que informan, en términos de relevancias y opacidades, respecto a la ocupación de los investigadores en asuntos referidos al currículo, preocupa encontrar que es precisamente una de las temáticas que menor producción investigativa arroja en la revisión que 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.

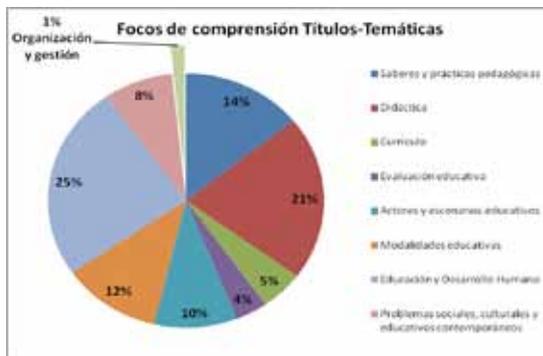
Consecuente con lo anterior, hay que revisar de manera

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.

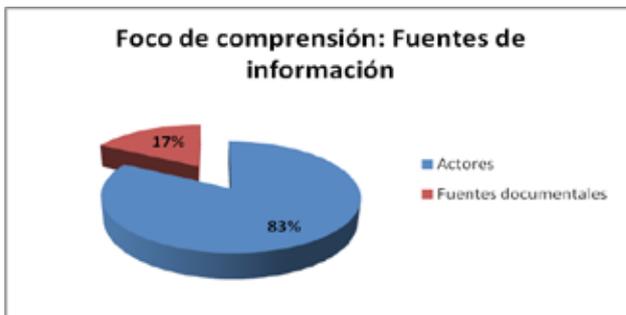
La región investigativa Organización y Gestión de la Calidad representa el 1% de la producción de las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en el país. De este porcentaje, Antioquia registra el 61%, Caribe el 22% y Eje Cafetero el 17%. Santander y Valle del Cauca no presentan ninguna producción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



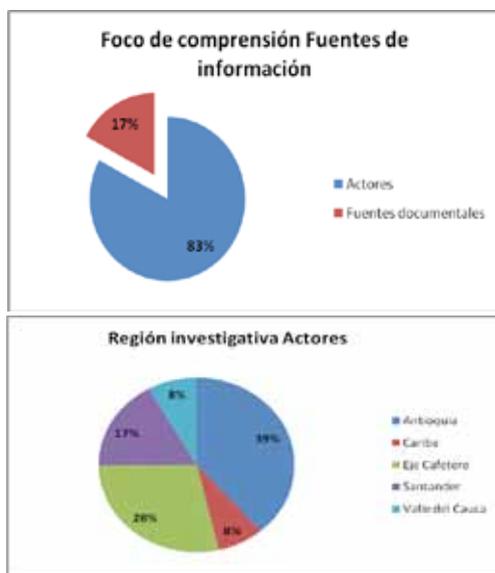
Gráfica 13.

Foco de comprensión Fuentes de información-Nacional.

Este foco de comprensión denominado Fuentes de información lo constituyen dos regiones investigativas así³⁸: 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.



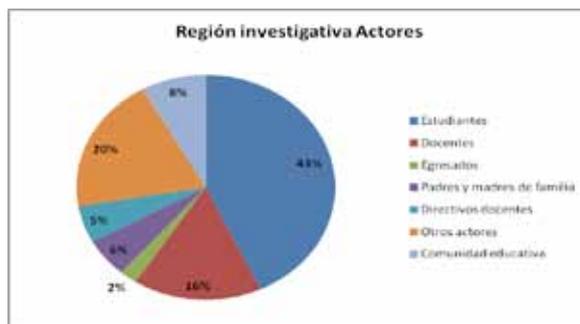
Gráfica 14.
Región investigativa Actores-Nacional.

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.

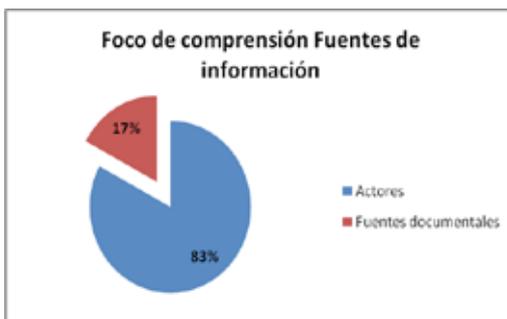
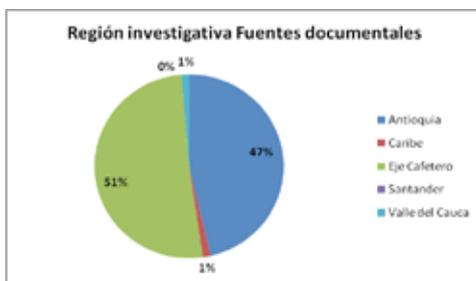
Subregión investigativa Docentes

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.

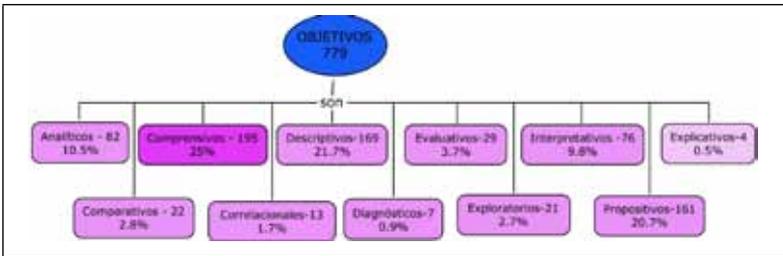
FOCO DE COMPRENSIÓN: OBJETIVOS–PROPÓSITOS

*Napoleón Murcia Peña
Camilo Andrés Ramírez López*

El presente foco de comprensión agrupa las regiones según propósitos de los diferentes estudios en Educación y Pedagogía desarrollados en las maestrías y doctorados en Colombia, tomando como muestra 779 tesis que fueron analizadas en su totalidad, en el marco de las categorías foco definidas (en este caso objetivos). En algunas investigaciones se referían a objetivos, en otras a pretensiones, en algunas a propósitos y en otras no estaban explícitos siendo necesario deducirlos de los informes generales.

Las agrupaciones se realizaron tomando en cuenta la teleología de los trabajos, en términos de la pretensión final del estudio. En el sentido anterior, se pueden entrever las siguientes regiones investigativas:

Estudios cuyas pretensiones son analíticas, comprensivas, comparativas, correlacionales, descriptivas, diagnósticas, evaluativas, exploratorias, interpretativas, explicativas o propositivas.



Esquema 1: resultados nacional foco de comprensión Objetivos-Nacional

Una región que se erige con una importante práctica social en el marco de sus pretensiones, es la región Comprensiva, con una relevancia del 25% representada en 195 referencias de las 779 tomadas en consideración. Se hace referencia a aquella, cuyos objetivos buscan caminar el relieve, esculcar sus empinadas cuestas, recorrer sus llanuras y pendientes reconociendo los contextos totales desde adentro, sin importar demasiado las extensiones recorridas. En razón a ello, profundizan en las hondonadas del paisaje, tomando su relieve como referencia. Su interés es práctico y por tanto se sustenta en las relaciones histórico –sociales de la educación y la pedagogía en su reconocimiento profundo desde los escenarios mismos de la vida cotidiana.

La importancia de este tipo de estudios es asumida por las corrientes comprensivas impulsadas desde la hermenéutica, con autores como Dilthey, Droysen, Simmel, Rickert y Max Weber; y los posteriores desarrollos de la teoría crítica del lenguaje, en particular los aportes de Wittgenstein y los teóricos de la escuela de Frankfurt, entre quienes se destacan Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm y Habermas con la teoría de la acción comunicativa como su gran síntesis. Así mismo el grupo de teóricos de la fenomenología hermenéutica como Schutz, Heidegger o Gadamer. En su conjunto, el Verstehen es una forma de acceder a las realidades sociales y humanas por fuera de los lenguajes matemáticos, métodos experimentales y formas explicativas (causa-efecto) y sin la presión de las leyes universales.

La segunda región que se revela a nivel nacional es la región Descriptiva, donde se enmarcan los estudios que buscan fundamentalmente representar las realidades de la educación y la pedagogía. Esta región se ubica en un elevado sitio con una relevancia del 21.7%, con 169 referencias. Obedecen a esta categoría, aquellos estudios que paisajean las realidades (Serres, 1995); no como exploración profunda sino como reconocimiento del paisaje para colorear sus linderos y definir sus características concretas. No caminan por las hondonadas del relieve, sino que lo demarcan y representan como paisaje general. Su objetivo, dicen Deobold, Van y Meyer (2011) consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas.

Este tipo de estudios ha sido considerado como el primer nivel de investigación, desarrollado generalmente por quienes están iniciándose en estos procesos; no por ello es menos importante otros “niveles” de investigación, pues desde los mapas logrados en esos procesos paisajistas, es posible abordar nuevas expediciones para profundizar en cada uno de los relieves definidos.

En un tercer nivel de relevancia nacional, se ubica la región Propositiva con 161 referencias equivalentes al 20.7% del total. Los estudios caracterizados en esta región buscan transformar las realidades, en un aparente interés emancipatorio (Habermas, 1984). Es aparente, porque muchos de los estudios referidos solamente realizan intervenciones sin claros propósitos comprensivos iniciales de las estructuras o esquemas sociales. Es evidente que el interés emancipatorio busca ante todo, empoderar a las comunidades para que desde esos desarrollos autónomos logren su emancipación, en tanto reconocimiento de sus propios problemas y movilización de sus potencialidades para darles solución; en razón a lo cual no sería pertinente considerar que todos los estudios ubicados en esta región tienen un interés emancipatorio. De cualquier forma, estos procesos no sólo se quedan en representaciones de las realidades o comprensión de ellas, sino que buscan proponer alternativas, que ayuden a superar las dificultades encontradas; varias de ellas desde procesos de investigación-acción participativa y algunos desde posturas unilaterales que se asemejan más a las hegemonías intervencionistas.

En un cuarto estrato, emergen dos regiones investigativas con similares porcentajes: la región Analítica con un 10.5% y la región Interpretativa con una visibilidad de 9.8%. La primera referida a esas pretensiones cuasi-explicativas, que recorren las hondonadas del paisaje buscando cubrir su completud, aunque sin interesar mucho la profundidad en sus recorridos. Estas teleologías fueron muy comunes en la investigación social, sobre todo a partir de las propuestas deductivas de Popper, desde las cuales se definen grandes marcos teóricos centrados en mostrar las categorías y variables del problema desde las teorías formales para operacionalizarlas luego, en sus respectivos indicadores e índices que llevarán la hipótesis a su comprobabilidad empírica (Hernández, Fernández & Baptista, 1998). El paisaje aquí se reconoce básicamente desde lo mapeado sobre este en las teorías formales, definiendo desde ahí las particularidades del relieve para comprobarlas en el recorrido sobre el terreno. Hammersley y Atkinson (1994) consideran, a propósito que estas investigaciones, al igual que las de “inducción” analítica son naturalistas; se refieren a la realidad a partir de variables “cualitativas” y buscan comprobar hipótesis desde datos cuantitativos. Las técnicas regularmente utilizadas son test, encuestas o, entrevistas estructuradas.

Los objetivos Interpretativos se evidencian como una región en la que la característica central es el hecho de que un contenido o una realidad dada e independiente del intérprete, es traducida a una nueva forma de expresión. La condición básica de una interpretación es ser fiel de alguna manera al contenido original del objeto interpretado.

El lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación. De tal suerte que la investigación interpretativa trata de describir los hechos observados con el fin de comprenderlos y en este sentido, es más importante el descubrimiento de la realidad que la comprobación de una hipótesis.

La investigación interpretativa representa una de las tendencias contemporáneas más reveladoras para el entendimiento del significado de los hechos sociales, culturales, etnográficos, psicológicos o educativos.

Otras regiones emergen en este foco de comprensión a nivel nacional, aunque con menos relevancia son de gran significado, siempre que muestran justamente los desplazamientos de las formas de comprender la investigación. Los objetivos *Evaluativos*, los *Comparativos*, *Exploratorios*, *Correlacionales*, *Diagnósticos* y *Explicativos* que otrora eran de gran visibilidad en la investigación en Educación y pedagogía en Colombia, han cedido ante las necesidades de comprender las realidades. En su generalidad estas regiones, que no podrían llamarse emergentes, puesto que, antes que emerger están sufriendo serios desplazamientos, no superan el 3.9% del total de las referencias, algunas alcanzan a mostrarse como en el caso de las pretensiones explicativas, con apenas un 0.5%.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Foco de Comprensión	Regiones	Antioquia		Caribe		Eje cafetero		Santander		Valle		COLOMBIA	
		Ttl	%	Ttl	%	Ttl	%	Ttl	%	Ttl	%	Ttl	%
Objetivos	Análíticos	35	9,8	14	24,1	25	10,4	3	4,7	5	8,5	82	10,5
	Comparativos	17	4,8	0	0,0	0	0,0	1	1,6	4	6,8	22	2,8
	Comprensivos	61	17,1	1	1,7	93	38,6	31	48,4	9	15,3	195	25,0
	Correlacionales	8	2,2	3	5,2	0	0,0	0	0,0	2	3,4	13	1,7
	Descriptivos	87	24,4	15	25,9	38	15,8	18	28,1	11	18,6	169	21,7
	Diagnósticos	2	0,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	8,5	7	0,9
	Evaluativos	12	3,4	8	13,8	2	0,8	5	7,8	2	3,4	29	3,7
	Exploratorios	20	5,6	0	0,0	1	0,4	0	0,0	0	0,0	21	2,7
	Interpretativos	47	13,2	6	10,3	22	9,1	0	0,0	1	1,7	76	9,8
	Explicativos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	6,8	4	0,5
	Propositivos	68	19,0	11	19,0	60	24,9	6	9,4	16	27,1	161	20,7
	Totales	357	100	58	100	241	100	64	100	59	100	779	100

Tabla 4:

Resultado nacional foco de comprensión Objetivos - Nacional

El mapa construido desde el foco de comprensión “*Objetivos*”, muestra por lo menos dos ejes de relieve que deben ser analizados; el primero referido a las relaciones con las zonas geográficas y el segundo referido a los desplazamientos que la investigación está sufriendo en Colombia en los últimos 10 años.

En relación a la visibilidad o relevancia de las regiones en las diferentes zonas geográficas se evidencia que la región apunyalada

en propósitos *Descriptivos* tiene la mayor relevancia en Antioquia (24.4%) y en la zona geográfica del caribe (25.9%); entre tanto la mayor relevancia en Santander y la zona cafetera la tiene la región conformada por propósitos *Comprensivos*, con una gran visibilidad del 48.4% en Santander y 38.6% en el Eje Cafetero. En la zona del Valle, el primer nivel de relevancia lo tiene la zona cuyos objetivos son los *Propositivos* (27.1%).

La segunda región de relevancia en Antioquia y Eje Cafetero está constituida por objetivos *Propositivos*, con 19% en Antioquia y 24.9% en el Eje Cafetero; entre tanto, en la zona Caribe, la segunda región que relevan está constituida por los objetivos *Analticos* (24.1%), en una relación muy cercana a la región relevada en primer lugar. En la zona Santander y el Valle en cambio, con una diferencia significativa, se relevan los objetivos *Descriptivos* erigiéndose como la segunda región investigativa desde los propósitos pretendidos (28.1% en Santander y 18.6% en Valle).

La región *Comprensiva* tiene en Antioquia y el Valle un nivel de visibilidad terciario con un 17.1% y 15.3% respectivamente. En el Caribe y Santander la región *Propositiva* ocupa este mismo nivel de relevancia (Caribe 19%, Santander con apenas un 9.4% del total de sus estudios). En el Eje Cafetero la región que pretende *Describir* las realidades se ubica en el tercer nivel de visibilidad con el 15.8% de su total.

La región cuya pretensión es la *Explicación*, no tiene ninguna visibilidad en zonas como Antioquia, Caribe, Eje Cafetero y Santander; mientras que en el Valle muestra una visibilidad del 6.8% concediendo una nula relevancia a la región cuyos objetivos buscan *Explorar* las realidades, a los cuales Caribe y Santander tampoco conceden visibilidad alguna.

El segundo eje del relieve a analizar es el relacionado con los desplazamientos que se vienen dando en las pretensiones investigativas en Colombia. Investigadores como Henao y Castro (2000), Barrientos y Arias (s. f.), Hernández (2002), Peña (2007) entre otros, reportan una cantidad de estudios realizados en Colombia en la última década del milenio anterior, donde se buscan comprensiones etnográficas tal vez impulsadas por estudios pioneros en los enfoques con este tipo de pretensiones como los trabajos de Parra (1992, 1996) entre otros.

Sin embargo, un estudio realizado por Elba Martínez y Martha Vargas, auspiciado por el Icfes (2000), tomando como referencias monografías, ensayos e investigaciones finalizadas entre 1990 y 2001 sobre Universidad, muestra la prevalencia de las pretensiones técnicas mediante la utilización de enfoques empírico analíticos.

De cualquier forma, se evidencian desplazamientos importantes en las pretensiones de investigación en Colombia. Nuevas llanuras y hondonadas adornan el paisaje de la investigación en Colombia: las regiones cuyas pretensiones buscan *Explicar* las realidades en términos de sus relaciones causales son desplazados casi en su totalidad de los objetivos de investigación, quedando sólo un reducto en la universidad del Valle con escasa visibilidad del 6.8%.

Las regiones con objetivos *Exploratorios*, *Diagnósticos*, de forma similar, han sido desplazados casi en su totalidad. Las zonas geográficas donde aún se realizan este tipo de estudios son; los *Exploratorios* en Antioquia y Eje Cafetero, con muy bajos niveles de visibilidad (5.6% y 0.4% respectivamente); los estudios *Diagnósticos* en Antioquia con un 0.6% y Valle con un 8.5%.

La región cuyas pretensiones son *Correlacionales*, experimentan un tercer nivel de desplazamiento al lado de los de la región cuya teleología está en la *Comparación*. Ambos tienen visibilidad baja en tres zonas geográficas; la relevancia de los propósitos *Correlacionales* se marca así: Antioquia con 2.2%, Caribe con 5.2% y Valle con 3.4%. La relevancia de los propósitos *Comparativos* se marca de la siguiente forma; Antioquia 4.8%, Santander, 1.6% y Valle 6.8%.

Algunas aperturas sobre este foco, se darán al finalizar los métodos, dado que las relaciones son evidentes entre los propósitos buscados y los métodos utilizados en las tesis analizadas.

FOCO DE COMPRENSIÓN: OPCIONES METODOLÓGICAS

*Napoleón Murcia Peña
Camilo Andrés Ramírez López*

En el presente capítulo se detallan los resultados del estudio Nacional referido al foco de comprensión “*Opciones Metodológicas*”, capítulo que agrupa las investigaciones de acuerdo al método seguido, el cual se definió desde las referencias directas que en los proyectos se hacía sobre la metodología, confrontada con el procedimiento utilizado en la recolección y procesamiento de la información; aquellos proyectos que no presentaban referencia alguna sobre la metodología, se agruparon desde los procedimientos, técnicas o instrumentos de recolección, procesamiento e interpretación de la información.

Descifrar las regiones investigativas que en las maestrías y doctorados se están realizando sobre educación y pedagogía desde los métodos utilizados, fue en verdad una tarea que implicó muchas discusiones dadas la cantidad de clasificaciones que al respecto se han venido dando en los grupos de expertos académicos. Con razón Morse (2003, p. 3), advierte de la realidad que debe enfrentar el investigador social como “contradictoria, ilógica e incoherente”; justificando que lo que hacen los métodos, sobre todo los “cualitativos” es limitar estas contradicciones, siendo en sí mismos una “combinación misteriosa de estrategias para recoger imágenes de la realidad”.

Pese a ello, las agrupaciones fueron tendiendo hacia grandes categorías que nos ubicaron en tendencias denominadas Regiones y desde las cuales se identifican las *Comprensivas*, *Críticas* y *de la acción*, *Positivas*, *Arqueológicas* y *Emergentes*. Esta clasificación inicial propuso un giro en las discusiones sobre los métodos de investigación, en tanto los intereses de los investigadores deberían considerarse como un eje de referencia para realizar las agrupaciones.

Esta agrupación de las investigaciones según su metodología daría la posibilidad del encuentro con la clasificación que Habermas (1982), da a las ciencias y que es analizada en términos de los métodos de investigación por Vasco (1994).

En esta lógica las ciencias se pueden clasificar atendiendo a los intereses, sean ellos técnicos, prácticos o emancipatorios. Los primeros son los intereses propios de las ciencias empírico analíticas, los intereses prácticos corresponden a las ciencias histórico-hermenéuticas y los intereses prácticos a las ciencias críticas-sociales.

En el marco de esta clasificación, la investigación se puede agrupar en sub-regiones, según estos intereses: Métodos Empírico-Analíticos, Crítico-Sociales e Histórico-Hermenéuticos.

Los primeros los mueven intereses meramente técnicos y por tanto buscan definir las relaciones causa-consecuencia de los fenómenos para controlarlos. Su enfoque es explicativo en tanto da razón de las relaciones causales. Los métodos que utilizan en la recolección de la información son experimentales y en el procesamiento, métodos matemáticos (estadísticos). En algunos casos se utilizan métodos analíticos, deductivos con variables cualitativas, desde los cuales se pretende realizar explicaciones causales o demostrar hipótesis mediante relaciones de varianza. La generalidad de este tipo de opciones metodológicas es el positivismo, y por tanto el tratamiento de la información (como dato positivo), está siempre orientado a buscar las relaciones causales y el método de interpretación es en primacía el matemático.

Los métodos histórico-hermenéuticos los movilizan intereses prácticos, o sea aquellos intereses que buscan comprender las relaciones sociales y las dinámicas de la vida cotidiana. Son sus

unidades de análisis las construcciones históricas en sus relaciones con la tradición social.

Los métodos utilizados son muy variados pero todos se configuran con base emergente y están cruzados por procesos de comprensión profunda mediante diferentes formas de desarrollo hermenéutico. Mientras que en los métodos empírico analíticos los métodos de recolección son cuantitativos, para poder explicar las relaciones de varianza, utilizando datos positivos en tanto aportan a la explicación causal, en los métodos histórico hermenéuticos la fuente central de la información es la comunicación, sea ella vista como narrativa, discurso, conversación o acción. La información no funge como dato, sino como conjunto de representaciones (sociales o mentales) o imaginarios sociales cargadas de sentido. Por eso el método de procesamiento no es estadístico - inferencial, sino categorial.

En general, las categorías se van configurando en procesos de interpretación paralela a la recolección de la información; en razón a ello, estos métodos están cruzados por la comprensión, como teleología.

Los métodos crítico–sociales, corresponden a esos intereses emancipatorios propios de la perspectiva crítica. En ellos se busca comprender las formas de organización social (estructuras, esquemas de inteligibilidad) y generar acciones para buscar su transformación.

Los métodos más utilizados son los críticos y de la acción, como la investigación acción participativa, la investigación acción, la investigación participativa, los métodos in situ y de validación social crítica.

De diversas formas estos métodos buscan no sólo comprender las realidades sino transformarlas, de ahí que su interés esté relacionado con el interés práctico de las sociedades desde el cual se buscan, regularmente, procesos de empoderamiento social. Se reconoce que la *acción- crítica* es uno de los factores que cruza y dinamiza este tipo de métodos.

Las emergencias

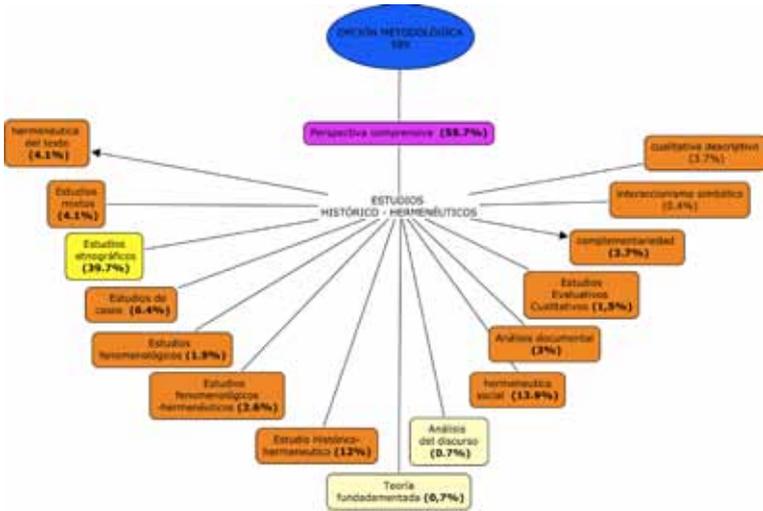
La geografía investigativa en Colombia, vista desde las opciones metodológicas, muestra bastas regiones que se extienden sobre llanuras, cimas y hondonadas, pero también muestra muchas de ellas que se precipitan hacia la desaparición definitiva en el mapa nacional en educación y pedagogía.

Las regiones que emergen para configurar la geografía investigativa en términos de sus métodos son la *Comprensiva*, *Crítica y de la acción*, la región *Positiva*, unas que han sido denominadas *Emergentes* en tanto se salen de las categorías convencionales, pese a que se podrían ubicar en la región comprensiva; las *Investigaciones Arqueológicas* cuyo interés es histórico pero se sale de las lógicas comprensivas, y *Otras Investigaciones*, sobre todo que utilizan combinación de métodos como yuxtaposición de ellos con intereses técnicos.

Foco de Comprensión	Regiones	Antioquia		Caribe		Eje cafetero		Santander		Valle		COLOMBIA	
		Ttl	%	Ttl	%	Ttl	%	Ttl	%	Ttl	%	Ttl	%
Opciones Metodológicas	Comprensiva	150	71,8	24	41,4	103	48,8	34	61,8	17	30,4	328	55,7
	Crítica y de la Acción	10	4,8	7	12,1	4	1,9	11	20	7	12,5	39	6,6
	Positivas	43	20,6	21	36,2	63	29,9	10	18,2	32	57,1	169	28,7
	Emergentes	0	0	6	10,3	38	18,0		0		0,0	44	7,5
	Arqueológico o genealógico			0	0,0	3	1,4		0		0,0	3	0,5
	Otras	6	2,9	0	0,0	0	0,0	0	0		0,0	6	1,0
	TOTALES	209	100,0	58	100	211	100	55	100	56	100	589	100

Tabla 5: Cuadro compilado nacional regiones emergentes en el foco Metodología-Nacional

La Región Comprensiva



Esquema 2: Mapa *Región Comprensiva*-Nacional.

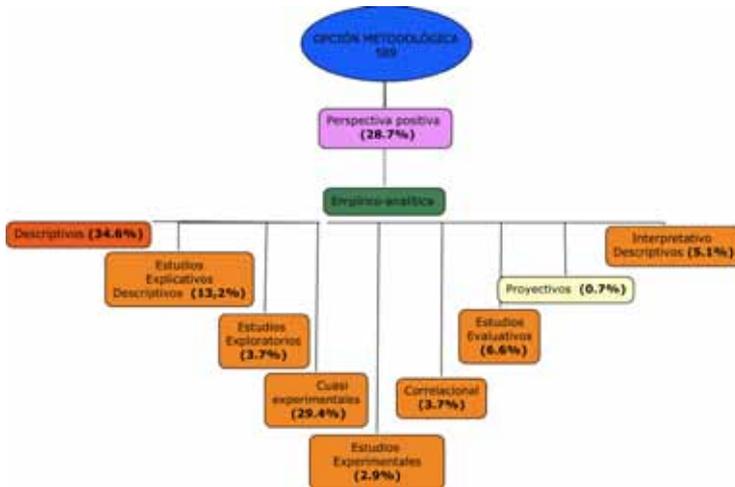
La presente región emerge con imponente visibilidad ocupando el 55.7% de la geografía investigativa en el país. Este nivel de visibilidad la ubica como una de las regiones con mayores desarrollos en las maestrías y doctorados en educación y pedagogía en Colombia.

Es la región con mayor preponderancia en las zonas geográficas de Antioquia y Santander, con una visibilidad de 71.8% y 61.8% respectivamente y con una relevancia del 48.8% en la zona del Eje Cafetero. Los intereses que buscan estas investigaciones son prácticos y por tanto se ubican en la subregión que, desde Habermas se podría catalogar como histórico hermenéutica.

Aquí se desataca como principal tendencia la de los Estudios etnográficos, identificada como la saliente de mayor relevancia (39.7%) a nivel nacional, seguida de la Hermenéutica social (13.9%). La geografía de esta región la complementan otras tendencias con menor fuerza de visibilidad tales como los Estudios de caso (6.4%), los Estudios fenomenológicos (1.9%), los Estudios fenomenológico/hermenéuticos (2.6%), los Histórico/hermenéuticos (12%), la

Teoría fundada (0.7%), los Análisis de discurso (0.7%), Análisis documental (3%), Estudios evaluativos cualitativos (1.5%), Estudios mixtos (4.1%), Estudios desde la complementariedad (3.7%) y Hermenéutica del texto (4.1%).

La Región Positiva



Esquema 3: Mapa *Región Positiva*-Nacional.

Aparece como la segunda región que organiza el paisaje investigativo en educación y pedagogía en Colombia visto desde sus metodologías. Dado su eminente interés técnico, los métodos que utiliza se pueden clasificar en aquellos denominados *Empírico analíticos*.

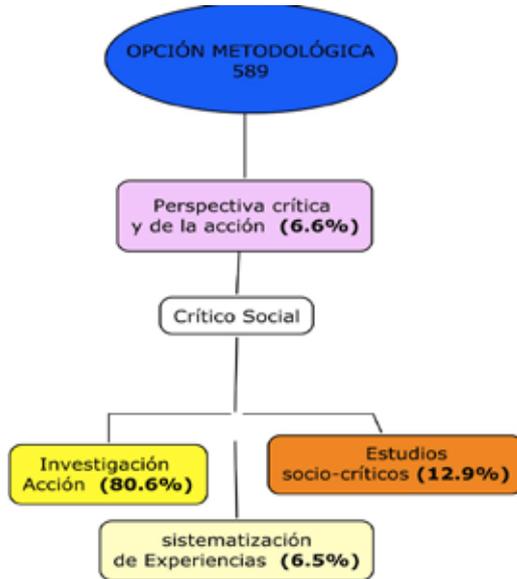
Con una visibilidad en la geografía nacional del 28.7%, con una distribución por zonas geográficas así: en la zona del Valle, se muestra como la región de mayor visibilidad, con un 57.1% del total de su geografía investigativa; muy cerca de ella se encuentra la zona Región Caribe con 36.2% de frecuencias. Entre tanto, en el Eje Cafetero se muestra una recurrencia de 29.9%, Antioquia con 20.6%, y Santander como la de menor visibilidad con 18.2%.

Dos tendencias se erigen como métodos de mayor uso en esta

región; son ellos el método *Descriptivo* con una regularidad del 34.6% y el método *Cuasi Experimental* con el 24.9% de regularidad. Los métodos *Explicativo-Descriptivos* ocupan una tercera casilla en la frecuencia de utilización en esta región investigativa con un total de 13.2%.

Otros métodos que se utilizan con menor frecuencia son los *Exploratorios* (3.7%), *Correlacionales* (3.7%), *Experimentales* (2.9%), *Análitico-descriptivos* (5.1%), *Evaluativos/cuantitativos* (6.6%). Los estudios *Proyectivos* ocupan la casilla más baja en la regularidad de utilización en la región *Positiva* con el 0.7%.

La región Crítica y de la Acción



Esquema 4: Mapa *Región Crítica y de la acción*-Nacional

Se ubica como una región de muy baja representación en el mapa nacional de la investigación en educación y pedagogía vista desde sus métodos con sólo un 6.6% del total, por debajo de algunas

regiones que emergen por fuera de estas agrupaciones tomadas desde la teoría de Habermas. Con mayor precisión este nivel lo recibe de la zona geográfica de Santander, donde esta región se empina hacia una de las regiones con mayor relevancia con un 20% de visibilidad. Dada su intencionalidad de transformación de las realidades sociales, a partir de su comprensión crítica profunda, la cruza el interés emancipatorio propio de los métodos denominados crítico-sociales.

Con significativa fuerza de visibilidad pero no igual a lo hallado en Santander se erigen las zonas de Valle y Caribe cada una con 12.5% y 12.1 % respectivamente, mientras que en regiones como Antioquia y Eje Cafetero apenas se hace visible dicha región con 4.8% y 1.9% respectivamente.

En esta región se enraízan algunas tendencias metodológicas relacionadas con la Investigación Acción Participativa (IAP). Entre las cuales sobresalen con gran fuerza la Investigación acción con un 80.6%, y en menor fuerza de visibilidad los Estudios socio/críticos con un 12.9% y la sistematización de experiencias con el 6.5%.

Otras regiones

En el paisaje de los métodos de investigación, surgen otras regiones con menor fuerza de visibilidad agrupadas en estudios *Arqueológicos – Genealógicos* con el 0.5%, los *Métodos Mixtos* con el 1% y la región que se ha denominado *Emergente* con el 7.5%, en la cual el método de primacía es el *Trayecto Hologramático* propio del paradigma de la complejidad y representado sólo en la zona geográfica del Eje Cafetero.

Discusión de resultados

Los extensos paisajes de la investigación en educación y pedagogía, vista desde sus métodos, muestran claramente dos fenómenos que vale la pena recorrer: los matices que toma cada una de las regiones y los desplazamientos que se registran en ellas, lo cual transforma el paisaje de la investigación en Educación y pedagogía en Colombia en los últimos años.

Es evidente que los matices que se aprecian en la investigación exponen la extensión de las regiones como un escenario digno de análisis, pero también las prominencias y colores que en cada una de estas se van dibujando. Las vastas extensiones que ha logrado la *región Comprensiva* se matizan con su fuerte preponderancia en las zonas geográficas de Antioquia (71.8%), la Zona Santander (61.8%) y la Zona Eje Cafetero (48.8%), en las cuales ocupa porcentualmente la mayor extensión. En esta región los estudios etnográficos son el método con mayor relevancia con el 39.7% del paisaje metodológico, definiéndola como la subregión de mayor fuerza de visibilidad. Sumado a lo anterior, métodos como la Teoría fundamentada y el Análisis de discurso son apenas puntos en el gran mapa de la región comprensiva, cada uno de ellos con una fuerza de 0.7%.

La región *Crítica y de la acción* es apenas perceptible en la vasta geografía de la investigación educativa y pedagógica, sólo muestra un 6.6% de la topografía total concentrada principalmente en la zona de Santander donde ocupa un 20% de su paisaje, y con menor fuerza de visibilidad en la zona del Eje Cafetero y Antioquia con 1.9% y 4.8% respectivamente. En la mencionada región se identifica claramente como tendencia predominante el método de *Investigación-Acción*.

Entre tanto la región que presenta mayor regularidad aunque con extensiones medias del paisaje, es la *Región Positiva* con un total del 28.7% del panorama nacional, pues pese a que en la zona Cafetera no aparece, en el resto de las zonas geográficas se muestra con extensiones importantes, a tal punto que en la zona geográfica del Valle ocupa el 57.1% del terreno investigativo referido a los métodos utilizados en esta zona. En las demás zonas geográficas esta región ocupa entre un 20.6, en Antioquia y 36.2% en el Caribe. Los métodos que colorean el paisaje de la región Positiva, a manera de tendencias, son en mayor visibilidad los métodos *Descriptivos* con un 34.6% del total de su extensión, mientras que los métodos *Proyektivos* o *Predictivos*, tan sólo se alcanzan a percibir con un 0.7%. Es relevante considerar que el 56.3% de los métodos descriptivos que colorean esta región, son utilizados en la zona del

Valle, mientras que en la zona de Antioquia son borrados del mapa investigativo imponiéndose los estudios *Explicativos/Descriptivos*.

Son evidentes los desplazamientos en este foco de comprensión. Aunque no referidos estrictamente a la educación y pedagogía, entre 1990 y 2001, la preponderancia de los métodos de investigación utilizados en estudios sobre universidad tendían con gran fuerza hacia los estudios Empírico-Analíticos (Martínez & Vargas, 2000, p. 99), “La impresión general que deja este estado del arte es que, si bien las investigaciones muestran acontecimientos importantes de la educación superior, continúa predominando un enfoque empírico-analítico, especialmente descriptivo”. El mayor de ellos, se visibiliza en la *región Comprensiva* que pasa en los últimos 10 años a ocupar el primer lugar en la mayoría de las zonas del país, desplazando a la *región Positiva* a un segundo plano, y en algunas zonas geográficas, como el Eje Cafetero, desapareciéndolo de la geografía investigativa en educación y pedagogía de sus maestrías y doctorados en este campo.

Pese a estos fuertes desplazamientos, que reconfiguran de forma definitiva la geografía investigativa, los métodos *Empírico-Analíticos* aún mantienen su preponderancia en algunas zonas geográficas como el Valle (57.1%) estructurando el paisaje de Antioquia (20.6%), Caribe (36.2%) y Santander (18.2%), cada una de ellas con una importante extensión.

Se ven emerger en las diferentes regiones investigativas coloridos métodos que delinean el paisaje total de la investigación. Métodos desde la *Complementariedad* emergen en la *región Comprensiva*, y como regiones que no se ubican en las lógicas de clasificación tomada como referencia (teoría de los intereses de las ciencias), de igual forma emerge el método *Hologramático* y los *Diseños Mixtos*. En definitiva, sin ser concluyente, se nota la influencia de las nuevas generaciones que se han ido formando en las maestrías y doctorados, para abordar de forma diferente los objetos de investigación y las problemáticas de la educación en el país.

Algunas aperturas iniciales desde los propósitos y métodos. Pese a que son evidentes las posibles influencias de estos desplazamientos

y emergencias, es aventurado y prematuro desarrollar algunas relaciones, las cuales podrán ser objeto de estudios posteriores. Sin embargo cabe resaltar, en los últimos 10 años, la gran influencia de diferentes perspectivas en el ámbito nacional, lo cual ha generado nuevas coloraciones en el paisaje investigativo de la Educación. Lo que sí se puede afirmar, es que el auge de maestrías y doctorados en Colombia está generando una dinámica altamente efervescente en la investigación lo cual se perfila como opción fuertemente crítica y reflexiva de estos desarrollos.

Estas figuras dinámicas y cambiantes del paisaje investigativo traen consigo nuevos retos pero también responsabilidades para la educación y la pedagogía, algunas de las cuales serán puestas en tela de análisis: el hecho de que los propósitos y métodos de la investigación en educación y pedagogía en Colombia estén orientados hoy hacia la comprensión de las realidades, envuelve un gran reto para los estudiosos en este campo y para los académicos, pues las teorías sociológicas han demostrado con suficiencia que desde los procesos comprensivos es posible responder a los intereses cercanos de las comunidades, con lo cual se garantiza la confianza y el poder de sus decisiones, como oportunidades para la transformación o resignificación de sus realidades. En cierta forma, la comprensión es también una postura ética del investigador que ve en la investigación educativa y pedagógica una opción emancipatoria.

Es un hecho, que se está asumiendo la investigación en las maestrías y doctorados como posibilidad, no sólo de surtir de manera crítica y reflexiva de nuevos colores y volúmenes el paisaje investigativo, sino de movilizar la sociedad desde esta perspectiva; he ahí la gran responsabilidad, pues la movilización generada desde procesos de comprensión equivocados o superficiales, posiblemente genere también dinámicas poco claras e incluso distorsionadas en la realidad resignificada. Ya Castoriadis (1997) lo había expuesto al plantear sus inquietudes respecto de la forma como se está deformando la esencialidad de la vida social y humana al considerarla sólo definida desde los imaginarios segundos o reproductivos.

Lícitamente, el desplazamiento de los propósitos otrora hegemónicos como los evaluativos o explicativos, es también una respuesta crítica de la academia a la poca funcionalidad social de este

tipo de procedimientos que enajenan las comunidades educativas y las hacen más dependientes imposibilitando el desarrollo de valores que impliquen la corresponsabilidad y control social efectivo. Así mismo, la emergencia de nuevas formas de abordar el estudio de las realidades de la Educación y la Pedagogía, muestran intencionalidades de rupturas con los métodos de gran fuerza en este campo, y posiblemente, la comprensión de su naturaleza compleja y la búsqueda de respuestas a la poca funcionalidad social de estos.

No obstante, en lo metodológico se nota que el desplazamiento de la región positiva deriva en la ubicación hegemónica de los métodos comprensivos y una muy poca emergencia de los métodos críticos y de la acción. Es evidente, además la preponderancia en una región geográfica de los métodos positivos, lo cual asegura que los procesos de intervención, desde los cuales se logran los propósitos de transformación aún siguen anclados en perspectivas hegemónicas de intervención, lo cual evidencia la fuerza de una idea naturalizada y normalizada como práctica cotidiana en la investigación educativa y pedagógica.

FOCO DE COMPRENSIÓN: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

*Camilo Andrés Ramírez López
Blanca Nelly Gallardo Cerón*

El presente foco de comprensión está conformado por las principales perspectivas teóricas que han servido de apoyo para los desarrollos investigativos de las tesis de grado en maestrías y doctorados en Educación y Pedagogía del país comprendidas en las zonas de Antioquia, Caribe y Eje Cafetero.

La mirada de este foco permite identificar luego de la revisión del territorio de producción investigativa con una recurrencia total de 615 hallazgos, una topografía cuyo relieve conforma las siguientes regiones: *las teorías pedagógicas, del desarrollo, psicológicas, sociológicas, de la educación, de la comunicación, filosóficas, de la salud y antropológicas*. Cada una de estas regiones divididas en subregiones y estas en tendencias.

A continuación y de manera detallada se describen las características del relieve investigativo del presente foco de comprensión en cada una de las regiones emergentes comenzando por aquellas de mayor relevancia y finalizando con las opacidades o regiones incipientes en su desarrollo.

Gráfica 17: Foco de Comprensión Perspectivas Teóricas-Nacional.

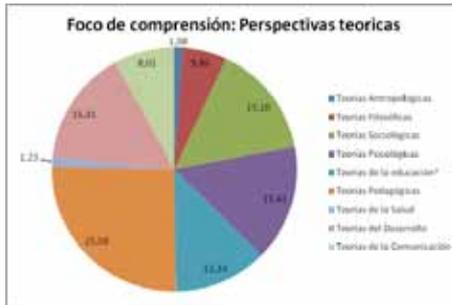


Tabla 6: Foco de comprensión Perspectivas Teóricas-Nacional.

Foco de Comprensión	Regiones	Antioquia		Caribe		Eje cafetero		COLOMBIA	
		Ttl	%	Ttl	%	Ttl	%	Ttl	%
PERSPECTIVAS TEÓRICAS	Teorías Antropológicas	7	2,8	0	0	0	0	7	1,1
	Teorías Filosóficas	24	9,8	0	0	8	3,8	32	5,2
	Teorías Sociológicas	18	7,3	1	0,6	79	37,6	98	15,9
	Teorías Psicológicas	45	18,3	30	18,9	21	10	96	15,6
	Teorías de la educación*	14	5,7	59	37,1	0	0	73	11,9
	Teorías Pedagógicas	68	27,6	35	22,0	57	27,1	160	26
	Teorías de la Salud	0	0,0	0	0,0	2	1,0	2	0,3
	Teorías del Desarrollo	56	22,8	27	17,0	17	8,1	100	16,3
	Teorías de la Comunicación	14	5,7	7	4,4	26	12,4	47	7,7
	TOTALES	246	100	159	100	210	100	615	100,0

La región de mayor relevancia está constituida por las *Teorías pedagógicas* cubriendo un 26.0% del panorama investigativo, seguida por las *Teorías del desarrollo* con un 16.3% y muy de cerca por las *Teorías sociológicas* y *Teorías psicológicas* con 15.9% y 15.6% respectivamente y con una menor fuerza las *Teorías de la educación* con el 11.9%.

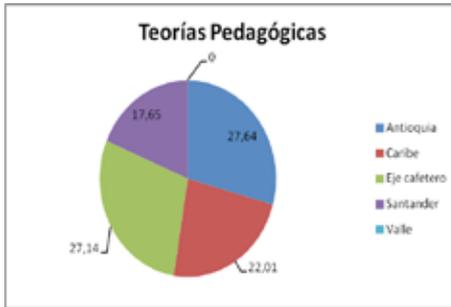
Un segundo grupo de regiones se presenta con menor fuerza de visibilidad, y se erige en el horizonte investigativo entre el 7.7% y el 0.3%, a saber: Las regiones *Teorías de la comunicación* con el 7.7%, *Teorías Filosóficas* con el 5.6%, *Teorías Antropológicas* con el 1.1%, y finalmente la región en la que se evidencia la opacidad del presente foco de comprensión es la denominada *Teorías de la Salud* con el 0.3%.

Al respecto de la dinámica de formación de las hondonadas del relieve investigativo en tanto relevancia y opacidad, podemos evidenciar cómo la región de mayor relevancia denominada *Teorías Pedagógicas* se encuentra soportada principalmente por los desarrollos de Antioquia con 68 recurrencias seguidas por Eje cafetero con un total de 57 recurrencias. Sumado a lo anterior la opacidad se erige claramente en la región denominada *Teorías de la salud* en la que el aporte total de recurrencias a dicha región lo hace el Eje Cafetero con un máximo de 2 frecuencias.

A continuación se describirá con mayor detalle cada una de las regiones, su distribución por zonas geográficas, las subregiones que la constituyen y sus respectivas tendencias.

La región *Teorías pedagógicas* tiene su mayor fuerza de visibilidad en las zonas de Antioquia y Eje Cafetero con una frecuencia del 27.6% y 27.1% de sus totales, mientras que en el Caribe colombiano se evidencian los más bajos hallazgos con un total de 22% encuentran frecuencias en *Teorías Pedagógicas*.

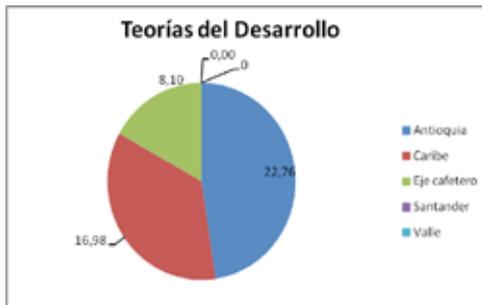
Gráfica 18: Región Teorías Pedagógicas-Nacional.



La presente región investigativa se encuentra constituida por las subregiones *Prácticas docentes* con 34.3% de recurrencias seguidas por las subregiones *Educación y Formación y Teoría Curricular*, ambas con 22.9% de recurrencias, y la subregión de menor fuerza de visibilidad en tanto recurrencias halladas es la denominada *Pedagogía y Lenguaje* con 20% de recurrencias.

La región *Teorías del desarrollo* tiene su mayor fuerza de visibilidad en Antioquia con un total de 22.8% de recurrencias, seguida del Caribe colombiano en el que se evidencia el 17% de recurrencias y el Eje Cafetero con un total de 8.1% de su total de recurrencias respecto a la presente región investigativa.

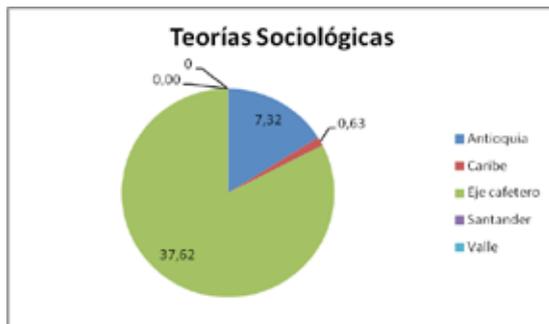
Gráfica 19: Región Teorías del desarrollo-Nacional.



La región *Teorías del desarrollo* está constituida por las subregiones de *Desarrollo humano* con 54.2% recurrencias identificando en esta subregión tres grandes tendencias del desarrollo humano así: las capacidades, los derechos y las necesidades; luego se encuentra la subregión *Desarrollo Cognitivo* con 11.5%, *Desarrollo Corporal* con 9.4% y sus tendencias desde la teoría biologista y teoría cultural, la subregión *Desarrollo Moral* con el 8.3% y sus tendencias Etica del cuidado, Reconocimiento y la tendencia cognitivista; la subregión *Desarrollo Afectivo* con las tendencias de Teoría del vínculo y Teoría del conflicto, y la región *Desarrollo sostenibe* ambas con el 7.3%, y finalmente las subregiones de menor relevancia apenas con el 1% de recurrencias *Desarrollo Cultural y Desarrollo Económico*.

En la región *Teorías sociológicas* se evidencia claramente como la fuerza de visibilidad se erige en el Eje Cafetero con el 37.6% de recurrencias de la Zona, en contraste con zonas como Antioquia y Caribe colombiano en las que apenas se hace evidente con el 7.3% y 0.6% respectivamente.

Gráfica 20: Región Teorías Sociológicas–Nacional.

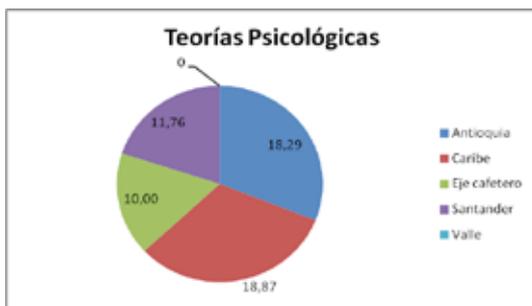


En la presente región investigativa se revela como única subregión la denominada *Teorías de la complejidad* la cual se constituye en una importante emergencia investigativa en tanto perspectiva de apoyo teórico de las tesis de grado en maestrías y

doctorados del país, focalizando sus desarrollos de manera prioritaria en el Eje Cafetero seguida de Antioquia y Caribe colombiano

La región *Teorías psicológicas* con su mayor visibilidad en zonas como el Caribe colombiano con el 18.9% de su total y Antioquia con el 18.3% de su total. La zona Eje Cafetero se erige con el 10% de sus respectivos totales.

Gráfica 21: Región Teorías Psicológicas- acional.



La presente región investigativa está constituida por las subregiones *Modelos de Enseñanza Aprendizaje*, presentada como la subregión de mayor relevancia con el 64.9% del total de la región, Teorías psicológicas que se encuentra constituida principalmente por la tendencia cognitivista, luego las tendencias Constructuvistas y Socioculturales. Luego aparecen las regiones *Modelos Mentales* y *Teoría psicosocial* cada una con 14.9% y 10.5% de recurrencias, mientras que con muy poca fuerza de visibilidad se hallan las regiones de Teorías cognitivas con 5.3%, *Teorías de la Construcción psíquica* y *Teorías de la inteligencia* cada una con 1.8%, y finalmente la región que se evidencia como la opacidad denominada *Teoría de la creatividad* con el 0.9% del total de la región *Teorías psicológicas*.

La región *Teorías de la educación* corresponde al 11.9% entre las regiones a nivel nacional, con un pico en la zona Caribe y ausencia total en la zona Eje Cafetero. Esta región presenta la subregión *Teoría Crítica* con la tendencia *Pedagogía Activa*. Internándose por zonas para comprender las características de sus regiones, se

encuentra que en Caribe los estudios realizados sobre *Teorías de la Educación* representa el 37.1% en relación con las otras regiones de la zona, mientras que en Santander el 20,6% y Antioquia el 5.7%.

Gráfica 22: Región Teorías de la Educación–Nacional



La lectura hecha a las Teorías de la educación, en conversación con los hallazgos resultantes de la arqueología del discurso, evidencia las múltiples formas de nominar la educación y la pedagogía. Así se encuentra que en el Eje Cafetero y Antioquia, donde la región Teorías de la Educación es una opacidad, resulta como relevancia la región Teorías Pedagógicas. El uso metodológico de la complementariedad devela interrogantes respecto a las opacidades encontradas en las regiones donde se presenta inexistencia de estudios desde las teorías de la educación, vacío que puede estar relacionado con las múltiples formas de nombrar la pedagogía y la educación en Colombia.

Las *Teorías de la comunicación* se encuentran como una región que abarca el 7.7% de las perspectivas teóricas, con relevancia en el Eje Cafetero. Teorías de la Comunicación es una región interesante puesto que sus estudios están presentes en todas las zonas, representa el 12.4% en el Eje Cafetero, el 5,7% en Antioquia y 4.4% en Caribe. Profundizando en la región, puede encontrarse que Caribe, siendo la menor representación porcentual en la comparación con las otras zonas, no es esta región la opacidad dentro de su zona.

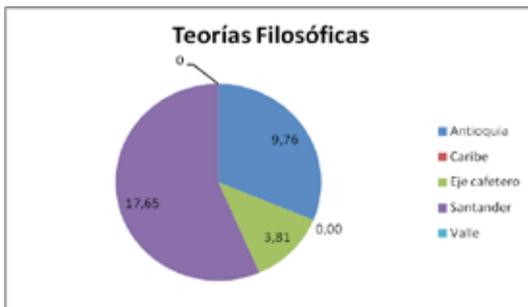
Gráfica 23. Región Teorías de la comunicación–Nacional



Dentro de la región Teorías de la comunicación encontramos cuatro subregiones a saber, Teoría de la acción comunicativa, Análisis crítico del discurso, Teorías de los actos de habla y Teorías de la recepción, además hay tendencias a estudios en *TIC's* y *medios e interaccionismo simbólico*.

Por su parte las *Teorías Filosóficas* son una región que tiene un pico en Antioquia cuando se mira en comparación con las otras zonas. Sin embargo en el análisis independiente, muestra poca representación porcentual, pues equivale al 9,8% en Antioquia, el 3,8% en Eje Cafetero y 0% en Caribe.

Gráfica 24. Región Teorías Filosóficas-Nacional.



La ausencia o poca representación de esta región en las zonas indicadas no podría afirmarse como inexistencia de producción científica, sino como dispositivos hacia nuevos interrogantes sobre las formas de concebir las teorías filosóficas.

Otra característica de esta región es que pese a no tener una representación cuantitativamente relevante en ninguna de las zonas analizadas, presenta variedad de subregiones. Se encuentran cuatro subregiones: *Moral*, que es abordada desde las tendencias *Alteridad y moral de los sentimientos*; la segunda *Fenomenología*; la tercera es *Noción del niño*, desde una tendencia Aristotélico Platónica; y la subregión *Política*, esta última con tendencias a la *Legitimidad, Socialización política, Ciudadanía, Cultura Política, Subjetividad y Libertad*.

Se encuentran otras regiones en las perspectivas teóricas a nivel nacional, cuantitativamente las de menor recurrencia, son *Teorías Antropológicas* con 1.1% de las regiones a nivel nacional y las *Teorías de la salud* con un 0.3%. Las primeras, representan la opacidad de Caribe, es decir que la participación de los estudios desde esta región está en Antioquia con un 2,8 % de prevalencia entre sus regiones. Las Teorías de la salud aparecen únicamente en el Eje Cafetero con el 0.3%, constituyéndose en una opacidad manifiesta tanto a nivel nacional como en cada una de las zonas.

Discusión

Las diferentes hondonadas, llanuras, planicies y montañas que dibujan el paisaje investigativo se convierten en elementos indispensables en el reconocimiento de las particularidades de uno u otro paisaje. Para ello y a continuación se resaltarán las hondonadas y prominencias del paisaje investigativo resaltando las relevancias y opacidades y demás características que dan formas a las regiones investigativas en maestrías y doctorados desde el foco de comprensión Perspectivas teóricas.

Ciertamente, en este foco de comprensión los estudios se orientan a esculcar las *teorías pedagógicas* encontrando una gran regularidad en sus desarrollos en cada zona geográfica del estudio que van desde la relevancia del paisaje con el 27.6% aportado por

Antioquia y la opacidad del paisaje con el 22% aportada por Caribe. Pese a esta importante regularidad se evidencia que en la única zona geográfica que esta región ocupa un sitio de relevancia es en Antioquia, en la que a su vez se enmarca la opacidad en la región denominada Teorías de la salud sin recurrencia alguna.

Entre tanto, en la zona del Caribe Colombiano, son las teorías de la Educación las que se llevan el sitio preferido en sus estudios con un nivel de relevancia del 37.1%, opacando drásticamente las teorías sociológicas, filosóficas, antropológicas y de la salud, sobre las cuales no hay evidencias de su desarrollo. En lo concerniente al Eje Cafetero se observa que la relevancia se halla en la región Teorías sociológicas con el 37.6% en contraste con el 27.1% de la región Teorías Pedagógicas de relevancia en la geografía nacional, mientras que la opacidad del Eje Cafetero se enmarca en las regiones Teorías Antropológicas y Teorías de la educación, ambas con cero recurrencias.

De manera complementaria en la descripción del paisaje investigativo nacional del foco de comprensión Perspectivas Teóricas, vemos cómo se hace evidente la opacidad en la región denominada Teorías de la salud, apenas visible con el 0.3% de las recurrencias nacionales. Es importante destacar como la única zona geográfica en la que se encuentran desarrollos y aportes para la región Teorías de la salud es en el Eje Cafetero, siendo una región con una opacidad manifiesta dado que se erige con un visible 1% en contraste con la opacidad de Antioquia y Caribe donde la región Teorías de la salud aparece sin recurrencias.

Emergencias investigativas por zonas geográficas

A continuación se presentarán de manera detallada las características del relieve investigativo de acuerdo a los hallazgos de las distintas zonas geográficas que hicieron parte de la investigación.

ZONA GEOGRÁFICA CARIBE COLOMBIANO

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago

(...) El mayor reto es seguir desarrollando procesos de investigación que al tiempo que aporten al avance académico universal de las ciencias de la educación, se consoliden como soporte para la comprensión de las múltiples y complejas realidades educativas del Caribe colombiano, en perspectiva de su desarrollo y del mejoramiento de la calidad de vida de sus pobladores y comunidades.

El presente apartado se ocupa de presentar una síntesis de los resultados del proyecto de investigación sobre la configuración de las regiones de investigación educativa y pedagógica en el Caribe colombiano; proyecto liderado desde el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena³⁹. A continuación

³⁹ En el desarrollo de la investigación en el Caribe colombiano se destaca en lo fundamental el trabajo de campo y la gestión administrativa desarrollada por la asistente de investigación licenciada Ena Ives Pedrozo Beleño. En segunda instancia se valora la contribución, en la fase inicial del proceso investigativo, de los asistentes, especialista Luisa Fernanda Vargas Jaramillo y el licenciado Freddy Stiveen Carrillo López. En este proceso fue definitiva la vinculación académica y el importante trabajo de sistematización cumplido por la maestrante Nayives Xilena Trujillo Núñez, quién desarrolló su tesis de maestría vinculada a este proyecto de investigación.

se plantea el contexto institucional de la investigación⁴⁰; se caracterizan los programas de maestría en el campo de la educación y la pedagogía en el Caribe colombiano (Maestría en Ciencias de la Educación del SUECaribe y Maestría en Educación de la Universidad de Norte); luego se relacionan las tesis de maestría objeto de estudio. Como aspecto central de este capítulo se incluyen los resultados de la configuración de las regiones investigativas⁴¹ en educación y pedagogía en el Caribe colombiano.

Las tesis de maestría objeto de estudio

Del total de tesis de maestría producidas durante la década del 2000 al 2010 en las universidades pertenecientes al SUECaribe (UniCartagena, UniCórdoba, UniMagdalena) y en el Instituto de Estudios en Educación (Universidad del Norte), se estudiaron 58 Tesis de Maestría⁴² que son detalladas con el resumen de la siguiente tabla:

40 El desarrollo de este proyecto en la región Caribe, se concretó gracias a la financiación de la vicerrectoría de investigación de la Universidad del Magdalena; en especial gracias al apoyo del Rector de la Universidad Dr. Ruthber Escorcía Caballero; el Vicerrector de Investigación, Mgr. José Henry Escobar Acosta y del Coordinador de Grupos y proyectos de Investigación, Especialista Rasine de Jesús Ravelo Méndez.

41 Región investigativa en este contexto alude a un campo de conocimiento, de carácter categorial, que se configura como delimitación específica dentro del universo territorial de las “ciencias de la educación”; corresponde a sub-campos de conocimiento con un carácter identitario particular a partir de unos límites que los configuran.

42 Las 58 tesis de maestría fueron revisadas en extenso; retomando de cada una de ellas la información clave correspondiente a los seis focos de comprensión privilegiados en la investigación: Títulos y temáticas, Objetivos, Perspectivas teóricas, Fuentes de información, Opciones metodológicas y hallazgos. Una vez extractada la información se hizo un amplio y detallado proceso de categorización; a través del uso de la herramienta de procesamiento “Atlas’ti”; lo cual arrojó como resultado la configuración de las regiones y subregiones de investigación; en este caso en el Caribe colombiano, para la década del 2000 al 2010.

UNIVERSIDADES Y TESIS DE MAESTRÍA		
Universidades	Número de Tesis	Total
1. Universidad de Cartagena	18	58
2. Universidad de Córdoba	12	
3. Universidad del Magdalena	6	
4. Universidad del Norte	22	

Tabla 7: Fuente Informes finales de Tesis consultadas–Caribe colombiano.

Regiones investigativas en educación y pedagogía en el Caribe colombiano

Las 58 tesis de Maestría objeto de investigación fueron sometidas a un ejercicio clasificatorio y analítico a partir de los siguientes seis focos comprensivos: “Títulos y temáticas”; “Objetivos generales y específicos”, “Fuentes de información”; “Perspectivas teóricas”; “Opciones metodológicas” y finalmente “Hallazgos”. A continuación se describen las regiones de investigación que se configuraron luego de este análisis:

Títulos y temáticas

En toda investigación es necesario delimitar con claridad la naturaleza de su objeto de estudio, su objeto de indagación o de problematización. Para sustentar cuáles fueron los objetos epistémicos y cuáles los objetos empíricos que se abordaron en las 58 tesis de maestría, lo primero fue explicitar el concepto básico que se manejó sobre dichos objetos: Aquí se partió de la reflexión acerca de la naturaleza del conocimiento y de la realidad: Para el grupo de los positivistas, la respuesta a la pregunta sobre: ¿cómo se concibe la naturaleza de la realidad? es en términos de la aceptación de la existencia de cosas “independientes del pensamiento”, es decir, de una realidad objetiva, dirigida por leyes y mecanismos de la naturaleza.

Sin embargo, frente al tema de su conocimiento, existe una diferencia importante entre el positivismo y el post-positivismo, pues mientras para el primero, esas entidades o cosas pueden ser conocidas a través de generalizaciones relativamente libres del tiempo y del contexto bajo la forma de leyes causales de carácter absoluto, posibles de generalizar; para el segundo, dicha realidad nunca podrá ser totalmente aprehendida ya que su obediencia a leyes naturales sólo podrá ser entendida de manera incompleta. Para el segundo grupo, existe una clara diferencia entre lo que puede denominarse realidad empírica, objetiva o material con respecto al conocimiento que de esta se puede construir y que correspondería a lo que apropiadamente se puede denominar realidad epistémica; esta última se concibe como determinada e influida por la cultura y las relaciones sociales lo que la hace dependiente para su definición, comprensión y análisis de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar de quienes la abordan para conocerla (Sandoval, 1997).

A partir de estas consideraciones teóricas se enfrentó la tarea de dilucidar los objetos de estudio de las 58 tesis de maestría, a partir del “análisis de contenido” de los títulos formalmente asignados a las tesis y la delimitación subyacente de sus temáticas.

El foco de comprensión “Títulos y temáticas” se analizó en cada una de las 58 tesis de maestría de los programas objeto de estudio. En conjunto se configuró un total de 9 regiones investigativas como se resume en la tabla siguiente, teniendo en cuenta los siguientes códigos de identificación institucional:

UC: Universidad de Cartagena; UCD: Universidad de Córdoba; UM: Universidad del Magdalena y UN: Universidad del Norte.

CATEGORÍA TÍTULOS Y TEMÁTICAS UNIVERSIDADES PERTENECIENTES AL SUE CARIBE (UNICARTAGENA, UNICÓRDOBA, UNIMAGDALENA) Y EL INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DEL NORTE)						
Región investigativa	Recurrencia					%
	UC	UCD	UM	UN	Total	
1.Saberes y prácticas pedagógicas	2	4	0	6	12	20.6%
2. Didáctica	5	2	0	2	9	15.5%
3. Currículo	3	1	0	2	6	10.3%
4.Modalidades educativas	0	3	2	5	10	17.2%
5.Organización y gestión de la calidad	3	0	1	0	4	6.8%
6.Actores y escenarios educativos	1	1	1	0	3	5.1%
7. Educación y desarrollo humano	0	0	0	7	7	12%
8. Problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos	3	1	2	0	6	10.3%
9. Evaluación educativa	1	0	0	0	1	1.7%
TOTAL: 9 Regiones	18	12	6	22	58	100%

Tabla 8:

Fuente Informes finales de tesis consultadas–Caribe colombiano.

Como lo muestra la tabla anterior surgieron un total de 9 regiones investigativas con relación a la categoría “Títulos y temáticas” correspondientes a las tesis de maestría de las universidades pertenecientes al SUECaribe y del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. Se muestra en primer lugar de incidencia con un 20.6% la región investigativa “Saberes y prácticas pedagógicas”, seguida de la región “Modalidades académicas” con un 17.2%; en tercer lugar se encuentra la región “Didáctica” con un 15.5% de recurrencia, seguido de la región “Educación y desarrollo humano” con el 12%; en quinto lugar se ubican las regiones “Currículo” y “Problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos”, con el 10.3% cada una; seguido de la región “Organización y gestión de la calidad” con un 6.8% y en el último lugar se ubica la región “Actores y escenarios educativos” con el 5.1% de recurrencia y “Evaluación educativa” con el 1.7%

Objetivos, Propósitos

Previo al ejercicio de clasificación y caracterización los objetivos generales y específicos de las 58 tesis de maestría, se retomaron las formulaciones explícitas de los respectivos problemas de investigación. Si bien los problemas de investigación no son estáticos, dado que estos maduran y se refinan en la medida en que el investigador comienza sus incursiones en el trabajo de campo y sus inmersiones en la teoría; es claro que de la profundidad y claridad inicial de la formulación del problema, dependerá en buena medida la calidad de la ruta que se defina para el proceso de investigación. Para lograr una adecuada problematización se pueden tomar tres vías, que no son excluyentes entre sí: La primera es una vía inductiva en la cual se hacen evidentes dificultades, insuficiencias, limitaciones prácticas -empíricas- que implican un abordaje investigativo para ser resueltas o superadas. Estos problemas iniciales deben ser categorizados y agrupados sucesivamente hasta identificar los problemas o tensiones focales o centrales de la investigación. Por esta vía se detallan problemas concretos debidamente sustentados en indicadores, evidencias u otros soportes de su existencia. A partir de estos problemas de naturaleza empírica se hace inducción hacia

referentes teóricos que sustentan y explican tales problemas: Se va de lo concreto a lo abstracto. Una segunda vía implica retomar y desarrollar argumentos teóricos, en términos de retos, desafíos o argumentaciones explicativas o comprensivas frente a un fenómeno en particular y a partir de ellas explorar situaciones concretas -empíricas- que denoten la correspondencia, positiva o negativa, entre tales planteamientos teóricos y las prácticas concretas de la realidad con las cuales se relacionan: Se va de lo abstracto a lo particular. La tercera vía conjuga las dos anteriores, es decir se hace un ejercicio que articula la inducción y la deducción para llegar a configurar el problema de investigación. En coherencia con la delimitación del objeto de estudio de la investigación, la problematización también debe incluir un tratamiento complementado entre lo epistémico y lo empírico del problema a investigar; a partir de lo cual se avanza en la formulación de sus finalidades (objetivos).

Los objetivos de la investigación traducen los resultados esperados y hasta dónde se quiere o aspira a llegar con la misma en términos epistémicos y empíricos. Los objetivos en una investigación deben conducir luego el proceso y la ruta metodológica que se debe seguir para resolver o esclarecer el problema de investigación. También deben connotar la finalidad y el impacto esperado con la investigación.

A la luz de los planteamientos anteriores, el foco de comprensión “Objetivos generales y específicos” se analizó en cada una de las 58 tesis de maestría producidas en los programas objeto de estudio. En conjunto se configuró un total de 11 regiones en objetivos generales y 12 regiones investigativas para los objetivos específicos, como se resume en la tabla siguiente:

CATEGORÍA OBJETIVOS UNIVERSIDADES PERTENECIENTES AL SUE CARIBE (UNICARTAGENA, UNICÓRDOBA, UNIMAGDALENA) Y EL INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DEL NORTE)							
Categorías	Regiones	Recurrencia					%
		UC	UCD	UM	UN	Total	
1. Objetivos generales	Analíticos	2	3	3	6	14	24.1
	Correlacionales	1	0	2	0	3	5.1
	Descriptivos	6	2	0	7	15	25.8
	Evaluativos	2	2	0	4	8	13.7
	Interpretativos	3	2	1	0	6	10.3
	Propositivos	4	3	0	4	11	18.9
	Comprensivos	0	0	0	1	1	1.7
	Comparativos	0	0	0	0	0	0
	Diagnósticos	0	0	0	0	0	0
	Exploratorios	0	0	0	0	0	0
	Explicativos	0	0	0	0	0	0
TOTAL	11 Subregiones	18	12	6	22	58	100%

2. Objetivos específicos	Analíticos	10	2	2	6	20	13.6
	Comparativos	1	1	0	2	4	2.7
	Comprensivos	0	1	0	0	1	0.6
	Correlacionales	1	0	3	0	4	2.7
	Descriptivos	19	19	11	15	64	43.8
	Evaluativos	11	3	2	13	29	19.8
	Propositivos	10	8	2	3	23	15.7
	Valorativos	1	0	0	0	1	0.6
	Interpretativos	0	0	0	0	0	0
	Diagnósticos	0	0	0	0	0	0
	Exploratorios	0	0	0	0	0	0
	Explicativos	0	0	0	0	0	0
TOTAL	12 Subregiones	53	34	20	39	146	100%

Tabla 9:

Fuente informes finales de tesis consultadas–Caribe colombiano.

Como lo muestra la tabla anterior surgió un total de 12 regiones investigativas con relación a la categoría “Objetivos” correspondiente a las 58 tesis de maestría de las universidades pertenecientes al SUECaribe y del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. En la categoría “Objetivos generales” se muestra en primer lugar de incidencia, con un 25.8% la región “Objetivos descriptivos”, seguido de “Objetivos analíticos” con un 24.1%; en tercer lugar se encuentran los “Objetivos propositivos” con el 18.9% de incidencia, seguido de “Objetivos evaluativos” con el 13.7%, siguiéndole “Objetivos interpretativos” con un 10.3% de recurrencia, finalizando con “Objetivos correlacionales” y “Objetivos comprensivos” con el 5.1% y 1.7% respectivamente.

En la categoría “Objetivos específicos” se muestra en primer lugar de incidencia con un 43.8% la subregión “Objetivos descriptivos”, seguido de “Objetivos evaluativos” con un 19.8%; en tercer lugar se encuentran “Objetivos propositivos” con el 15.7% de recurrencia, finalizando con “Objetivos valorativos” con un 0.6% de recurrencia.

Fuentes de información

El foco de comprensión “Fuentes de información” se analizó en cada una de las 58 tesis de maestría producidas en los Programas objeto de estudio. En conjunto se configuró un total de 7 regiones investigativas como se resume en la tabla siguiente:

CATEGORÍA FUENTES DE INFORMACIÓN, UNIVERSIDADES PERTENECIENTES AL SUE CARIBE (UNICARTAGENA, UNICÓRDOBA, UNIMAGDALENA) Y EL INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DEL NORTE)						
Región investigativa	Recurrencia					%
	UC	UCD	UM	UN	Total	
1. Fuentes documentales	1	0	1	0	2	3.3
2. Docentes	4	12	1	2	19	32.2
3. Padres de familia	0	0	0	0	0	0
4. Egresados	3	1	1	0	5	8.4
5. Estudiantes	7	3	2	12	24	40.6
6. Otros actores	0	1	0	0	1	1.6
7. Instituciones de Educación Superior	4	0	0	1	5	8.4%
TOTAL: 7 Regiones	21	18	5	15	59	100%

Tabla 10.

Fuente Informes finales de tesis consultadas–Caribe colombiano.

Como lo muestra el cuadro anterior en la Categoría “Fuentes de Información” surgió un total de 7 regiones investigativas, una vez analizadas las 58 tesis de maestría de las universidades pertenecientes al SUE Caribe y del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. Se muestra en primer lugar de incidencia con un 40.6% la región investigativa “Estudiantes”; seguida de “Docentes” con un 32.2%; en tercer lugar se encuentra “Egresados” e “Instituciones de Educación Superior” con el 8.4%, seguido de “Fuentes documentales” y “Organizaciones gubernamentales” con un 3.3% cada una, finalizando con “Padres y madres de familia” y “Empleados y organizaciones del sector productivo” con el 1.6 de incidencia.

Perspectivas Teóricas

La teoría no es sólo un punto de partida, a manera de referente teórico inicial; sino que esta, a su vez, es también un punto de aspiración o de llegada en cuanto se espera que a partir de toda investigación se contribuya a la argumentación y fundamentación teórica de sus respectivos objetos de estudio. La teoría en lo fundamental se hizo evidente en cada tesis de maestría en sus comienzos como un “referente”, o al final como conclusiones. Pero la teoría también cumple una labor prescriptiva y regulativa del proceso investigativo, ya que ella sirve de criterio ordenador de cualquier tipo de intervención de la realidad; es ella la que recoge todas las elaboraciones discursivas que se han de construir a lo largo del proceso investigativo.

El foco de comprensión “Perspectivas teóricas” se analizó en cada una de las 58 tesis de maestría producidas en los Programas objeto de estudio. En conjunto se configuró un total de 7 regiones investigativas como se resume en la tabla siguiente:

CATEGORÍA PERSPECTIVAS TEÓRICAS UNIVERSIDADES PERTENECIENTES AL SUE CARIBE (UNICARTAGENA, UNICÓRDOBA, UNIMAGDALENA) Y EL INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DEL NORTE)						
Región investigativa	Recurrencia					%
	UC	UCD	UM	UN	Total	
1. Teorías Antropológicas	0	0	0	0	0	0%
2. Teorías Filosóficas	0	0	0	0	0	0%
3. Teorías Sociológicas	1	0	0	0	1	0.6%
4. Teorías Psicológicas	11	7	2	9	29	18.5%
5. Teorías de la educación	26	12	6	13	57	36.5%
6. Teorías Pedagógicas	8	9	2	16	35	2.43%
7. Teorías de la Salud	0	0	0	0	0	0%
8. Teorías del Desarrollo	8	3	3	12	26	16.6%
9. Teorías de la Comunicación	4	2	0	1	7	4.4%
TOTAL: 9 Regiones	58	33	13	52	156	100%

Tabla 11.

Fuente Informes finales de tesis consultadas–Caribe colombiano.

Como lo muestra la tabla anterior en la categoría “Perspectivas teóricas” surgió un total de 9 regiones investigativas después del análisis de las 58 tesis de maestría pertenecientes al SUE Caribe y del Instituto de Estudios en Educación. Se muestra en primer lugar de incidencia con un 36.5% la región investigativa “Teorías de la

educación”, seguida de la región investigativa “Teorías pedagógicas” con el 23% de recurrencia, en tercer lugar se ubica con un 18.5% la región “Teorías psicológicas”, seguida de “Teorías del desarrollo” con un 16.6% de incidencia, finalizando con las regiones “Teorías de la comunicación” con un 4.4% y “Teorías sociológicas” con un 0.6% de recurrencia en la región Perspectivas teóricas.

Opciones metodológicas

El foco de comprensión “Opciones metodológicas” se analizó en cada una de las 58 Tesis de Maestría producidas en los Programas objeto de estudio. En conjunto se configuró un total de 4 regiones investigativas como se resume en la tabla siguiente:

CATEGORÍA OPCIONES METODOLÓGICAS UNIVERSIDADES PERTENECIENTES AL SUE CARIBE (UNICARTAGENA, UNICÓRDOBA, UNIMAGDALENA) Y EL INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN (UNIVERSIDAD DEL NORTE)						
Región investigativa	Recurrencia					%
	UC	UCD	UM	UN	Total	
1. Enfoque Cuantitativo(Positiva/ Empírico-Analítico)	4	2	2	13	21	36.2
2. Enfoque Cualitativo (comprensivo)	6	7	3	8	24	41.3
3. Enfoque cualitativo (crítico social)	4	2	0	1	7	12
4. Enfoques emergentes	4	1	1	0	6	10.3
TOTAL: 4 Regiones	18	12	6	22	58	100

Tabla 12.

Fuente Informes finales de tesis consultadas–Caribe colombiano.

Como lo muestra la tabla anterior en la categoría “Opciones Metodológicas” surgió un total de 4 regiones investigativas correspondientes a las 58 tesis de maestría analizadas en las universidades pertenecientes al SUECaribe y al Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. Se muestra en primer lugar de incidencia con un 41.3% la región investigativa “Enfoque cualitativo” (comprensivo), seguida de las región “Enfoque Cuantitativo” (Positiva/Empírico-analítico) con un 36.2%, en tercer lugar se encuentra la región “Enfoque cualitativo (crítico social)” con el 12% de incidencia y finalmente con un 10.3% de recurrencia la región “Enfoques emergentes”.

Hallazgos

El foco de comprensión “Hallazgos” se analizó en cada una de las 58 tesis de maestría producidas en los Programas objeto de estudio. En conjunto se configuró un total de 4 regiones investigativas como se resume en la tabla siguiente:

Región investigativa	Recurrencia					%
	UC	UCD	UM	UN	Total	
1. Hallazgos prácticos	33	58	33	50	174	55.76
2. Hallazgos teóricos	42	13	22	61	138	44.23
TOTAL	75	71	55	111	312	100%

Tabla 13.

Fuente Informes finales de tesis consultadas–Caribe colombiano.

Como lo muestra la tabla anterior surgió un total de 2 regiones investigativas con relación a la categoría “Hallazgos” correspondiente a las tesis de maestría de las universidades pertenecientes al SUE Caribe y al Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. La región investigativa “Hallazgos prácticos” se encuentra en primer lugar de incidencia con un 55.76%. En este contexto los hallazgos prácticos se entienden como aplicaciones o propuestas de

intervención que se proponen al cierre de las investigaciones, objeto de las tesis de maestría.

La región investigativa “Hallazgos teóricos” se encuentra en segundo lugar de incidencia con un 44.23%; asumidos estos como construcciones, reflexiones o aportaciones de naturaleza conceptual que se proponen como cierre y conclusiones de las investigaciones.

Otro aspecto importante que se destaca es que los hallazgos se clasificaron bajo los mismos parámetros de los objetivos, generales y específicos; es decir, se retomaron las 12 regiones investigativas con relación a la categoría “Objetivos” correspondientes a las 58 tesis de maestría de las Universidades pertenecientes al SUECaribe y al Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte. Con base en esta transposición entre las regiones configuradas para los objetivos y los hallazgos, se concluye que en cuanto a estos últimos se muestra en primer lugar de incidencia, con un 25.8% la región “Hallazgos descriptivos”, seguida de “Hallazgos analíticos” con un 24.1%; en tercer lugar se encuentran los “Hallazgos propositivos” con el 18.9% de incidencia, seguido de “Hallazgos evaluativos” con el 13.7%, siguiéndole “Hallazgos interpretativos” con un 10.3% de recurrencia, finalizando con “Hallazgos correlacionales” y “Hallazgos comprensivos” con el 5.1% y 1.7% respectivamente.

A partir del análisis de las 58 tesis de los programas de maestría, objeto de estudio, y la correspondiente configuración de los mapas de la actividad investigativa en el campo de la educación y la pedagogía, se evidencia una serie de tensiones académicas; entendidas éstas como aspectos críticos en términos de divergencias entre lo propuesto en los Programas y sus desarrollos prácticos y entre lo propuesto y las necesidades y requerimientos del contexto social. A su vez estas tensiones al ser vistas en positivo configuran retos para el desarrollo de la actividad investigativa en estos programas. El mayor reto es seguir desarrollando procesos de investigación que al tiempo que aporten al avance académico universal

de las ciencias de la educación, se consoliden como soporte para la comprensión de las múltiples y complejas realidades educativas del Caribe colombiano, en perspectiva de su desarrollo y del mejoramiento de la calidad de vida de sus pobladores y comunidades.

ZONA GEOGRÁFICA EJE CAFETERO

*Napoleón Murcia Peña
Héctor Fabio Ospina Serna
Camilo Andrés Ramírez López*

La zona geográfica del Eje Cafetero se constituyó con una masa documental de 280 trabajos de grado en la que se incluyeron los siguientes programas de formación:

- Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales.
- Maestría en educación y desarrollado humano, Cinde-Universidad de Manizales.
- Maestría en pedagogías activas y desarrollo, Cinde-Universidad de Manizales.
- Maestría en docencia, Universidad de Manizales.
- Maestría en educación, Universidad Católica de Manizales.
- Maestría en educación, Universidad de Caldas.
- Maestría en educación, Universidad Tecnológica de Pereira

A continuación se detallan las emergencias de las regiones investigativas en el Eje Cafetero desde los distintos focos de comprensión.

Fuentes de información

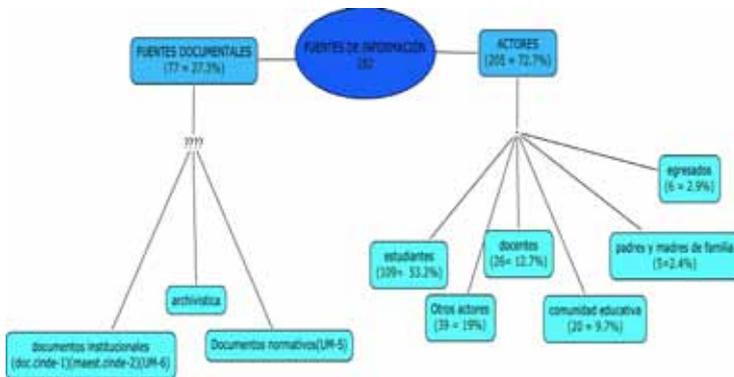
Las fuentes de información se enmarcan en una problemática de conocimiento importante en la constitución de los objetos de estudio, pues es allí donde se caracteriza el tipo y naturaleza de la información sujeta al análisis. En la identificación de las fuentes

de información que fueron objeto de recolección y análisis de la información de investigaciones en maestrías y doctorados tenemos un total de 282 tesis correspondientes al 100%, distribuidas en dos grandes regiones: Actores y Fuentes Documentales.

De estas 2 regiones, la que tiene mayor recurrencia investigativa es “Actores”, mientras que la región “Fuentes documentales” se presenta como un campo que apenas surge y con muchas posibilidades de convertirse en objeto de estudio importante por parte de las comunidades investigativas en educación y pedagogía en el Eje Cafetero.

Dentro del foco de comprensión “Fuentes de información” están las subregiones “Actores” y “Fuentes documentales”. Hablamos de varias subregiones, que en el caso del proyecto Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia surgen de la recurrencia de las mismas en los hallazgos realizados.

A continuación se procede a realizar una descripción detallada de las regiones anteriormente mencionadas.



Esquema 5.

Foco de comprensión Fuentes de información–Eje Cafetero.

Actores

Hace referencia a los actores de los procesos educativos, lo cual le da un importante lugar en los procesos investigativos en educación

y pedagogía. El actor aquí se considera como el sujeto total; esto es, ese actor con capacidad de pensar y reflexionar ética y políticamente y de realizar acciones con autodeterminación, interactivamente y comunicacionalmente desde la responsabilidad social para buscar el bien común y del medio ambiente. Estos sujetos también están condicionados en un tiempo y un espacio determinados que integran el escenario que enmarca sus ideales, proyecciones y sueños.

Esta región se muestra desde 205 recurrencias representadas en 6 subregiones que se describen a continuación en orden de participación:

Subregión Estudiantes

Esta subregión se muestra con 109 recurrencias, lo que representa el 53.2% de las Fuentes de información.

En ella se ubican 5 tendencias que se describen de la siguiente manera: los de mayor fuerza de visibilidad son Estudiantes universitarios y Estudiantes de educación básica y con menor fuerza de visibilidad Estudiantes de educación inicial, de Educación media y Estudiantes de técnicas y tecnologías.

Esta es la subregión con más recurrencias investigativas en la zona geográfica del Eje Cafetero, donde “Estudiantes de pregrado” presenta 49 recurrencias, entre tanto la derivación “Estudiantes de primaria” se releva con 24 recurrencias y “Estudiantes de secundaria” con 16. Las otras tendencias y derivaciones tienen poca participación como lo son: Estudiantes de educación inicial, Estudiantes de educación media, cada una con 3 recurrencias, Estudiantes de técnica y tecnológica con una recurrencia al igual que Estudiantes de postgrados.

Subregión Docentes

26 recurrencias conforman la fuerza de visibilidad de la presente subregión correspondiente al 12.7% del total de la región actores. Esta subregión está compuesta por 4 tendencias: Docentes universitarios, Docentes técnica y tecnológica, Docentes media, en la cual se ubica Docentes de educación Técnica, Académica y

Pedagógica; por último, la tendencia Docentes de educación básica la cual presenta 3 derivaciones: Docentes de educación primaria, Docentes de educación secundaria y estudios cuya fuente son los Docentes primaria y secundaria.

La subregión “Docentes”, presenta una relativa emergencia en recurrencias con 26, de las cuales 13, la mayoría, hacen parte de la tendencia “Docentes universitarios”. Las otras tendencias y derivaciones tienen poca participación como lo son: Docentes de educación básica con 11 recurrencias, Docentes de media y Docentes de técnica y tecnológica, ambas con 1 recurrencia.

Subregión Comunidad Educativa

Esta subregión tiene una recurrencia de 20 investigaciones, lo que representa el 9.7% de las Fuentes de Información.

3 tendencias conforman esta subregión: “Comunidad educativa universitaria”, con 1 tesis de la Maestría del Cinde-Universidad de Manizales; “Comunidad educativa escolar”, con 16 tesis de la maestría del Cinde-Universidad de Manizales y 1 tesis de la Universidad de Caldas. Finalmente, aparece la tendencia “Comunidad”, con 2 derivaciones: “Comunidad rural” (1 tesis de la Universidad Católica de Manizales) y “Comunidades indígenas” (1 tesis de la Universidad Católica de Manizales).

Son 20 las tesis que conforman la subregión “Comunidad educativa”, destacándose la tendencia “Comunidad educativa escolar” con 17 tesis, mientras otras tendencias y derivaciones aparecen con mínima recurrencia.

Subregión Egresados

Esta subregión presenta una recurrencia de 6 investigaciones, lo que representa el 2.9% de Fuentes de Información.

Son 8 las tendencias de esta subregión: Técnicos, Tecnólogos, Especialistas, Magisters, Profesionales, Bachilleres y Doctores.

En esta subregión, la tendencia Profesionales aparece con 4 recurrencias y “Bachilleres” con 2, mientras que las otras sólo aparecen con una recurrencia.

Subregión Padres y madres de familia

Esta subregión presenta 5 recurrencias, lo que representa el 2.4% de Fuentes de Información.

2 tendencias la conforman: Familias de migrantes, con apenas una recurrencia y Padres y madres de familia con 4.

Subregión Otros actores

Esta subregión tiene una recurrencia de 39 investigaciones, lo que representa el 19% de Fuentes de información.

Son 9 las tendencias que surgen de esta subregión: Organizaciones gubernamentales, Empleados y organizaciones del sector productivo, Organizaciones no gubernamentales con 2 derivaciones: Directivos y Funcionarios, Líderes comunitarios, Gobernantes, Niños, niñas y jóvenes en vulnerabilidad social, Ciudadanos, Adultos, Jóvenes y Grupos de investigación.

La subregión “Otros actores” está en un nivel intermedio de recurrencia investigativa en los centros de producción de conocimiento del Eje Cafetero, con un 14.5%. Se destacan en orden de producción la tendencia “Ciudadanos”, “Niños, niñas y jóvenes en vulnerabilidad social” con 7 recurrencias, y con 6, las tendencias: “Adultos” y “Jóvenes”. Las restantes tendencias aparecen con poca recurrencia.

Fuentes documentales

La región “Fuentes documentales” es otra fuente de información muy importante en la investigación educativa dado que suministra información y datos a partir de documentos escritos, históricos, textos y archivos que hacen parte de las instituciones, los cuales son generados por las comunidades científicas. Hay muchas formas de archivos, de textos y de documentos escritos que contribuyen a todos estos procesos; lo mismo que hay otras fuentes como los monumentos que permiten hacer lecturas de la historia, de sus expresiones simbólicas; también las fotografías y las esculturas y las mismas personas que se constituyen en documentos vivos.

En el caso de las regiones de este mapa investigativo, las fuentes documentales son principalmente escritas.

Esta región tiene una recurrencia de 77 investigaciones (27.3% del total de Fuentes de Información) representadas en 3 subregiones que se describen a continuación en orden de participación:

Subregión Archivística

La subregión archivística es la que presenta mayor relevancia con 63 recurrencias correspondiente al 81.8% de la región Fuentes documentales. Esta subregión presenta 2 tendencias: Textos escolares, con 1 sola frecuencia y Archivística, con 62 frecuencias.

Las maestrías con mayor recurrencia en esta región son en su orden, la de la Universidad Católica de Manizales donde preponderan las investigaciones archivísticas, con 63 recurrencias y el doctorado de la Universidad de Manizales y el Cinde –donde hay menor recurrencia.

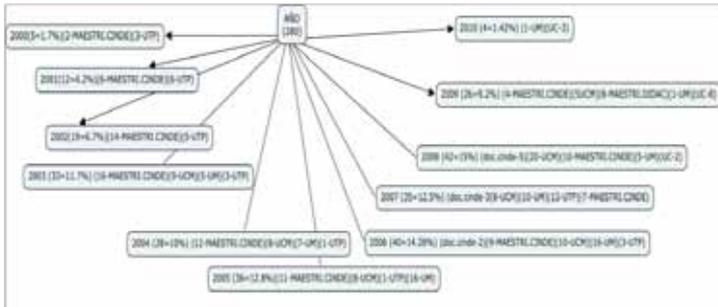
Subregión Documentos Institucionales

Esta subregión aparece con 9 frecuencias correspondientes al 11.7% del total de la región Fuentes Documentales, la cual está distribuida así; 6 en la maestría de la Universidad de Manizales, 2 en el doctorado de la Universidad de Manizales y el Cinde y 1 en la maestría de la Universidad de Manizales

Subregión Documentos Normativos

Esta subregión tiene 5 recurrencias correspondiente al 6.5% de las fuentes documentales, todas en la maestría de la Universidad de Manizales.

Año



Esquema 6. Foco de comprensión Año–Eje Cafetero.

En lo correspondiente al foco de comprensión “Año” se ha analizado en total 280 tesis de grado entre maestrías y doctorados, las cuales podemos agrupar en tres niveles de regiones en tanto número de recurrencias se han hallado. En este caso la primera de ellas que se presenta con mayor fuerza de visibilidad se encuentra conformada por los años que presentan entre 33 y 42 tesis (recurrencias) distribuidas así: Los años 2008 y 2006 con el mayor número de recurrencias, con 42 y 40 tesis de grado cada una; seguidamente de los años 2005 con 36 tesis, 2007 con 35 y el 2003 con 33 tesis.

El segundo grupo de regiones se encuentra conformado por aquellos años de mediana visibilidad, entre 12 y 25 tesis de grado, distribuidos de manera descendente así: En el año 2009 se identificaron 26 tesis; en el 2004, 28 tesis; en el 2002, 19 tesis y en el 2001, 12 tesis.

El tercer grupo de regiones se caracteriza por la poca fuerza de visibilidad y está conformada por los años 2000 y 2010, cada una de estas con 5 y 4 tesis de grado de manera correspondiente.

De la anterior descripción podemos identificar que durante los primeros años comprendidos en el análisis, 2000 y 2001, se identifican las menores producciones de tesis de grado con 5 y 12 tesis correspondientemente. De manera complementaria y durante los años siguientes se nota una tendencia creciente en la producción de tesis de grado que se mantiene hasta el año 2008 con una constante

distribuida por año así: durante el año 2002, 19 tesis; 2003, 33 tesis; 2004, 28 tesis; 2005, 36 tesis; 2006, 40 tesis; 2007, 35 tesis y el año 2008 en la que se ha identificado el tope máximo en producción de 42 tesis de grado.

De manera clara durante el año 2009 se ha notado una disminución en la producción identificando un total de 26 tesis de grado. Sumado a ello durante el año 2010 fue el año en el que se ha identificado la menor producción de tesis de grado ubicando 4 producciones. Lo anterior puede deberse a que durante el proceso de recolección de la información aún no se habían publicado las tesis o no se había realizado la defensa correspondiente de las tesis. Lo cual puede alterar un poco la concreción de los resultados en la producción de tesis de grado para el año 2010.

Títulos y temáticas

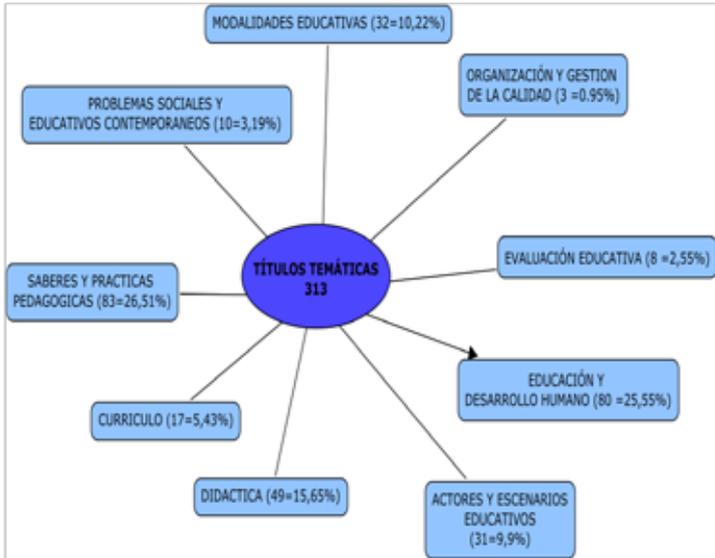
En las denominaciones de las tesis y sus temáticas, el foco de comprensión se da en las expresiones que imprimen a los contenidos de las tesis. Los títulos se enmarcan dentro de una problemática de conocimiento que es la temática y que sintetiza de manera clara la investigación realizada y en qué campo se mueve. Por lo tanto el foco de comprensión es el lugar donde confluye un área específica de conocimiento para entender conceptualmente una realidad concreta.

Al foco de comprensión “Títulos y temáticas”, que para el Eje Cafetero las tres principales regiones que lo constituyen son “Saberes y prácticas pedagógicas”, “Educación y desarrollo humano” y “Didáctica”. Si bien estas tres regiones constituyen las de mayor fuerza y recurrencia investigativa en el eje Cafetero, igualmente emergen otras regiones de menor fuerza como lo son “Modalidades educativas”, “Actores y escenarios educativos”, “Currículo”, “Problemas sociales y educativos contemporáneos”, “Evaluación educativa” y “Organización y gestión de la calidad”.

Dentro del foco de comprensión de Títulos y temáticas hablamos de varias regiones, que en el caso del proyecto Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia surgen de la recurrencia de las mismas en los hallazgos realizados.

Los Títulos y temáticas encontrados en el Eje Cafetero suman 314 recurrencias, lo cual representa el 100% de las tesis.

A continuación se procede a realizar una descripción detallada de las regiones encontradas en el foco de comprensión Títulos y temáticas, comenzando con las tres de mayor recurrencia.



Esquema 7.

Foco de Comprensión Títulos y temáticas–Eje Cafetero.

Región Saberes y Prácticas pedagógicas

Los saberes hacen referencia a los conocimientos y a las conceptualizaciones que sobre pedagogía tienen los educadores y las prácticas hacen relación al accionar en la vida cotidiana del maestro. En este sentido la relación conocimiento-práctica debe ser coherente entre lo que se formula y lo que se hace (horizonte ético).

La región Saberes y prácticas pedagógicas tiene una recurrencia de 83 investigaciones, lo cual corresponde al 26,4% del total de Títulos y temáticas.

A esta región la conforman 2 subregiones denominadas: “Modelos educativos y teorías de la educación” y “Prácticas pedagógicas”.

La subregión “Modelos educativos y teorías de la educación” con una recurrencia de 48 está constituida por 3 tendencias: Perspectivas de la formación con una recurrencia de 22, está conformada a su vez por Educación, formación y sujeto; la tendencia Saberes pedagógicos desde la racionalidad compleja, con 20 recurrencias y Saber pedagógico, con 3 recurrencias.

Los programas que visibilizan con mayor fuerza esta subregión son en su orden: la maestría de la Universidad Católica de Manizales con 31 frecuencias y la maestría del Cinde- Universidad de Manizales con 13 frecuencias.

La subregión Prácticas pedagógicas, con una recurrencia de 34 está constituida por cuatro tendencias: la primera de ellas Prácticas educativas, con una recurrencia de 17, deriva en Relaciones pedagógicas, con una recurrencia de 14, Práxis en el aula, tiene una recurrencia de 2 y Prácticas pedagógicas de los estudiantes con 1 recurrencia.

Una segunda tendencia es Sentido, con 10 recurrencias, que deriva, a su vez, en Sentido de los docentes con 5 recurrencias, Sentido de los estudiantes con 3 recurrencias y Sentido de los docentes y estudiantes con una recurrencia de 2.

La tercera tendencia corresponde a Prácticas pedagógicas e investigativas, con 6 recurrencias, de las cuales 3 derivan en Formación científica en la universidad, una en Formación de jóvenes investigadores, una en Investigación y desarrollo regional y una en Práctica pedagógica e investigativa.

La cuarta tendencia tiene que ver con Formación del maestro con 1 recurrencia.

Región Educación y Desarrollo Humano

Esta región hace relación a los títulos de las investigaciones que se dedican a buscar el vínculo entre procesos educativos y el desarrollo humano mediante la formación y construcción de valores, la interacción afectiva, la socialización política, el desarrollo

moral, la formación ética que se constituye en la finalidad de toda educación, el desarrollo económico, toda forma de socialización y el desarrollo cognitivo. Tiene una recurrencia de 80 investigaciones, lo cual corresponde al 25,55% del total de Títulos y temáticas.

La presente región está constituida por las siguientes subregiones ubicadas en orden de relevancia, según el número de recurrencias: siendo las dos más importantes “Formación de subjetividad y socialización”, y “Comunicación y lenguaje”, una tercera que se distancia en relevancia con relación a las dos anteriores que se denomina “Afectividad y erotismo”, por último con relevancia mínima se encuentran “Desarrollo cognitivo” y “Desarrollo físico, madurativo y neurodesarrollo”; en esta aparecen de manera directa dos tendencias “Ecología humana y educación” y “Habilidades para la vida”.

La subregión más relevante dentro de la región “Educación y desarrollo humano” es “Formación de subjetividad y socialización”, con 40 recurrencias y conformada a su vez por 3 tendencias: “Socialización y desarrollo humano” que ocupa el primer lugar en importancia, con 18 recurrencias, de las cuales 1 pertenece al doctorado de la Universidad de Manizales-Cinde y 17 a las maestrías de la Universidad de Manizales Cinde; la segunda tendencia en relevancia, “Imaginarios y representaciones sociales” deriva en: “Representaciones sociales” con 8 recurrencias, 7 de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde y 1 del doctorado de la Universidad de Manizales- Cinde; “Imaginarios y representaciones sociales” con 4 recurrencias, 2 del doctorado de la Universidad de Manizales- Cinde y 2 de la Universidad Tecnológica de Pereira; “Representaciones mentales” con 3 recurrencias de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde; “Imaginarios de niños y niñas” con 1 recurrencia por parte de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde; “Imaginarios de los profesionales de la salud” con 1 recurrencia de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde; la tercera tendencia “Identidad y género” con 5 recurrencias perteneciente a la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde.

La segunda subregión en relevancia dentro de la región “Educación y desarrollo humano” la conforma “Comunicación y lenguaje” con 25 recurrencias conformada por 2 tendencias:

“Construcción de sentido comunicativo” con 11 recurrencias, de las cuales 9 corresponden a la maestría de la Universidad Tecnológica de Pereira y 2 a la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde. La otra tendencia, de mayor relevancia que la anterior la constituye “Competencias comunicativas” con 14 recurrencias, la cual deriva en: “Competencias argumentativas” con 5 recurrencias, de las cuales 4 corresponden a las maestrías de la Universidad de Manizales y 1 a la Universidad Tecnológica de Pereira; “Mejoramiento de la lectura”, con 4 recurrencias, de las cuales 3 corresponden a la maestría de la Universidad de Manizales y 1 a la Universidad Tecnológica de Pereira; “Comunicación no verbal”, con 2 recurrencias de la maestría de la Universidad Tecnológica; “Expresión corporal”, con 1 recurrencia por parte de la maestría de la Universidad Tecnológica de Pereira; “Competencias lingüísticas” con una recurrencia por parte de la maestría de la Universidad de Manizales; “Inteligencia lingüística” con 1 recurrencia de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde.

La tercera subregión es “Afectividad y erotismo” que tiene 8 recurrencias de la Universidad Tecnológica de Pereira.

En cuarto lugar aparece la subregión “Desarrollo cognitivo” con 2 tendencias: “Pensamiento crítico” que presenta 1 recurrencia de la Universidad de Manizales y “Modelos mentales” con 1 recurrencia de la Universidad de Manizales.

Por último está la subregión “Desarrollo físico, madurativo y neurodesarrollo” con 1 tendencia: “Capacidades motrices”, de la Universidad de Manizales.

Dos tendencias derivadas surgen directamente de esta región, son: “Ecología humana y educación” con 3 recurrencias de la Universidad Católica de Manizales y “Habilidades para la vida”, con 1 recurrencia de la Universidad de Manizales.

Como se puede observar por la importancia en las recurrencias, la subregión “Formación en subjetividad y socialización” tiene la más alta recurrencia por subregiones y tendencias; seguida por “Comunicación y lenguaje”, mientras que en bajas recurrencias están “Afectividad y erotismo”, “Desarrollo cognitivo” y “Desarrollo físico, madurativo y neurodesarrollo”. Ubicamos en una clasificación aparte de las subregiones, pero que derivan

directamente de la región y en mínimos porcentajes a las tendencias “Ecología humana y educación” y “Habilidades para la vida”.

Región Didáctica

La didáctica tiene relación con los conocimientos y los saberes que se imparten en el proceso de enseñanza y que están en estrecha relación con la educación y la pedagogía; se concreta en preguntas fundamentales como el qué se enseña, cómo se enseña, dónde se enseña y para qué se enseña. La didáctica implica un compromiso ante la sociedad de orden político y de bien común. La apropiación de los diferentes conocimientos, los medios y las formas de didácticas específicas o especiales utilizadas para esta apropiación de saberes específicos (ciencias, matemáticas, etc.), hacen parte también de la didáctica.

Presenta una recurrencia de 49 investigaciones que comprenden el 15,65% de Títulos y temáticas.

Esta región tiene 2 subregiones: “Medios y mediaciones” y “Construcción y apropiación de conocimientos” y 1 tendencia que deriva directamente de la región, “Enseñanza de las ciencias”.

La tendencia “Enseñanza de las ciencias” tiene 20 recurrencias así: “Historia” que a su vez deriva en “Conflicto armado” con 2 tesis de la Universidad de Caldas; “Ciencias naturales”, con una tesis de la Universidad de Caldas; “Música”, con 2 tesis de la Universidad de Manizales; “Filosofía”, con 2 tesis de la Universidad de Manizales y 1 de la Universidad de Caldas; “Matemáticas”, con 4 tesis de la Universidad de Manizales y 1 de la Universidad de Caldas; “Biología y medio ambiente”, con 2 tesis de la Universidad de Manizales. La derivación “Estrategias didácticas” subderiva a su vez en “Docencia universitaria”, con 1 tesis de la Universidad de Manizales; “Mediante la resolución de conflictos”, con 2 tesis de la Universidad de Manizales y “Mediante la interculturalidad”, con 2 tesis de la Universidad de Manizales.

La subregión “Medios y mediaciones” tiene 19 recurrencias y posee 1 tendencia: “Educación, tecnología de la información y la comunicación”, con 5 tesis de la Universidad Católica de Manizales. A su vez esta tendencia tiene 5 derivaciones: “Estética digital”,

con 1 tesis de la Universidad de Caldas; “Educación y medios de comunicación”, con 8 tesis de la Universidad Tecnológica de Pereira; “Los mass media en la formación del sujeto, con 1 tesis de la Universidad Tecnológica de Pereira y 1 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde; “Las TIC’s en educación rural” con 1 tesis de la Universidad de Caldas y por último “Docencia virtual” con 2 tesis de la Universidad de Manizales.

En segundo lugar, la subregión “Construcción y apropiación de conocimientos” presenta 1 tendencia: “Procesos de enseñanza-aprendizaje”, con 1 tesis de la Universidad Católica de Manizales. Esta tendencia tiene 3 derivaciones: “Aprendizaje”, con 5 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde y 1 tesis de la Universidad Católica de Manizales; “Enseñanza”, con 2 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde y “Meta-afectividad”, con 2 tesis de la Universidad de Caldas.

En la región “Didáctica”, la tendencia “Enseñanza de las ciencias”, con 20 tesis en sus distintas derivaciones, presenta una cobertura equiparable a la subregión “Medios y mediaciones”, con 19 tesis. A su vez, la otra subregión “Construcción y apropiación de conocimientos”, con 11 tesis, tiene el menor índice de participación investigativa.

Región Modalidades Educativas

Las modalidades educativas son las prioridades que se relevan en el quehacer educativo. Estas se hacen significativas y se privilegian en la educación de acuerdo con su ubicación urbana o rural, pero también hacen referencia a distintos tipos de educación (formal, no formal, para niños, para jóvenes, educación de adultos). Esta región se ubica en campos abiertos del sistema educativo.

La región “Modalidades educativas” tiene una recurrencia de 32 investigaciones que representan el 10.22% de Títulos y temáticas.

Esta región está conformada por 14 subregiones, de la siguiente manera: “Educación universitaria”, con 2 tesis de la Universidad Tecnológica de Pereira y 9 tesis de la Universidad de Manizales; “Educación en salud”, con 2 tesis de la maestría de la Universidad

de Manizales-Cinde y 1 tesis de la Universidad de Manizales; “Educación especial”; “Educación secundaria”, con 2 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde; “Educación de adultos”, con 2 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde y 3 tesis de la Universidad de Manizales; “Educación tecnológica y técnica”, con 1 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde y 1 de la Universidad Católica de Manizales; “Educación para la primera infancia y preescolar”; “Educación no formal”; “Etnoeducación”, con 1 tesis de la Universidad Católica de Manizales; “Educación para la crianza”; “Educación primaria”; “Educación rural”, con 1 tesis de la Universidad Tecnológica de Pereira, 2 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde y 4 tesis de la Universidad Católica de Manizales; “Educación para el trabajo y el desarrollo humano” y “Educación popular”.

La tendencia en la región “Modalidades educativas” tiene más énfasis en la subregión “Educación universitaria”, seguida de cerca por “Educación rural” y en menor grado “Educación de adultos”. Las otras subregiones tienen poca o ninguna cobertura en esta región investigativa del Eje Cafetero.

Región Actores y Escenarios Educativos

Los actores y los escenarios educativos hacen parte de los sujetos y el medio en el cual transcurre la vida de estos sujetos. Hablamos de actores y escenarios porque las personas son activas en su accionar cotidiano que es un exponerse en la actuación pública y privada en sus escenarios de vida (familias, escuela, biblioteca, ciudad, etc.) que al mismo tiempo son escenarios formadores.

Con la recurrencia de 37 investigaciones, esta región representa el 9,9% de Títulos y temáticas.

Son 6 las subregiones que hacen parte de esta región, con la particularidad de la subregión “Escuela” de la cual surgen a su vez también 4 subregiones y 1 tendencia. Estas cuatro subregiones contenidas en la subregión “Escuela” son: “Docentes”; “Padres y madres”; “Estudiantes”, con 2 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde; “Directivos docentes”, con 1 tesis del

Doctorado de la Universidad de Manizales-Cinde. La tendencia “Recreo”, de la subregión “Escuela”, cuenta con 1 tesis de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Después de la anterior descripción de la subregión “Escuela”, completamos el panorama de las otras 5 subregiones: “Familia”, con 2 tesis de la Universidad Tecnológica de Pereira; “Biblioteca”; “Ambientes virtuales de aprendizaje” con 10 tesis de la Universidad Tecnológica de Pereira; “Ciudad”, que a su vez contempla 3 tendencias (“Arte público”, con 4 tesis de la Universidad Tecnológica de Pereira; “Urbanismo”, con 6 tesis de la Universidad Tecnológica de Pereira y 1 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde; y la última tendencia de la subregión “Ciudad”, “Espacios públicos”, con 6 tesis de la Universidad Tecnológica de Pereira. La última subregión de la región “Actores y escenarios educativos” es “Universidad”, con 4 tesis de la Universidad de Manizales.

En esta región, la subregión “Ciudad” tiene el mayor énfasis investigativo, con 17 tesis, seguida de “Ambientes virtuales de aprendizaje” con 10 tesis y en menor grado están “Universidad”, “Estudiantes”, “Familia”, “Directivos docentes” y “Recreo”.

Región Currículo

La región Currículo tiene que ver con la manera como se organiza el conocimiento y el aprendizaje para la formación de los sujetos. Este depende de los ideales de la sociedad para que hombres y mujeres contribuyan en su construcción. De ahí que se hable de macrocurrículos (campos amplios de conocimiento), microcurrículos (espacios concretos del aula y la vida); currículos explícitos y currículos ocultos; currículos abiertos, y currículos cerrados, etc. El currículo tiene relación con los medios, la gestión y concreción de los procesos pedagógicos.

Con la recurrencia de 17 investigaciones, esta región cubre el 5,43% de los Títulos y las temáticas.

Tiene 3 subregiones y 1 tendencia que surge directamente de la región. Las tres subregiones son: “Diseños curriculares” con 2 tesis de la Universidad de Manizales y 3 tesis de la Universidad Católica de Manizales, de esta a su vez deriva “Virtuales” con 2 tesis de la

Universidad Tecnológica de Pereira; subregión “Gestión curricular”, con 1 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde; “Modelos y enfoques curriculares” que deriva en “Pedagogía y currículo”, con 3 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde y 5 tesis de la Universidad Católica de Manizales.

La tendencia que surge directamente de esta región es “Empresa” con 1 tesis de la Universidad de Manizales.

En la región “Currículo” la mayoría de tesis se enfocan en las subregiones “Modelos y enfoques curriculares” desde su derivación “Pedagogía y currículo” (8 tesis) y en “Diseños curriculares”, con 5 tesis y su derivación “Virtuales” con 2 tesis. En último lugar, con 1 tesis cada una, aparecen la subregión “Gestión curricular” y la tendencia “Empresa”.

Región Problemas Sociales y Educativos Contemporáneos

Establece relación con la búsqueda de alternativas que la educación realiza frente a los problemas actuales de la sociedad enfrentada a la globalización y al accionar de los seres humanos en su calidad de niños, jóvenes y adultos. Estas alternativas plantean por ejemplo la atención a la discapacidad, la violencia, el consumo de drogas, el desplazamiento forzado, la incertidumbre laboral, la educación en situaciones de emergencia, la deserción escolar, etc.

Presenta una recurrencia de 11 investigaciones lo que significa el 3,19% de títulos y temas.

Son 11 las subregiones que conforman el espectro de esta región, a las que se suma 1 tendencia que parte también directamente de la región.

Las subregiones son: “Inclusión” que tiene una tendencia (“Integración”, con 1 tesis del Doctorado de la Universidad de Manizales-Cinde); “Trabajo infantil”; “Violencias”, con 1 tesis de la Universidad Tecnológica de Pereira; “Consumo de sustancias psicoactivas”, con 1 tesis de la Universidad de Manizales; “Desplazamiento forzado”; “Incertidumbre-mundo del trabajo”; “Desarrollo sostenido y sustentable”, con 2 tesis de la Universidad Católica de Manizales; “Educación en situación de emergencias sociales”; “Atención a la discapacidad”; “Deporte y tiempo libre”,

con 5 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde; y “Deserción y desescolarización”. Por último, la tendencia “Vulnerabilidad” que surge de esta región aporta 1 tesis de la Universidad de Manizales.

Esta región de “Problemas sociales y educativos contemporáneos” presenta un abanico de subregiones en donde “Deporte y tiempo libre” tiene la mayor participación (5 tesis), mientras que “Desarrollo sostenido y sustentable” (2 tesis) y “Consumo de sustancia psicoactivas” y “Violencias” con 1 tesis participan en menor grado. Las dos tendencias que parten directamente de la región: “Integración” y “Vulnerabilidad” participan cada una con 1 tesis.

Región Evaluación Educativa

La evaluación educativa hace referencia a los conocimientos, las actitudes y competencias que hayan logrado los sujetos de la educación. Se evalúan los contenidos, la vida institucional, los avances y logros, pero también los vacíos que hay con el fin de orientar el desarrollo y mejorarlo. Las instituciones se califican, lo mismo que los individuos para determinar la incidencia de las políticas educativas mediante un proceso dinámico y abierto como posibilidad de avance y crecimiento.

Esta región presenta una recurrencia de 8 investigaciones que significan el 2,55% de Títulos y temas.

Son 3 las subregiones que hacen parte de esta región: “Evaluación del aprendizaje” con 2 tesis de la Universidad Tecnológica de Pereira y 2 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde; “Política evaluativa” con 1 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde; y “Evaluación institucional” con 2 tesis de la Universidad Católica de Manizales y 1 tesis del doctorado de la Universidad de Manizales-Cinde.

Como se puede visualizar, esta región tiene un panorama pequeño respecto a la totalidad de títulos y temáticas y la recurrencia de proyectos indica que la dinámica investigativa en estos campos es incipiente.

Región Organización y Gestión de la Calidad

La región organización y gestión de la calidad hace relación a la manera como se estructura, se planea y ejecutan todos los procesos de calidad educativa. Tiene que ver con el liderazgo educativo, los sistemas de liderazgo, los procesos de calidad y certificación con los que se acredita a las entidades desde el cumplimiento de los desarrollos exigidos en los productos obtenidos con el fin de lograr la excelencia educativa.

Con una recurrencia de 3 investigaciones esta región corresponde al 0.95% del total.

4 subregiones y 1 tendencia hacen parte de esta región. Subregiones: “Autoevaluación”; “Acreditación de la calidad”; “Liderazgo educativo” y “Sistemas de gestión de la calidad y certificación”, con 1 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde.

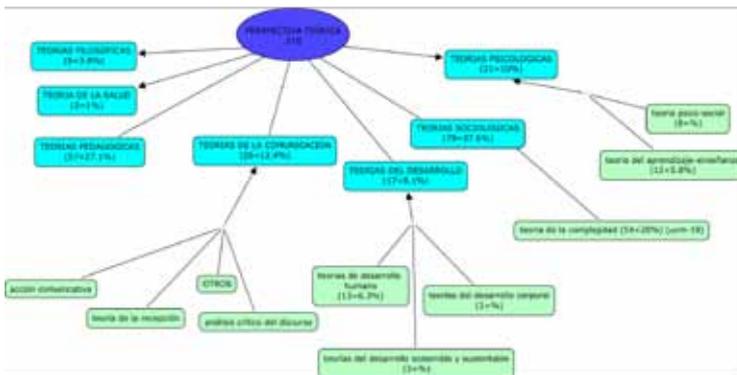
La tendencia “Políticas de equidad” tiene 1 tesis el doctorado de la Universidad de Manizales-Cinde y 1 tesis de la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde.

Esta es la región más pequeña en participación de Títulos y temas lo que muestra una posibilidad inexplorada de trabajo investigativo a nivel regional.

3.2.2.4. Foco de comprensión Perspectivas Teóricas

El presente foco de comprensión denominado “Perspectivas teóricas” está conformado por aquellas emergencias encontradas en las diversas teorías de apoyo de las cuales se sustentan las apuestas hechas en los desarrollos investigativos de los postgrados estudiados, de tal suerte que las diversas regiones y subregiones descritas, no obedecen precisamente a una ubicación desde las teorías de sustento de la Educación y la pedagogía como corpus teóricos, sino más bien a las emergencias encontradas desde el análisis de construcción de categorías simples, axiales y selectivas que en el proceso de la presente investigación se realizó y que correspondió al segundo momento del diseño metodológico.

El Foco de Comprensión “Perspectivas teóricas” está conformado por un total de 210 recurrencias y en las que erige claramente 8 regiones investigativas, algunas de ellas se presentan con mayor fuerza de visibilidad, en tanto número de recurrencias halladas, y otras con menor visibilidad, en tanto menor número de recurrencias halladas. Así se identifican dos regiones con mayor fuerza, “Teorías sociológicas” con 79 recurrencias (correspondientes al 37.6%) y las “Teorías pedagógicas” con 57 recurrencias (correspondientes al 27.1%). Sumado a estas regiones se identificaron tres regiones más que aunque se presentan con menor fuerza aún continúan teniendo un grado de visibilidad alto; tal es el caso de las regiones “Teorías de la Comunicación” con 26 recurrencias (correspondientes al 12.4%), “Teorías psicológicas” con 21 recurrencias (correspondiente al 10%), y las “Teorías del desarrollo” con 17 recurrencias (correspondientes al 8.1%). De igual manera se identificaron dos regiones con poca fuerza de visibilidad, pero necesarias de resaltar dado que se constituyen en tendencias incipientes en las teorías de apoyo de las investigaciones. Es el caso de la región denominada “Teorías filosóficas” con 8 recurrencias (correspondientes al 3.8%) y la región “Teorías de la Salud” con 2 recurrencias (correspondientes al 1%).



Esquema 8.

Foco de comprensión Perspectivas Teóricas–Eje Cafetero.

A continuación y siguiendo en orden descendente en el grado de recurrencia, se describen las subregiones y tendencias identificadas en cada una de las regiones descritas anteriormente.

La región “Teorías sociológicas” se ha constituido principalmente por la subregión denominada “*Teorías de la complejidad*” en el que de manera clara se identifica la mayor fuerza de visibilidad con 54 recurrencias. Al respecto cabe destacar que la gran mayoría de estas, específicamente 51 recurrencias, obedece a trabajos realizados en la maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales, las restantes 3 recurrencias obedecen a trabajos realizados en la maestría en educación y doctorado de la Universidad de Manizales-Cinde. Otra de las subregiones identificadas constituyentes de la región “Teorías Sociológicas” con menor relevancia son “*Teoría Socio Constructivista*” con 12 recurrencias, 10 de las cuales pertenecen a la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde y las 2 restantes a la Maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira ubicadas como una tendencia centrada en los *imaginarios urbanos*. Además de las mencionadas subregiones, se ubican algunas tendencias de las Teorías sociológicas tales como las relaciones de poder, Gestión del conocimiento, Calidad de la Educación, Educación superior, Equidad escolar, Teoría del arte, cultura y gestión del conocimiento. Cada una de estas con una recurrencia, exceptuando las dos últimas que cuentan con 6 y 2 recurrencias respectivamente.

Se reconoce claramente que la región “Teorías Sociológicas” está compuesta en su gran mayoría por la subregión “*Teorías de la Complejidad*”, al respecto cabe destacar como la maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales, se ha convertido en pilar fundamental en la constitución de la mencionada subregión, dado que dicho programa se ha identificado y ha construido sus apuestas investigativas desde los planteamientos y posturas de la perspectiva compleja por más de una década.

La segunda región identificada con mayor relevancia por la fuerza de sus relatos se denomina “Teorías Pedagógicas”, la cual se ha constituido por las subregiones de “*Prácticas pedagógicas*” con 5 recurrencias, desde la cual a su vez se identifican dos tendencias, la primera de ellas “Inclusión – integración – necesidades

educativas especiales”, y la segunda denominada “Prácticas pedagógicas investigativas”; cada una de estas con una recurrencia respectivamente. Sumado a las anteriores subregiones, se han identificado “Teoría del currículo” con 11 recurrencias, “Teoría de la didáctica” con 11 recurrencias, “Teoría de la evaluación” con 9 recurrencias, de las cuales 6 se identifican en la tendencia denominada “Procesos de enseñanza – aprendizaje”. De igual forma las subregiones “Teoría de la pedagogía en escuelas normales”, “Escuela Nueva y creatividad”, “Virtualización de la estética”, cada una de estas con una recurrencia.

La Universidad de Manizales y la Maestría en Educación y desarrollo humano del Cinde, son quienes presentan el mayor aporte la región Teorías pedagógicas, mientras que de manera incipiente el doctorado de la Universidad de Manizales-Cinde presenta sólo 4 recurrencias en contraste con la Universidad Tecnológica de Pereira en la cual no se encontraron recurrencias desde la presente región.

La región denominada “Teorías de la Comunicación” constituida por 26 recurrencias y en las que se identifican las siguientes subregiones. Subregión “Acción comunicativa” conformada por dos tendencias, “Argumentación” con 8 recurrencias y “Competencias comunicativas” con 3 recurrencias. La Subregión “Análisis crítico del discurso” compuesta por las tendencias “Relaciones sociales”, “Gobernantes” y “Comunicación educativa” cada una de estas con una recurrencia respectivamente. La Subregión “Teoría de la recepción” que la conforma la tendencia “Audiencia televisiva” con una recurrencia. Y una cuarta Subregión denominada “Otros” constituida por la tendencia “Tic’s y medios” con 11 recurrencias.

Se puede identificar de manera clara la relevancia en el programa de formación de la Universidad Tecnológica de Pereira con una recurrencia de 17 correspondiente al 65.4% de la región “*Teorías de la Comunicación*”; ello en contraste a la anterior región, Teorías Pedagógicas en la que no se hallan recurrencias por parte de la misma institución. Sumado a ello se resalta la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde y la de la Universidad de Caldas las cuales cuentan con tan sólo 1 recurrencia respectivamente, mientras que en el programa de doctorado de la Universidad de Manizales-Cinde no se evidencian recurrencias.

La región “Teorías Sicológicas” se encuentra constituida por dos subregiones así: La primera subregión denominada “Teoría sicosocial” con 8 recurrencias, en la que se identifican las tendencias Meta afectividad, Autoestima, Teoría de la educación social, Muerte y respuesta emocional, Teoría de los sentimientos, Conducta del ser humano, El juego y por último Teorías de la alteridad. La segunda subregión denominada “Teoría del aprendizaje – enseñanza” con 13 recurrencias y en la que se identifican las teorías constructivistas, las teorías cognitivas y los modelos mentales. En la primera de ellas se identifican las tendencias del aprendizaje significativo y los procesos de enseñanza aprendizaje, mientras que en la segunda se identifican las tendencias Competencia lectora, Inteligencia lingüística, Modelos mentales y Teoría de la cognición y aprendizaje.

La región Teorías sociológicas se erige con los aportes mayoritarios de la maestría de la Universidad de Manizales en la que se reconoce una relevancia de 14 recurrencias, mientras que la opacidad se evidencia en el programa de maestría de la Universidad Católica de Manizales y el programa doctoral de la Universidad de Manizales-Cinde en donde no se encuentran recurrencias.

La región “Teorías del Desarrollo” constituida por 17 recurrencias (correspondientes al 8.01%), y conformada por las siguientes subregiones: “Teorías del desarrollo corporal” con una recurrencia en la que se identifica una tendencia biologicista del desarrollo; la subregión “Teorías del desarrollo sostenible y sustentable” con 3 recurrencias y en la que se identifican las tendencias de Globalización y la de Ambientes universitarios; la subregión “Teorías del desarrollo humano” con el mayor número de recurrencias, 13 en total, en la que se identifican dos tendencias, la primera de ellas centradas en el Desarrollo humano desde los derechos, en la que se articulan trabajos como teorías de la niñez, la socialización política, valores y ciudadanía y la legitimidad del sujeto; la segunda, centrada en el desarrollo humano desde las capacidades en la que se identifican trabajos como los de desarrollo moral y autonomía, calidad de vida y teoría de la personalidad, y educación en adultos rurales.

De manera clara se reconoce la relevancia en la presente región por parte de la maestría en educación y desarrollo humano de la

Universidad de Manizales-Cinde con un total de 11 recurrencias. El doctorado de la Universidad de Manizales-Cinde así como la maestría en docencia de la Universidad de Manizales emergen con 3 recurrencias respectivamente, mientras que en instituciones como la Universidad de Caldas, La Universidad Tecnológica de Pereira o la Universidad Católica de Manizales, no se reconocen recurrencias.

Las siguientes dos regiones emergentes desde el foco de comprensión “Perspectivas teóricas”, se caracterizan por la poca fuerza en tanto recurrencias se identificaron, aunque si bien se reconoce su importancia como regiones incipientes que marcan un interés en la investigación en postgrados necesarias de resaltar. Tal es el caso de la región “Teorías Filosóficas” y la región “Teorías de la Salud”. La primera de ellas cuenta con 8 recurrencias y en la que se ubican temáticas como las de filosofía moral, hermenéutica del sujeto, epistemología de la pedagogía y teorías arqueológica – genealógica. La segunda Región “Teorías de la salud” con 2 recurrencias, en la que se identifican dos temas: atención en salud y promoción y prevención.

Objetivos de investigación

Una de las categorías foco definidas estuvo relacionada con los propósitos u objetivos pretendidos en las tesis. Como la variedad de objetivos se difuminaba entre múltiples objetos e intencionalidades, se consideró su clasificación selectiva atendiendo a la teleología epistemológica y no al objeto definido.

En consideración a los planteamientos anteriores, las regiones que surgieron en el Eje Cafetero fueron en su orden: Propósitos comprensivos, Propositivos, Descriptivos, Analíticos, Interpretativos, Evaluativos y Exploratorios.

La región cuyos objetivos buscan comprender las realidades de la educación, muestran un peso del 38.5%; peso que atiende a la significancia que tienen los enfoques histórico hermenéuticos propuestos.

Otras regiones de gran peso social en los trabajos analizados en el Eje Cafetero, la constituyen los estudios propositivos con un 24.8% y los descriptivos con un 15.8%; mientras que los estudios

analíticos e interpretativos se ubican como dos regiones de un peso relativamente bajo, con un 10% y 9.1%, respectivamente, de las investigaciones realizadas.

Regiones con peso social bajo son los estudios cuyos propósitos son evaluativos y exploratorios, con, apenas un 0.8% y 0.4% respectivamente.

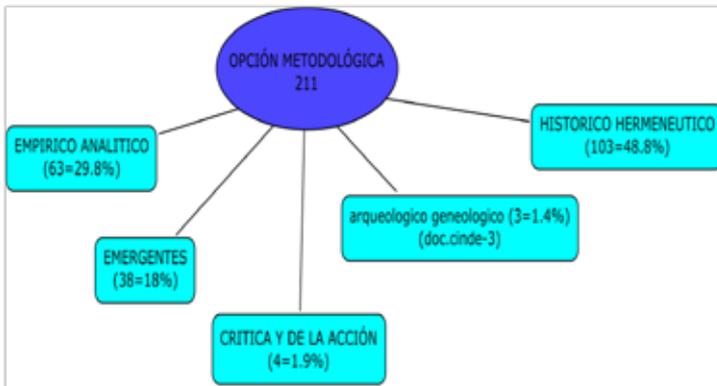
Al hacer una comparación entre las universidades que constituyen la zona geográfica “Eje Cafetero”, se encuentran profundas transformaciones en la configuración del foco de comprensión Objetivos. En cada uno de los programas analizados se asoman nuevas formas del paisaje; la región comprensiva que es la de mayor proporción en la zona cafetera, tiene gran presencia en el Doctorado de la Universidad de Manizales-Cinde con una visibilidad del 50%, muestra un leve desplazamiento de la región descriptiva y analítica, las cuales indican una presencia del 30% y 20% respectivamente. En la maestría de la Universidad de Manizales, la preponderancia de los propósitos comprensivos es también de gran valía ocupando el 47% del total de los estudios. Las pretensiones evaluativas o exploratorias son las grandes desplazadas. Aunque en menor proporción esta misma región evidencia fuerte tendencia en la Universidad Tecnológica de Pereira con un 39.4%, no obstante, en esta maestría la región descriptiva aparece desplazada casi en su totalidad con apenas dos estudios equivalentes al 6.1% del total de las tesis aquí registradas. En la Universidad de Caldas la región comprensiva sigue ocupando la mayor proporción de los objetivos (39%) pero el desplazamiento de la región descriptiva es muy leve con un peso aún considerable (31%) notándose el desplazamiento casi total de la región evaluativa.

En la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde el comportamiento de las diferentes regiones es muy equitativo y no presentan desplazamientos contundentes; no obstante, la región que tiene mayor relevancia sigue siendo la Comprensiva

El programa de Maestría de la Universidad Católica muestra un paisaje particular y diferente de los matices dados en los otros programas de la Zona “Eje Cafetero”; la gran extensión aquí se la dan a los objetivos propositivos con un 52.4%, seguida de los comprensivos. Otro tipo de propósitos aparecen totalmente

desplazados aún los descriptivos que apenas se asoman en esta vasta geografía.

Opción metodológica



Esquema 9.

Foco de comprensión Opción metodológica – Eje Cafetero.

En este foco de análisis se asume el procedimiento metodológico que siguen las tesis analizadas.

El procedimiento metodológico está constituido por todos aquellos enfoques y diseños que marcan el camino en la recolección, procesamiento e interpretación de la información. En algunos casos, estos aspectos son precisos y se especifica el enfoque que se siguió, al igual que el método concreto y su diseño; en otros casos, sólo se habla de diseño de investigación; en muchas investigaciones, se proponen técnicas e instrumentos de recolección y en una maestría en particular, sus tesis no definen explícitamente el procedimiento de investigación, sino que evaden el desarrollo descriptivo del método que siguieron, en una especie de ocultamiento de este. En estos casos, el procedimiento metodológico se definió, de acuerdo al contexto general de la tesis.

Las agrupaciones se realizaron siguiendo la lógica de la teoría de las ciencias de Habermas, y en particular descifrando los diferentes

intereses que en los estudios se presentaban. En consideración a lo anterior, las emergencias que surgen de las 211 tesis procesadas en el Eje Cafetero, muestran cinco regiones bien definidas: un primer grupo confirmado por la región histórico hermenéutica, la social-crítica, la empírico analítica. Un segundo grupo basado en la arqueología del saber; esta no se ubicó en ninguna de las anteriores dado su particular estilo descriptivo y su rechazo a la comprensión, por tanto, pese a que su interés puede ser práctico, en términos de entañarse en las tradición y la historia, no pretende comprenderla, sino ubicarla como formaciones discursivas, en el marco de sus rupturas y continuidades. Para establecerla luego, en relación a las dinámicas de poder que la hacen posible. Una quinta región emergente, es aquella constituida por un grupo de tesis que no se ubican en estas cuatro categorías, pero que fundamentalmente son histórico descriptivas y acuden a los métodos hologramáticos, para organizar sus procesos fundamentados en la teoría de la complejidad de Edgar Morín.

La región que se muestra con mayores desarrollos es la histórico-hermenéutica. Con un 48.8% de las tesis analizadas, se erige como una emergencia de muchísimo desarrollo en el Eje Cafetero.

En ella, la etnografía es una subregión de enorme proporción, toda vez que desde esta se han realizado 44 estudios de los 83 que componen esta región. Otra subregión que es de gran relevancia en los estudios del Eje Cafetero y cuya base está en los intereses prácticos, es la investigación meramente hermenéutica con 33 tesis. Regularmente esta clasificación se realizó respetando el nombre que en los estudios se daba a su método, siempre y cuando correspondiera al interés ya mencionado.

Cinco subcategorías emergen como proyección instituyente en esta región; entre las cuales se destaca la Hermenéutica del texto con 9 tesis, el Enfoque de complementariedad con 8 trabajos, los Estudios de caso con 6 menciones, los Métodos mixtos con 2 y la Teoría fundada con un estudio.

La segunda región emergente en este foco de análisis es la referida a los estudios empírico analíticos, con un 29.8% del peso total. Es de reconocer que en el Eje Cafetero existe un marcado

interés técnico en los estudios sobre educación y pedagogía, pese a la tendencia fuertemente definida por la investigación cuyo interés está centrado en la comprensión de la historia y la tradición social, denominados aquí como histórico hermenéuticos. En esta región son importantes los estudios cuasi experimentales con 28 de los 63 estudios clasificados como empírico analíticos. Los estudios descriptivos, fundamentalmente correspondientes a lo que Hammersley denomina de inducción analítica, ocupan 20 tesis.

Otras subregiones emergentes que buscan intereses instrumentales, son estudios evaluativos, explicativos y un grupo pequeño de 3 tesis que se autodenominan estudios empírico analíticos.

En su orden de relevancia, aparece un grupo de tesis cuyo proceso metodológico se apoya en la teoría de la complejidad. Con un 18% de relevancia frente a las tesis del Eje Cafetero, esta región se muestra como una categoría fuertemente instituyente en el grupo de trabajos que se realizan sobre Educación y pedagogía en el Eje Cafetero. El método en el cual basan sus estudios son fundamentalmente hologramáticos, aunque en sus argumentos desconocen la importancia de orientar métodos específicos para el tipo de estudios crítico-históricos que proponen.

Son de muy poca relevancia social en las investigaciones del Eje Cafetero registradas, la región “Crítica y de la acción” con apenas un 9% de peso. En esta se muestran dos subcategorías: las investigaciones que en los proyectos se autodenominan crítico-sociales y las investigaciones tipo acción participativa.

Cuando se realiza un análisis comparativo entre los programas analizados de las diferentes universidades de la zona cafetera, las emergencias y desplazamientos se mantienen, mostrando algunas diferencias menores⁴³: en todos los programas analizados la región Comprensiva se arraiga en un vasto relieve que sobrepasa el 40% de las tesis. En estos programas, el doctorado de la Universidad de Manizales-Cinde es el que mayor relevancia le ha dado a esta región, dedicando el 90% de los estudios en Educación y pedagogía a los enfoques comprensivos. La maestría en comunicación educativa

43 Ver informe por universidades (Murcia & Guacaneme, 2011; Ospina, 2011; Ramírez, Arcila & Guacaneme, 2011; Arcila & Soto, 2011) e informe final (Murcia, Ospina, Ramírez & Gallardo, 2012).

de la Universidad Tecnológica de Pereira también le confiere un importante nivel de relevancia con el 67.8% de sus estudios. En la maestría en educación de la Universidad de Caldas, 66.7% del total de sus tesis se desarrolla desde este enfoque. En la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde se posiciona como la mayor región con el 59.1%; de forma similar en la Universidad Católica con el 46% de los estudios y en la Universidad de Manizales con el 42%.

En los programas del Eje Cafetero se notan también desplazamientos y carencias importantes: en el doctorado de la Universidad de Manizales-Cinde las regiones positivas, aquellas fundamentadas en los intereses técnicos, han cedido terreno a las comprensivas y apenas se asoman al concierto de la geografía investigativa de este programa, mientras tanto, los estudios que buscan la transformación de las realidades “la región crítica y de la acción” no aparecen en ninguno de los estudios realizados.

En la maestría de la Universidad de Manizales-Cinde el desplazamiento de los métodos positivos es importante relegándolos al 38.2% de su geografía, entre tanto los estudios que buscan la transformación crítica apenas son un punto en este paisaje.

En la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas los desplazamientos son menos contundentes, pues los estudios positivos, ocupan aún el 33.3% de las tesis, presentando la carencia total de “la región crítica y de la acción”.

En la maestría en comunicación educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira apenas se nota un leve desplazamiento de los estudios cuyos intereses son meramente técnicos, a tal punto que ocupan un 29% de su geografía investigativa y se evidencia, aunque con mucha debilidad, la emergencia de una investigación con pretensiones de transformación de la realidad.

En la maestría en educación docencia, de la Universidad de Manizales, el desplazamiento es menos prominente que en los programas antes mencionados, pues la investigación cuyo interés es meramente técnico ocupa un 42% del total de los estudios realizados en este programa. Se evidencia una débil emergencia de los estudios críticos y de la acción.

Uno de los programas que quizá muestra con mayor rigor los desplazamientos producidos en el eje cafetero es la maestría

de la Universidad Católica de Manizales. En ella, el total de sus estudios se funda en los requerimientos emergentes derivados de las teorías de la complejidad, utilizando el método de los trayectos hologramáticos. En el sentido anterior, los estudios son fundamentalmente historiográficos, y pese a que se desplazan totalmente los trabajos con pretensiones técnicas, también se opacan totalmente aquellos que buscan transformaciones de las realidades.

Algunos puntos de análisis

A nivel metodológico es importante resaltar que, al analizar las investigaciones desde los campos tomados como referencia inductiva (año, fuentes, propósitos, temáticas, teorías de apoyo, metodología y hallazgos), es posible tener una visión panorámica y completa de estos procesos, lo cual facilita los análisis y cruces entre estas categorías; lo anterior, porque la mayoría de los estudios de este tipo, sólo se centran en temáticas y métodos.

En relación con lo encontrado, se podría considerar que en las maestrías y doctorados que realizan estudios en educación y pedagogía del Eje Cafetero, en la última década el paisaje de la investigación se ha matizado en colores y formas que desplazan otros matices antecedentes:

Los actores sociales como fuente de información, hoy se constituyen en el eje de los estudios en esta zona geográfica tomando un matiz que se colorea desde los estudiantes de pregrado y primaria principalmente. Otros estudiantes no hacen parte de la configuración de este paisaje investigativo. Los docentes, como una subregión de poca relevancia en los actores sociales se desdibuja junto con la comunidad educativa y otros actores, como los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, los entes administrativos, líderes comunitarios, jóvenes no escolarizados, entre otros, mostrando un vacío en estas coloridas y significativas formas que debería llenar un paisaje investigativo, en las circunstancias actuales de la sociedad colombiana.

Las temáticas a investigar se enraízan en un paisaje cuya forma y colorido está disgregado en 9 subregiones, matizando más de la mitad del paisaje los estudios sobre “saberes y prácticas

pedagógicas” y la subregión “Educación y desarrollo humano” (26.5% y 25.55% respectivamente). Temáticas como la didáctica, las modalidades educativas, los actores y sus escenarios y el currículo son matices muy débiles en la configuración del paisaje investigativo en el Eje Cafetero; y aparecen como emergencias apenas perceptibles temáticas como “los problemas sociales y educativos contemporáneos” y la “organización y gestión de la calidad”. Una subregión que llama la atención es la Evaluación, con apenas un 2.55% de los estudios realizados, siempre que en la última década se ha promovido por parte del Ministerio de Educación Nacional una fuerte campaña para asumir esta categoría como centro de reflexión y análisis, incluso con gran despliegue y participación social.

De forma similar a la región anteriormente analizada, las teorías de apoyo que definen el paisaje de la investigación en educación y pedagogía del Eje Cafetero está dominado por dos subregiones que marcan la mayoría de sus formas y coloridos: las Teorías sociológicas y las Teorías pedagógicas que aglutinan en su conjunto más del 60% del paisaje general (37.2% y 26.8% respectivamente). Es de notar que pese a que la base desde la cual se realizan los estudios son las teorías sociológicas, muchos de los actores a que estas teorías hacen referencia son dejados de lado en los procesos de investigación, tal y como se presentaba anteriormente.

Emergen en este foco de comprensión regiones relevantes para la época actual, tales como las Teorías de la comunicación, las Teorías del desarrollo humano y las Teorías de la salud, desplazando regiones de gran valor empírico y argumentativo como las Teorías psicológicas y filosóficas.

Respecto de los propósitos y perspectivas metodológicas en la zona geográfica “Eje Cafetero”, se evidencia un auge importante en los estudios de corte histórico hermenéutico, buscando comprender las realidades sociales de la educación; entre tanto, los trabajos que pretenden transformar esta realidad son apenas un esbozo, frente a la fuerza que aún tienen los procesos empírico-analíticos. Pese a esto, es importante resaltar la emergencia de otras formas de investigación alternativa; aquellas que buscan la síntesis comprensiva articulando para ello teorías y métodos, para definir diseños surgidos desde los marcos propios de los objetos construidos (enfoques desde la

complementariedad) o aquellos, que, incluso negando el método, se dan a la tarea de visualizar las dinámicas historiográficas de las realidades sociales de la educación (métodos hologramáticos).

ZONA GEOGRÁFICA ANTIOQUIA

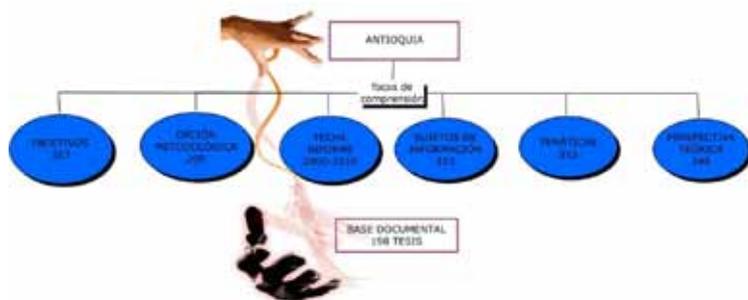
*Blanca Nelly Gallardo Cerón
Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo
Ofelia Roldán Vargas*

El presente informe se enmarca en el campo de la producción investigativa en educación y pedagogía en Colombia y tiene como propósito mostrar, desde los resultados alcanzados en la investigación, las diferentes regiones investigativas emergentes de las tesis de los programas de maestrías y doctorado desde Antioquia en el período comprendido entre los años 2000 y 2010. La metodología orientada desde el enfoque de complementariedad, con intención analítica comprensiva y soporte de herramientas cuantitativas en la búsqueda de “Relevancias y Opacidades”, develó como regiones investigativas relevantes la temática Educación y desarrollo humano, la perspectiva teórica teorías pedagógicas y la opción metodológica Comprensiva. Como opacidad emerge la subregión temática Educación rural; que junto a las demás territorialidades temáticas logran dar vida al paisaje Antioqueño de conocimiento en Educación y Pedagogía.

El relato del caminante comienza por descubrir en el territorio las regiones de conocimiento: relieves, caminos, rutas, habitantes, riachuelos, relaciones y otros elementos que permiten dar respuesta a la problemática planteada, y conocer así las regiones que a través de la producción de conocimiento se han dado, aspectos relevantes y lo que se debe en el escenario de los intereses de los investigadores. Es aquí donde aparece el caminante, abierto “con todos sus sentidos” (Serres, 2003) para comprender y configurar las

regiones con sus particularidades, reconociendo que su existencia y sus límites corresponden a la acción de los actores que la construyen como paisaje. Las universidades participantes que en Antioquia suscribieron acuerdo/convenio de cooperación en el marco del proyecto nacional 2009-2011 para desarrollar la investigación en red, fueron el Centro en Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del cinde y la Universidad de Manizales y el Cinde Sabaneta y la Universidad Católica de Oriente de Rionegro Antioquia. En Antioquia, los mapas resultantes, provienen del análisis de las tesis de maestría y doctorado de las siguientes universidades:

- A. Maestría y doctorado en educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Facultad e Educación, Universidad de Antioquia, 2009).
- B. Maestría en educación y desarrollo humano ofrecida en convenio por la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde, sede Sabaneta.
- C. Maestría en educación de la Universidad Católica de Oriente (UCO).
- D. Maestría en educación de la Universidad de San Buenaventura.



Esquema 10. Focos de comprensión Antioquia.

Se contempla un panorama (Anexo 7) que aglomera la identificación y reflexión en el devenir de acciones y transformaciones de la educación y pedagogía para Antioquia en los primeros años

del siglo XXI, paisaje pincelado por temáticas, objetivos, enfoques teóricos, opciones metodológicas y sujetos de información; Focos de Comprensión que se toman como miradores desde los cuales se contempla el territorio descrito por los exploradores (Ver Anexo 1).

Como una autopista en el tiempo la Fecha informe construye la ruta donde se encuentra una producción de trabajos mostrando unas *Regiones temporales con una* mayor relevancia en el año 2010.

Fuentes de información

La fuente desde la cual proviene el conocimiento, consolida dos grandes regiones (Anexo 2), entre las cuales y con menor fuerza aparece Fuentes Documentales con un 13,5% mientras que resaltando entre el territorio emerge Actores como región relevante mostrando una extensión del 86,5%, cuya distribución de las “Subregiones actorales” podemos ver a continuación:

Actores (Internos) de la institución/espacio escolar: 69,1% y Otros actores (Externos) con 30,9%, en los cuales se hallaron las siguientes tendencias (ver Ilustración 3).

En cuanto a Fuentes documentales, se distribuye su 13,5% de recurrencia entre: *Documentos institucionales* con el 82,8% de ellas, *Documentos normativos* 10% y la *Archivística documental* el 7,2%.

Objetivos

La región que demarca las intencionalidades investigativas (Anexo3), de mayor a menor recurrencia muestran un paisaje de cordilleras pintado por las regiones así: Descriptivos elevándose con un 24.4% sobre las regiones, seguida de la región Propositivos con 19%, mientras que la cima que corresponde a las intenciones Comprensivas surge con 17.1%, los Interpretativos con 13.2% y Analíticos que marcan el 9.8% de tales intencionalidades. La opacidad mirada desde el Foco objetivos, se encuentra en aquellos intereses de Diagnósticos con 0.6% y los Correlacionales con 2.2%.

La relevancia en los Objetivos descriptivos, se configura en un primer paso para abordar la realidad y develar los “discursos” (Foucault, 1999, p. 348) que contienen la actuación humana en los

diferentes escenarios desde donde se estudia, también para avanzar en la explicación, interpretación y comprensión de la “experiencia humana” (Mélích, 2002, p. 75).

El panorama de este Foco de comprensión, también muestra el interés por proponer alternativas de intervención, fruto del conocimiento recabado en procesos investigativos sobre diferentes aspectos temáticos, sobresale así entonces, en este territorio, la región de Objetivos propositivos. Predomina en el Foco de Comprensión, los objetivos de enfoque Descriptivos y Propositivos, mientras se ve un vacío en el interés por la producción de conocimiento de orden explicativo.

Opción metodológica

Comprensiva: con el 71,8%, basadas en *Metodologías Histórico-Hermenéuticas*, en las que se encuentra la presencia de los siguientes tipos de estudios: *Histórico Hermenéuticos* 36.7%, *Etnográficos* 20.3%, *Estudio de Casos* 8.9%, *Fenomenológico-Hermenéutico* 8.9%, *Fenomenológico* 6.3% y *Análisis Documental* 9,8%, *Evaluativos* 4,9% y *Análisis del Discurso* 2,5%.

En una mirada desde el Foco de Comprensión “Opción metodológica”, se observa claramente una relevancia de la región Comprensiva en todas las universidades de Antioquia y en todo el país, lo que muestra el interés por la comprensión de los fenómenos educativos, desde los cuales parecen soportar acciones, como lo muestran los Objetivos Propositivos de la mayoría de las tesis analizadas.

Otras Opciones Metodológicas se resalta como opacidad y luego le sigue la región Crítica y de la Acción, lo que deja algunos interrogantes sobre el interés que presentan los investigadores por metodologías no tradicionales y procesos investigativos desde lo comunitario.

Temáticas

Las regiones investigativas que se observan desde el foco Temáticas, permiten contemplar un paisaje investigativo, que según la relevancia se puede describir así:

Educación y desarrollo humano: emerge como la más alta con el 35,1% de la región, al interior de la cual se destacan las subregiones *Configuración Subjetiva y Socialización Política con el 37,9%*, *Afectividad y Erotismo el 16,5%*, *Lúdica y Estética con el 15,9%*, *Comunicación y Lenguaje el 10,4%*, *Socialización y Cultura el 7,7%*, *Desarrollo físico-madurativo y Neurodesarrollo 4,4%*, *Desarrollo moral 2,2%*, *Desarrollo cognitivo 2,2%*, y con poca participación *Campos de fuerza 1,6%*.

Didáctica: con el 15.1%, se perfilan aquí preocupaciones en torno de las siguientes subregiones de mayor a menor: *Construcción y Apropriación de Conocimientos 82%*, *Medios y Mediaciones para el Aprendizaje con 12,4%*, y la *Enseñanza de las Ciencias 5,6%*. Es de resaltar que en la subregión *Medios y Mediaciones*, la tendencia es *Herramientas Hipermediales y TIC's*, y en *Construcción y Apropriación de conocimientos*, aparecen las tendencias: *Competencias educativas*, *Habilidades lecto escriturales*, *Didácticas específicas*, *Transposición didáctica y Proceso docente*.

Desde esta región, aparece en el escenario la preocupación por profundizar en el conocimiento de las características contextualizadas de las sociedades de control (Deleuze, 1996).

Actores y Escenarios Educativos: Hace su presencia con el 10.7%, integrada por las siguientes subregiones relevantes: *Instituciones 67,6%*, *Ambientes virtuales de aprendizaje 11,7%*, *Escuela y Familia con el 8,8%* cada una; *Ciudad y Bibliotecas 1.5%* respectivamente.

Saberes y Prácticas Pedagógicas: con el 11.1%, se investiga por *Prácticas pedagógicas 68,4%*, así como por las *Teorías y Modelos educativos con 31,6%* de recurrencia.

Problemas Sociales, Educativos y Culturales: con 8,7%, al interior de la cual emergen las siguientes subregiones que tienen que ver con las correspondientes problemáticas: *Inclusión 25%*, *Deserción escolar y Desescolarización 13,5%*, *Violencias 13,5%*, *Atención a la discapacidad 11,5%*, *Desplazamiento forzado 7,7%* y otras con relevancias menores como: *Incertidumbre y Mundo laboral*, *Transición educativa*, *Consumo de drogas*, *Trabajo infantil*, *Deporte y Tiempo libre*, *Embarazo adolescente y Bienestar*.

Evaluación Educativa: aporta el 6,2%, que incluye las subregiones: *Evaluación Institucional* 46,7%, *Evaluación del Aprendizaje* 36,7%, *Política Evaluativa* con el 13,3%, *Evaluación de Programas Educativos* con 3,3%.

Modalidades Educativas: con el 5,8%, de las que sobresalen las siguiente temáticas abordadas: *Educación Básica Secundaria y Media Vocacional* 32.5%, *Educación Superior (Universitaria)* 23.4%, *Educación Básica Primaria* 9.1% y *Educación de Adultos* 7,8%. Se puede observar diversidad de investigaciones en las Modalidades Educativas, encontrando en los otros porcentajes minoritarios de la región, que suman el 27,3%, las subregiones: *Etno-educación*, *Educación en Primera Infancia y Preescolar*, *Educación Rural*, *Educación para la Crianza*, *Educación Especial*, *Educación Técnica y Tecnológica*, *Educación Popular*, *Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano*, *Educación y Arte*, y por último *Educación y Medios Audiovisuales*.

Currículo: aporta el 5,4% en las que sobresalen las siguientes temáticas: *Diseños Curriculares* con el 46,9%, *Modelos y Enfoques Curriculares* 40,6% y *Gestión Curricular* 12,5%.

Organización y Gestión de Calidad: Opacidad con el 1,7% de recurrencia, muestra las subregiones: *Políticas de la Calidad* 18,2%, *Sistemas de Gestión de la Calidad* 36,4%, *Liderazgo Educativo y Autoevaluación* 18,2% cada una y *Acreditación de la Calidad* 9,1% (Ver Ilustración 6).

Desde el mirador del Foco de Comprensión Temáticas, se otea un paisaje en el que sobresale el interés por la Educación y Desarrollo Humano. La Universidad de Antioquia y el Cinde, son las dos entidades que aportan el mayor porcentaje de la región y se consolidan al abordar la temática “Configuración Subjetiva y Socialización Política”, en el Cinde se identifica también un marcado interés por los temas “Afectividad y Erotismo” y “Socialización y Cultura”.

La Universidad Católica de Oriente, aunque también aporta a la Educación y el Desarrollo Humano, su mayor interés se encuentra en las regiones “Modalidades Educativas” y “Evaluación Educativa” con la subregión “Evaluación de Programas Educativos” particularmente en la Educación para el medio rural. La frecuencia

con que aparecen a nivel departamental y nacional estos temas de investigación, hace que se conviertan en una notable emergencia, un interés nuevo que busca, desde la academia, reflexionar y aportar al desarrollo de propuestas educativas para la ruralidad en Colombia.

También se avizora en el horizonte el interés de la Universidad de San Buenaventura por dar matices desde la temática “Educación y Desarrollo Humano”, al igual que en “Currículo”, como un aporte importante al interés nacional de pensar en alternativas flexibles contextualizadas y alineadas para el currículo y la producción posgraduada en el país.

Uno de los valles que se observan desde el mirador Temáticas está representado por la región “Organización y Gestión de la Calidad” como una emergencia en un presente donde las políticas públicas educativas nacionales y en procesos de globalización, se convierten en un terreno propicio para estas miradas. Esta emergencia cobra fuerza desde la región Antioquia con respecto a lo registrado en el territorio nacional.

Perspectiva Teórica

Se encuentran las siguientes regiones investigativas con sus respectivas relevancias:

Teorías Pedagógicas: esta región investigativa se configura como la región relevante, con un aporte del 27.6%.

Teorías del Desarrollo: con un 22.8%, en las que se encontraron las subregiones *Desarrollo Humano* 51.9%, *Desarrollo Corporal* 14,8%, *Afectivo* 11.1%, *Moral* 11,1% y en menor proporción, las investigaciones se sustentan en la perspectiva del *Desarrollo Sostenible y Sustentable* con 7,4%.

Teorías Psicológicas: constituye el 18.3% del Foco, orientadas al estudio de *Modelos de la Enseñanza/Aprendizaje* con el 61% de ocurrencias en esa región y desde las tendencias *Cognitivistas*, *Constructivistas* y *Socioculturales*. Se desatacan las subregiones *Modelos mentales* 25,4% y en menor proporción *Teorías Cognitivas*, *de la Inteligencia*, *de la Creatividad*, *de la Constitución Psíquica* y *la Psicosocial*.

Teorías Filosóficas: con el 9.8%, región en la cual se dibujan relevancias en su subregión *Filosofía Política* (61.5%) en la que aparecen con mayor prevalencia la tendencia la *Subjetividad* con un 38%, mientras que con igual cubrimiento aparece la tendencia *Legitimidad, Socialización Política, Ciudadanía, Cultura Política y Libertad*, sumando un 72%. Otras subregiones de la Teoría Filosófica son: *Noción del Niño, Filosofía Moral y Fenomenología Política*.

Teorías Sociológicas: participa con el 7.3%, en la que se asume de manera prevalente la subregión *Teoría de la Complejidad*.

Teorías de la Educación: con 5,7% de ocurrencias dibujando la subregión *Teoría Crítica de la Educación*.

Teorías de la Comunicación: constituye el 5.7% de recurrencia, configurada por las subregiones relevantes, *Teorías de la Acción comunicativa* y en el mismo nivel de participación, *Análisis Crítico del Discurso* con 35,7% cada una, mientras con un 14.3% están *Teorías de los Actos del habla* y la subregión denominada *Otras*. Dentro de esta última región, las tendencias *TIC's y Medios*, y la Teoría del *Interaccionismo Simbólico* queda en la parte más opaca las Teorías Antropológicas con el 2.8%.

Se observa desde este mirador, Opción Metodológica, que sobresale en el horizonte el interés de los investigadores en abordar la realidad desde las teorías Pedagógicas más que desde las Educativas, al igual que en ampliar la visión educativa desde la perspectiva de las Teorías del Desarrollo Humano; Derechos, Capacidades, Necesidades y Potencialidades, sin dejar de lado la importancia que cobran en la contemporaneidad las teorías Comunicacionales en la educación y, dentro de éstas, lo referido a las TIC's.

Discusión y Conclusiones

Antioquia configura su mapa región con sombras de opacidad y destellos de relevancias, en el que se dilucidan “contornos” (Zemelman, 1992, p. 103) de la geografía de la producción de conocimientos con diversidad de matices que invitan al observador a contemplar sus paisajes, para desde allí considerar posibilidades y realidades, devenir de “potencialidades” (Zemelman, 1992, p. 103)

y resignificaciones en temáticas, metodologías, teorías y habitantes – sujetos de información- que narran la “experiencia (...) verdadera fuente de aprendizaje de la vida humana” (Mélích, 2002, pp. 59-90).

Los destellos – relevancias - en la región Antioquia, vistos desde el mirador “Temáticas” hablan de la importancia que los investigadores dan a ampliar el conocimiento sobre aspectos de la realidad, tratados en la educación y la pedagogía con una mirada crítica desde la *Educación y el Desarrollo Humano* y la *Didáctica*, con clara intención de conocer los escenarios que han sido leídos por pedagogos latinoamericanos que abogan por un “desarrollo ético y con conciencia política” (Cajiao, 2005, p. 102), en el reconocimientos de las relaciones que se dan en los diferentes “Ambientes Educativos” .

Desde la temática *Didáctica* se muestra notorio interés por los procesos de *Construcción y Apropiación de Conocimientos* a través de ejercicios adecuados y controlados de aprendizaje en el aula, tendientes a la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente interés por el mundo de los *Medios y las Mediaciones* que propician las *TIC's*, como máquinas típicas de las sociedades de control, la escuela pasa del concepto de fábrica a concepto de empresa (Deleuze, 1996, p. 284) y empieza a trabajarse sobre los nuevos “enunciados” propuestos por la reformas educativas como las competencias comunicativas y lecto-escriturales.

Desde otro mirador – Sujetos de información – se observa en las montañas de la región, aquellos que habitan el paisaje de la “experiencia” (Mélích, 2002, p. 75), no solamente en la escuela, sino también en otros contextos sociales reconocidos como “ambientes educativos que favorecen o desfavorecen el desarrollo humano” (Roldán & Hincapié, 1999).

Al contemplar el paisaje desde el mirador Perspectivas teóricas, aparece como relevancia las *Teorías Pedagógicas*, expresión del interés de los investigadores y reflejo de la importancia de continuar trabajando en pensar la escuela y otros ambientes educativos, construir teoría pedagógica que aporte a reinventarlos y renovar las relaciones que en ellos se dan, frente a la innovación de los sistemas de control implementados por el modelo de desarrollo,

donde estudiar, investigar, conocer y reconocer esta situación puede constituirse como un elemento valioso que aporte al diseño de “Resistencias creativas” de transformación.

El panorama de los objetivos muestra el interés por describir y por proponer alternativas de intervención, fruto del conocimiento recabado en procesos investigativos sobre diferentes aspectos temáticos. Cabe preguntarse entonces ¿cuáles son los factores que inciden en que los trabajos de maestrías y doctorados sean de nivel descriptivo?

Al observar desde el foco Opción metodológica quedan también inquietudes para avanzar en investigación socavando en la sombras – opacidades como es el caso de la subregión *Crítico Social*.

Aspectos nuevos del territorio – emergencias

Tal como ocurre en los procesos geológicos para las transformaciones en la estructura y formas del relieve debido a las presiones que generan las placas tectónicas a través del tiempo, de igual manera, el paisaje de las regiones investigativas se transforma en el tiempo debido a las tensiones que sufre en los diversos contextos en los que se da; se resuelven problemas, se desarrollan potencialidades, se construyen sueños, se realizan posibilidades, aparecen entonces emergencias en la región que hacen visible en el horizonte nuevos sentidos, imaginarios instituyentes o radicales que dan giros a la historia de las sociedades (Castoriadis, 2006).

A grosso modo podría decirse que se aglutinan las regiones investigativas emergentes en tres bloques o macro-regiones, presentando un horizonte que muestra un perfil desde colinas de diversas altitudes, hasta la playa donde hay una baja concentración de recurrencias a nivel del mar:

1ra. Macro-Región. Los sujetos, su desarrollo y sus entornos: “*Problemas Sociales, Educativos y Culturales Contemporáneos*”, “*Actores y Escenarios Educativos*” y “*Modalidades Educativas*”. El panorama de la región visto desde el mirador Temáticas, habla de la importancia que los investigadores en Antioquia dan a ampliar el conocimiento sobre aspectos de la realidad humana tratados en la educación y pedagogía, que aporte a las posibilidades de

construcción de políticas públicas, orientadas a la implementación de diferentes escenarios y ambientes educativos, que atienden al sujeto y a su condición política, para el desarrollo de democracias sólidas estableciendo lo que dice Arendt citada por Luna “la inquietud de – el saber de – el retirarse en sí”, la lectura del “entre nos” (Luna, 2007, p. 10) y de los escenarios que por tradición y su posible participación han sido relegados de los planes de desarrollo departamental y nacional.

2da. Macro-Región. Los aprendizajes, el conocimiento: “*Saberes y Prácticas Pedagógicas*”, “*Didáctica*” y “*Currículo*”. Amplía las apuestas investigativas de los tesisistas del escenario del aula de clase a otros Ambientes Educativos (biblioteca, barrios, familias, grupos de base, grupos juveniles, otros) atendiendo a procesos pedagógicos y didácticos, visibilizándolos en otros escenarios, reconociendo que hacen posible o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación en diferentes dimensiones del desarrollo de los actores sociales implicados.

Lo expuesto está en línea directa con las temáticas encontradas en las tesis, muestra un interés marcado por ubicar en el debate asuntos relacionados con los mecanismos cognitivos implicados en el proceso de aprendizaje, los factores contextuales que intervienen en él, la incidencia de las TIC's en su materialización, la función del sujeto docente, el rol que desempeña y debería desarrollar el estudiante en el agenciamiento de su formación; y el lugar de la pedagogía y la psicología en los procesos educativos que abogan por ser incluyentes, integradores, transformadores, plurales, creativos, y generadores de desarrollo social y humano.

3ra. Macro-Región. Gestión Institucional de la Educación: “*Evaluación Educativa*” y “*Organización y Gestión de Calidad*”. Como uno de los valles que se observan desde el mirador Temáticas, la región *Organización y Gestión de Calidad*, aparece como una emergencia en un presente en el que desde las políticas públicas educativas nacionales, el discurso oficial desde lo normativo con la Ley 30 de 1992 (Congreso de Colombia, 1992), Decreto 1278 de 2002, decreto 2566 de 2003, decreto 1001 de 2006 (Congreso de Colombia, 2011), el “discurso” oficial orienta la “institución” educativa, convirtiéndola en una temática para investigar e

intervenir. Esta emergencia cobra fuerza desde la región Antioquia con respecto a lo registrado en el territorio nacional reportado en este estudio de regiones investigativas. A decir de la doctora Fabiola Cabra, se considera “la evaluación, un instrumento fundamental para el funcionamiento universitario” (Cabra-Torres, 2007, p. 39), se aborda la evaluación como práctica educativa y como práctica social, se evalúan procesos y programas educativos y de desarrollo social, situación que implica un ejercicio concreto afirmado por la doctora Cabra:

“Dicha postura (Práctica social y educativa) implica analizar el papel de la propia educación en la sociedad y el de los evaluadores, entendidos éstos como sujetos morales que toman decisiones en contextos complejos y que desarrollan una actividad con consecuencias significativas en otros sujetos, en programas e instituciones sociales” (Cabra-Torres, 2007, p. 40).

Esta postura implica un compromiso con seguir investigando el tema de la evaluación en su multidimensionalidad.

Pensar la educación, la escuela, los estudiantes y docentes, tanto de la Educación Básica como de la Universidad; las relaciones y constructos que allí se generan son interés de los investigadores y son muestra de la decisión de aportar a la comprensión y renovación de la “Institución” escuela en este momento histórico, en el cual prevalecen las reformas y transformaciones propias de los sistemas “disciplinarios” y de “control”, con las respectivas “resistencias” que se generan en la búsqueda de mejores condiciones de vida para quienes participan en ella.

ZONA GEOGRÁFICA SANTANDER

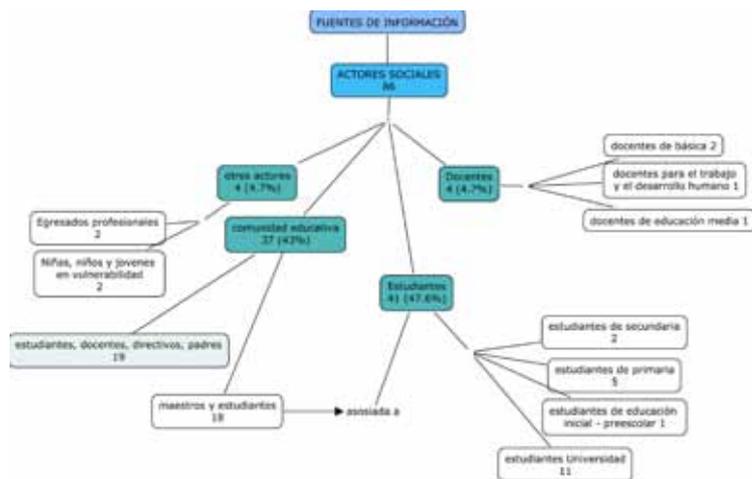
Napoleón Murcia Peña
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

La masa documental que conforman los análisis e interpretaciones del panorama investigativo en Santander corresponde a 51 tesis de grado pertenecientes a la maestría en educación de la Universidad Industrial de Santander (UIS).

Las emergencias que aquí se proponen, corresponden a las particularidades de las tesis analizadas, aunque siguen una categorización general definida a nivel nacional. Dicha categorización se construyó desde la confluencia de las emergencias logradas en cada una de las tesis analizadas a nivel nacional.

En consideración a lo expuesto, las emergencias se presentan desde los diferentes focos analizados dejando entrever en cada uno de ellos las particularidades de sus tendencias. Este apoyo se muestra desde los cuadros construidos en el Atlas Ti, y algunos relatos que los soportan.

Fuentes de Información



Esquema 11.

Foco de comprensión *Fuentes de información* – Santander.

En el presente foco de comprensión se observa claramente el interés investigativo centrado en recolectar información de manera hegemónica desde los actores sociales opacando por completo otras posibilidades de recolección de la información como lo es por ejemplo desde las fuentes documentales. De manera tal, que el 100% de las recurrencias se ubican en la región Actores sociales, con un total de 86 recurrencias demarcando una región posicionada y fuertemente institucionalizada en esta maestría.

En la región denominada Actores sociales se identifican diferentes tendencias; entre las que se ubican los trabajos desarrollados con los estudiantes de diferentes niveles, como una de las emergencias más visibles en los estudios analizados, con un peso del 47.6%, evidente en 41 de las 86 frecuencias. En esta tendencia, los trabajos realizados con estudiantes de la universidad, son los que más investigación presentan, seguidos por las investigaciones con

estudiantes de primaria. Los trabajos con estudiantes de secundaria, educación inicial y preescolar son, en realidad incipientes.

Otra tendencia con gran relevancia en la región actores sociales, está definida por los estudios que involucra la comunidad educativa, como padres, maestros, estudiantes, directivos y, en algunas ocasiones, empresas, con un peso del 43%. Esta tendencia se desarrolla con una fuerza similar en comunidades de la educación universitaria, educación primaria y educación secundaria y ningún trabajo en educación inicial o preescolar. Sumado a las anteriores, se identifica la tendencia denominada estudiantes y maestros con una importante frecuencia de recurrencia, 18 en total.

Aparecen otras tendencias menos relevantes; una de ellas toma como actores los docentes, con apenas 4 estudios, equivalentes a un 4.7% distribuidos entre maestros de básica, maestros de desarrollo humano, maestros de educación media. Una última tendencia es la denominada otros actores constituida por 4 frecuencias correspondiente al 4.7%. Dicha tendencia se encuentra constituida por dos frecuencias centradas en egresados profesionales y dos frecuencias más con niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

Es evidente la relevancia que tienen los estudiantes, tanto universitarios como de primaria, en las investigaciones realizadas en la maestría de Pedagogía de la UIS, lo cual deja en claro, además, que existe un gran campo de búsqueda poco explorado en esta institución, y que tiene que ver con los estudiantes de otros niveles, los egresados, jóvenes en situación de vulnerabilidad, e incluso los maestros.

Propósitos



Esquema 12.

Foco de comprensión *Propósitos Objetivos* – Santander.

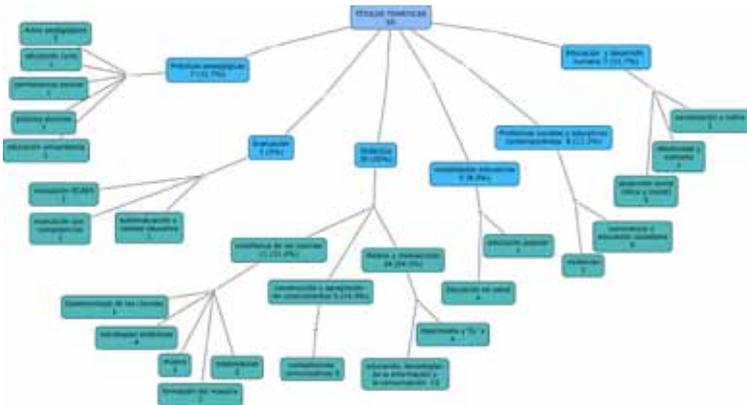
Las tesis analizadas muestran seis categorías emergentes referidas a los objetivos que se proponen los investigadores; ellas son: explicativos, evaluativos, descriptivos, analíticos, comparativos, y comprensivos.

En este foco de análisis las investigaciones muestran una fuerte tendencia hacia los estudios con propósitos comprensivos, con un total de 31 tesis de las 64 analizadas, equivalentes a un 48.4%. Los propósitos descriptivos de las investigaciones realizadas en la maestría de la UIS son también una importante tendencia con una representación del 28.1% expresado en 18 investigaciones. Otras categorías emergentes, que tienen poca relevancia en esta maestría, son las que pretenden proponer y evaluar, con 6 y 5 investigaciones, equivalentes, apenas, a un 9.4% y 7.8% respectivamente; mientras que los objetivos analíticos o comparativos son apenas visibles en algunos estudios.

Se muestra que las investigaciones realizadas en la maestría de la Universidad Industrial de Santander, están fuertemente marcadas por pretensiones comprensivas con algunas derivaciones, que además de comprender las realidades, buscan realizar propuestas de

transformación. Las pretensiones meramente descriptivas tienen una visibilidad relativa, aunque aún son importantes en esta institución; en cambio los estudios que buscan explicar, evaluar experimental o comparar son apenas referenciados en un puñado de investigaciones que no superan en total el 10%.

Títulos y Temáticas



Esquema 13.

Foco de comprensión *Títulos temáticas* – Santander.

El foco de análisis *Títulos y Temáticas*, es uno de los focos con más regiones emergentes. Efectivamente, en los 60 estudios que se han revisado en la maestría de la UIS, los títulos y temáticas sobre los cuales se desarrollan los procesos de investigación, muestran en su orden, temas relacionados con: la Didáctica, Problemas sociales y educativos contemporáneos, Educación y desarrollo humano, Prácticas pedagógicas, Modalidades educativas y Evaluación.

La temática con mayor recurrencia en esta maestría es la referida a la Didáctica con un ponderado de 30 de las 60 investigaciones consultadas, y una equivalencia del 50%. Algunas tendencias se evidencian en esta región investigativa, siendo los *Medios y mediaciones*, la que más se desarrolla con un total de 19 frecuencias, seguida por aquellas que hacen alusión a la *Enseñanza de las ciencias* con 11 frecuencias y por último, con un menor

margen de visibilidad, la tendencia denominada *Construcción y apropiación de conocimientos* con un total de 5 frecuencias.

Sumada a la anterior región se ubican otras tres regiones con menor fuerza de visibilidad en tanto frecuencias halladas. En primera instancia se identifica la región denominada *Problemas sociales y educativos contemporáneos* con una frecuencia de 8 trabajos de grado correspondientes al 13.3%. En esta región encontramos dos tendencias: *Convivencia y educación ciudadana* y *Violencias*, cada una con 6 y 2 frecuencias respectivamente. En segundo lugar se encuentra la región *Educación y desarrollo humano* con 7 frecuencias correspondientes al 11.7% y constituida por las tendencias de *Desarrollo moral* con 5 frecuencias, *Afectividad y erotismo* con 1 frecuencia y *Socialización y cultura* con similar frecuencia que la anterior. Una tercera Región con igual número de frecuencias que la anterior (7), es la denominada *Prácticas pedagógicas* con el 11.7% del total. En esta región encontramos las siguientes tendencias: *Actos pedagógicos*, *Educación Rural*, *Permanencia escolar*, *Práctica docente*, *Educación universitaria*; de estas tendencias la primera de ellas cuenta con 3 frecuencias y las demás con una sola frecuencia.

Un tercer grupo de regiones está constituida por aquellas caracterizadas por menor fuerza de visibilidad, sin superar las 5 frecuencias. Estas son: la región *Modalidades educativas* y la región *Evaluación*. La primera de ellas con 5 frecuencias correspondiente al 8.3% del total y constituida por las tendencias *Educación en salud* con 4 frecuencias y *Educación popular* con 1 frecuencia. En la región *Evaluación* con 3 frecuencias correspondiente al 5% se identifican las tendencias de *Evaluación Ecaes*, *Evaluación por competencias* y *Autoevaluación y calidad educativa*, cada una de estas con 1 frecuencia.

En síntesis, en la maestría de Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander las temáticas con mayor desarrollo se refieren a la *Didáctica* la cual se erige con gran hegemonía dado que en ella se encuentra el 50 % de las temáticas abordadas por las investigaciones de la Universidad Industrial de Santander. De otra forma, la *Evaluación* se identifica como una región incipiente con muy pocos estudios, apenas el 5% del total de trabajos revisados.

En un rango de relevancia inferior, con un peso del 20%, se ubica otra región investigativa con 11 estudios. Nos referimos a aquella que asume métodos críticos y de la acción. En estas lógicas metodológicas, además de la comprensión, descripción o explicación de las realidades, se pretende transformarlas mediante propuestas de intervención y validación social. Los estudios de mayor relevancia en esta región, los constituyen aquellos referidos a la investigación acción, y en planos de similar relevancia, los estudios comprensivos -propositivos y propositivos - explicativos.

Otra emergencia que se muestra con similar peso a la anterior, con una fuerza del 18.2%, es la referida a los estudios positivos, o sea, aquellos estudios cuya finalidad es la explicación mediada por las lógicas causa y efecto, o por las perspectivas analíticas que pretenden definir la fuerza de varianzas; de hecho, todas las investigaciones ubicadas en esta región se autodefinen como analíticas. Con una presencia de 6 investigaciones, se destacan los estudios cuasi-experimentales, con más de la mitad de las referencias; otros estudios como descriptivos-correlacionales, los analítico- exploratorios, y los analítico-descriptivos, se muestran con una relevancia muy baja en los trabajos analizados.

Como se muestra, los métodos que más han abordado, en los últimos 10 años los estudiantes de la maestría en pedagogía de la UIS, tienen un interés práctico, pues se relacionan con la comprensión de las realidades sociales e históricas enmarcadas en las acciones e interacciones de los diversos grupos sociales de interés. Pese a que el dominio es de la etnografía reflexiva, otras formas de abordar las realidades comprensivas comienza a hacerse presente en esta maestría; como los estudios desde el interaccionismo simbólico, los estudios de casos cualitativos y la complementariedad.

Es significativo ver, cómo los estudios que buscan transformaciones, se equiparan, en su relevancia, con los de corte positivo, que pretenden un interés meramente técnico y funcional.

Aperturas

El análisis de las tesis de la maestría deja claro que hay un énfasis arraigado por las investigaciones con estudiantes, aunque en

este escenario se han realizado pocos estudios con egresados, niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, que es una categoría de emergencia importante a nivel nacional. Los propósitos y métodos más utilizados se relacionan con intereses comprensivos pero se mantiene con gran relevancia los procesos meramente descriptivos, dejando de lado enfoques que pretenden las realidades en la medida de sus complejidades, como el enfoque de complementariedad y hologramático que emergen como imaginarios instituyentes en la zona cafetera.

La didáctica se muestra como la temática con mayor desarrollo, centrada ella a los trabajos referidos a los medios y las mediaciones, opacando significativamente aquellas referidas a la *Evaluación* como temática de abordaje en los intereses investigativos de la UIS.

En una perspectiva de futuro, se sugiere continuar consolidando líneas de investigación en temáticas, actores y propósitos que son de regular consulta en las tesis, pero también dar apertura a otras opciones, que en estos órdenes son emergencias instituyentes y que pueden contener nuevas formas de asumir las realidades, nuevos propósitos y métodos y nuevos actores sociales.

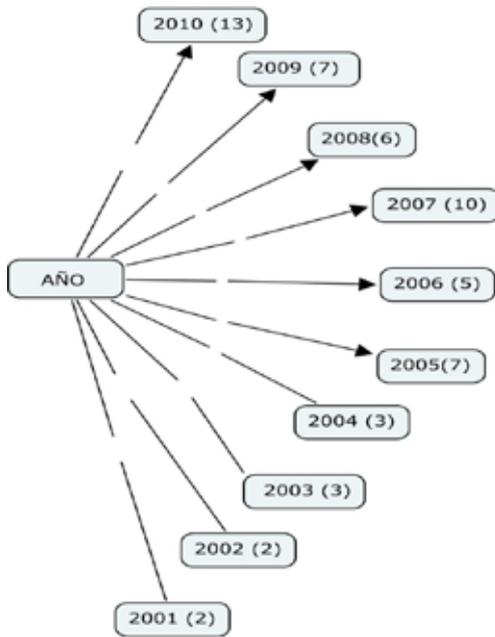
ZONA GEOGRÁFICA VALLE DEL CAUCA

*María Nur Bonilla Murcia
Ana Lucía Rosero Prada*

En el presente capítulo se abordaran las emergencias del panorama investigativo de la zona denominada Valle del Cauca desde los trabajos investigativos de la maestría en educación del Instituto de Pedagogía de la Universidad del Valle, en el cual se han procesado y analizado un total de 60 trabajos de grado.

A continuación se detallan las características del relieve investigativo por foco de comprensión.

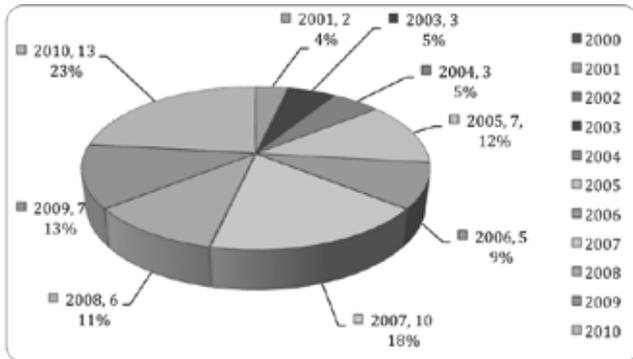
Año



Esquema 15.

Año de producción – Valle del Cauca.

El primer foco de comprensión desarrollado es el año en el cual se presentaron los informes, con objeto de identificar donde tuvo más fuerza la actividad investigativa, y donde fue menos notoria. Este mapa permite visibilizar la forma en la cual se fueron generando productos en la Maestría en Educación de la Universidad del Valle, indicando qué momentos han sido más significativos y cuáles no. Los números entre los paréntesis indican la cifra de trabajos desarrollados durante los años en mención. En la gráfica siguiente se ubican los datos a nivel de porcentajes, se señala con el primer número la cantidad de tesis, y luego el porcentaje al que corresponden.



Gráfica 25. Foco de Comprensión Año – Valle del Cauca.

Durante toda la década se desarrollaron procesos investigativos, sin embargo, es importante notar que la mayor producción se da en el año 2010, con 13 trabajos (23%), siendo esta la región con más fuerza; seguido por el año 2007, con 10 (18%); el 2005 con 7 trabajos (12%); el 2008, con 6 (11%); y el 2009, con 7 (13%); notándose que esta región tuvo un cambio drástico, esto comparado con los trabajos producidos en la región correspondiente al 2007. Las regiones de menos producción fueron 2001, con 2 trabajos (4%); 2003, con 3 (5%); y 2004, con 3 (5%). Se puede afirmar que, desde la región de 2005, ha existido una regularidad en la producción investigativa, y aunque se han tenido momentos de baja realización, en la actualidad la maestría cuenta con un resultado satisfactorio. En la gráfica anterior, se aprecia de forma clara la variación en la producción investigativa.

El año 2010 es el momento en el cual se generó la más alta producción de tesis de investigación en la zona geográfica Valle, proceso que se inicia desde el año 2005, con un aumento en casi el doble de la producción, manteniendo una secuencia más o menos estable frente al número de trabajos, repuntando en los años 2007 y 2010, siendo este el momento de consolidación de la región investigativa en educación del Instituto de Pedagogía de la Universidad del Valle.

Fuentes de información

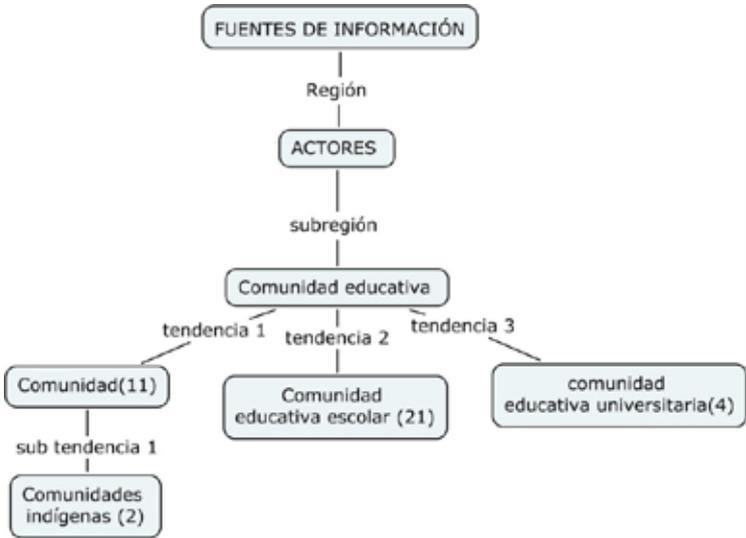
Ubicar quiénes son aquellos protagonistas en los procesos investigativos es muy importante, dado que esto permite visibilizar la importancia del trabajo y la calidad del mismo. En este sentido, son muchos quienes pueden actuar como fuentes de información, ya sean las personas como actores desde sus diferentes roles y espacios, o la información que pueden brindar los archivos, o los documentos que se tengan disponibles.

Para el Instituto de Pedagogía de la Universidad del Valle, predomina la *región actores* en donde se presentan 59 ocurrencias, las cuales se derivan en diversas subregiones.

Subregiones

La primera de ellas es la *comunidad educativa*, entendida como el espacio donde convergen la comunidad escolar y/o universitaria, y la comunidad en general. A continuación se muestra el mapa donde se visibilizan las tendencias fundamentales en esta subregión:

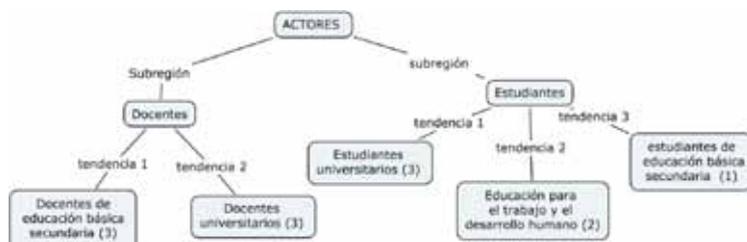
1. *La comunidad* en donde se encontraron 11 trabajos y 2 trabajos, relacionan especialmente a las comunidades indígenas.
2. *La comunidad educativa escolar* entendida esta como los maestros, directivos y estudiantes de las escuelas con 21 trabajos.
3. *Comunidad universitaria* con 4 trabajos.



Esquema 16.

Subregión comunidad educativa – Valle del Cauca.

Se muestra como la comunidad es un actor importante de investigación; sin embargo, no es la que predomina, debido a que se ve claramente, como se le da una relevancia mayor al estudio de las comunidades educativas de secundaria y media, lo cual puede dar luces del nivel de importancia que tienen estas para la maestría en educación, dejando un poco de lado la comunidad universitaria, en la cual, no se ubican grandes esfuerzos por conocer su funcionamiento y estado, además, muestra una fidelidad a la lógica investigativa del posgrado en mención. En síntesis, se encontraron en la subregión *Comunidad educativa*, 38 ocurrencias (62%), convirtiéndose en una pieza fundamental de información, y la más fuerte dentro de la región de actores.

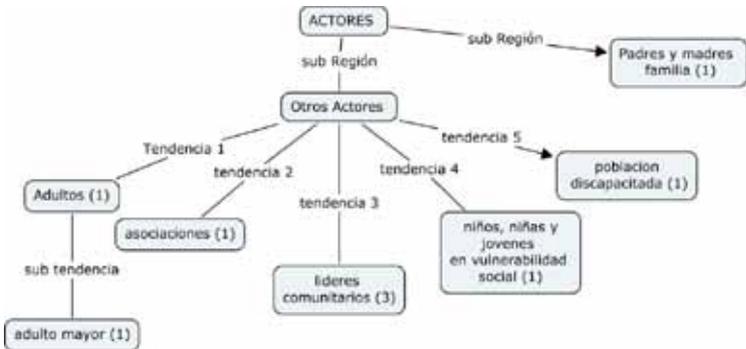


Esquema 17.

Subregiones docentes y estudiantes – Valle del Cauca.

En segundo lugar, se encontró a la subregión *Docentes*, allí se ubicaron específicamente todos aquellos trabajos cuyos actores principales en la investigación hayan sido concretamente docentes de los diversos niveles educativos. Esta subregión aparece con 5 ocurrencias (8%), de ella se derivan las siguientes tendencias (entendida como la agrupación de los docentes según su campo de acción): docentes de educación básica secundaria, con 3 trabajos y docentes universitarios, con 2; lo que muestra una correspondencia con la región anterior, cuyas comunidades universitarias, son poco relevantes para los estudios, siendo constante, un marcado interés por la investigación en las comunidades educativas de secundaria y de quienes las conforman.

La tercera subregión es *Estudiantes*, con una recurrencia del (12%), abarca las tendencias: estudiantes universitarios, con 3 investigaciones; estudiantes en educación para el trabajo y el desarrollo humano, con 2 trabajos; estudiantes de educación básica secundaria y estudiantes de educación media, con 1 trabajo cada uno; para un total de 7 trabajos, que toman como referencia a la presente subregión (ver mapa 3). Siendo en esta subregión los estudiantes universitarios, los actores predominantes para el trabajo investigativo de los alumnos de la maestría en educación de la Universidad del Valle.

**Esquema 18.**

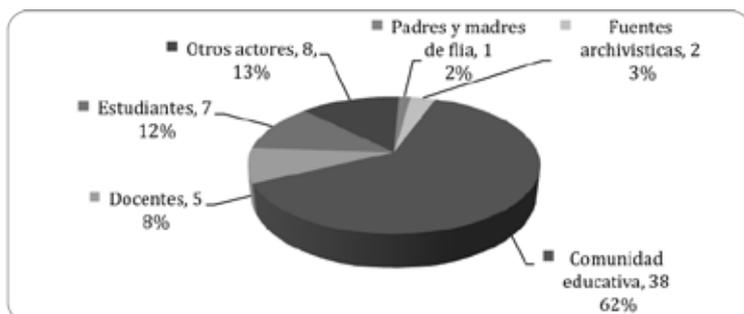
Subregiones: Otros actores, Padres y madres de familia – Valle del Cauca.

Además de lo anterior, se encontró otra subregión, la cual se denominó *Otros actores*, dentro de esta se ubican las tendencias: adultos y adultos mayores, con 1 trabajo respectivamente; las asociaciones, con 1; los líderes comunitarios, con 3 trabajos; los niños y jóvenes en vulnerabilidad social y la población discapacitada, con 1 trabajo cada uno; sumando un total de 8 investigaciones desarrolladas en este ámbito, siendo la segunda subregión con mayor fuerza en las investigaciones con un 13%. Se muestra como desde la maestría, además de interesarse por el estudio de las comunidades educativas, se presenta una amplia inclinación por trabajar con otros actores, mostrando que no sólo los estudiantes, maestros y padres son los responsables de los procesos educativos, sino que, también hay muchos otros sujetos que se afectan de una u otra forma durante el desarrollo de éstos.

Con menor presencia dentro de la región *Actores*, se presenta el trabajo con la subregión padres y madres de familia, con 1 trabajo (2%); y finalmente, la región *Fuentes documentales*, con 2 investigaciones (3%), ubicadas en la subregión archivística. Esta subregión es importante en la medida que se asume por muy pocos la importancia del trabajo con los padres de familia a nivel de grupo; si bien, en la anterior región éstos se incluyen dentro de las comunidades educativas, aquí se les da el protagonismo necesario,

hecho que se resalta, dado que los padres son un factor indispensable para lograr el éxito en los procesos educativos que se llevan a cabo en las diversas instituciones.

En la gráfica 26, se puede observar que existe una fuerte tendencia hacia el trabajo con la comunidad y otros actores sociales, y que en menor medida se encuentra el uso de fuentes archivísticas para la obtención de información.



Gráfica 26.
Región Actores – Valle del Cauca.

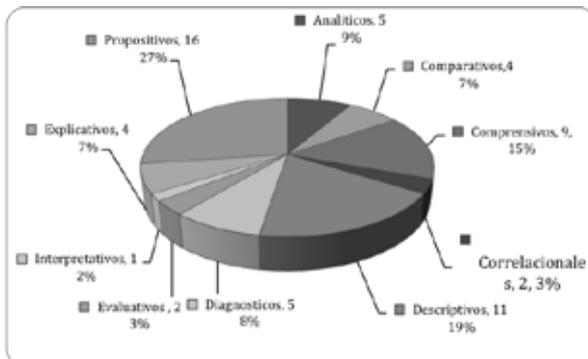
Se manifiesta la importancia de las personas como sujetos sociales en el marco de los desarrollos educativos, si bien, la información teórica es importante, se rescata la posición del individuo como elemento fundamental en los procesos de transformación social, dado que desde la misma maestría, se plantea la importancia de la reflexión de la sociedad como elemento clave para el mejoramiento de calidad educativa y de la integración de los futuros magísteres a una comunidad científica responsable, ética y dispuesta a contribuir con el desarrollo de la sociedad colombiana.

Objetivos



Esquema 19. Foco de comprensión objetivos – Valle del Cauca.

En este foco se ubican básicamente las pretensiones de los trabajos de investigación. En las tesis revisadas se visibilizó una fuerte tendencia hacia la región *propositiva*, con 16 ocurrencias (27%); seguida por la región *descriptiva*, con 11 (19%); y la región *comprensiva*, con 9 (15%); luego en mediano auge la región *analítica y de diagnóstico*, con 5 ocurrencias (5%) cada una; y las regiones *explicativas y comparativas*, con 4 (7%) respectivamente; luego con menos presencia la región *evaluativa y correlacional*, con 2 ocurrencias cada una (3%); y finalmente, se ve la región *interpretativa*, que sólo hace presencia con una ocurrencia (2%). Es de aclarar que en dos tesis que se procesaron no se presentaron los objetivos.



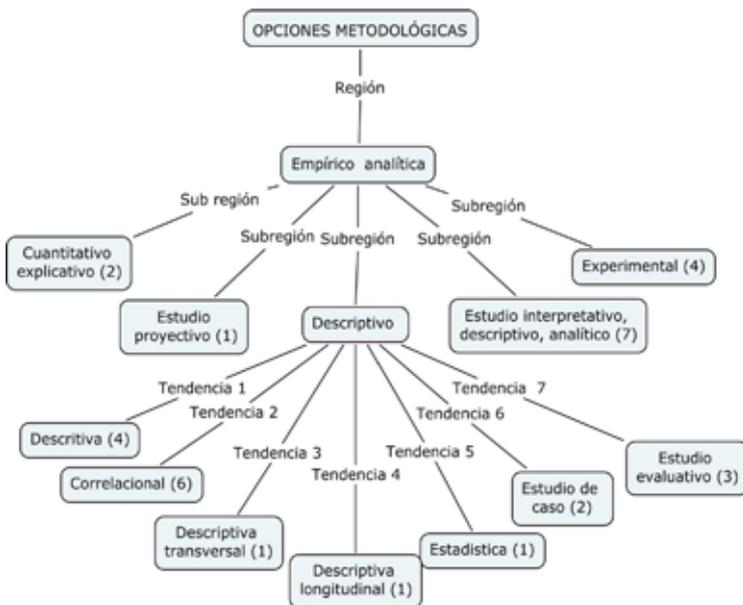
Gráfica 27. Foco de comprensión Objetivos – Valle del Cauca.

Los objetivos dan cuenta de la lógica sobre la cual la maestría encamina sus procesos investigativos, con preponderancia de aquellos que se enmarcan dentro de las investigaciones empírico-analíticas, reflejando la inclinación por el énfasis tendiente a la enseñanza de las ciencias y a la educación matemática, por encima de aquellos que responden al énfasis en educación popular cultura y desarrollo (crítico-sociales), que ocupan una segunda instancia.

Opciones Metodológicas

Se presentaron *tres regiones* principales, la *Empírico-analítica*, *Crítico-social* e *Histórico-hermenéutica*.

Empírico-Analítica

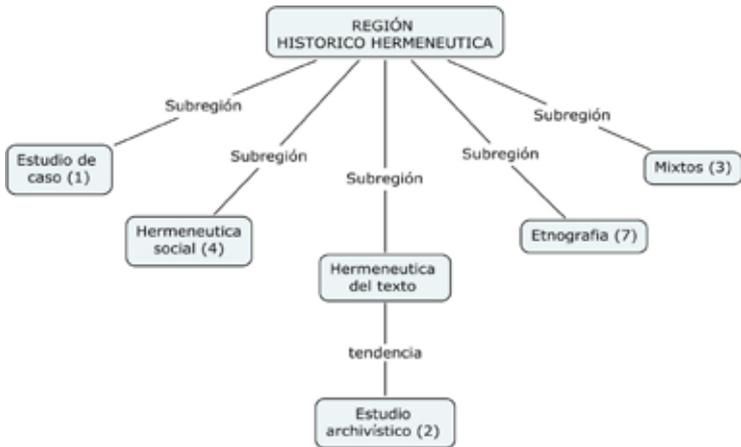


Esquema 20.

Opción metodológica Empírico-Analítica – Valle del Cauca.

Se presentan 32 ocurrencias que corresponden al 57%, se visibilizan varias subregiones: la cuantitativa explicativa, con 2 ocurrencias (4%); la experimental, con 4 (7%); el estudio proyectivo, con 1(2%); el estudio interpretativo descriptivo, con 7(12%); siendo este el más representativo en esta subregión; para un total de 14 ocurrencias; aquí dentro de la región empírico-analítica, también se encontró la subregión *descriptiva*, dentro de las cuales se enmarcan varias tendencias: las correlacionales, con 6 ocurrencias; las descriptivas longitudinales, con 1; además, emerge una nueva tendencia que ellos denominan descriptiva transversal, con 1; las investigaciones estadísticas se hacen presentes con 1 ocurrencia; los estudios de caso, con 2; las evaluativas, con 3; y 4 específicamente descriptivas, para un total desde la subregión descriptiva de 18 ocurrencias (32%); lo cual indica que el marco metodológico que más se presenta es el de la región *Empírico-Analítica*, representando más de la mitad de los trabajos revisados, presentando una fuerte inclinación por parte de los estudiantes de esta maestría a las investigaciones de este tipo. En el esquema 21, se desglosa de una forma detallada la distribución de dicha región.

Región Histórico-Hermenéutica



Esquema 21.

Región Histórico Hermenéutica – Valle del Cauca.

Con 17 ocurrencias, marca una relevancia del 30%, que enmarcan subregiones como son: las mixtas, con 3 ocurrencias (5%); estudio de caso, con 1(2%); hermenéutica, con 2 ocurrencias (4%); y la *hermenéutica social*, con 4(7%); para un total de 10 ocurrencias; otra subregión que hace presencia es la etnografía, allí se hallan 7 ocurrencias (13%). En síntesis en la región *Histórico-hermenéutica*, se ubica casi la mitad de la región anterior (empírico-analítica), y ocupa un segundo lugar de importancia en las investigaciones de la maestría en educación de la Universidad del Valle (esquema 22).

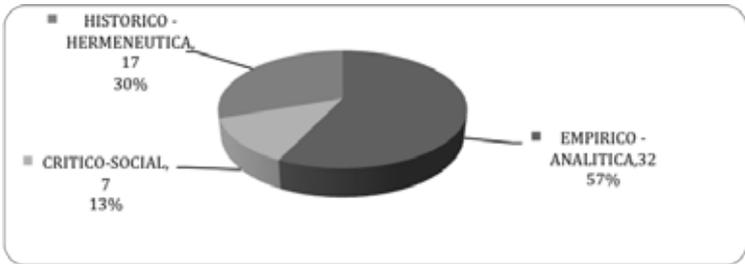
Región Crítico-Social

La región *Crítico-social*, cuenta con 7 ocurrencias para un 13%; enmarcada dentro de una tendencia de *investigación acción participación*.



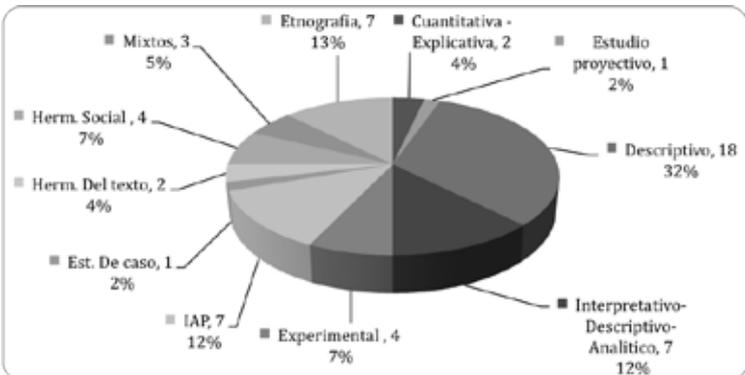
Esquema 22. Región crítico social – Valle del Cauca.

La principal tendencia en la maestría en educación del Instituto de Pedagogía de la Universidad del Valle, es la de desarrollar una metodología en el marco de la región *Empírico-analítica*, la cual se relaciona con los objetivos que se ubicaron anteriormente, en donde predominaron también aquellos que tienen esta característica metodológica; en las gráficas 28 y 29, se visibiliza la distribución en términos del porcentaje del foco de comprensión Opciones metodológicas.



Gráfica 28.

Foco de comprensión Opciones Metodológicas I – Valle del Cauca.



Gráfica 29.

Foco de comprensión Opciones Metodológicas II – Valle del Cauca.

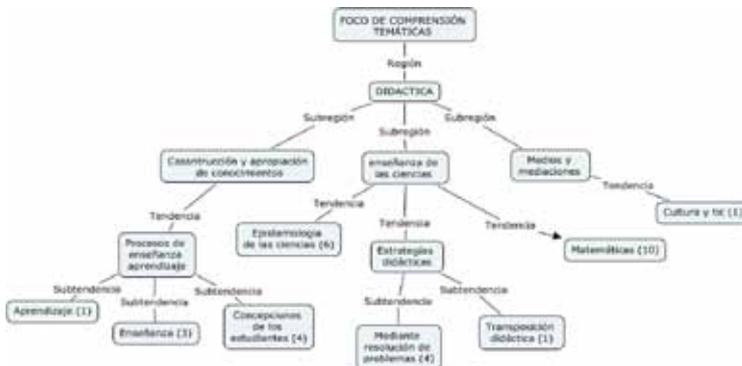
Sin embargo, es importante afirmar que, si bien predominan las metodologías empírico-analíticas, estas lo hacen por un margen muy estrecho, dado que lo crítico-social, y lo histórico-hermenéutico poseen un 43% del total, indicando que hay un equilibrio entre los énfasis; se muestra un proceso de equidad en donde los estudiantes investigan en el marco de las ciencias naturales y la enseñanza de las matemáticas, pero, además, se inclinan por el reconocimiento de metodologías que permiten procesos comprensivos de la realidad y los contextos.

Títulos, temáticas

En este foco se identificaron 7 regiones, cada una de ellas tiene unas subregiones específicas que se visibilizaron en la revisión de las tesis. En este foco emerge la región de la *Didáctica*, según sus ocurrencias como la región más relevante en el Instituto de Pedagogía de la Universidad del Valle.

La región *Didáctica*, abarca 3 subregiones, la primera subregión: *Construcción y apropiación de conocimientos*, en donde se incluye la tendencia Procesos de aprendizaje, con subtendencias, como: Concepciones de los estudiantes, con 4 ocurrencias; la Enseñanza, con 3; y el Aprendizaje, con 1; sumando así, 8 ocurrencias; luego se ve la *segunda* subregión: *Enseñanza de las ciencias*, en donde se encuentran 3 tendencias: *Epistemología de las ciencias*, con 6 ocurrencias; *Estrategias didácticas*, que comprenden las *subtendencias Resolución de problemas*, con 4 ocurrencias; y una nueva denominada *Transposición didáctica*, con 1; finalmente, la matemática, con 10 ocurrencias. Para un total de 21 ocurrencias, en el marco de la subregión enseñanza de las ciencias.

La tercera *subregión Medios y mediaciones*, con una tendencia denominada Cultura y TICs, con 1 ocurrencia, y otra referida a Medios y mediaciones también con 1. Sumando así entre todas las subregiones un total de 31 tesis en Didáctica (49%), siendo esta la temática más fuerte.



Esquema 23. Región didáctica – Valle del Cauca.

Como se puede observar los trabajos de maestría de la Universidad del Valle se ubican fuertemente en el marco de la *didáctica*, la cual se enfoca de forma recurrente en las ciencias naturales y la matemática. Esta región junto con la de *problemas educativos contemporáneos*, son las dos más relevantes en los procesos investigativos de dicho postgrado.

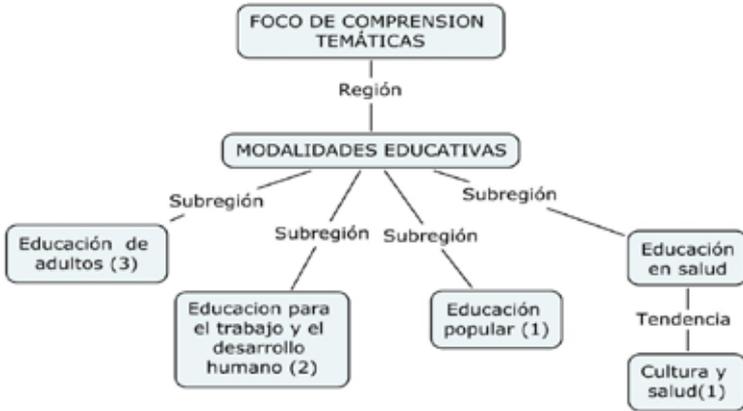
Como segunda región encontramos la correspondiente a *los problemas sociales educativos contemporáneos*, en donde se enmarcan 6 subregiones identificadas como: la *violencia y el consumo de sustancias psicoactivas*, con una recurrencia cada una; *el deporte y tiempo libre*, el cual asume la *tendencia del deporte* con una *subtendencia a las competencias psicomotrices*, con 5 ocurrencias; *la educación en emergencias sociales*, con 4; *el desarrollo sostenible y sustentable*, **con** *tendencia a los ambientes sustentables*, con 1; y finalmente, emerge una subregión denominada *convivencia*, con dos ocurrencias, para un total de 14 ocurrencias (22%); en esta región, siendo una de las más sobresalientes.



Esquema 24. Región Problemas Sociales y Educativos Contemporáneos – Valle del Cauca.

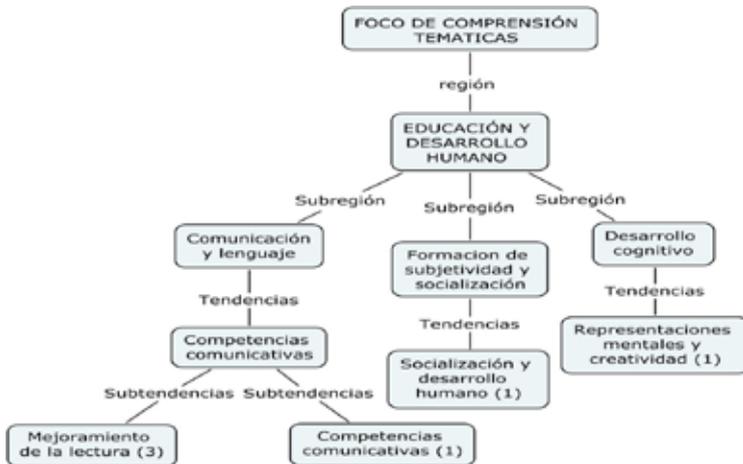
La tercera región se denomina *Modalidades educativas*, la cual tiene inmersas 4 subregiones con 3 ocurrencias: *Educación en salud*, con 1 (la cual tiene la tendencia a la salud y cultura); *Educación*

para el trabajo y el desarrollo humano, con 2; y Educación popular con 1; originando un total de 7 ocurrencias; es decir un 11% en esta temática.



Esquema 25. Región Modalidades Educativas – Valle del Cauca.

La cuarta región se define como *Educación y desarrollo humano, en donde se encuentran 3 subregiones:*



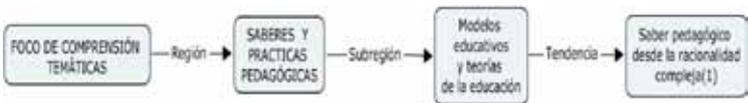
Esquema 26. Región Educación y Desarrollo Humano – Valle del

Cauca.

La primera de ellas es *comunicación y lenguaje*, que tiene una tendencia referente a competencias comunicativas, esta con 4 ocurrencias, 3 de los cuales hacen referencia a una subtendencia denominada *mejoramiento de la lectura y 1 específicamente a la subtendencia competencias comunicativas*. La segunda subregión *formación de subjetividad* con una ocurrencia. La tercera subregión *educación para adultos socialización y desarrollo* 1. Para un total de 6 ocurrencias que se desarrollan en el marco de esta región representando el 9% de las temáticas.

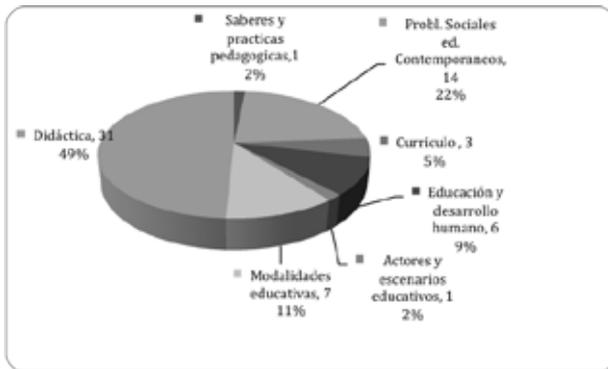
Como quinta región se encuentra la de *currículo* con 3 ocurrencias (5%); los cuales tienen que ver con la subregión *diseños curriculares*.

La sexta región tiene que ver con *los saberes y practicas pedagógicas*, aquí se encontró sólo 1 recurrencia (2%); en el marco de los modelos educativos y las teorías de la educación, y la séptima región de *actores y escenarios educativos*, con 1 ocurrencia correspondiendo a un 2% de las temáticas.

**Esquema 27.**

Región Saberes y Prácticas Pedagógicas – Valle del Cauca.

En el gráfico siguiente se muestra una síntesis del foco de comprensión, Temáticas, en el cual, se ve claramente las relevancias de algunas de las regiones que se establecieron dentro del mismo:



Gráfica 29.

Foco de Comprensión Títulos Temáticas – Valle del Cauca.

Se define entonces, que la didáctica se consolida como la región más recurrente, en especial desde la Didáctica de la matemática y de las ciencias naturales, con 30 ocurrencias (49%); en segundo lugar aparece la región de “problemas educativos contemporáneos”, que cuenta con 14 ocurrencias (22%); seguida de la región Modalidades educativas, con 7 ocurrencias (11%); luego la región “Educación y desarrollo humano”, con 6 ocurrencias (9%); y finalmente, se visibilizan las regiones con menor fuerza “actores y escenarios educativos”, y “saberes y practicas pedagógicas”, con 1 ocurrencia cada una, (2% respectivamente); esta distribución da cuenta de la conexión entre las temáticas trabajadas y los énfasis investigativos⁴⁴ establecidos en la maestría en educación de la Universidad del Valle, coherente con la lógica de formación propuesta para quienes pretendan graduarse de dicho postgrado.

Comentarios finales

Todos estos hallazgos permitieron establecer que la investigación de la maestría en educación de la Universidad del

44 Las líneas de énfasis establecidas por la maestría en educación de la Universidad del Valle son: Énfasis en Educación Matemática; Énfasis en Enseñanza de las Ciencias y Énfasis en Educación Popular, Cultura y Desarrollo Comunitario.

Valle, gira en torno a los procesos didácticos y de enseñanza de las ciencias, articulados con el componente social; hecho que se muestra claramente con la prevalencia de sujetos de información pertenecientes a la comunidad no sólo educativa, sino general, y la prevalencia de temáticas ubicadas dentro de los núcleos de énfasis. Sin embargo, también da luces de los aspectos que se deben fortalecer, sobre todo en el ámbito de propósitos u objetivos, en donde predominan aquellos enmarcados en lo empírico-analítico, si bien, esto es un elemento válido e importante, es vital empezar a ahondar sobre las investigaciones con propósitos crítico-sociales o histórico-hermenéuticos, los cuales son fundamentales para comprender las lógicas que determinan el éxito o el fracaso de los procesos educativos, además, de permitirnos identificar necesidades, y a la vez las formas más adecuadas de suplirlas.

FORMACIONES DISCURSIVAS SOBRE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA: UNA MIRADA ARQUEOLÓGICA

Tomás Sánchez Amaya
Francisco Antonio Arias Murillo
Edwin Barrientos Rey
Elsa María Bocanegra Acosta

Los análisis operados sobre los objetos *educación y pedagogía* permiten la comprensión del pensamiento actual, de los distintos regímenes de verdad, de las formas o modos de saber emergentes de los procesos investigativos plasmados en la masa documental (932 trabajos. C.f. Archivo adjunto 1) y en un corpus documental –denominado monumento– (186 trabajos correspondientes a la muestra documental, 20% de la masa documental. C.f. Archivo adjunto 2).

Como se describió en la metodología, se encontraron 2.236 modalidades de enunciar (formas de decir de) los objetos *educación y pedagogía* dispersos en el monumento; de tal conjunto de modalidades enunciativas 855 corresponden al objeto educación y 1381 al objeto pedagogía.

Un análisis resultado de diversas agrupaciones (por afinidades, correlaciones, sucesiones, repitencias...), permitió la identificación de 17 conjuntos de enunciados para el objeto pedagogía y 16 para el objeto educación que fueron identificadas como los *enunciados*, esto es, formas específicas de decir educación y/o pedagogía respectivamente. Estos enunciados relievan un mapa (entre muchos

otros posibles) acerca de las regiones –de conocimiento– que, a partir de las indagaciones realizadas, han venido re-configurando los objetos del estudio. (C.f. Tabla 4. Comparativo de enunciados para los objetos investigación y pedagogía).

Un ejercicio analítico posterior a partir del cruce de los resultados emergentes de los enunciados procedentes de la multiplicidad de modalidades enunciativas, permitió evidenciar la presencia de series, esto es, las recurrencias o niveles de problematización referidas a los problemas mayores o enunciados, las cuales podrían constituir líneas de investigación (o líneas de fuerza) que permitirían nuevamente –y de múltiples maneras– reconfigurar el mapa –o de los mapas– investigativo(s) así como del saber sobre los objetos *educación y/o pedagogía*.

Tabla 14. Comparativo de enunciados para los objetos educación y pedagogía

OBJETO DE INVESTIGACIÓN	ENUNCIADO	FRECU EN-CIA	OBJETO DE INVESTIGACIÓN	ENUNCIADO	FRECU EN CIA
Educación	Formación	179	Pedagogía	Didáctica	196
Educación	Políticas	130	Pedagogía	Aprendizaje	132
Educación	Evaluación	121	Pedagogía	Competencias	120
Educación	Representaciones	74	Pedagogía	Evaluación	115
Educación	Sujetos	69	Pedagogía	Sujetos	114
Educación	Currículo	53	Pedagogía	Prácticas	110
Educación	Saberes	53	Pedagogía	Enfoque	105
Educación	Escuela	46	Pedagogía	Formación	84
Educación	Subjetividades	45	Pedagogía	Saberes	80
Educación	Enfoque	31	Pedagogía	Currículo	77
Educación	Competencias	26	Pedagogía	Subjetividades	64
Educación	Prácticas	19	Pedagogía	Escuela	54
Educación	Aprendizaje	4	Pedagogía	Enseñanza	46
Educación	Investigación	3	Pedagogía	Investigación	32
Educación	Enseñanza	1	Pedagogía	Representaciones	26
Educación	Metodología	1	Pedagogía	Metodología	18
			Pedagogía	Políticas	8

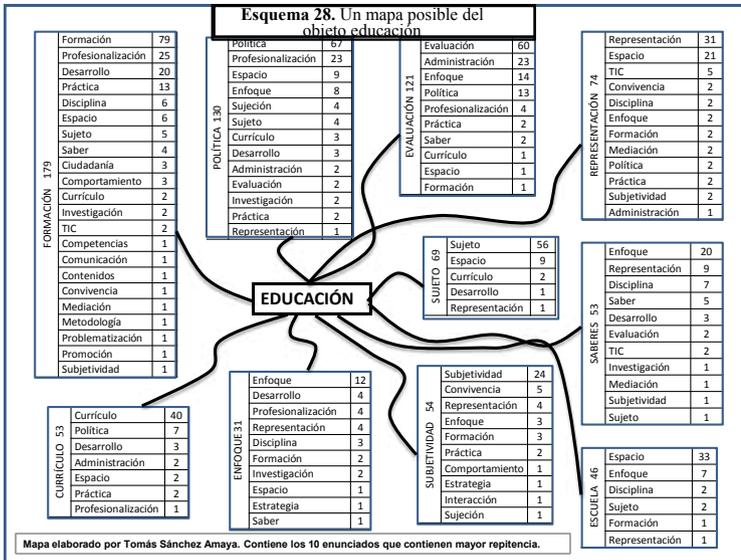
Descripción arqueológica del objeto Educación

Los análisis referidos comportan los insumos suficientes –y necesarios– para la descripción de cada uno de los objetos; para el caso del objeto *educación*, se podrían explicitar como sigue:

- Constatación de la emergencia de 16 enunciados correspondientes a modos de decir *Educación*, ordenados en el archivo según su repitencia: formación (179), políticas (130), evaluación (121), representaciones (74), sujetos (69), saber (53), currículo (53), escuela (46), subjetividades (45), enfoque (31), competencias (26), prácticas (19), aprendizaje (4), investigación (3), enseñanza (1) y metodología (1)⁴⁵.

- No sorprende que enunciados como *formación*, *políticas*, *evaluación*, *currículo*, *escuela*..., emerjan a la cabeza –en términos de repitencia– de los discursos educativos, dado que estos han sido tradicionalmente referentes consustantivos a dicho saber; empero, llama la atención la paulatina emergencia de nuevas agrupaciones enunciativas, por ejemplo, *investigación*, *prácticas*, *competencias*, *enfoques*, *subjetividades*, *saber*; y, en este último sentido, que enunciados como *enseñanza*, vayan siendo poco reiterativos y cediendo terreno –al menos en el ámbito investigativo de la periodización–. Estas eventualidades signan necesariamente y de diversos modos diferentes mapas del saber acerca de la *educación*. El que se señala seguidamente es sólo una muestra de muchas posibles para el objeto educación.

45 Los números entre paréntesis corresponden al número de veces que se repite el enunciado dentro de los trabajos seleccionados.



• Los niveles de reiteración de las modalidades enunciativas (C.f. Archivo adjunto 4. Hoja 1), reconocidos y reconocibles como modos de decir educación (a través de los 16 enunciados antes señalados) permitieron identificar un conjunto de recurrencias que relievan otras agrupaciones (o problemáticas) a través de las cuales es, asimismo, posible decir, enunciar, de diversas formas el objeto *educación*.

• Del análisis señalado en el punto 4, se puede evidenciar, por ejemplo, que el enunciado *formación* (179) muestra una recurrencia a través de las siguientes agrupaciones enunciativas: formación (79); profesionalización (25); desarrollo (20); práctica (13); disciplina (6); espacio (6); sujeto (5); saber (4); ciudadanía (3), comportamiento (3); currículo (2), investigación (2), TIC's (2); competencias (1), comunicación (1), contenidos (1), convivencia (1), mediación (1), metodología (1), problematización (1), promoción (1) y subjetividad (1). La tabla 2 muestra el modo como los enunciados aparecen en su dispersión y se registran en el archivo.

Tabla 15. Relación objeto-enunciados-recurrencias-modalidades enunciativas.

OBJETO DE INVESTIGACIÓN	Repitencia	Enunciado	Recurrencias	Modalidades enunciativas
Educación	179	Formación	Formación	79
Educación	179	Formación	Profesionalización	25
Educación	179	Formación	Desarrollo	20
Educación	179	Formación	Práctica	13
Educación	179	Formación	Disciplina	6
Educación	179	Formación	Espacio	6
Educación	179	Formación	Sujeto	5
Educación	179	Formación	Saber	4
Educación	179	Formación	Ciudadanía	3
Educación	179	Formación	Comportamiento	3
Educación	179	Formación	Curriculo	2
Educación	179	Formación	Investigación	2
Educación	179	Formación	TIC's	2
Educación	179	Formación	Competencias	1
Educación	179	Formación	Comunicación	1
Educación	179	Formación	Contenidos	1
Educación	179	Formación	Convivencia	1
Educación	179	Formación	Mediación	1
Educación	179	Formación	Metodología	1
Educación	179	Formación	Problematicación	1
Educación	179	Formación	Promoción	1

Educación	179	Formación	Subjetividad	1
Educación	130	Políticas	Política	67
Educación	130	Políticas	Profesionalización	23
Educación	130	Políticas	Espacio	9
Educación	130	Políticas	Enfoque	8
Educación	130	Políticas	Sujeción	4
Educación	130	Políticas	Sujeto	4
Educación	130	Políticas	Currículo	3
Educación	130	Políticas	Desarrollo	3
Educación	130	Políticas	Administración	2
Educación	130	Políticas	Evaluación	2
Educación	130	Políticas	Investigación	2
Educación	130	Políticas	Práctica	2
Educación	130	Políticas	Representación	1
Educación	121	Evaluación	Evaluación	60
Educación	121	Evaluación	Administración	23
Educación	121	Evaluación	Enfoque	14
Educación	121	Evaluación	Política	13
Educación	121	Evaluación	Profesionalización	4
Educación	121	Evaluación	Práctica	2
Educación	121	Evaluación	Saber	2
Educación	121	Evaluación	Currículo	1
Educación	121	Evaluación	Espacio	1
Educación	121	Evaluación	Formación	1
Educación	74	Representaciones	Representación	31

Educación	74	Representaciones	Espacio	21
Educación	74	Representaciones	TIC's	5
Educación	74	Representaciones	Convivencia	2
Educación	74	Representaciones	Disciplina	2
Educación	74	Representaciones	Enfoque	2
Educación	74	Representaciones	Formación	2
Educación	74	Representaciones	Mediación	2
Educación	74	Representaciones	Política	2
Educación	74	Representaciones	Práctica	2
Educación	74	Representaciones	Subjetividad	2
Educación	74	Representaciones	Administración	1
Educación	69	Sujetos	Sujeto	56
Educación	69	Sujetos	Espacio	9
Educación	69	Sujetos	Currículo	2
Educación	69	Sujetos	Desarrollo	1
Educación	69	Sujetos	Representación	1
Educación	57	Currículo	Currículo	40
Educación	57	Currículo	Política	7
Educación	57	Currículo	Desarrollo	3
Educación	57	Currículo	Administración	2
Educación	57	Currículo	Espacio	2
Educación	57	Currículo	Práctica	2
Educación	57	Currículo	Profesionalización	1
Educación	52	Saberes	Enfoque	20
Educación	52	Saberes	Representación	9

Educación	52	Saberes	Disciplina	7
Educación	52	Saberes	Saber	5
Educación	52	Saberes	Desarrollo	3
Educación	52	Saberes	Evaluación	2
Educación	52	Saberes	TIC's	2
Educación	52	Saberes	Investigación	1
Educación	52	Saberes	Mediación	1
Educación	52	Saberes	Subjetividad	1
Educación	52	Saberes	Sujeto	1
Educación	46	Escuela	Espacio	33
Educación	46	Escuela	Enfoque	7
Educación	46	Escuela	Disciplina	2
Educación	46	Escuela	Sujeto	2
Educación	46	Escuela	Formación	1
Educación	46	Escuela	Representación	1
Educación	45	Subjetividades	Subjetividad	24
Educación	45	Subjetividades	Convivencia	5
Educación	45	Subjetividades	Representación	4
Educación	45	Subjetividades	Enfoque	3
Educación	45	Subjetividades	Formación	3
Educación	45	Subjetividades	Práctica	2
Educación	45	Subjetividades	Comportamiento	1
Educación	45	Subjetividades	Estrategia	1
Educación	45	Subjetividades	Interacción	1
Educación	45	Subjetividades	Sujeción	1

Educación	31	Enfoque	Enfoque	12
Educación	31	Enfoque	Desarrollo	4
Educación	31	Enfoque	Profesionalización	4
Educación	31	Enfoque	Representación	4
Educación	31	Enfoque	Disciplina	3
Educación	31	Enfoque	Formación	2
Educación	31	Enfoque	Investigación	2
Educación	31	Enfoque	Espacio	1
Educación	31	Enfoque	Estrategia	1
Educación	31	Enfoque	Saber	1
Educación	26	Competencias	Profesionalización	9
Educación	26	Competencias	Competencia	5
Educación	26	Competencias	Convivencia	4
Educación	26	Competencias	Enfoque	2
Educación	26	Competencias	Administración	1
Educación	26	Competencias	Disciplina	1
Educación	26	Competencias	Espacio	1
Educación	26	Competencias	Estrategia	1
Educación	26	Competencias	Evaluación	1
Educación	26	Competencias	Saber	1
Educación	19	Prácticas	Práctica	6
Educación	19	Prácticas	Administración	3
Educación	19	Prácticas	Evaluación	3
Educación	19	Prácticas	Estrategia	2
Educación	19	Prácticas	Representación	2

Educación	19	Prácticas	Competencia	1
Educación	19	Prácticas	Desarrollo	1
Educación	19	Prácticas	Disciplina	1
Educación	4	Aprendizaje	Competencia	1
Educación	4	Aprendizaje	Interacción	1
Educación	4	Aprendizaje	Práctica	1
Educación	4	Aprendizaje	Representación	1
Educación	3	Investigación	Investigación	2
Educación	3	Investigación	Política	1
Educación	1	Metodología	Evaluación	1
Educación	1	Enseñanza	Política	1

• Las recurrencias para cada uno de los enunciados, según el cuadro anterior, como formas de decir *Educación*, manifiestan una serie de regularidades que permiten identificar diferentes relieves en el paisaje investigativo sobre educación (*política, formación, espacio, evaluación, sujeto, enfoque, profesionalización, currículo, representación, administración, desarrollo, práctica, subjetividad, disciplina, saber, convivencia, investigación, TIC, competencia, sujeción, estrategia, comportamiento, mediación, ciudadanía, interacción, comunicación, contenidos, metodología, problematización y promoción*). Estas nuevas agrupaciones señalan problemáticas configuradoras del discurso educativo que comportan, en cuanto tales, para el ejercicio investigativo realizado, sus niveles propios de problematización.

• El paisaje investigativo se reconfigura, en efecto, porque por ejemplo, al comparar en términos de repitencia los enunciados *formación* (179) y *políticas* (130), se evidencia la relevancia del enunciado *formación*; sin embargo, al hacer la comparación en términos de sus

recurrencias, el eje problematizador *política* (97) gana terreno al enunciado problema-*formación* (88). Ello significaría que, aunque para el *objeto educación*, el enunciado *formación* sea el que más se repite, mayor número de trabajos de investigación de maestrías y doctorados en el país en la periodización referida versan sobre *políticas*, ya se refieran estas propiamente a *políticas (educativas)*, a *políticas de evaluación*, a *saberes*, a *políticas curriculares*, a *políticas como representación* o, a *políticas investigativas y de enseñanza*. La tabla siguiente da cuenta de ello.

Tabla 16. Comparativo de enunciados y recurrencias (Política y Formación).					
ENUNCIADO		RECURRENCIA	ENUNCIADO		RECURRENCIA
Políticas	67	Política	Formación	79	Formación
Evaluación	13	Política	Subjetividades	3	Formación
Saberes	7	Política	Representaciones	2	Formación
Currículo	6	Política	Enfoque	2	Formación
Representaciones	2	Política	Evaluación	1	Formación
Investigación	1	Política	Escuela	1	Formación
Enseñanza	1	Política			

Tabla realizada por: Tomás Sánchez Amaya, Francisco Antonio Arias Murillo, Edwin Armando Barrientos Rey y Elsa María Bocanegra Acosta. Grupo Bogotá.

- Los 16 enunciados a través de los cuales se nombra (se dice, se investiga...) el objeto educación muestran pues, los principales temas/problemas que son objeto de investigación en los programas mencionados; sin embargo, estos problemas se redistribuyen a través de las recurrencias señaladas, son modos diferentes de referir tanto a la forma enunciativa que los abarca como al objeto mismo de la pesquisa (educación); es así que, si tomamos la recurrencia *profesionalización*, esta hace referencia de

modo diverso en 25 ocasiones al enunciado formación, así: mundo laboral; formación de los profesionales; capacitación; perfil ocupacional y profesional; educación permanente; educación para indígenas; formación profesional; capacitación para el trabajo (2); formación de jóvenes indígenas; etnoeducación; formación y desarrollo profesional; desarrollo profesional docente; demanda laboral; educación superior; formación de recursos humanos para el desarrollo social, cultural y regional; formación universitaria; formación pedagógica profesional; educación técnica; competencias laborales; licenciatura (2); educar para la incertidumbre; preparar el hombre para la vida y educación tecnológica⁴⁶. La misma recurrencia se ordena de 23 modalidades distintas al enunciado *políticas*, para decir: educación básica y media (2); educación media (2); educación superior (11); educación permanente; etnoeducación (5); básica secundaria y educación técnica industrial. Profesionalización, de nueve maneras diferentes predica el enunciado *competencia*: competencias laborales (5); competencias laborales generales (2); perfil ocupacional y competencias para el desarrollo profesional. Del enunciado *evaluación*, profesionalización connota cuatro modos de decir diversos: competencias laborales generales al currículo de las áreas de formación obligatoria; realidad ocupacional; realidad profesional y educación superior. La recurrencia profesionalización determina para

46 Nótese que estas 25 formas de decir profesionalización referidas al enunciado formación son todas ellas diferentes y aunque se repita dos veces *licenciatura* en las tesis 146 y 181 respectivamente, en la primera se refiere a la evaluación del “impacto de la investigación educativa, en lenguas extranjeras y lengua materna, realizados en la licenciatura de Lenguas Modernas, en las instituciones campos de práctica, entre los años 2000 y 2007” (Universidad de Caldas); mientras que en la segunda tesis se refiere a la intencionalidad de “develar el sentido que le dan los diferentes actores educativos a los núcleos integradores correspondientes al primer y segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Facultad de la Universidad Autónoma de Bucaramanga”. Estos dos ejemplos muestran que se dice lo mismo *licenciatura*, pero no dicen lo mismo, dos programas diferentes en dos instituciones diferentes (C.f. Instrumento Riep. Tesis No. 146 y 181). El mismo ejercicio de análisis puede hacerse para todas las modalidades enunciativas recurrentes y probablemente no se dirá lo mismo, salvo en aquellos casos en los que dicha modalidad enunciativa emerge de la misma fuente.

el enunciado *enfoque* desarrollo profesional (3) y formación para el trabajo. Finalmente del enunciado *currículo* (1), profesionalización hace referencia a educación para el trabajo.

Análisis arqueológico del objeto Educación

Como se ha venido mostrando tanto los enunciados como los niveles de recurrencia de las diversas modalidades enunciativas referidas al objeto educación han venido configurando diversas *regiones de saber*. Cada una de las problematizaciones emergentes de los análisis de las regularidades que se manifiestan a través de las recurrencias permite la identificación de múltiples y nuevas formas de pensar el objeto *educación*. En este sentido, *verbi gratia*, es posible decir que *política* (C.f. Tabla 2), como recurrencia de los enunciados *política, evaluación, saberes, currículo, representaciones, investigación y enseñanza*, irrumpe como un elemento problematizante de la *educación*, no tanto en términos de temática sino de transversalización del saber. Esto significa que la agrupación *política* se constituye como un núcleo fundamental (una línea fuerza o de investigación) al momento de pensar y de hacer investigación sobre el objeto educación; la regularidad *política*, se erige entonces, como un campo de saber que refiere a educación pero dotada y fundamentada con una discursividad que le es propia y que le permite estructurarse, posicionarse, normalizarse, legitimarse y constituirse, poco a poco, en verdades (discursos institucionalizados) del objeto educación, hasta regularizarse y convertirse en parte fundamental de tal disciplina.

Los mismos análisis pueden realizarse de cada una de las regularidades: *formación, espacio, evaluación, sujeto, enfoque, profesionalización, currículo, representación, administración, desarrollo, práctica, subjetividad, disciplina, saber, convivencia, investigación, TIC's, competencia, estrategia, comportamiento, mediación, ciudadanía, interacción, comunicación, contenidos, metodología, problematización y promoción*. Estas líneas son, junto con los enunciados hallados, los núcleos que en el terreno de la pesquisa reconfiguran el mapa investigativo de la educación, en la periodización referida.

Tabla 17. Relación entre objeto-enunciado-recurrencia-regularidad.

Objeto de investigación	Enunciado	Recurrencia	Regularidad
Educación	Políticas	67	Política
Educación	Evaluación	13	Política
Educación	Saberes	7	Política
Educación	Currículo	6	Política
Educación	Representaciones	2	Política
Educación	Investigación	1	Política
Educación	Enseñanza	1	Política
Educación	Formación	79	Formación
Educación	Subjetividades	3	Formación
Educación	Representaciones	2	Formación
Educación	Enfoque	2	Formación
Educación	Evaluación	1	Formación
Educación	Escuela	1	Formación
Educación	Escuela	33	Espacio
Educación	Representaciones	21	Espacio
Educación	Políticas	9	Espacio
Educación	Sujetos	9	Espacio
Educación	Formación	6	Espacio
Educación	Currículo	2	Espacio
Educación	Saberes	2	Espacio
Educación	Evaluación	1	Espacio
Educación	Enfoque	1	Espacio
Educación	Competencias	1	Espacio

Educación	Evaluación	60	Evaluación
Educación	Prácticas	3	Evaluación
Educación	Políticas	2	Evaluación
Educación	Saberes	2	Evaluación
Educación	Saberes	2	Evaluación
Educación	Competencias	1	Evaluación
Educación	Metodología	1	Evaluación
Educación	Sujetos	56	Sujeto
Educación	Formación	5	Sujeto
Educación	Políticas	4	Sujeto
Educación	Escuela	2	Sujeto
Educación	Saberes	1	Sujeto
Educación	Currículo	20	Enfoque
Educación	Evaluación	14	Enfoque
Educación	Enfoque	12	Enfoque
Educación	Políticas	8	Enfoque
Educación	Escuela	7	Enfoque
Educación	Subjetividades	3	Enfoque
Educación	Representaciones	2	Enfoque
Educación	Representaciones	2	Enfoque
Educación	Competencias	2	Enfoque
Educación	Competencias	2	Enfoque
Educación	Formación	25	Profesionalización
Educación	Políticas	23	Profesionalización
Educación	Competencias	9	Profesionalización

Educación	Evaluación	4	Profesionalización
Educación	Enfoque	4	Profesionalización
Educación	Currículo	1	Profesionalización
Educación	Currículo	40	Currículo
Educación	Saberes	1	Currículo
Educación	Políticas	3	Currículo
Educación	Formación	2	Currículo
Educación	Sujetos	2	Currículo
Educación	Sujetos	2	Currículo
Educación	Evaluación	1	Currículo
Educación	Representaciones	31	Representación
Educación	Saberes	9	Representación
Educación	Subjetividades	4	Representación
Educación	Enfoque	4	Representación
Educación	Prácticas	2	Representación
Educación	Políticas	1	Representación
Educación	Sujetos	1	Representación
Educación	Escuela	1	Representación
Educación	Aprendizaje	1	Representación
Educación	Evaluación	23	Administración
Educación	Prácticas	3	Administración
Educación	Políticas	2	Administración
Educación	Currículo	2	Administración
Educación	Representaciones	1	Administración
Educación	Competencias	1	Administración

Educación	Formación	20	Desarrollo
Educación	Enfoque	4	Desarrollo
Educación	Políticas	3	Desarrollo
Educación	Currículo	3	Desarrollo
Educación	Saberes	3	Desarrollo
Educación	Sujetos	1	Desarrollo
Educación	Prácticas	1	Desarrollo
Educación	Formación	13	Práctica
Educación	Prácticas	6	Práctica
Educación	Políticas	2	Práctica
Educación	Evaluación	2	Práctica
Educación	Representaciones	2	Práctica
Educación	Currículo	2	Práctica
Educación	Saberes	2	Práctica
Educación	Subjetividades	2	Práctica
Educación	Aprendizaje	1	Práctica
Educación	Subjetividades	24	Subjetividad
Educación	Representaciones	2	Subjetividad
Educación	Formación	1	Subjetividad
Educación	Saberes	1	Subjetividad
Educación	Saberes	7	Disciplina
Educación	Formación	6	Disciplina
Educación	Enfoque	3	Disciplina
Educación	Representaciones	2	Disciplina
Educación	Escuela	2	Disciplina

Educación	Competencias	1	Disciplina
Educación	Prácticas	1	Disciplina
Educación	Saberes	5	Saber
Educación	Formación	4	Saber
Educación	Evaluación	2	Saber
Educación	Enfoque	1	Saber
Educación	Competencias	1	Saber
Educación	Subjetividades	5	Convivencia
Educación	Competencias	4	Convivencia
Educación	Representaciones	2	Convivencia
Educación	Formación	1	Convivencia
Educación	Formación	2	Investigación
Educación	Políticas	2	Investigación
Educación	Enfoque	2	Investigación
Educación	Investigación	2	Investigación
Educación	Saberes	1	Investigación
Educación	Representaciones	5	TIC's
Educación	Formación	2	TIC's
Educación	Saberes	2	TIC's
Educación	Competencias	5	Competencia
Educación	Prácticas	1	Competencia
Educación	Aprendizaje	1	Competencia
Educación	Formación	1	Competencias
Educación	Políticas	4	Sujeción
Educación	Subjetividades	1	Sujeción

Educación	Prácticas	2	Estrategia
Educación	Subjetividades	1	Estrategia
Educación	Enfoque	1	Estrategia
Educación	Competencias	1	Estrategia
Educación	Formación	3	Comportamiento
Educación	Subjetividades	1	Comportamiento
Educación	Representaciones	2	Mediación
Educación	Formación	1	Mediación
Educación	Saberes	1	Mediación
Educación	Formación	3	Ciudadanía
Educación	Subjetividades	1	Interacción
Educación	Aprendizaje	1	Interacción
Educación	Formación	1	Comunicación
Educación	Formación	1	Contenidos
Educación	Formación	1	Metodología
Educación	Formación	1	Problematización
Educación	Formación	1	Promoción

La caracterización de los mapas (sus regiones y territorios investigativos) que al parecer emergen de las regularidades señalan, por una parte los problemas capitales (*formación, políticas, evaluación, representaciones, sujetos, currículo, saberes, escuela, subjetividades, enfoque, competencias, prácticas, aprendizaje, investigación, enseñanza y metodología*) a través de los cuales se muestra la actividad investigativa sobre educación en Colombia; por otra parte, las múltiples formas de problematización (las recurrencias arriba referidas) mostraron de igual modo, nuevos territorios a través de los cuales el saber educativo se concreta. De lo anterior se colige que la regularidad (problematización del saber) se constituye en las condiciones de posibilidad –*positividad*– que faculta y viabiliza los

diversos avances y desarrollos de una disciplina, faculta flexibilizar y potenciar su *carácter eventual y de relevo*, lo que permite afirmar la novedad que implica la constitución de nuevos regímenes de verdad ya que estos sólo son relevantes y operativos en una periodización dada.

La emergencia de diversos focos investigativos referidos al objeto educación tanto en el orden de los enunciados (problemas) como en el orden de las recurrencias (problematizaciones) permiten afirmar que la constitución de los saberes, de las disciplinas, de los conocimientos, de las ciencias, en fin, no obedecen a regularidades preestablecidas, a desarrollos tradicionales, acumulativos o evolutivos, cuanto a determinadas eventualidades que comportan las condiciones de posibilidad para la emergencia e instalación de los mismos, en razón de los múltiples juegos de verdad (saber) de las múltiples fuerzas y relaciones (de poder) y de la presencia de determinados tipos de sujeto que son a la vez constituidos y constituyentes de sí mismos, de los otros, de los saberes y de los poderes.

Se puede señalar que las modalidades enunciativas con mayor repitencia y regularidad se ordenan a problemas relativos a *formación, política y evaluación* concentrando en su conjunto más de la mitad de las formas de decir *educación*, a través de dichos enunciados. Temas relevantes como aprendizaje, enseñanza, modelos educativos, otrora imperantes en los discursos educativos, ceden terreno a nuevas problematizaciones que buscan quizá pensar de otro modo o desde diferentes lugares el objeto en cuestión.

En el plano de las recurrencias acontece algo semejante, en la periodización abordada, se relievan problematizaciones referidas a *políticas, formación, espacio, evaluación* sobre otras que en décadas anteriores habrían tenido su momento. Esto explica por qué acontecen diferentes relevos en términos de temáticas y problemáticas que se operan al interior de unos relatos que se agrupan bajo la denominación de educación y que se evidencian a través de las investigaciones realizadas.

El mapa investigativo en educación se configura entonces, inicialmente como un elemento *amorfo*, con características, empero, de flexibilidad, de maleabilidad, de plasticidad, de elasticidad...

que paulatinamente puede ir reconfigurándose (de múltiples modos) en virtud de los hallazgos que arrojen los desarrollos investigativos emprendidos.

Descripción arqueológica del objeto Educación

La masa documental abordada (932 trabajos investigativos) con el fin de hacer visibles las distintas formas de estudiar los objetos *Educación* y *Pedagogía* evidencian una serie de enunciados procedentes de las diversas modalidades enunciativas que permiten identificar repeticiones, mediante las cuales es posible afirmar la relevancia temática de las mismas para, seguidamente, descubrir múltiples recurrencias que dan cuenta de las maneras como cada una de estas temáticas hace presencia al interior de los discursos que conforman al objeto en cuestión. De este modo, parece factible identificar algunas regularidades que marcan las pautas en la constitución de saberes en torno a dicha problemática y que según las exigencias del momento conforman discursos que circulan como intereses por los procesos investigativos, posicionándose y legitimándose hasta, de pronto, normalizarse y abrir un nuevo campo de interés disciplinar.

Bajo esta perspectiva, la decisión de realizar el estudio con 186 trabajos investigativos, correspondientes al 20% de la masa documental, implica un recorte que evidencia la posibilidad de hacer asible la amplitud de la información por parte de los investigadores.

Con base en lo anterior, la descripción arqueológica correspondiente al objeto *Pedagogía*, dentro de este conjunto seleccionado, podría explicitarse del siguiente modo:

- Después de constituido el archivo, que da cuenta de las modalidades enunciativas, se pudo constatar la presencia de 17 diferentes enunciados correspondientes a modos de decir *Pedagogía*, ordenados en el archivo según su repetición. Estos enunciados emergen como: didáctica (196), aprendizaje (132), competencias (120), evaluación (115), sujetos (114), prácticas (110), enfoque (105), formación (84), saberes (80), currículo (77), subjetividades (64),

escuela (54), enseñanza (56), investigación (32), representaciones (26), metodología (18) y políticas (8)⁴⁷.

- Si bien estos enunciados, que *dicen* y *posibilitan* constituir un discurso particular y *objetivo* sobre pedagogía, parecieran no reflejar gran coincidencia con los presupuestos teóricos que usualmente dan soporte a la conformación conceptual de dicho objeto, sí empiezan a hacer su aparición y a adherirse a su discurso como otrora lo hicieran enunciados tales como *aprendizaje*, que proviene de un campo disciplinar diferente pero que entra a formar parte del discurso pedagógico signándolo, potenciándolo y transformándolo mediante un proceso de *transposición* didáctica procedente del campo de la psicología. De este modo, enunciados tales como *competencias*, *sujetos*, *enfoque*, *subjetividades* y *políticas*, en principio, parecieran no decir *Pedagogía*, sin embargo, han ido introduciéndose adquiriendo relevancia (c.f. número de *Repitencias* en el archivo) dentro de su discurso y, en su discurrir, se hacen sentir, se *obligan* a referir y poco a poco se van haciendo constituyentes de este discurso y empiezan a marcar la pauta de cambio epocal, al cual ha de responder dicho objeto como su finalidad.

- Los niveles de repitencia, para cada uno de los enunciados, reconocibles como modos de decir *Pedagogía*, permiten identificar una serie de recurrencias; estas recurrencias destacan las prioridades de las diversas problematizaciones mediante las cuales es posible pensar la pedagogía. Este modo de trabajar el archivo muestra que no porque un enunciado se repita más necesariamente dirige o centraliza el discurso.

- De este modo, *didáctica* manifiesta una recurrencia en términos de: estrategias (68), recursos (56), TIC's (21), metodologías (13), textos

47 Los números entre paréntesis corresponden al número de veces que se repite el enunciado dentro de los trabajos seleccionados.

(10), didáctica (9), comunicación (5), enseñanza (3), prácticas (3), evaluación (1) y métodos (1). El cuadro que sigue evidencia el modo como estos enunciados aparecen y se registran en el archivo.

Tabla 18. Relación objeto-enunciados-recurrencias-modalidades enunciativas.

Objeto de investigación	Enunciados	Recurrencias	Modalidades enunciativas
Pedagogía	Didáctica	Estrategias	68
Pedagogía	Didáctica	Recursos	56
Pedagogía	Didáctica	TIC's	21
Pedagogía	Didáctica	Metodologías	13
Pedagogía	Didáctica	Textos	10
Pedagogía	Didáctica	Didáctica	9
Pedagogía	Didáctica	Comunicación	5
Pedagogía	Didáctica	Enseñanza	3
Pedagogía	Didáctica	Prácticas	3
Pedagogía	Didáctica	Evaluación	1
Pedagogía	Didáctica	Métodos	1
Pedagogía	Aprendizaje	Cognitivista	70
Pedagogía	Aprendizaje	Enseñanza	20
Pedagogía	Aprendizaje	Formación	16
Pedagogía	Aprendizaje	Competencia	15
Pedagogía	Aprendizaje	Aprendizaje	9
Pedagogía	Aprendizaje	Estrategias	1
Pedagogía	Aprendizaje	Instrucción	1
Pedagogía	Competencias	Desempeño	45
Pedagogía	Competencias	Formación	28

Pedagogía	Competencias	Competencia	25
Pedagogía	Competencias	Cognitivista	10
Pedagogía	Competencias	Enseñanza	7
Pedagogía	Competencias	Interdisciplinar	2
Pedagogía	Competencias	Aprendizaje	1
Pedagogía	Competencias	Didáctica	1
Pedagogía	Competencias	Recursos	1
Pedagogía	Evaluación	Desempeño	51
Pedagogía	Evaluación	Formación	29
Pedagogía	Evaluación	Administración	13
Pedagogía	Evaluación	Evaluación	7
Pedagogía	Evaluación	Acreditación	5
Pedagogía	Evaluación	Competencia	3
Pedagogía	Evaluación	Cognitivista	2
Pedagogía	Evaluación	Instrumento	2
Pedagogía	Evaluación	Interdisciplinar	1
Pedagogía	Evaluación	Saberes	1
Pedagogía	Evaluación	Sujetos	1
Pedagogía	Sujetos	Docente	32
Pedagogía	Sujetos	Estudiante	28
Pedagogía	Sujetos	Maestro	12
Pedagogía	Sujetos	Niño	8
Pedagogía	Sujetos	Joven	7
Pedagogía	Sujetos	Actores	5
Pedagogía	Sujetos	Profesor	5

Pedagogía	Sujetos	Audiencias	4
Pedagogía	Sujetos	Comunidad	4
Pedagogía	Sujetos	Sujeto social	4
Pedagogía	Sujetos	Padres	2
Pedagogía	Sujetos	Adolescente	1
Pedagogía	Sujetos	Alumno	1
Pedagogía	Sujetos	CNA	1
Pedagogía	Sujetos	Directivos	1
Pedagogía	Sujetos	Egresado	1
Pedagogía	Sujetos	Infancia	1
Pedagogía	Sujetos	Mujer	1
Pedagogía	Sujetos	Orientador	1
Pedagogía	Sujetos	Practicante	1
Pedagogía	Sujetos	Programa	1
Pedagogía	Prácticas	Formación	48
Pedagogía	Prácticas	Desempeño	19
Pedagogía	Prácticas	Administración	10
Pedagogía	Prácticas	Enseñanza	10
Pedagogía	Prácticas	Evaluación	7
Pedagogía	Prácticas	Competencia	5
Pedagogía	Prácticas	Prácticas	3
Pedagogía	Prácticas	Sujeción	3
Pedagogía	Prácticas	Comunidad	2
Pedagogía	Prácticas	Instrumento	1
Pedagogía	Prácticas	Interdisciplinar	1

Pedagogía	Prácticas	Saberes	1
Pedagogía	Enfoque	Cognitivista	21
Pedagogía	Enfoque	Crítico	19
Pedagogía	Enfoque	Hermenéutico	15
Pedagogía	Enfoque	Sistémico	15
Pedagogía	Enfoque	Método	13
Pedagogía	Enfoque	Evaluativo	5
Pedagogía	Enfoque	Problémico	5
Pedagogía	Enfoque	Interdisciplinar	4
Pedagogía	Enfoque	Analítico	3
Pedagogía	Enfoque	Formativo	2
Pedagogía	Enfoque	Arqueológico	1
Pedagogía	Enfoque	Ecléctico	1
Pedagogía	Enfoque	Empírico	1
Pedagogía	Formación	Transformación	18
Pedagogía	Formación	Formación	17
Pedagogía	Formación	Competencia	13
Pedagogía	Formación	Profesionalización	12
Pedagogía	Formación	Ciudadanía	9
Pedagogía	Formación	Subjetividad	4
Pedagogía	Formación	Sujeto	4
Pedagogía	Formación	Disciplinar	2
Pedagogía	Formación	Enseñanza	2
Pedagogía	Formación	Relación	2
Pedagogía	Formación	Formalización	1

Pedagogía	Saberes	Disciplinar	40
Pedagogía	Saberes	Competencia	16
Pedagogía	Saberes	Profesional	13
Pedagogía	Saberes	Sujeción	4
Pedagogía	Saberes	Formación	3
Pedagogía	Saberes	Saber	2
Pedagogía	Saberes	Interdisciplinar	1
Pedagogía	Saberes	Técnica	1
Pedagogía	Currículo	Diseño	25
Pedagogía	Currículo	Contexto	10
Pedagogía	Currículo	Asignatura	6
Pedagogía	Currículo	Currículo	6
Pedagogía	Currículo	Formación	6
Pedagogía	Currículo	Sistémico	4
Pedagogía	Currículo	Competencia	3
Pedagogía	Currículo	Desempeño	3
Pedagogía	Currículo	Disciplinar	3
Pedagogía	Currículo	Enseñanza	3
Pedagogía	Currículo	Instrucción	2
Pedagogía	Currículo	Aprendizaje	1
Pedagogía	Currículo	Ciudadanía	1
Pedagogía	Currículo	Planeación	1
Pedagogía	Currículo	Política	1
Pedagogía	Currículo	Sujeción	1
Pedagogía	Currículo	Transformación	1

Pedagogía	Subjetividades	Reconocimiento	26
Pedagogía	Subjetividades	Formación	11
Pedagogía	Subjetividades	Identidad	11
Pedagogía	Subjetividades	Autoformación	7
Pedagogía	Subjetividades	Ciudadanía	5
Pedagogía	Subjetividades	Percepción	3
Pedagogía	Subjetividades	Subjetividad	1
Pedagogía	Escuela	Espacio	17
Pedagogía	Escuela	Escuela	16
Pedagogía	Escuela	Institución	4
Pedagogía	Escuela	Conflicto	3
Pedagogía	Escuela	Contexto	3
Pedagogía	Escuela	Formación	3
Pedagogía	Escuela	Descontextualizada	2
Pedagogía	Escuela	Educación	2
Pedagogía	Escuela	Administración	1
Pedagogía	Escuela	Enseñanza	1
Pedagogía	Escuela	Grado	1
Pedagogía	Escuela	Horario	1
Pedagogía	Enseñanza	Enseñanza	16
Pedagogía	Enseñanza	Transmitir	9
Pedagogía	Enseñanza	Aprendizaje	5
Pedagogía	Enseñanza	Instruir	4
Pedagogía	Enseñanza	Educabilidad	2
Pedagogía	Enseñanza	Prácticas	2

Pedagogía	Enseñanza	Ciudadanía	1
Pedagogía	Enseñanza	Compartir	1
Pedagogía	Enseñanza	Competencia	1
Pedagogía	Enseñanza	Descubrir	1
Pedagogía	Enseñanza	Estrategia	1
Pedagogía	Enseñanza	Intervención	1
Pedagogía	Enseñanza	Método	1
Pedagogía	Enseñanza	Profesional	1
Pedagogía	Investigación	Formación	7
Pedagogía	Investigación	Proceso	4
Pedagogía	Investigación	Proyecto	4
Pedagogía	Investigación	Investigación	3
Pedagogía	Investigación	Sujeto	3
Pedagogía	Investigación	Competencia	2
Pedagogía	Investigación	Saber	2
Pedagogía	Investigación	Semillero	2
Pedagogía	Investigación	Contexto	1
Pedagogía	Investigación	Disciplinar	1
Pedagogía	Investigación	Evaluación	1
Pedagogía	Investigación	Prácticas	1
Pedagogía	Investigación	Representación	1
Pedagogía	Representaciones	Educación	5
Pedagogía	Representaciones	Social	4
Pedagogía	Representaciones	Sujetos	4
Pedagogía	Representaciones	Ciudadanía	3

Pedagogía	Representaciones	Contexto	3
Pedagogía	Representaciones	Cosmovisión	2
Pedagogía	Representaciones	Subjetividad	2
Pedagogía	Representaciones	Transformación	2
Pedagogía	Representaciones	Aprendizaje	1
Pedagogía	Metodología	Estrategia	4
Pedagogía	Metodología	Método	4
Pedagogía	Metodología	Enseñanza	3
Pedagogía	Metodología	Transformación	2
Pedagogía	Metodología	Didáctica	1
Pedagogía	Metodología	Estilo	1
Pedagogía	Metodología	Formación	1
Pedagogía	Metodología	Metodología	1
Pedagogía	Metodología	Modelo	1
Pedagogía	Políticas	Ciudadanía	2
Pedagogía	Políticas	Evaluación	2
Pedagogía	Políticas	Modelo	2
Pedagogía	Políticas	Calidad	1
Pedagogía	Políticas	Poder	1

Tabla realizada por: Tomás Sánchez Amaya, Francisco Antonio Arias Murillo, Edwin Armando Barrientos Rey y Elsa María Bocanegra Acosta. Grupo Bogotá.

- Los tipos de recurrencia para cada uno de los enunciados, según el cuadro anterior, como formas de *decir* Pedagogía, denotan unas regularidades que permiten evidenciar la conformación de saberes particulares que empiezan a reconfigurar el discurso de la pedagogía. Aquí podemos encontrar las diversas

problemáticas pertinentes a la pedagogía, las cuales constituyen sus niveles de problematización. Quiere decir que la reconfiguración del discurso pedagógico tiene ahora más que *ver* con las problematizaciones que con las temáticas.

- El conjunto de enunciados registrados como visibilización del objeto *Pedagogía* son evidencia de los principales problemas que se trabajan en el orden investigativo por parte de maestrías y doctorados en Colombia. Dichos problemas tienden a operativizarse, preferencialmente, en los modos como aparecen y se muestran a través de sus recurrencias. Es probable que muchas de estas recurrencias se repitan en diversas instancias para los diferentes enunciados, no obstante la recurrencia como modo de problematización del objeto, mediado por el problema *enunciado*, exige formas de tratamiento particular. Es diferente el tratamiento que se le da a la recurrencia *estrategias* en el enunciado-problema *didáctica* para el objeto *Pedagogía*, al tratamiento que tendría la recurrencia *estrategias* referida al enunciado-problema *aprendizaje* para abordar el objeto *Pedagogía*. Yendo un poco más allá, el enunciado-problema *formación* se entiende como un campo de trabajo particular para abordar el objeto *Pedagogía*, y sus niveles de problematización, no sólo quedan en torno al concepto *formación* como lo evidencia su recurrencia sino que, además, el campo problemático se problematiza, a su vez, en términos de *transformación*, *competencia*, *profesionalización*, *ciudadanía*, *subjetividad*, *sujeto*, *disciplinar*, *enseñanza*, *relación*, *formalización*. Esto es, la producción de conocimiento referido al objeto *Pedagogía*, en Colombia, se ha priorizado en torno a 17 enunciados -como problema-, los cuales, a su vez, se han indagado e intentado aprehender a través de las variadas recurrencias que ahora emergen y se hacen visibles para cada enunciado, en el proceso

arqueológico, para mostrar que en la adquisición de un dominio sobre el objeto *Pedagogía* se exige un esfuerzo de particularización en la producción de su saber, lo cual no implica conocer la totalidad de dominios que posee dicho objeto en términos de su universalización. Este proceder, en la visibilización del qué y el cómo se investiga en *Pedagogía*, en Colombia, puede aprehenderse mediante un análisis particular de la información contenida en el cuadro que se ha presentado.

- Aparece aquí, claramente delineado, el mapa investigativo sobre *Pedagogía* en Colombia, pues la investigación en *Pedagogía*, en Colombia -partiendo de la muestra referenciada-, se constituye mediante estos territorios de saber (enunciados-problema) amplificadas a través de las múltiples recurrencias que permiten o posibilitan abordar estos campos de conocimiento que, muy seguramente, podríamos atrevernos a circunscribir como posibles *líneas de investigación*.

Análisis arqueológico del objeto Pedagogía

Los niveles de recurrencia denotan la emergencia de los *territorios de saber*. Esto es, cada problematización, visibilizada por las regularidades que se descubren en sus recurrencias, permite acercarse a una nueva forma de pensar el objeto *Pedagogía*. En este sentido es posible decir, por ejemplo, que *estrategia* (c.f. Tabla 2), como recurrencia propia de los enunciados *didáctica*, *metodología*, *aprendizaje* y *enseñanza*, se constituye en un posible eje problematizante de estos enunciados-problema y *dispositivo* particular y contextual para estudiar y localizar este *campo* dentro del *objeto Pedagogía*; este parece ser el camino por el que puede ser tratada -*estrategia*- bajo la perspectiva de transversalización del saber. Es decir, *estrategia* aparece como un nodo estructurante del discurso pedagógico (línea de investigación), se constituye en un

campo de saber con una discursividad propia que se posiciona, se empodera, se estructura, se legitima y poco a poco se va normalizando, hasta llegar a introducirse en el discurso de la Pedagogía de modo legítimo y hacerse reconocer parte de la Disciplina.

La conformación de saber en torno a la recurrencia *estrategia*, como dispositivo de problematización, evidencia mayor regularidad (68) con referencia al enunciado-problema *didáctica*. Es claro que el nivel de regularidad que presenta una recurrencia con respecto a un enunciado-problema es muestra de la mayor relevancia que adquiere este como *dispositivo* a la hora de estudiar e investigar el objeto, en este caso, pedagogía. Del mismo modo, pedagogía también se dice *didáctica* como enunciado-problema y concentra la segunda mayor regularidad en torno a la recurrencia *recurso* que, en calidad de dispositivo problematizador, parece constituir *saber* sobre el objeto de referencia.

La recurrencia *cognitivista* supera las anteriores al presentar la mayor regularidad (70) cuando se refiere a *aprendizaje* como enunciado-problema, seguida por una regularidad de 21 referida al enunciado-problema *enfoque* y 10 referida al problema *competencias*. Tenemos aquí una tendencia que marca el nivel de relevancia que tiene el *cognitivism* como eje problematizante y estructurante del saber sobre el objeto pedagogía.

Continúa la pauta estructurante del saber sobre este objeto, la recurrencia *desempeño*, referida en su regularidad (51) al enunciado-problema *evaluación*, seguido por la referencia (45 y 19 respectivamente) a los enunciados *competencias* y *prácticas* como problemas directrices para investigar el objeto pedagogía. Es de resaltar la regularidad que evidencia la recurrencia *formación* (48, 29, 28, 17, 16 y 11 respectivamente) como dispositivo problematizador de los enunciados-problema: *prácticas*, *evaluación*, *competencias*, *formación*, *aprendizaje* y *subjetividades*.

El nivel de relevancia de las regularidades se puede acompañar siguiendo los registros que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 19. Relación entre objeto-enunciado-recurrencia-regularidad

Objeto de investigación	Enunciado	Recurrencia	Regularidad
Pedagogía	Prácticas	48	Formación
Pedagogía	Evaluación	29	Formación
Pedagogía	Competencias	28	Formación
Pedagogía	Formación	17	Formación
Pedagogía	Aprendizaje	16	Formación
Pedagogía	Subjetividades	11	Formación
Pedagogía	Investigación	7	Formación
Pedagogía	Currículo	6	Formación
Pedagogía	Saberes	3	Formación
Pedagogía	Escuela	3	Formación
Pedagogía	Enfoque	2	Formación
Pedagogía	Metodología	1	Formación
Pedagogía	Evaluación	51	Desempeño
Pedagogía	Competencias	45	Desempeño
Pedagogía	Prácticas	19	Desempeño
Pedagogía	Currículo	3	Desempeño
Pedagogía	Aprendizaje	70	Cognitivista
Pedagogía	Enfoque	21	Cognitivista
Pedagogía	Competencias	10	Cognitivista
Pedagogía	Evaluación	2	Cognitivista
Pedagogía	Competencias	25	Competencia
Pedagogía	Saberes	16	Competencia
Pedagogía	Aprendizaje	15	Competencia

Pedagogía	Formación	13	Competencia
Pedagogía	Prácticas	5	Competencia
Pedagogía	Evaluación	3	Competencia
Pedagogía	Currículo	3	Competencia
Pedagogía	Investigación	2	Competencia
Pedagogía	Enseñanza	1	Competencia
Pedagogía	Didáctica	68	Estrategia
Pedagogía	Metodología	4	Estrategia
Pedagogía	Enseñanza	1	Estrategia
Pedagogía	Aprendizaje	1	Estrategia
Pedagogía	Aprendizaje	20	Enseñanza
Pedagogía	Enseñanza	16	Enseñanza
Pedagogía	Prácticas	10	Enseñanza
Pedagogía	Competencias	7	Enseñanza
Pedagogía	Didáctica	3	Enseñanza
Pedagogía	Currículo	3	Enseñanza
Pedagogía	Metodología	3	Enseñanza
Pedagogía	Formación	2	Enseñanza
Pedagogía	Escuela	1	Enseñanza
Pedagogía	Didáctica	56	Recursos
Pedagogía	Competencias	1	Recursos
Pedagogía	Saberes	40	Disciplinar
Pedagogía	Currículo	3	Disciplinar
Pedagogía	Formación	2	Disciplinar
Pedagogía	Investigación	1	Disciplinar
Pedagogía	Sujetos	32	Docente

Pedagogía	Sujetos	28	Estudiante
Pedagogía	Subjetividades	26	Reconocimiento
Pedagogía	Currículo	25	Diseño
Pedagogía	Formación	18	Transformación
Pedagogía	Representaciones	2	Transformación
Pedagogía	Metodología	2	Transformación
Pedagogía	Currículo	1	Transformación
Pedagogía	Didáctica	21	TIC's
Pedagogía	Formación	9	Ciudadanía
Pedagogía	Subjetividades	5	Ciudadanía
Pedagogía	Representaciones	3	Ciudadanía
Pedagogía	Políticas	2	Ciudadanía
Pedagogía	Currículo	1	Ciudadanía
Pedagogía	Enseñanza	1	Ciudadanía
Pedagogía	Enfoque	19	Crítico
Pedagogía	Enfoque	15	Sistémico
Pedagogía	Aprendizaje	9	Aprendizaje
Pedagogía	Enseñanza	5	Aprendizaje
Pedagogía	Currículo	4	Sistémico
Pedagogía	Didáctica	2	Aprendizaje
Pedagogía	Competencias	1	Aprendizaje
Pedagogía	Currículo	1	Aprendizaje
Pedagogía	Representaciones	1	Aprendizaje
Pedagogía	Enfoque	13	Método
Pedagogía	Evaluación	7	Evaluación

Pedagogía	Prácticas	7	Evaluación
Pedagogía	Metodología	4	Método
Pedagogía	Políticas	2	Evaluación
Pedagogía	Investigación	1	Evaluación
Pedagogía	Didáctica	1	Evaluación
Pedagogía	Enseñanza	1	Método
Pedagogía	Escuela	17	Espacio
Pedagogía	Currículo	10	Contexto
Pedagogía	Escuela	3	Contexto
Pedagogía	Representaciones	3	Contexto
Pedagogía	Investigación	1	Contexto
Pedagogía	Escuela	16	Escuela
Pedagogía	Formación	4	Sujeto
Pedagogía	Sujetos	4	Sujeto social
Pedagogía	Representaciones	4	Sujetos
Pedagogía	Investigación	3	Sujeto
Pedagogía	Evaluación	1	Sujetos
Pedagogía	Enfoque	15	Hermenéutico
Pedagogía	Didáctica	13	Metodologías
Pedagogía	Saberes	12	Profesional
Pedagogía	Metodología	1	Metodología
Pedagogía	Enseñanza	1	Profesional
Pedagogía	Saberes	1	Profesional
Pedagogía	Sujetos	12	Maestro
Pedagogía	Formación	12	Profesionalización

Pedagogía	Subjetividades	11	Identidad
Pedagogía	Prácticas	10	Administración
Pedagogía	Didáctica	9	Didáctica
Pedagogía	Escuela	1	Administración
Pedagogía	Competencias	1	Didáctica
Pedagogía	Metodología	1	Didáctica
Pedagogía	Didáctica	10	Textos
Pedagogía	Enseñanza	9	Transmitir
Pedagogía	Enfoque	4	Interdisciplinar
Pedagogía	Didáctica	3	Prácticas
Pedagogía	Prácticas	3	Prácticas
Pedagogía	Competencias	2	Interdisciplinar
Pedagogía	Enseñanza	2	Prácticas
Pedagogía	Evaluación	1	Interdisciplinar
Pedagogía	Prácticas	1	Interdisciplinar
Pedagogía	Saberes	1	Interdisciplinar
Pedagogía	Investigación	1	Prácticas
Pedagogía	Sujetos	8	Niño
Pedagogía	Saberes	4	Sujeción
Pedagogía	Prácticas	3	Sujeción
Pedagogía	Currículo	1	Sujeción
Pedagogía	Subjetividades	7	Autoformación
Pedagogía	Sujetos	7	Joven
Pedagogía	Representaciones	5	Educación
Pedagogía	Enseñanza	4	Instrucción

Pedagogía	Formación	4	Subjetividad
Pedagogía	Escuela	2	Educación
Pedagogía	Currículo	2	Instrucción
Pedagogía	Representaciones	2	Subjetividad
Pedagogía	Aprendizaje	1	Instrucción
Pedagogía	Subjetividades	1	Subjetividad
Pedagogía	Currículo	6	Asignatura
Pedagogía	Currículo	6	Currículo
Pedagogía	Sujetos	4	Comunidad
Pedagogía	Prácticas	2	Comunidad
Pedagogía	Evaluación	5	Acreditación
Pedagogía	Sujetos	5	Actores
Pedagogía	Didáctica	5	Comunicación
Pedagogía	Enfoque	5	Evaluativo
Pedagogía	Enfoque	5	Problémico
Pedagogía	Sujetos	5	Profesor
Pedagogía	Sujetos	4	Audiencias
Pedagogía	Escuela	4	Institución
Pedagogía	Investigación	4	Proceso
Pedagogía	Investigación	4	Proyecto
Pedagogía	Representaciones	4	Social
Pedagogía	Investigación	3	Investigación
Pedagogía	Saberes	2	Saber
Pedagogía	Investigación	2	Saber
Pedagogía	Didáctica	2	Saberes

Pedagogía	Enseñanza	1	Intervención
Pedagogía	Evaluación	1	Saberes
Pedagogía	Prácticas	1	Saberes
Pedagogía	Enfoque	3	Analítico
Pedagogía	Escuela	3	Conflicto
Pedagogía	Subjetividades	3	Percepción
Pedagogía	Evaluación	2	Instrumento
Pedagogía	Políticas	2	Modelo
Pedagogía	Prácticas	1	Instrumento
Pedagogía	Metodología	1	Modelo
Pedagogía	Representaciones	2	Cosmovisión
Pedagogía	Escuela	2	Descontextualizada
Pedagogía	Enseñanza	2	Educabilidad
Pedagogía	Didáctica	2	Enfoque
Pedagogía	Sujetos	2	Padres
Pedagogía	Formación	2	Relación
Pedagogía	Investigación	2	Semillero
Pedagogía	Sujetos	1	Adolescente
Pedagogía	Sujetos	1	Alumno
Pedagogía	Enfoque	1	Arqueológico
Pedagogía	Políticas	1	Calidad
Pedagogía	Sujetos	1	CNA
Pedagogía	Enseñanza	1	Compartir
Pedagogía	Enseñanza	1	Descubrir
Pedagogía	Sujetos	1	Directivos
Pedagogía	Enfoque	1	Ecléctico

Pedagogía	Sujetos	1	Egresado
Pedagogía	Enfoque	1	Empírico
Pedagogía	Metodología	1	Estilo
Pedagogía	Formación	1	Formalización
Pedagogía	Escuela	1	Grado
Pedagogía	Escuela	1	Horario
Pedagogía	Sujetos	1	Infancia
Pedagogía	Didáctica	1	Métodos
Pedagogía	Sujetos	1	Mujer
Pedagogía	Sujetos	1	Orientador
Pedagogía	Currículo	1	Planeación
Pedagogía	Políticas	1	Poder
Pedagogía	Currículo	1	Política
Pedagogía	Sujetos	1	Practicante
Pedagogía	Sujetos	1	Programa
Pedagogía	Investigación	1	Representación
Pedagogía	Saberes	1	Técnica
Tabla realizada por: Tomás Sánchez Amaya, Francisco Antonio Arias Murillo, Edwin Armando Barrientos Rey y Elsa María Bocanegra Acosta. Grupo Bogotá.			

La constitución de las regularidades que se evidencia en esta tabla da cuenta de los problemas (17 enunciados) mediante los cuales se hace investigación sobre pedagogía en Colombia y sus múltiples formas de problematización (recurrencias) que hacen posible la particularización del saber. De este modo, la regularidad se constituye en la *positividad* que faculta y posibilita hacer avanzar una disciplina, flexibilizar y potenciar su *carácter eventual y de relevo*, lo que permite afirmar la novedad que implica la constitución

de nuevos regímenes de verdad ya que estos sólo son relevantes y operativos por un lapso de tiempo.

Este proceder que se descubre en los procesos de investigación enfocados al conocimiento científico del objeto pedagogía, descubiertos por la descripción y el análisis arqueológico de la información referenciada en los trabajos investigativos tomados como muestra, evidencia la movilidad del saber y ratifica el que los énfasis que hoy se tienen mañana habrán de ser asumidos y/o superados por otros que vienen a ocupar su lugar y a hacer mayor presencia.

A modo de colofón del Informe Arqueológico

El trabajo de visibilizar y dar razón sobre lo que se investiga en Educación y Pedagogía en Colombia, en el tiempo definido y muestra elegida, producido en este proyecto mediado por la Arqueología como herramienta metodológica, pone al descubierto la necesidad y valía que tiene proponer *nuevos modos* de realizar diagnósticos; en diversos lugares académicos se llega a afirmar que tenemos una realidad latinoamericana y colombiana sobrediagnosticada, no obstante una de las más significativas falencias que se descubren en los procesos investigativos es la de no conseguir o alcanzar a dar razón de la procedencia de los factores que hacen posible incursionar en un campo de estudio con el fin de reconocer en él formas diferentes y alternativas de proceder a tal punto que propicien descubrir las condiciones que facilitan la *conformación de nuevos regímenes de verdad* emergentes de los fenómenos mismos, esto es, dejarles hablar sin que se les imponga un modo determinado de interpretación que impida hacer visible lo existente hasta perder la oportunidad de mostrar la emergencia o *nacimiento* de lo nuevo, aquéllo que faculta para *ver y pensar de otro modo*. Éste sería un camino propicio para recuperar la capacidad de sorprendernos y disponerse para descubrir la movilidad, el cambio y la transformación a que está sometida la existencia.

El interés por saber de la investigación producida sobre los objetos Educación y Pedagogía, de visibilizarla y mostrarla, llevó al *descubrimiento* epistémico de los diversos enunciados hasta

reconocer en ellos la presencia de los problemas sobre los que propiamente se ha trabajado en Colombia, entre los años 2000 y 2010. Las múltiples modalidades enunciativas, a su vez, permitieron e hicieron ver las diversas recurrencias que salen al paso a la hora de abordar un enunciado en su calidad de problema; lo anterior hizo posible identificar algunos niveles de problematización, es decir, localización, contextualización, regionalización, etc., como condicionantes en la producción particular de conocimiento sobre los objetos investigados. A esta altura del trabajo investigativo, mediante la metodología referenciada, se pudo proceder con un tipo de analítica (probablemente interpretativa como la enuncian Dreyfus y Rabinow) mediante la cual fue posible constituir un seriado de regularidades que, a su vez, permite afirmar –por su positividad– lo provisionales que son los territorios de saber, la formalidad que los constituye, lo eventual de su presencia, la movilidad a que están sujetos, la transitoriedad de su fundamento y la condición de relevo que los envuelve.

Es claro que el trabajo investigativo que aquí se ha producido cumple cabalmente su función: evidencia lo investigado en Colombia respecto de los objetos Educación y Pedagogía, muestra los problemas realmente abordados por cuanto *no se les hace decir nada a los documentos*, sólo se les permite hablar, se les retorna la palabra para *decir-se a sí mismos*, hecho éste que faculta para hacer visible lo que emerge desde su realidad misma y, con ello, empoderarse de sí mismos para, desde esta su condición, dar el paso hacia adelante en el sentido de *constituir para sí una nueva realidad*, darse su propia forma, particularizar-se, hacer-se nuevo, renovarse, transformarse, cambiarse, movilizarse.

Esta transposición del método psicoanalítico aplicado a los procesos investigativos de las ciencias y disciplinas para descubrir en ellas y registrar su realidad constitutiva y constituyente es lo que hace que se pueda hablar no de un monumento que está ahí y se le somete a descripción alguna para hacerle decir, sino de una realidad que se hace a sí misma monumento, que se da su propia forma sin que nada ni nadie se la imponga.

De este modo es que la Arqueología cumplió un papel de descubrimiento y, correlativo a ello, produjo una descripción de

lo descubierto en los documentos que contienen lo efectivamente investigado en Educación y Pedagogía en Colombia, en el período estudiado, con la masa documental escogida y la muestra elegida; no es por menos que, muy probablemente, esta parte del trabajo investigativo sobre Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía lleve a generar conciencia de que no siempre hacemos lo que nos proponemos, o que lo que nos proponemos hacer en investigación no siempre atiende aquello que previmos.

Lista de referencias

- Acevedo, V. & Adolfo, J. (2008). La educación y reproducción intergeneracional de la pobreza y las desigualdades. Recuperado el 17 de mayo de 2011, de: <http://lista.ccer.org.ni/pipermail/boletincc/2008-September/001448.html>.
- Arendt, H. (1993). La condición humana. Barcelona: Paidós.
- Barrientos, E. A. & Arias, F. A. (comp.) (s. f.) Investigación Educativa y Pedagógica en Bogotá: Estado del Arte 2000-2004. Archivo 00000446 Pdf Idep.
- Bárcena, F. (2006). Hannah Arendt: Una filosofía de la natalidad. Barcelona: Herder.
- Bauman, Z. (2005). Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Blumenberg, H. (2004). Salidas de caverna. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Bustelo, E. & Minujin, A. (1998). Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. Bogotá, D. C.: Santillana.
- Camargo, M. (1996). Violencia escolar y violencia social. Ponencia. Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil. Bogotá, D. C.
- Castoriadis, C. (1983). La institución imaginaria de la sociedad, marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona: Tus Quets.
- Cepal-Unicef (2010). Pobreza infantil en América Latina y el Caribe. Chile: Cepal.
- Damis, O. T. (2004). Didática e ensino: relações e pressupostos. Campinas, SP: Papirus.
- Deobold, B., Van, D. & William, J. (2011). La investigación descriptiva. Noema. Recuperado el 2 de noviembre de 2011, de: <http://noemagico.blogia.com/enlaces/>.

- Finkielkraut, A. (1998). *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*. Barcelona: Anagrama.
- Gadamer, Hans-George. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1989). *La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1984). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Henao-Willes, M. & Castro, J. O. (comp.) (2000). *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia 1989-1999, tomo II*. Bogotá, D. F.: Colciencias, Icfes, Socolpe.
- Henao, M. & Castro, J. (2000). *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia 1989-1999, tomo II*. Bogotá, D. C.: Colciencias, Icfes, Socolpe.
- Hernández, C. (2002). *Universidad y excelencia. Educación superior, sociedad e investigación*. Bogotá, D. C.: Colciencias.
- Hernández, F. (1998). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo.
- Huizinga, J. (1987). *Homo ludens: el juego como elemento de la Historia*. Madrid: Alianza.
- Itzcovich, G. (2010). *Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación*. Cuaderno No. 5. Buenos Aires: Iipe, Unesco; Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Jurado, J. C. (2003). *Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales*. *Estudios Pedagógicos*, (29), pp. 127-142.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- León, E. (2005). *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- León, E. (2001). Exigencias de historicidad e investigación social. Cuernavaca: Unam, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Barbero, J. M. (2004). Los desafíos estratégicos de la sociedad de la información. En: Signo y Pensamiento, 23 (44), pp. 9-18.
- Martínez, E. & Vargas, M. (2002). La Investigación sobre la Educación Superior en Colombia. Bogotá, D. C.: Icfes.
- Meyer, M. (2001). Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. Barcelona: Gedisa.
- Miranda, J. & Salazar, M. (2006). La construcción de una institucionalidad. Colombia: Ciencia y Tecnología, Colciencias, 24 (3-4).
- Morse, J. (2003). La investigación cualitativa: ¿realidad o fantasía? Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mockus, A. (1995). Lugar de la pedagogía en las Universidades. Documentos para la Reforma Académica. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Morín, E. (1999). Ciencia con conciencia. Río de Janeiro: Bertrand.
- Morín, E. (2000). A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Río de Janeiro: Bertrand.
- Morín, E. & Le Moigne, J. L. (1999). A inteligência da complexidade. Sao Paulo: Peirópolis.
- Murcia, P. N. (2006). Universidad y vida cotidiana. Estudio desde imaginarios de profesores y estudiantes. *Tesis doctoral distinguida con Magna Cum Laude*- Universidad de Manizales - Cinde.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G. (2008). Investigación cualitativa. *La complementariedad. Segunda edición*. Armenia: Kinésis.
- Murcia, P. & Jaramillo, E. (2000). La complementariedad etnográfica. Investigación Cualitativa. Una guía posible para abordar estudios sociales. Armenia: Kinesis.
- Murcia, P. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias. Una condición de visibilidad aparente. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 6 (2), pp. 821-852.
- Murcia, P., Pintos, J. L. & Ospina, H. F. (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes. Educación y educadores, 12 (1), pp. 63-92.

- Nussbaum, M. (2011). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz.
- Organización de las Naciones Unidas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010: Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. San José, C. R.: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud).
- Organización de las Naciones Unidas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). La educación sí importa. Hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). París: Unesco.
- Parra, S., González, M. B. & Bustamante (1992). La escuela violenta. Bogotá, D. C.: Fundación FES, Tercer Mundo Editores.
- Parra, J. (1996). Inspiración, asuntos íntimos sobre creación y creadores. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Peña, F. (comp.) (2007). Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pintos, J. L. (2002). El metacódigo, relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, 2 (1-2), pp. 21-34.
- Pintos, J. L. (2004). Inclusión/exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. Revisión y ampliación de los elementos básicos de la teoría de los imaginarios sociales. Semata. Ciencias Sociales y Humanidades, 16, pp.17-52.
- Piscitelli, A. (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana.
- Rojas, H. M. & Gonzalez, D. C. (2008). Lo visible en investigación pedagógica y educativa. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Roldán, O. (2009). Niñez y Juventud Latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva. Medellín: Cinde.
- Santos, B. de S. (1998). De la mano de Alicia. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores.
- Serres, M. (1995). Atlas. Bogotá, D. C.: Cátedra.

- Serres, M. (2003). *Los cinco sentidos: ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Bogotá, D. C.: Taurus.
- Serres, M. (2001). *Lo virtual es la misma carne del hombre*. Diario *Le Monde*, París, 18 de Junio de 2001.
- Silva, T. T. (2010). *El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?* Buenos Aires: Flacso.
- Skliar, C. & Larrosa, J (comp) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 27 (41), pp. 11-22.
- Stewart, J. (1980). *Jurgen Habermas's reconstruction of critical theory*. Greenwich, Conn: Jai Press.
- Tamayo, A. (1999). *La investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: iguales o diferentes*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Unda, M. del P. (2001). *Mobilización y mirada: una tensión creadora*. Expedición Pedagógica Nacional, Tomo 1. *Pensando el viaje*. Bogotá, D. C.: Expedición Pedagógica Nacional.
- Unda, M. del P., Álvarez, A. & Martínez-Boom, A. (2001). *Proyecto Expedición Pedagógica Nacional*. Expedición Pedagógica Nacional Tomo 1. *Pensando el viaje*. Bogotá, D. C.: Expedición Pedagógica Nacional.
- Unda, M. del P., Orozco, J. C. & Rodríguez, A. (2001). *Una construcción colectiva de construcción pedagógica*. Expedición Pedagógica Nacional: *Huellas y registros*, tomo 2. Bogotá, D. C.: Expedición Pedagógica Nacional.
- Vasco, C. E. (1994). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas (Documentos ocasionales 54. 3ª ed.) Bogotá, D. C.: Cinep.

- Zemelman, H & León, E. (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. México, D. F.: Anthropos.
- Zuluaga, O. L. (1987). Pedagogía e historia. Bogotá, D. C.: Foro.
- Zuluaga, O. L. (1999). El florecimiento de la investigación pedagógica. Bogotá, D. C.: Editorial Coprodic.

Autores del libro

Héctor Fabio Ospina

Doctor en Educación de Nova University-Cinde, curso de Posdoctorado de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Actualmente es profesor Emérito-Investigador y director de tesis del programa del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, investigador del proyecto de investigación “Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia”, investigador del proyecto “Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa de las tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010” e investigador del proyecto “Participación política de jóvenes en América Latina, realizado con el auspicio de Clacso”. Investigador del proyecto “Escuelas territorios de paz en Colombia”, director del grupo “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades”, editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Ha publicado artículos, capítulos de libros, libros, y realizado ponencias nacionales e internacionales en el campo de participación política de jóvenes, de educación y pedagogía para la paz. Todas estas acciones las desarrolla desde hace 27 años a través del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde–Universidad de Manizales en Colombia.

Correo electrónico: revistaumanizales@cinde.org.co

Napoleón Murcia Peña

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Profesor titular de la Universidad de Caldas,

profesor doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, profesor doctorado Rude de Colombia: Universidad del Cauca, Universidad del Magdalena, director grupo de investigación Mundos Simbólicos: estudios en motricidad y educación.

Correo electrónico: napoleon.murcia@ucaldas.edu.co

Camilo Andrés Ramírez López

Magister en Educación, Universidad de Caldas. Licenciado en Educación Física, Universidad de Caldas, estudiante del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde; docente Investigador Universidad de Caldas, Cinde-Universidad de Manizales. Integrante del grupo de investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación de la Universidad de Caldas y del grupo de investigación en “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades”, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Cinde y la Universidad de Manizales.

Correo electrónico: caramirez@cinde.org.co

Blanca Nelly Gallardo

Especialista en Economía Internacional, estudiante del doctorado de Ciencias Sociales en Niñez y Juventud, convenio de la Universidad de Manizales y Cinde. Docente Investigadora, integrante del grupo de investigación SER, adscrita a la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad Católica de Oriente. Integrante del grupo “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Cinde y la Universidad de Manizales.

Correo electrónico: bngallardo@gmail.com

Tomás Sánchez Amaya

Aspirante por la Universidad Santo Tomás y la Universidad Nacional de Córdoba al posdoctorado en Narrativa y Ciencia; doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde; magíster en Filosofía Latinoamericana, especialista en educación y filosofía colombiana, licenciado en

filosofía e historia de la Universidad Santo Tomás. Docente de Planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, facultad de ciencias y educación; coordinador del proyecto de investigación y extensión de pedagogía-Paiep. Docente-investigador de la Universidad Santo Tomás, departamento de humanidades. Líder del grupo de Investigación Docimófilos.

Correo electrónico: tosam64@msn.com

Francisco Antonio Arias Murillo

Ph D. en narrativa y ciencia de la Universidad Santo Tomás y la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina; doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde; magíster en planeación socioeconómica de la Universidad Santo Tomás; especialista en gestión y evaluación curricular de la Universidad Externado de Colombia; licenciado en filosofía y ciencias religiosas de la Universidad Santo Tomás; profesor de planta de tiempo completo de la Universidad del Tolima, facultad de ciencias humanas y artes.

Correo electrónico: Farmu2000@yahoo.es

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago

Doctor en educación (Universidad de Salamanca, España). Magíster en desarrollo educativo y social (Universidad Pedagógica Nacional- Cinde). Licenciado en educación con especialidad en administración educativa (Universidad Católica de Manizales). Bachiller pedagógico (Escuela Normal Superior para Varones de Manizales). Docente de planta de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad del Magdalena. Director del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad del Magdalena - Rudecolombia. Director de la línea de investigación doctoral: “Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos”. Director del proceso de acreditación institucional de la Universidad del Magdalena. Miembro de los grupos de investigación Grace (Grupo de Análisis de la Cultura Escolar. Clasificado B Colciencias/2010) y Cemplu (Calidad Educativa en un Mundo Plural. Clasificado D Colciencias/2010). Docente e investigador en el campo de las ciencias de la educación.

Correo electrónico: joswaldosanchez@gmail.com

Ofelia Roldán Vargas

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde; con estudios posdoctorales en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza Clacso, Universidad de Manizales, Cinde y la Universidad Católica de Sao Paulo; magíster en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica Nacional y Cinde; licenciada en educación de la Universidad de San Buenaventura. Directora de posgrados de Cinde, regional Medellín. Directora de la línea Ambientes Educativos del grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades. Docente con experiencia en todos los niveles del sistema educativo colombiano y en la formación de formadores. Investigadora, asesora y consultora nacional e internacional en temas relacionados con la Educación y el Desarrollo Humano. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Autora de capítulos de libros y artículos de revista publicados en los ámbitos nacional e internacional. Directora y evaluadora de tesis de maestría y doctorado.

Correo electrónico: oroldan@cinde.org.co

Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo

Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Bibliotecóloga. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Actualmente se desempeña como profesora e investigadora del programa de maestría en educación y desarrollo humano ofrecido en convenio por la Universidad de Manizales y el Cinde. Pertenece al grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza Cinde-Universidad de Manizales.

Correo electrónico: ygiraldo@cinde.org.co

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas

Magíster en Pedagogía; candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde; especialista en docencia universitaria; especialista en enseñanza del español y la literatura; licenciado en filosofía y letras; profesor

titular adscrito al departamento de ciencias humanas, sociales e idiomas de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS). Actual vicerrector académico de la UFPS. Libros: maestro crítico, introducción a la filosofía de la educación (UFPS-CID, 2004); Comunicación y orientación (UFPS-CID, 2003). Director del grupo de investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz (UFPS, 2012).

Correo electrónico: jesusernestouc@ufps.edu.co

Elsa María Bocanegra

Posdoctorado en curso en estudios sociales, Universidad Externado de Colombia. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde (2007), tesis: Imaginaros Dominantes en la Escuela Colombiana Contemporánea. Una mirada desde las escuelas de Bogotá, trabajo de investigación distinguido con mención: Magna Cum Laude y finalista premio a la investigación en Educación y Pedagogía-2010-Alcaldía Mayor –Secretaría de Educación-Idep. Magíster en investigación y tecnologías educativas, Universidad Javeriana. Especialización en computación para la docencia, Universidad Antonio Nariño. Diplomado en investigación cualitativa, Fundación Universitaria Monserrate. Psicóloga y pedagoga. Docente Universidad de la Sabana y Secretaría de Educación-Bogotá.

Correo electrónico: elsabocanegra@yahoo.es

Edwin Armando Barrientos Rey

Licenciado en filosofía y letras de la Universidad Santo Tomás. Aspirante a magíster en educación de la vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad de Santo Tomás. Con créditos aprobados en el doctorado en ciencias de la complejidad, ofrecido por la Multiversidad Edgar Morin, con sede en Hermosillo, México.

Correo electrónico: ebarrientosrey@gmail.com

Rosa Ávila Aponte

Psicóloga, magíster en desarrollo educativo y social de la Universidad Pedagógica y el Cinde, doctora en Ciencias Sociales

Niñez y Juventud ofrecido por la Universidad de Manizales y el Cinde, docente e investigadora en temas relacionados con la escuela, las prácticas pedagógicas y las políticas educativas, en el doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde -línea de educación y pedagogía-, Universidad de la Sabana, Universidad Nacional, sede Caribe, Universidad del Norte (Barranquilla).

Correo electrónico: ravilaaponte@gmail.com

Marco Fidel Chica Lasso

Doctor en educación de la Universidad de Salamanca. Magíster en desarrollo educativo y social de la Universidad de Nova-Cinde. Especialista en gestión pública de la Escuela Superior de Administración Pública. Especialista en educación personalizada de la Universidad Católica de Manizales. Licenciado en filosofía y letras de la Universidad de Caldas. Actualmente se desempeña como docente investigador del doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales-Cinde y como decano de la facultad de educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.

Correo electrónico: marcofidelchicalasso@hotmail.com, marfil@une.net.co

María Nur Bonilla Murcia

Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental (Universidad Surcolombiana), candidata a magister en educación Universidad de Caldas. Docente del departamento de estudios educativos, Universidad de Caldas, miembro del grupo de investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación.

Correo electrónico: airam162@gmail.com

Ana Lucía Rosero

Magíster en educación especial, con énfasis en dificultades en el aprendizaje, maestra licenciada en filosofía y letras, licenciada en educación preescolar, especialista en docencia universitaria, doctorante en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Maestra de niños y

niñas, formadora de maestros, maestras y profesionales que laboran con la infancia y la adolescencia en escuelas normales, facultades de educación- programas pregrado y posgrado-, programas de formación de etnoeducadores indígenas y afrodescendientes. Investigadora de procesos pedagógicos y didácticos. Asesora pedagógica instituciones educativas y par académico de los procesos de verificación de calidad y acreditación de las escuelas normales y facultades de educación.

Correo electrónico: lucharop83@yahoo.com

• Autores del libro

Evaluadores del libro

Marina Camargo Abello

Lectora, comentadora y evaluadora del proyecto y luego del informe final de la investigación.

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde, magíster en desarrollo educativo y social Cinde-Universidad Pedagógica Nacional, socióloga de la Universidad Javeriana, y profesora titular de la facultad de educación de la Universidad de La Sabana. Estudio publicado: Camargo Abello, Marina; Calvo, Gloria; Pineda Báez, Clelia; Gutiérrez Duque, Marybell; Pedraza Ortiz, Alexandra; Guzmán Rodríguez, Rosa Julia y Halima Dussán, Fadia. (2008). “Investigación Educativa y Pedagógica en Bogotá: Estado del Arte 2000-2004”. Bogotá, Universidad de La Sabana, Grupo Educación y Educadores e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –Idep-, 260 páginas, ISBN: 978-958-12-0254-6; otras publicaciones en el campo de la educación y la pedagogía.

Correo electrónico: mcamargoabello@gmail.com,
marina.camargo@unisabana.edu.co

Claudia Vélez de la Calle

Doctorado en filosofía y ciencias de la educación -Uned-Madrid/España. Maestría en desarrollo educativo y social- Cinde/Sabaneta-Universidad Pedagógica Nacional, licenciada en educación – Universidad de San Buenaventura de Medellín, experiencia en investigación pedagógica/educativa y temas socioeducativos. Coordinadora de proyectos nacionales e internacionales de pedagogía social. Administradora académica y docente universitaria.

Actualmente responsable del proyecto doctorado en educación en la Universidad San Buenaventura de Cali. Docente doctorado en educación Universidad Santo Tomás. Coordinadora de publicaciones con universidades nacionales y Editorial Antrophos. Participante de comités editoriales revistas universitarias de circulación nacional e internacional.

Correo electrónico: cvelez02@yahoo.es

José Duván Marín Gallego

Doctor en educación, Newport University (Los Ángeles-California), estudios posdoctorales, ciencia y narrativa, Universidad Santo Tomás (Bogotá)-Universidad de Córdoba (Argentina), magíster en evaluación de la educación, Universidad Santo Tomás, especialista en docencia universitaria, Universidad Santo Tomás, abogado, Universidad “Gran Colombia” (Bogotá), licenciado en filosofía, Universidad San Buenaventura (Bogotá). Investigaciones especialmente en el campo de la epistemología de la pedagogía y autor de varios artículos sobre este mismo tema en revistas indexadas. coautor del proyecto de doctorado en educación de la Universidad Santo Tomás. Actualmente, docente-investigador y coordinador de la línea de investigación de Currículo y Evaluación del doctorado en educación, Universidad Santo Tomás.

Correo electrónico: joseduvanmarin@yahoo.es

María Isabel Corvalán Bustos

Magíster en educación mención currículo y comunidad educativa, profesora de educación general básica, Escuela Normal N° 1 Brígida Walker, Chile, administrador educacional, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile, Universidad de Chile, doctorante en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, profesora-investigadora, Universidad de Chile.

Correo electrónico: macorval@uchile.cl