

El trabajo colectivo por Mesas de Trabajo (MT), fue la herramienta de los académicos e investigadores de la Universidad Simón Bolívar para la construcción colectiva desde las Ciencias Sociales y Humanas. Entonces, se constituyó en una práctica académica e investigativa que consistió en la lectura y problematización de temas puntuales correspondientes a la escritura de la propuesta, lo que confirió mirar los avances y tendencias mundiales de las Ciencias Sociales y Humanas. Estas MT se enriquecieron con las opiniones, observaciones y críticas expresadas por los participantes.

Este estilo de trabajo fue importante, porque procuró la preparación para la posterior divulgación del conocimiento generado en su conjunto.

La exposición ante un público especializado permitió fortalecer los fundamentos teóricos y conceptuales de estas ciencias, pulir argumentos y construir saberes con miras a impactar a la sociedad desde la construcción de un Proyecto de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas.



LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

AUTORES

Raimundo Caviedes
Reynaldo Mora Mora
Rubén Fontalvo Peralta
Cecilia Correa De Molina
Liseth Reyes
Luis Ricardo Navarro
Nubia Agudelo
Jairo Solano Alonso
María Nohemí González Martínez
María de los Ángeles Pérez Hernández
Florentino Rico Calvano
Yomaira García
Hernán Guillermo Saumett España
Zaida Liz Patiño Gómez
Ezequiel Quiroz Narváez
Buenaventura Rousseau Pupo
Norman Estupiñán

COMPILADOR

Reynaldo Mora Mora

LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

AUTORES

Raimundo Caviedes
Reynaldo Mora Mora
Rubén Fontalvo Peralta
Cecilia Correa De Molina
Liseth Reyes
Luis Ricardo Navarro
Nubia Agudelo
Jairo Solano Alonso
María Nohemí González Martínez
María de los Ángeles Pérez Hernández
Florentino Rico Calvano
Yomaira García
Hernán Guillermo Saumett España
Zaida Liz Patiño Gómez
Ezequiel Quiroz Narváez
Buenaventura Rousseau Pupo
Norman Estupiñán

COMPILADOR

Reynaldo Mora Mora



PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (q.e.p.d.)

RECTOR
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

VICERRECTORA ACADÉMICA
SONIA FALLA BARRANTES

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

VICERRECTORA FINANCIERA
ANA DE BAYUELO

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO

SECRETARIA GENERAL
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

DIRECTORA DE INVESTIGACIONES
MARÍA DE LOS ÁNGELES PÉREZ HERNÁNDEZ

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
CARLOS MIRANDA MEDINA

MIEMBROS DE LA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA
OSWALDO ANTONIO OLAVE AMAYA
MARTHA VIVIANA VIANA MARINO
JOSÉ EUSEBIO CONSUEGRA BOLÍVAR
JORGE REYNOLDS POMBO
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ
ANTONIO CACUA PRADA
JAIME NIÑO DÍEZ
ANA DE BAYUELO
JUAN MANUEL RUISECO
CARLOS CORREDOR PEREIRA
JORGE EMILIO SIERRA MONTOYA
EZEQUIEL ANDER-EGG
JOSÉ IGNACIO CONSUEGRA MANZANO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO
ÁLVARO CASTRO SOCARRÁS
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

AUTORES

Raimundo Caviedes
Reynaldo Mora Mora
Rubén Fontalvo Peralta
Cecilia Correa De Molina
Liseth Reyes
Luis Ricardo Navarro
Nubia Agudelo
Jairo Solano Alonso
María Nohemí González Martínez
María de los Ángeles Pérez Hernández
Florentino Rico Calvano
Yomaira García
Hernán Guillermo Saumett España
Zaida Liz Patiño Gómez
Ezequiel Quiroz Narváez
Buenaventura Rousseau Pupo
Norman Estupiñán

COMPILADOR

Reynaldo Mora Mora

Construcción colectiva en Ciencias Sociales y humanas / comp. Reynaldo Mora Mora; Raimundo Caviedes ... [et al.] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2015.

470 p.; 17 x 24 cm.

ISBN: 978-958-8930-28-2

1. Ciencias sociales – Investigaciones 2. Investigación social 3. Ciencias sociales – Enseñanza 4. Ciencias sociales – Metodología 5. Ciencias sociales – investigaciones – América Latina 6. Universidades – Trabajos de posgrado 7. Educación – Investigaciones I. Mora Mora, Reynaldo, comp. II. Caviedes, Raimundo III. Fontalvo Peralta, Rubén IV. Correa de Molina, Cecilia V. Reyes, Liseth VI. Navarro, Luis Ricardo VII. Agudelo, Nubia VIII. Solano Alonso, Jairo IX. González Martínez, María Noemí X. Rico Calvano, Florentino XI. García, Yomaira XII. Saumett España, Hernán Guillermo XIII. Patiño Gómez, Zaida Liz XIV. Quiroz Narváez, Ezequiel XV. Rousseau Pupo, Buenaventura, XVI. Estupiñán, Norman XVII. Universidad Simón Bolívar. Grupo de Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas XVIII. Tit.

300.72 C758 2015 SCDD 21 ed.

Universidad Simón Bolívar - Sistema de Bibliotecas

LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Raimundo Caviedes©, *Reynaldo Mora Mora*©

Rubén Fontalvo Peralta©, *Cecilia Correa De Molina*©

Liseth Reyes©, *Luis Ricardo Navarro*©

Nubia Agudelo©, *Jairo Solano Alonso*©

María Noemí González Martínez©, *María de los Ángeles Pérez Hernández*©

Florentino Rico Calvano©, *Yomaira García*©

Hernán Guillermo Saumett España©, *Zaida Liz Patiño Gómez*©

Ezequiel Quiroz Narváez©, *Buenaventura Rousseau Pupo*©

Norman Estupiñán©

Compilador:

Reynaldo Mora Mora

ISBN: 978-958-8930-28-2

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN
EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
ESCALAFÓN A, COLCIENCIAS
REYNALDO MORA MORA**

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Simón Bolívar y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

Ediciones

Universidad Simón Bolívar©

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Julio de 2015

Barranquilla

Printed and made in Colombia

Contenido

Presentación.....	9
<i>Reynaldo Mora Mora</i>	
Capítulo I	
PENSAR LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	13
<i>Raimundo Caviedes, Reynaldo Mora Mora</i>	
Capítulo II	
LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PENSANDO LA CONSTRUCCIÓN DE LAS REGIONES	31
<i>Reynaldo Mora Mora</i>	
Capítulo III	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PENSANDO LAS REGIONES	49
<i>Reynaldo Mora Mora, Rubén Fontalvo, Raimundo Caviedes, Cecilia Correa, Liseth Reyes, Luis Navarro</i>	
Capítulo IV	
MIRADAS PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS EN LA FORMACIÓN DOCTORAL.....	95
<i>Reynaldo Mora Mora, Nubia Agudelo C.</i>	

Capítulo V	
LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PENSANDO LAS REGIONES.....	111
<i>Reynaldo Mora Mora, Raimundo Caviedes, Jairo Solano, Rubén Fontalvo, María Nohemí González Martínez, María de los Ángeles Perez, Florentino Rico, Yomaira García, Hernán Saumeth</i>	
Capítulo VI	
LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PARA PENSAR UNA PROPUESTA DOCTORAL.....	131
<i>Reynaldo Mora Mora</i>	
Capítulo VII	
FORMACIÓN CIENTÍFICA Y CIENCIAS SOCIALES	159
<i>Zaida Liz Patiño Gómez</i>	
Capítulo VIII	
LOS ESTUDIOS DE ECONOMÍA Y LAS INVESTIGACIONES SOCIALES EN COLOMBIA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX	177
<i>Ezequiel Quiroz</i>	
Capítulo IX	
INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS PARA LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE “JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS”	193
<i>Reynaldo Mora Mora</i>	
Capítulo X	
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS: CULTURA, DERECHOS HUMANOS, PAZ Y POSCONFLICTO	211
<i>Buenaventura Rousseau</i>	

Capítulo XI	
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS Y TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	281
<i>María Nohemí González Martínez</i>	
Capítulo XII	
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN Y SABERES EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	325
<i>Jairo Solano Alonso, Reynaldo Mora Mora</i>	
Capítulo XII	
LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PENSADAS DESDE EL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO: UNA MIRADA DESDE EL PENSAMIENTO DE FERNANDO PIÑERES ROYERO.....	349
<i>Reynaldo Mora Mora</i>	
Capítulo XIII	
ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS PARA LA PAZ DESDE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN	411
<i>Reynaldo Mora Mora, Nubia Agudelo Celis, Norman Estupiñan Quiñones</i>	
Capítulo XIV	
LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS EN EL PROYECTO ACADÉMICO DE JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS.....	433
<i>Reynaldo Mora Mora</i>	
Referencias Bibliográficas	455

Presentación

Por: Reynaldo Mora Mora

El trabajo colectivo por Mesas de Trabajo (MT), fue la herramienta de los académicos e investigadores de la Universidad Simón Bolívar para la construcción colectiva desde las Ciencias Sociales y Humanas. Entonces, se constituyó en una práctica académica e investigativa que consistió en la lectura y problematización de temas puntuales correspondientes a la escritura de la propuesta, lo que confirió mirar los avances y tendencias mundiales de las Ciencias Sociales y Humanas. Estas MT se enriquecieron con las opiniones, observaciones y críticas expresadas por los participantes.

Este estilo de trabajo fue importante, porque procuró la preparación para la posterior divulgación del conocimiento generado en su conjunto. La exposición ante un público especializado permitió fortalecer los fundamentos teóricos y conceptuales de estas ciencias, pulir argumentos y construir saberes con miras a impactar a la sociedad desde la construcción de un Proyecto de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas.

De acuerdo con esta pedagogía metodológica, se trató de un evento académico muy rico, porque se puso en escena conocimientos, informaciones, experiencias por parte de los participantes, y ante todo, las críticas y orientaciones argumentadas. No solamente los intervinientes apprehendieron los temas desde textos de las Ciencias Sociales y Humanas para la debida argumentación: se trató de una discusión epistemológica de buen nivel. Con ello se fortaleció la trayectoria del colectivo de investigadores de los diferentes grupos institucionales que han

apoyado esta construcción, ya que se socializaron temas y problemas en relación con las Ciencias Sociales y Humanas en procura de generar conocimiento desde el proyecto mencionado.

Todo esto permitió afinar “la cocina de la escritura” en la hechura del Documento Maestro. Cada uno de los participantes en las MT conoció las temáticas, lo que indicó que estas mesas como eventos académicos e investigativos fueron altamente formativas por el intercambio de ideas, conceptos y marcos teóricos: fue un ejercicio de construcción de conocimiento mediante la argumentación de los participantes frente a las condiciones de calidad del Proyecto Doctoral. Se trató de una actividad que fortaleció la vida académica e investigativa de la Universidad Simón Bolívar porque comportó visiones conceptuales y teóricas diversas entre quienes argumentaron posiciones filosóficas, sociológicas, educativas o históricas, entre otras.

Por eso, decimos que fue una actividad producto de una nueva dinámica de trabajo entre investigadores y académicos para abordar temas y problemas desde puntos de vista distintos, pero argumentados, que cada quien sustentó como opciones plausibles para alcanzar éxitos en esta construcción generadora del Proyecto de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. La puesta en escena de este tipo de evento buscó poder establecer un ambiente de integración a partir de un diálogo de saberes. En la identificación y puesta en marcha de estas MT como dinámica para generar conocimiento, también se abordaron problemas que los investigadores plantearon en sus posicionamientos teóricos y conceptuales.

Este proceder mediante las MT destacó la necesidad de asumir el debate, la reflexión de temas y problemas con mayor detenimiento a partir de las líneas de investigación del Proyecto Doctoral, para impactar a través de conocimientos y posibilidades de intervención frente a las demandas de la sociedad. Se trató de una estrategia que conllevó el

análisis de diferentes enfoques en la búsqueda de hacer de las Ciencias Sociales y Humanas el mejor aliado para el desarrollo y fortalecimiento de un orden social justo y digno constitucional. Esto implicó considerar desde esta perspectiva metodológica reflexionar sobre la capacidad de la comunidad académica y de investigadores de la Universidad Simón Bolívar para poder proporcionar a las regiones y al sector externo conocimiento de alto nivel con la formación doctoral: aquí radica fundamentalmente el compromiso con el desarrollo intelectual y social del país. Este es un compromiso para tomar muy en serio: generar conocimiento y propuestas de trabajo de investigación doctoral.

Por ello, estas MT asumen el *ethos* académico, como la configuración de la vida de la Institución a partir de sus docentes e investigadores, estrechamente vinculados a problemáticas de las regiones a fin de desarrollar esfuerzos conjuntos en la construcción de conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanas, basado en unos determinados principios:

1. Las MT fueron impulsadoras de debates alrededor de temas y problemas para afrontar las exigencias de la sociedad.
2. Las MT buscaron promover la argumentación de conceptos y teorías, favoreciendo ambientes académicos e investigativos en la vida de la Institución.
3. Las MT emplearon todo un conjunto de acciones de la comunidad académica y de investigadores, orientadas a fomentar un amplio espectro de experiencias, no en forma esporádica o aislada, sino de manera constante y articulada.
4. Las MT integraron saberes que atravesaron a los participantes para favorecer la resolución de problemas en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas.
5. Las MT desde el debate de sus participantes tuvieron como principal compromiso la eticidad de los argumentos de sus participantes, como lo fundamental para satisfacer las necesidades e intereses de la Institución en la construcción de este doctorado.

Capítulo I

PENSAR LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

*Por: Raimundo Caviedes**

*Reynaldo Mora Mora***

En la siguiente condición se demuestra que existen razones convincentes que hacen que sea muy importante para la Universidad Simón Bolívar construir y poner en escena un doctorado en Ciencias Sociales y Humanas para la región, el país y Latinoamérica. Sus fundamentos son de tipo epistemológico, coherente con su Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC), con el Proyecto Educativo Institucional y con el objeto mismo de estas ciencias: su campo y sus fuertes vínculos con el contexto constituyen un ámbito de producción de conocimiento y prácticas sociales que se ha diferenciado y especializado como resultado de la continua complejización de las sociedades.

Lo anterior confluye en dos ideas claves. Una, la idea de que las relaciones entre conocimiento y sociedad no se puede reducir a la constitución de instituciones o agencias con el fin específico de educar a los sujetos, bien sea para la construcción de competencias y formas de acción funcionales a la dinámica productiva, o bien sea para la construcción de competencias ligadas a la ciudadanía y la convivencia, pues los problemas sociales se han vuelto una responsabilidad de la sociedad en su conjunto.

* Jefe del Centro de Investigaciones de Ciencias Sociales, Humanas y Jurídicas de la Universidad Simón Bolívar.

** Jefe del Centro de Investigación en Estudios Científicos de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar.

La segunda, confluye en la idea de que la sociedad no es un todo homogéneo y compacto, sino que existen tensiones y rupturas en su interior. En este contexto se debe poner en perspectiva que las Ciencias Sociales y Humanas, son ciencias crítico, que apuntan a la transformación de aquella. Estos dos aspectos señalan el doble carácter de todo proceso o proyecto social: un carácter emancipador y un carácter regulador, como lo apunta Sousa Santos (1997). Este carácter se expresa en la tensión, señalada por Lechner (1990), entre una libertad individual que, en principio no tiene límites, y una organización colectiva, que requiere necesariamente de la regulación de esas libertades individuales.

Como se puede apreciar, lo que está en discusión es precisamente la idea de una integración posible de lo social que a la vez contenga en sí los elementos que posibiliten su crítica y transformación, so pena, entonces, o de estar integrados alrededor de una idea acrítica de sociedad, como sucede en el consumo masivo, o de realizar una integración a niveles micro, sin un trasfondo común de pertenencia más allá del nivel de lo idiosincrático.

Se empezará por considerar que la división o clasificación de las ciencias, nunca ha sido clara, la separación entre los campos del saber pertenecientes a las Ciencias Sociales y Humanas, en unos casos, se trata de dos formas para referirse a las mismas disciplinas, mientras en otros, existen diferencias entre disciplinas. La división de saberes efectuada desde finales del siglo XVIII y principios del XIX, es mucho menos confusa respecto de las Ciencias Naturales, aunque todavía, “Descartes o Newton, Leibniz o Malebranche, son denominados sin distinción de sabios o filósofos” (Badinter, 2007, p.17) a pesar de que hicieron también grandes contribuciones a las Ciencias Naturales y a las Humanidades.

En el período conocido como la Ilustración, se retoma la noción de con-

tinuidad histórica o aceptación del pasado, como fundamento esencial para el desarrollo de la teoría del progreso, que había sido dejada de lado desde el Renacimiento, por la concepción cíclica del cambio, que la mayoría de los humanistas del Renacimiento tomaron de los griegos, (Nisbet, 1991). Ahora se comienza a pensar en el futuro como un progreso ilimitado y en el desarrollo de la ciencia y la técnica como los instrumentos que lo harían posible –Condorcet, Comte, Marx, entre otros-. Ello implicaba entender las leyes que modifican la realidad y el cambio a través de la investigación ordenada y persistente que se requería, según la creencia de la época, de “una concentración hábil en las múltiples zonas separadas de la realidad” (Wallerstein, 2001, p.10), idea que condujo al inicio de un período de diferenciación y fragmentación de los saberes y por ende a la diversidad de disciplinas para regular la producción del discurso científico.

Lo anterior da lugar a diversas clasificaciones de las ciencias entre los siglos XVIII y principios del XX. Aunque algunos vean en las clasificaciones solo una importancia práctica y provisional, ellas tienen también su sentido epistemológico. Así por ejemplo, aquellas clasificaciones de la ciencia que la dividen por un lado en Ciencias Naturales y por otro, en Ciencias del Espíritu, Humanas o de la Cultura, tienen como fin diferenciar el objeto y el método, es decir, lo que se pretende conocer y la forma de conocerlo; es el caso de las clasificaciones de la ciencia practicadas por el físico francés André-Marie Ampère (1775-1836), Wilhelm Dilthey (Alemania, 1833-1911) y los neokantianos de la Escuela de Baden Rickert (1863-1936) y Windelband (1849-1915).

Por otro lado, se afianzaba otra corriente de pensamiento que argüía que el conocimiento de las leyes que rigen la sociedad y los cambios sociales, solo era posible a partir de las Ciencias Exactas (positivas), por lo cual se debería calcar para las Ciencias Sociales, el modelo de las ciencias de la naturaleza, fundamentado en el paradigma newtonia-

no (Wallerstein, 2001). Fueron sus iniciadores Augusto Comte (1798-1857) y Herbert Spencer (1820-1903). Ellos dividen las ciencias, según (Abbagnano, 1983), en abstractas o generales y concretas o particulares el primero; y el segundo en abstractas (lógica formal y la matemática); abstracto-concretas (mecánica, física y química); y concretas (astronomía, mineralogía, geología, biología, psicología y sociología). Como se puede observar, dos disciplinas de las Ciencias Sociales, la psicología y la sociología aparecen al lado de algunas disciplinas de las Ciencias Naturales; de ello se colige que el tratamiento que da el Positivismo al objeto y método de las Ciencias Sociales es el mismo que concede a las Ciencias Naturales, como lo reafirmará más tarde Emilio Durkheim en *Las reglas del método sociológico*, cuando afirma que hay que tratar a los fenómenos sociales como cosas. De aquí que en la clasificación que hace Wallerstein de las ciencias en el siglo XIX, aparecen en los extremos, de un lado, las Ciencias Naturales y del otro las humanidades, y entre las dos, pero más cerca de las Ciencias Naturales, se encontraban las Ciencias Sociales.

Esta forma tradicional de organizar los saberes, acompañada del afán del Positivismo por considerar como único conocimiento verdadero, válido, "científico", y el único capaz de "dominar la naturaleza" y de llevar a cabo el progreso, es aquel que sigue el modelo de las Ciencias Naturales con su ideal de objetividad y neutralidad valorativa, independiente de la vida y la cultura, lo que generó el menosprecio por cualquier otro conocimiento, al que se relegaba a segundo plano calificándolo de metafísica, filosofía o de simples letras.

Fue Charles Percy Snow, paladín del cientifismo, uno de los primeros en plantear en su famosa Conferencia Rede de 1959, *"Las dos culturas"*, la tesis según la cual la falta de comunicación e interrelación entre las ciencias y las humanidades, es una de las posturas intelectua-

les de nuestra época, que ha impedido la solución de muchos de los problemas que aquejan a la humanidad. Pero al mismo tiempo mira a los intelectuales literarios como personas que se oponen al desarrollo científico calificándolos de “ludditas naturales” (Snow, 1987), mientras que por el contrario, considera a la ciencia como la gran salvadora del mundo, al ser la única que se preocupa por el bienestar de la humanidad. Si bien en su primera conferencia afirma que entre estas dos culturas no existe nada más, posteriormente en respuesta a sus críticos, reconoce que podría hablarse de una tercera cultura aún incipiente, en la cual estarían la historia y demás Ciencias Sociales. Esto produjo en los medios intelectuales una polémica que aún no termina y que en el momento actual en términos coloquiales se conoce como “ciencias duras” y “ciencias blandas”. Las primeras, esto es, las ciencias duras o simplemente, “ciencias” se distinguen por el uso del método científico, por la rigurosidad y exactitud transmitidas a través de las técnicas y métodos cuantitativos, los cuales le permiten la conversión de los hechos en datos. Mientras que por el otro lado, las ciencias blandas se caracterizarían por los atributos contrarios.

A pesar de que en el siglo XIX y gran parte del XX, la tendencia a considerar dos culturas o ciencias duras y blandas, fue hegemónica o dominante, siempre ha tenido una fuerte oposición por parte tanto de científicos de las Ciencias Naturales como de las Sociales y Humanas. Paul Feyerabend, filósofo de la ciencia, con intereses hacia la física y el teatro, fue uno de los más enconados opositores al Positivismo pero sobre todo a las reglas del método, sobre las cuales había observado que frecuentemente eran violadas por los propios científicos. Criticó también la demarcación entre lo que es ciencia y lo que no lo es, señalando de paso la existencia de intereses en la valoración de conocimientos como no científicos.

Frente al argumento que con frecuencia se esboza para justificar la su-

perioridad de la ciencia sobre otros tipos de conocimiento, el cual afirma que muchos saberes tuvieron su oportunidad, pero que en vista de la fuerza de la ciencia no sobrevivieron (Feyerabend, 2008, pp.67-68) dice lo siguiente:

Desde luego, la cuestión obvia es: ¿fueron eliminadas por motivos racionales, o su desaparición fue resultado de presiones militares, políticas o económicas, etc.? Por ejemplo, ¿se eliminaron los remedios ofrecidos por la medicina india (que muchos médicos norteamericanos todavía utilizaban en el siglo XIX) por haberse comprobado que eran inútiles o peligrosos, o porque sus inventores, los indios, carecían de poder político y financiero? Se eliminaron los métodos tradicionales de la agricultura y fueron sustituidos por métodos químicos por una superioridad sobre el terreno, o por ser la química claramente superior, o porque se generalizaron sin más examen los éxitos de la química en otros dominios muy limitados y porque las instituciones que apoyaban la química tuvieron el poder de sustituir este brinco intelectual con coacción práctica? En muchos casos, la contestación es del segundo tipo: Las tradiciones diversas de las del racionalismo y de las ciencias fueron eliminadas no porque un examen racional hubiera demostrado su inferioridad, sino porque presiones políticas (incluida la política de ciencia) arrollaron a sus defensores.

Hoy por hoy, dice Collini en la introducción al libro de Snow, *Las dos culturas*, existe un debate bien interesante “acerca de si debemos siquiera tratar de identificar un método de indagación, una clase de tópico o un *ethos* profesional o cultural que distingan la «ciencia» de la «no ciencia»” (Collini, 1988, p.12). En efecto los siguientes libros, son apenas una muestra de cómo científicos de las Ciencias Naturales avanzan en una reciprocidad entre lo literario y las Ciencias Naturales: *Yo, lo superfluo y el error. Historias de vida o muerte sobre ciencia o literatura*

(Wagensberg, 2009); *Érase una vez un número* (Paulos, 2009); *Las raíces triviales de lo fundamental* (Wagensberg, 2010).

También por el lado de las Ciencias Sociales y Humanas, sería simplificar las cosas si se pensara que por el hecho de que ellas hayan logrado grandes avances con el uso de las matemáticas y las estadísticas, especialmente en el campo económico, fuera inapropiado el uso de otros métodos que tienen igual validez. Especialmente el análisis de textos y la hermenéutica son indispensables para muchas disciplinas.

Por otro lado, el concepto de Ciencias Sociales es considerado muchas veces como sinónimo de Ciencias Humanas, como denominación genérica que abarca un conjunto de disciplinas del espíritu o de la cultura.

Zigmunt Bauman, uno de los sociólogos más importantes de nuestro tiempo, consideraba la sociología como una disciplina de las humanidades. En su discurso al recibir el premio Príncipe de Asturias, nos recordó que “el único noble, magnífico y único propósito, es el de posibilitar el conocimiento humano y el diálogo constante entre los seres humanos” (Bauman, 2010) y más adelante continúa diciendo que: “Cervantes, padre fundador de las Humanidades, envió a Don Quijote a hacer pedazos ese telón hecho con remiendos de máscaras... que ocultan el mundo que habitamos y que aspiramos comprender...”. (Bauman, 2010) además, de recordarnos nuestro vínculo familiar con las Ciencias Humanas, nos invita a pensar cómo otras disciplinas o especialidades de las Humanidades, si sabemos interrogarlas e interpretarlas serían de una ayuda invaluable para la comprensión de la realidad social y de la vida humana.

Las Ciencias Humanas en la medida en que no se consideren como una simple ornamentación, sino un conjunto de disciplinas que pro-

pician el desarrollo de habilidades relacionadas con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, llevan como dice Martha Nussbaum (Nussbaum, 2012) al fortalecimiento de la democracia. Por el contrario con una política mercantilista difícilmente podrá florecer un espíritu crítico.

Las Ciencias Sociales que en un momento dado de la historia tuvieron grandes avances desde el pensamiento crítico con importantes estudios acerca de las desigualdades sociales, la problemática del desarrollo-subdesarrollo y la dependencia, generaron grandes debates y controversias, pronto fueron perdiendo relevancia y visibilidad, en gran parte por efecto de la mercantilización de la educación. Aun cuando el utilitarismo y el pragmatismo excesivo no sean la causa única de la pérdida del espíritu crítico, si actúan como terreno abonado para la subordinación, sumisión y obediencia. Es común el caso en que los estudiantes dicen no estar de acuerdo con las ideas del profesor pero que se ven obligados a aceptar, callar o repetir para no ver afectada su calificación. Esto es válido también para el profesor con respecto a sus superiores. Los alumnos, porque la educación les cuesta y los profesores porque ponen en juego su empleo. Una actitud crítica se expresa al cuestionar paradigmas y discursos dominantes que mantienen la situación actual.

Desde estos planteamientos parte la construcción de la **DENOMINACIÓN** del proceso de formación de doctores en Ciencias Sociales y Humanas a partir de su tradición teórica. Se parte de que en Colombia se dan una serie de hechos en la década de los 90 y primera del siglo XXI que permiten deducir que en el país se está dando un acercamiento en tal sentido. Primero, esta formación en el país, se manifiesta a través de los cambios estructurales propiciados por el establecimiento del nuevo orden jurídico y político de 1991. Segundo, esto trajo como consecuencia que esta formación doctoral estuviese permeada profun-

damente por la realidad social, lo que ha servido de marco para que esta formación se piense y estructure desde las tensiones y rupturas de la sociedad colombiana. Por lo tanto, la formación de doctores en Ciencias Sociales y Humanas no ha estado al margen de sus problemáticas, lo que precisa un análisis de esta situación y este se realice, desde sus planteamientos teóricos que contribuyen a la comprensión de la formación doctoral.

Como hemos anotado, en los años 90 del siglo pasado, nuevas preocupaciones emergen en el campo de la formación doctoral en el país. Su proceso de modernización es un reflejo de las relaciones de estas ciencias con la realidad social, ya que la presencia de sus tensiones y rupturas se constituyen en posibilidades para hacer frente a las nuevas demandas sociales, que se concretan en acciones específicas para permitir una mejora en la calidad de lo humano.

Este análisis pensando la **DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA** parte de su construcción desde la argumentación de estos saberes. La denominación en esta formación doctoral se concreta en los **ASPECTOS CURRICULARES** del PROGRAMA en relación con las tensiones y rupturas como demandas de la sociedad colombiana y los cambios mundiales, siendo factores que dan cuenta las líneas de investigación doctorales a partir de los insumos teóricos de la formación doctoral que se interiorizan en el currículo.

La formación de doctores en Ciencias Sociales y Humanas está siendo determinada por diferentes factores: por una realidad social y por unas políticas de formación en la educación superior. Es decir, es una construcción social, producto de la actividad académica e investigativa de la Universidad Simón Bolívar.

Igualmente, para comprender el surgimiento de esta denominación,

debe abordarse de manera interrelacionada con su JUSTIFICACIÓN. La Universidad Simón Bolívar en su Proyecto Fundacional instituye el saber de estas ciencias a partir de su historia y esa historia tiene un carácter de objetividad, como fueron los diferentes Programas Académicos y con su desarrollo académico por parte de su Rector Fundador, Doctor José Consuegra Higgins.

En el análisis de esta DENOMINACIÓN se parte del principio de que esta formación es un proceso de construcción social con base en unas realidades y problemas que la tensionan. Por lo tanto, en este proceso, la denominación hace realidad el objeto de estudio de las Ciencias Sociales y Humanas, a partir de cuyo proceso se ponen en escena contenidos curriculares de enseñanza a desarrollarse en el Plan de Estudios.

La formación doctoral en Ciencias Sociales y Humanas desde su DENOMINACIÓN es un proceso progresivo que pretende impactar la sociedad. En esta formación la principal característica de este proceso es el abordaje de las problemáticas sociales. Para entenderla, se deben tener en cuenta los factores intrínsecos y extrínsecos. Los primeros están determinados por las tensiones y rupturas de la sociedad que determinan el potencial y los mecanismos de impacto del Programa Doctoral. Los segundos, los factores extrínsecos, se refieren a los aspectos socioeconómicos y del entorno que influyen en la formación, y que, en conjunto, dotan de significado a este proceso en un contexto social.

En este caso la Universidad Simón Bolívar quiere dar un significado pertinente y diferente desde esta formación, por lo que las expectativas desde las líneas de investigación doctoral son también diferentes y pertinentes. Estas líneas como construcciones sociales representan pautas investigativas en la interacción en el Programa Doctoral y la realidad social.

Las Ciencias Sociales y Humanas que explican la relación entre sociedad y formación doctoral, coinciden en ubicar el interés por el estudio de lo social desde las líneas de investigación, como hechos sociales, pues son un producto de una reflexión sobre problemas referidos a tensiones y rupturas presentes en la sociedad.

Por otra parte, también debe plantearse que en las décadas de los 90 del siglo pasado y primera del XXI, la formación doctoral en Ciencias Sociales y Humanas, se la concibe como un hecho social multidisciplinar que impacta los aspectos curriculares de la denominación doctoral, expectativas basadas en los contenidos de enseñanza en función de la misionalidad de la Universidad Simón Bolívar y del propio Programa Doctoral en relación con los cambios históricos que impactan a este proceso formativo.

Esta **DENOMINACIÓN** es provocada desde diversos referentes que dinamizan el currículo propuesto, donde cada una de las dos Líneas de Investigación son pensadas con su respectivo objeto epistemológico, de lo que es su objeto de estudio en las Ciencias Sociales y Humanas, de ahí, que para la comprensión global de la denominación, se requiere del diálogo de saberes: la historia, la sociología, la filosofía y la educación, entre otras, puesto que cada disciplina se introduce al estudio desde una perspectiva diferente. Lo expuesto supone un hecho interrelacionado e interdependiente frente a las tensiones y rupturas que a manera de demandas hace la sociedad a la **DENOMINACIÓN** doctoral misma, lo que requiere de un “ajuste” permanente en los procesos de esta formación doctoral, llevando a propiciar diferentes enfoques al interior de cada Línea de Investigación con sus Seminarios Doctorales, que son matices distintos, y no un modelo único.

Desde la **DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA** se ofrece la posibilidad de proponer un modelo de interacción entre estas ciencias y otros

saberes con la dinámica de la sociedad colombiana; para ello, hay que considerar, por un lado, los cambios sociales y, por otro, los cambios curriculares a ser propuestos. Estos cambios aunque están sujetos a la sociedad misma, presentan dinámicas diferentes, son cambios que están anclados a ella. Formación doctoral y cambios sociales están sincronizados en el currículo doctoral, ya que estas ciencias se mueven de acuerdo con una carga de tradiciones formativas y culturales a lo largo de su propia historia.

Con la **DENOMINACIÓN** se intenta explicar las tensiones y rupturas en el currículo a partir de un enfoque global, interdisciplinar e integral. Esto parte del supuesto de que el Plan de Estudios es impactado por los cambios sociales. La premisa básica de este supuesto, es que el currículo con sus prácticas y discursos cambian acorde con los ritmos de la sociedad e influyen en el impacto del perfil del futuro doctor en Ciencias Sociales y Humanas que se pretende. Con respecto a la anterior premisa, debe señalarse que esta denominación, se construye y presenta sobre la base de las tensiones y rupturas de la sociedad. Entonces, esta formación debe asumirse desde la perspectiva de las problemáticas sociales, ya que con ellas podemos advertir que su aporte viene a residir en el interés por explicar cómo este Programa Doctoral construye un sentido misional en sus estudiantes a través de la solución a ofrecer a las regiones y la sociedad colombiana en general, desde las relaciones de sus trabajos de tesis con los problemas locales, regionales y nacionales.

Se parte de considerar que la formación doctoral en Ciencias Sociales y Humanas desde su **DENOMINACIÓN** es una construcción social que busca impactar la realidad, donde cada Línea de Investigación con sus respectivos Seminarios Doctorales y los Trabajos de Tesis lo harán de manera creativa y pensante para reaccionar frente a las demandas sociales. De ahí, que dicha denominación está dirigida sobre cómo cu-

rricularizar los significados de las dinámicas sociales que son las que hacen que las áreas del plan de estudio de esta formación doctoral, se comuniquen con la realidad social. Este análisis busca relacionar esta formación con la realidad social para su comprensión, haciendo posible el debate y la consolidación de unas prácticas y discursos de estas ciencias en estos procesos. Se trata de considerar esta formación, como continuidad permanente, donde cada Línea de Investigación doctoral asume su relación con la realidad social. Aunque la misionalidad de este doctorado está definida acorde la misionalidad institucional, ella está determinada por las pautas que establece la sociedad en un momento histórico determinado.

La **DENOMINACIÓN** en la construcción de esta formación doctoral, comporta una serie de efectos, que podemos señalar como preocupaciones frente a la realidad misma, pretendiendo dar respuestas a lo que pretende el sistema educativo colombiano. Este hecho propicia a que desde esta **CONDICIÓN** el Programa Doctoral que presenta la Universidad Simón Bolívar internalice un modelo de cumplimiento frente a las exigencias presentadas por el ente rector institucional, que es el CONACES, que le imprime un sello de “intervención” estatal. Es decir, tenemos un proyecto doctoral para promover desde él un modelo integral, interdisciplinario y global en los procesos de formación de doctores en Ciencias Sociales y Humanas.

Esta **DENOMINACIÓN** como tal, se refleja en la Estructura Curricular y en la Justificación, aspectos relacionados entre sí, y que se analizarán y se constarán en el desarrollo de esta propuesta doctoral. Estos aspectos como procesos, empujan a las Líneas Doctorales a entrar en relación la dinámica de la realidad social a partir de la misión institucional y su papel en las regiones, en especial en la región Caribe. Desde la denominación pretendemos argumentar que la formación de doctores en Ciencias Sociales y Humanas en la hechura de este proyecto,

parte de la institucionalización de las líneas demarcadas que sustentan el Currículo Doctoral, con sus prácticas y discursos, que son las que tienen a su cargo dar el sustento epistemológico, conceptual e investigativo a los doctorandos.

La formación de doctores en Ciencias Sociales y Humanas es una respuesta al diálogo de ellas con las problemáticas de la sociedad; es decir, no solo curricularizan la atención por ahondar en la significancia mediante los trabajos de tesis doctorales para visibilizar las demandas sociales. Es decir, los hechos de la sociedad colombiana impactan la construcción de la **DENOMINACIÓN**, tema que se convierte en este Doctorado en reflexión desde la investigación. Ya que para la Universidad Simón Bolívar y para la sociedad esto cobra importancia, lo que viene a significar la reflexión sobre los problemas y desafíos de la sociedad colombiana.

El proceso de transición de la Constitución de 1886 a la de 1991, ha facilitado transformaciones sociales que están también asociadas a la dinámica modernizadora de las universidades, que se relacionan con los procesos de globalización, interdisciplinariedad e integralidad que apunta la formación doctoral. Estos cambios tienen implicaciones sociales y formativas desde la **DENOMINACIÓN DOCTORAL**, y se deben entender como los efectos de los cambios culturales, económicos y sociales, entre otros, la propia trayectoria de la tradición investigativa de la Universidad Simón Bolívar. Entonces el discurso de esta denominación se construye y centra su atención en los procesos curriculares y en las prácticas investigativas doctorales que asegurarán la calidad del Programa Doctoral.

Igualmente, esta **DENOMINACIÓN** busca empoderar la estructura curricular del Programa desde las condiciones y características de la actividad productiva de las líneas de investigación doctoral, favore-

ciendo la integralidad curricular configurada desde el objeto mismo de las Ciencias Sociales y Humanas: formar doctores en estas ciencias como doctores integrales. Las prácticas y discursos de ellas son construcciones sociales, que buscan dar respuestas a las necesidades sociales. En otras palabras, el universo de la formación doctoral desde esta **CONDICIÓN** se define sobre la base de estos requerimientos y de los espacios sociales de los grupos de investigación que apoyan la construcción de este Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas.

Es decir, la **DENOMINACIÓN**, primero, constituye la base para comprender las restantes condiciones de calidad del Programa Doctoral y, segundo, ella ayuda a la aprehensión por parte de los Seminarios Curriculares y de los Trabajos Doctorales de la realidad significativa y social.

La **DENOMINACIÓN** es condición básica para estructurar el Plan de Estudios, ya que los aspectos curriculares nacen dentro de ella, donde se encuentran unos significantes (Líneas de Investigación) que se encargan de su socialización. Esta condición primera contribuye a dar sentido al Doctorado, el cual mediante un diálogo interdisciplinario entre las Ciencias Sociales y Humanas conduce al abordaje de la realidad social. La formación doctoral desde esta condición es parte decisiva en su socialización; lo que implica la internalización de la sociedad y sus problemas y, al mismo tiempo, la objetivación de una identidad coherente y continua desde el perfil que se propone el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas.

La **DENOMINACIÓN** da identidad a nuestro Proyecto Doctoral, ya que en ella se materializan las demandas sociales a través del proceso de la construcción curricular propuesta en articulación con los temas y problemas de las dos líneas de investigación curricular, lo que se representa en los Seminarios Doctorales, que son apuntalados desde

ellas, como el instrumento más importante de las intenciones misionales de la Universidad Simón Bolívar, a través del vínculo principal que ella mantiene para el caso específico con la región Caribe y su compromiso fundacional con el pensamiento latinoamericano y caribeño, realidades que se traducirán en Tesis Doctorales.

Lo anterior viene a significar que toda la estructura curricular doctoral se soporta en esta Denominación, que determina los microcurrículos (Los Seminarios Doctorales) y las Líneas de Investigación. Determina a su vez la distribución de los problemas sociales en los Seminarios Doctorales. En otras palabras, la socialización de la Denominación viene a ser la adquisición del conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanas, lo que significa la Fundamentación Teórica y Conceptual que estructura interpretaciones y comprensiones que desde ellas se hacen.

La denominación del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas propone una aprehensión de este conocimiento que orientará los trabajos doctorales en su relación con las problemáticas sociales. Ayuda a clarificar la realidad tal como se ofrece en la sociedad. En tal virtud, desde estas ciencias debe considerarse que el currículo propuesto identifica las experiencias de los grupos de investigación institucionales, permitiendo incluirlas en categorías amplias, en cuyos términos adquieren significado en los Seminarios Doctorales. Esta red curricular construye temas significativos capaces de abordar investigativamente los problemas de la sociedad. Para esta **DENOMINACIÓN**, los aspectos curriculares constituyen áreas de formación problemáticas sustentados en las Líneas Doctorales, entendidas como zonas de significado circunscritas al accionar de los grupos de investigación. Además, esta condición primera guarda estrecha relación con la misionalidad de este Doctorado con el acervo investigativo de la Universidad Simón Bolívar, para hacerlo accesible a través de los seminarios doctorales y los trabajos de tesis, para ser convertidas en base e instrumento del acopio colectivo del conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanas,

ya que la estructura curricular tiene una flexibilidad que permite objetivar una gran variedad de esta tradición como problemas de abordaje para este doctorado.

La formación de doctores en Ciencias Sociales y Humanas desde esta DENOMINACIÓN se reproduce a través de su estructura curricular, lo que se infiere que, la sociedad colombiana de acuerdo con sus tensiones y rupturas está demandando este tipo de formación.

Del resto de condiciones que se dan en la construcción de este Proyecto Doctoral, esta construcción colectiva se configura a partir de esta DENOMINACIÓN. Así, la puesta en escena de la estructura curricular se vuelve objetiva a partir de las experiencias de los grupos de investigación que han venido abordando las tensiones y rupturas de la sociedad, en un contexto y unas políticas públicas de educación superior, como es la formación doctoral. La denominación se ha sustentado a través de la misionalidad fundacional de la Universidad Simón Bolívar, ya que analizada, esta, ha recreado a las Ciencias Sociales y Humanas en toda su trayectoria, lo que se refleja en esta formación doctoral, configurada a partir de la selección de las dos Líneas de Investigación y los Seminarios Doctorales en el currículo. En este contexto, se demanda la formación de doctores en Ciencias Sociales y Humanas que permita comprender el perfil de este doctor, con sus retos y desafíos, que implica su papel en la sociedad colombiana actual.

Para la Universidad Simón Bolívar, esto alude a la prerrogativa de que su actuar se concreta en su misionalidad. Desde los anteriores presupuestos la DENOMINACIÓN se soporta en unas premisas que son fundamentales en este Proyecto Doctoral:

1. La formación doctoral en Ciencias Sociales y Humanas desde su DENOMINACIÓN significa formar doctores para impactar a la sociedad con sentido de responsabilidad.

2. Este planteamiento permite recuperar la tradición formativa e investigativa de la Universidad Simón Bolívar.
3. La piedra angular de esta misionalidad como objeto de transformación, es el punto de partida al momento de ponerse en escena este doctorado: cómo y para qué formar un doctor en Ciencias Sociales y Humanas con base de esta tradición en estos saberes.
4. Lo anterior se convierte en sí mismo en una pieza pedagógica para pensar la formación y enseñanza de estas ciencias.
5. Formar doctores desde esta DENOMINACIÓN es una construcción de integración de saberes con la realidad. Es un proceso en el cual el enriquecimiento de doctorandos y doctores se logra en cuanto concurren en esa interacción entre sus necesidades investigativas con el objeto de formación doctoral.
6. Una propuesta de formación de doctores bajo esta DENOMINACIÓN a partir de la perspectiva que hemos sugerido invita a que ella se oriente mediante una planeación curricular integrada, interdisciplinaria y globalizada desde la integración de las Líneas de Investigación con los Seminarios que contribuye a tejer la textura formativa que ofrece este Programa Doctoral.

Capítulo II

LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PENSANDO LA CONSTRUCCIÓN DE LAS REGIONES

*Por: Reynaldo Mora Mora**

En este capítulo se presenta la justificación como la importancia configurada por los objetivos para los alcances del proyecto.

Esta justificación parte de un estudio de las Líneas de Investigación Doctorales a nivel de Colombia, y de manera particular en la región Caribe, como también la dinámica investigativa de los Grupos de Investigación en Ciencias Sociales y Humanas, lo que ha permitido identificar problemáticas pertinentes, a fin de construir la JUSTIFICACIÓN de este Programa de Doctorado, aprehendiendo las posibilidades que en este campo tiene la Universidad Simón Bolívar.

IMPORTANCIA DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Impacto científico

Desde el doctorado busca estudiar las problemáticas de Colombia, y particularmente los problemas regionales desde estas ciencias en diálogo con las problemáticas de América Latina y el Caribe con las mundiales.

Impacto social

Se busca participar con este doctorado en la ansiada vinculación universidad-sociedad, generando conocimiento que acompañe los pro-

* Jefe del Centro de Investigación en Estudios Científicos de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar.

cesos de transformación de la sociedad. En tal sentido, las dos líneas configuradas así lo denotan. Al participar la Universidad Simón Bolívar en esta generación, pretende impactar en el desarrollo económico, cultural, educativo, social y político de Colombia, aportando investigaciones (tesis) a los urgentes problemas de la sociedad.

Impacto institucional

Desde el proyecto de doctorado en Ciencias Sociales y Humanas se acrecienta el afán por fortalecer los procesos investigativos de la Universidad Simón Bolívar en este campo del conocimiento, el cual ha sido su historicidad fundacional e instituyente. Se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Qué factores influyen en la demanda potencial de este Proyecto Doctoral?

Con base en el estudio del estado del arte de las Líneas de Investigación doctorales en Colombia y la región Caribe se configuró la estructura curricular acorde con las líneas de investigación que soportan el Programa, las cuales favorecen los trabajos de tesis, y como resultado, contribuyen en la generación de conocimiento en estas ciencias.

Se plantea la necesidad de abordar las problemáticas sociales desde las líneas de investigación y en los seminarios doctorales, para que a partir de su abordaje, se puedan generar teorías; y, contribuir al impulso de la investigación con la creación del Instituto de Altos Estudios para las Ciencias Sociales y Humanas de América Latina y el Caribe, el cual permitirá ofrecer en el campo del doctorado un Programa de avanzada con ventajas competitivas, tanto en la región como fuera de ella.

En virtud de lo anterior, se quiere impulsar con este Proyecto Doctoral, la participación de los grupos de investigación de la Universidad Simón Bolívar en este desarrollo para hacer posible generar aportes teórico-prácticos, que impacten la sociedad. Se busca participar en la

construcción de redes que constituyan una importante fuente para desarrollar investigaciones que harán posible el crecimiento futuro del Programa Doctoral en la región y el país.

Dentro de las posibilidades de formación del doctorado a manera de impacto, como las más significativas tenemos:

1. Tendencia hacia una progresiva alianza internacional (convenios) dentro del marco de la sociedad del conocimiento y la globalización.
2. Oferta por parte de la Universidad Simón Bolívar de este Programa Doctoral de manera integral, es decir, no se ofrecerán seminarios aislados sin ninguna integración con las líneas de investigación.
3. Una demanda potencial de profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas que buscan una formación en estas ciencias, con motivo de los requerimientos de cambios del mundo, Latinoamérica y del Caribe, y de manera particular los de la sociedad colombiana con sus regiones que “obligan” a las universidades a abordar estos cambios desde la investigación doctoral.
4. Baja oferta de parte de las universidades de la región Caribe de programas doctorales en estas ciencias.

EL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PENSANDO LAS REGIONES

¿Existe, en la actualidad, respuestas desde las Ciencias Sociales y Humanas frente a todo el entramado de problemas de las regiones y el país? O, bien, ¿los procesos de formación doctoral nos ayudan a dar respuestas, de manera que las decisiones formativas que se tomen en los próximos 20 años constituyan diversas alternativas posibles para pensar y transformar, por ejemplo, la región Caribe desde estas ciencias?

En este doctorado se afronta la cuestión de esta necesidad, de esta per-

tinencia en la propuesta misional de la Universidad Simón Bolívar, pero no simplemente para tomar posición en lo referente a los insumos teóricos, sino en el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en estas ciencias a partir de su proyección. Más bien, aunque de hecho se deba asumir una postura, lo que mayormente interesa es establecer un nexo teórico-práctico entre la pertinencia, la Institución y la investigación en Ciencias Sociales y Humanas, es decir estas dos funciones sustanciales, se constituyen en las herramientas potenciales para los procesos de desarrollo y empoderamiento de la región Caribe con esta formación doctoral.

En este devenir, esta formación doctoral viene a ser la agenciadora de cambios: asumir las demandas sociales y curricularizarlas mediante los trabajos de tesis, representando un factor dinámico, cuya tarea no es otra cosa, que identificar las pertinencias sociales. A las consideraciones anteriores se agrega otra, relativa al alcance de las respuestas de la Universidad Simón Bolívar frente a las problemáticas sociales de las regiones, Latinoamérica y el Caribe. Se debe reconocer, que en el estadio actual de este requerimiento, son los grupos de investigación institucionales con los apoyos para este Programa Doctoral los llamados a consolidar respuestas determinadas, dentro de un proceso que incluye, valoraciones, contextos, interpretaciones para impactar una vida más digna del hombre caribeño, colombiano y latinoamericano.

En el contexto que se ha descrito, es como irrumpen las dos líneas de investigación doctorales, que tienen como finalidad, contribuir teórico-práctica a pensar y transformar las regiones, tanto en la cuestión, por ejemplo, de fortalecer la comunidad científica, como también, en la problemática relativa a la responsabilidad social de la Institución. De lo que se trata, es poder establecer un nexo entre lo teórico-conceptual del objeto y pertinencia de este Proyecto Doctoral con las necesidades de las regiones.

Desde este Proyecto Doctoral interesa reafirmar esto como preocupaciones curriculares de las líneas conformantes, como un todo, para que esta pertinencia-relación esté presente efectivamente en los procesos de esta formación. En esta contribución la Universidad Simón Bolívar, desea, con base en su trayectoria en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas tender hacia este nexo, a este acercamiento formativo-investigativo, concentrando su atención en el plano de la producción de conocimientos pertinentes, para impactar los procesos de transformación regionales.

El presupuesto justificativo de este Proyecto Doctoral consiste en considerar que su pertinencia es, en línea de principio, algo a fortalecer, como es, la “utilidad” del conocimiento. Otro presupuesto, es la idea de que esta pertinencia constituya algo que es susceptible de ser alimentado día tras día de manera consistente, con las líneas de investigación, los seminarios doctorales y trabajos de tesis. El primer presupuesto, es evidente, es compartido y pretende empoderar las Ciencias Sociales y Humanas. En lo que concierne al segundo, hay que decir que este es mucho más complejo y debatido, lo que requiere de la conformación de comunidades científicas (doctorandos y doctores) para que contribuyan a pensar desde sus tesis a dar respuestas a las necesidades sociales.

Pensar las regiones en la perspectiva del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, es recrearlas a través de la toma de decisiones desde la investigación doctoral encaminada a ligar teórica, conceptual y metodológicamente el quehacer de los trabajos con sus problemáticas. Creemos, que se puede convenir que esta articulación debe ocurrir de manera planificada, por cuanto los objetos de estudio son las decisiones formativas que se tomarán y desarrollarán desde las líneas de investigación.

En efecto, el problema en cuanto a la identificación y formulación de estas decisiones ha venido siendo examinado por los diferentes grupos de investigación de la Universidad Simón Bolívar como objetos de estudio, que han construido a partir de los núcleos problemáticos presentes en sus diferentes planes de trabajo (ver Anexo de los GRUPLAC en: www.colciencias.gov.co). Nos referimos a los conocidos problemas de: 1) interpretación de nuestras realidades; 2) aplicación de teorías, conceptos y metodologías de las Ciencias Sociales y Humanas pertinentes a esas realidades; 3) identificación y determinación de los hechos sociales que concurren a problematizar las regiones y 4) solución a partir de decisiones políticas, económicas, sociales, culturales, ambientales, entre otras.

Las problemáticas a curricularizar se hacen con base en las características desde las líneas con los trabajos de tesis doctorales, buscando impactar las regiones, como objeto de gran atención por parte del doctorado, constituyendo uno de los elementos más característicos.

En este proceso, el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas está construido sobre la base de orientar la investigación hacia las problemáticas de nuestras localidades, que son el tejido de las totalidades de las regiones, y para el caso particular, las relacionadas con el Caribe, para acercarnos a sus problemas: justificación local y regional para dialogar con lo nacional, lo latinoamericano y caribeño.

En la construcción de este tipo de propuestas, se trata de confrontar el quehacer de la Universidad Simón Bolívar en sus pertinencias formativas y misionales con nuestras realidades, en consideración al concepto de demandas sociales, que evidencian de manera puntual los problemas conectados con los contenidos de las líneas y seminarios doctorales, como núcleos problemáticos más importantes, por ejemplo, cultura y derechos humanos en contextos de inclusión social, género, formación en Ciencias Sociales y Humanas, entre otros. La razón principal

de esta justificación desde el quehacer de las líneas doctorales consiste en el hecho de que este tipo de organización del trabajo investigativo constituye un ejemplo de construcción colectiva del conocimientos desde diversos saberes.

Tal valor, asegura, por un lado, el trabajo colectivo, y, por el otro, favorece el diálogo interdisciplinar no solo del campo de las Ciencias Sociales y Humanas, sino también de áreas afines, constituye, una condición justificante necesaria para pensar las regiones, y de consecuencia, para la calidad de la vida de sus habitantes. En efecto, para este tipo de justificación doctoral sugiere que nos encontramos frente a un apoyo metodológico, conceptual y teórico para el desarrollo de este proyecto relevante y significativo. En este sentido, la caracterización de las problemáticas de las Ciencias Sociales y Humanas, corresponde a un conjunto de categorías que son producto del trabajo de los grupos de investigaciones de la Universidad Simón Bolívar, con categorías muy específicas y contextualizadas.

En la medida en que estas caracterizaciones son jalonadas por otros saberes, nuestra aseveración es que la investigación doctoral arrojará mejores impactos. Por eso, uno de los valores clave en este Proyecto Doctoral en relación con sus líneas justificantes es, sin duda, el que se denota como “interdisciplinariedad” para propiciar un diálogo de saberes pensando las región Caribe, y de ahí el resto de regiones colombianas.

Con esta connotación, lo que interesa es dar respuestas a sus problemáticas desde variados debates con los saberes de las Ciencias Sociales y Humanas. Esta opción metodológica tiene que ver con la necesidad de abrir diálogos enriquecedores para pensar las regiones, lo que resulta coherente con la idea de razonamiento en torno a las siguientes preguntas: ¿qué integramos, qué interdisciplinamos y qué globaliza-

mos? Cuánto sea más importante la articulación con las problemáticas sociales, más relevancia tienen estas preguntas en el proceso de investigación doctoral, lo que resulta evidente si consideramos el hecho de que con frecuencia se abordan problemáticas sin este diálogo.

Estamos convencidos que, en cuanto tal, este diálogo merece una reflexión en sí misma, aun considerando que la interdisciplinariedad cumple funciones decisorias en los procesos de investigación. En este diálogo el punto de convergencia es el contexto con sus actores. En tal sentido, las líneas de investigación doctoral delinean sus áreas significativas de trabajo dialogal a utilizarse en sus respectivos quehaceres para fortalecer esta estrategia en la toma de generar conocimiento para las transformaciones de las regiones. De este diálogo de saberes se derivan los siguientes elementos que hacen justificante este Proyecto Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas.

El primero, consiste en que él se justifica porque busca responder a las necesidades regionales desde sus líneas de investigación, donde los grupos de investigación tienen que ver con el rol de identificarlas y problematizarlas. El segundo, es que este Proyecto se configura en un tiempo y en un espacio, en tal sentido, se trata de hacer una cartografía de necesidades de las regiones, y de manera particular para la región Caribe, ya que de este modo se les asume identificándolas en este mapeo. El tercero, es que en este contexto, no se excluyen los otros saberes, se los convoca, para participar en las decisiones problemáticas de las regiones.

Entonces, el concepto de “toma de decisiones” frente a la investigación doctoral la entendemos como la decisión conclusiva del desarrollo del Proyecto Doctoral; se trata de una estrategia de la Universidad Simón Bolívar como decisiones conectadas con la investigación y con el con-

texto; en tal sentido, constituye una decisión institucional pero surgida desde su tradición en lo académico y en lo investigativo.

Para seguir examinando la cuestión de la justificación del Proyecto Doctoral como estrategia institucional, pensamos que es oportuno esta importancia. Hasta aquí se ha hablado de ese diálogo constructivo de saberes en ese pensar las regiones, que por consecuencia, es necesario subrayar, que aquí se comprende la importancia en términos de generar conocimientos con impactos sociales.

En relación a esta actividad de conectividad en cuestión hay que decir, de inmediato, en términos generales que su justificación se concibe como una actividad de manera propositiva, crítica y transformadora que se produce por el trabajo colegiado de más de un saber a partir de sus grupos de investigación que apoyan la propuesta doctoral.

En este orden de ideas, se puede, comprender cómo, por parte de los investigadores de las Ciencias Sociales y Humanas, prevalece el interés por dar respuestas interdisciplinarias a los hechos sociales, culturales, educativos, políticos, económicos, etc., siempre presentes en la sociedad, evidenciando sus características, peculiaridades y alternativas. Sin duda, entonces, la justificación de esta propuesta doctoral encuentra lugar en este diálogo de saberes. Hoy, por fortuna, los investigadores son conscientes de ello, encontrando cada vez más amplios espacios, para llegar a un examen global y profundo de las problemáticas de las regiones. Regresando a nuestro argumento preguntémosnos entonces qué se quiere lograr con este Proyecto. Veamos, para iniciar, preguntándonos: cuál es su importancia en el devenir histórico del Caribe colombiano y, en particular en la trayectoria de estas ciencias en la Universidad Simón Bolívar. Pensamos que esta propuesta significa la posibilidad de desarrollar y fortalecer el campo intelectual de las Ciencias Sociales y Humanas con la generación de conocimiento como

estrategia para impactar la sociedad. Entonces, esta importancia radica en que este conocimiento debe tener sentido en el contexto para responder a sus necesidades. Es suficiente, subrayar dos elementos distintivos de esta justificación que estamos examinando: por un lado, su significado como presencia de posibilidad de desarrollo para las regiones y el país, y, por el otro, que su explicación y fundamento se encuentra en el contexto específico desde donde se quiere impactar.

Ahora bien, esta justificación la amarramos al desarrollo de las Líneas de Investigación del Proyecto Doctoral. A partir de lo que se ha dicho, podemos caracterizar esta “articulación” de cómo ellas responden a los contextos referidos. Esto es, obviamente, muy general, y se hace necesario, por consecuencia, delinear de manera más precisa sus elementos distintivos. En particular, hay que señalar que esta articulación da respuesta a la cuestión relativa a la pregunta sobre los contenidos curriculares pertinentes del doctorado desde estas líneas, constituyéndose en alternativas razonables de impacto. Esta precisión, por otro lado, es también útil para evidenciar la relevancia en un discurso acerca de lo que se quiere como un país de regiones para los años venideros.

Lo anterior sugiere que este Proyecto Doctoral es una estrategia alternativa para las regiones, significa que es una herramienta para la toma de decisiones frente a los retos que la sociedad y el mundo de la globalización invitan. Por otro lado, prevé todo un conjunto de acciones investigativas sobre la base de lo establecido en su currículo y en la dinámica que generen los grupos de investigación a fin de que sus impactos representen un factor distintivo frente a otros doctorados en la región y el país.

De lo anterior, las preguntas problemas que van a estar permeando el quehacer de las líneas de investigación doctoral, serían las siguientes:

¿Cuáles serían las estrategias formativas doctorales, en el sentido, que se genere conocimiento para pensar las regiones con sus problemáticas como investigación? ¿Se justifica la articulación de los contenidos curriculares con el contexto?

Estas preguntas tienen sus respuestas desde el quehacer de los grupos de investigación que apoyan el doctorado, con sus líneas, seminarios y los trabajos de tesis doctoral para hacer una contribución fundada e innovadora al debate actual sobre las problemáticas del país. Para lograr lo anterior, vinculamos directamente nuestros interrogantes con el objeto central de este proyecto doctoral: pensar las regiones.

Ahora bien, se podría partir de la siguiente hipótesis general de que la poca o casi nula efectividad de la relación del contexto con las universidades, se debe a que los contenidos curriculares no están en sintonía con las problemáticas sociales. La JUSTIFICACIÓN de este Proyecto Doctoral es ofrecer, a través de la generación de conocimiento en estas ciencias elementos de análisis en función de la construcción de una cultura de los derechos humanos, de la paz y el posconflicto.

Debido a la importancia que juega la investigación en la formación doctoral habremos de vincularla en el desarrollo de las diferentes actividades curriculares, mediante criterios metodológicos en torno a esta relación, la cual se sostiene de acuerdo con el objetivo que se fije cada microcurrículo de las dos líneas doctorales para hacer posible influir decididamente a favor de impactar con la generación de conocimiento. Esto significa que la investigación permea todo el proceso de esta formación.

Con el fin de contextualizar el objeto de estudio del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, se hará referencia al alcance de este objeto, a través de la relación entre las problemáticas sociales y los contenidos

curriculares de las líneas. Se entenderá que, desde estas ciencias, la relación entre problemas de la sociedad y el doctorado, se ejerce una significativa influencia sobre esta formación, especialmente en cuanto a los problemas actuales y sus impactos en la construcción de las tesis doctorales.

De acuerdo con lo anterior, queremos que las regiones y la sociedad en general se deba a este Proyecto de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas si desde él se asumen sus problemáticas, para gestar investigación que impacte a través del quehacer de las líneas doctorales que soportan el currículo con sus diferentes aspectos curriculares que permitan también la construcción de políticas públicas sociales, culturales, económicas, entre otras, que influyan en el establecimiento de un orden social justo y digno como lo propone nuestro Estado Social de Derecho, lo cual contribuirá a una mejor calidad de vida para los habitantes de los contextos donde impacte la investigación doctoral, llenando así sus expectativas, en el sentido de que el doctorado se relaciona con las problemáticas sociales.

Al lograrse esta finalidad, consideramos que la **JUSTIFICACIÓN DEL PRESENTE PROYECTO DE DOCTORADO** tiene un efecto histórico transformador para el desarrollo local, regional, nacional, latinoamericano y caribeño debido a que, los contenidos curriculares de formación se ajustan adecuadamente a estos contextos, lo que se considera conveniente para aumentar su desarrollo, fortaleciendo el trabajo entre los saberes de estas ciencias.

LA PERTINENCIA JUSTIFICANTE DEL DOCTORADO DESDE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Queremos relieves la pertinencia justificante de este proyecto de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. Para ello, consideramos este Proyecto como la herramienta clave que moviliza a la Universidad Si-

món Bolívar a propiciar espacios por medio de los cuales poder interrogar y problematizar los grandes problemas de la sociedad colombiana y al mundo latinoamericano para empoderar el quehacer de sus grupos de investigación, buscando construir nuevos lenguajes epistémicos, que son los lenguajes de poder promover lo que la sociedad necesita, desde lo local, regional, nacional y mundial, con lo cual se da un proceso de construcción del tejido social de estas preocupaciones en el Doctorado: se establece una nueva relación de situación y postura entre lo que se haga en este Proyecto y la sociedad, porque ella se verá representada y movilizada mediante la generación de conocimiento, esto es, dar a conocer sus preocupaciones a partir de las líneas doctorales favorecen esta pertinencia.

Para comprender esta importancia justificante, se hace necesario responder a la pregunta: ¿Cómo este Proyecto se convierte en una estrategia de generación de conocimiento para impactar la sociedad? Esto, por supuesto, nos lleva a “mirar” más allá de unos contenidos temáticos o de unas lógicas del proceso de formación desde unos contenidos curriculares. Un Proyecto así concebido, dinamiza estudios de las realidades regionales, y de manera particular, la realidad caribeña, porque a través de ella sacamos a la luz nuestras problemáticas en relación con el mundo, estructuramos nuevas racionalidades para su comprensión y, ofrecemos nuevas miradas de conocimiento y comprensión del mundo a partir de la investigación doctoral.

Aquí, la pertinencia justificante tiene un efecto hermenéutico: interpretar nuestra realidad para dar cuenta de lo que se dice y se quiere decir mediante el conjunto de expresiones que conforman el estudio de las regiones, en especial, la región Caribe colombiana.

En estos términos se le manda un mensaje a la sociedad de que lo que sucede en ella se aborda con pertinencia desde los contenidos curricu-

lares del Proyecto Doctoral. Por definición, hacer investigación doctoral en Ciencias Sociales y Humanas es, decir lo que hace la Universidad Simón Bolívar en sus grupos de investigación, es hacer un análisis del juego dialéctico que se expresa en las dos líneas de investigación que son pertinentes; por eso, el Plan de Estudios se engarza con la realidad social, educativa, política, económica, cultural, como la forma sistemática de abordar esas realidades de las regiones, como objeto de estudio a partir de la articulación signficante entre las líneas con las problemáticas de la sociedad.

Para precisar el objeto de esta pertinencia justificante en el abordaje de las problemáticas sociales cabe señalar: a. Las Ciencias Sociales y Humanas por su naturaleza son críticas, lo que conlleva a una más estrecha relación con estas problemáticas, a partir de los contenidos curriculares y las tesis doctorales. b. La estructura curricular del programa doctoral da estas posibilidades de conocer y abordar las necesidades regionales. c. El Proyecto Doctoral ha identificado, seleccionado y jerarquizado aquellas actividades doctorales relacionadas con este propósito desde el Plan de Estudios.

De aquí, se deduce una serie de actividades que permiten organizar esta relación, son las siguientes:

1. Aquellas que se organizan curricularmente desde las Áreas de Formación Doctoral.
2. Otras para la articulación con ese reto, para que los contenidos curriculares y las investigaciones doctorales tengan el carácter de conocimiento útil y,
3. Aquellas para la vinculación estrecha entre líneas de investigación y Áreas de Formación.

Todo lo anterior significa que esta relación de conocimiento propicia la ampliación de espacios para la investigación en Ciencias Sociales y

Humanas, lo que genera nuevos conocimientos y nuevos productos, lo que implica también un nuevo posicionamiento de estas ciencias en los impactos en la vida de la ciudad de Barranquilla, por ejemplo. Esta situación significa que el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas será desarrollado a través de dos líneas de trabajo para acercarlas con la realidad social. De esta explicación se da cuenta con un sentido crítico. Por eso, en la construcción de los contenidos de los diferentes Seminarios del Doctorado, se identifican y desarrollan conocimientos que demanda la sociedad.

Sin duda alguna esta aprehensión hacia lo que representa formar doctores en Ciencias Sociales y Humanas, es parte de la función social de la Universidad Simón Bolívar que contribuye a estrechar más fuerte los lazos entre los problemas de la sociedad y la investigación. Podemos decir que este Proyecto de Doctorado se constituye en un vehículo para impactar mediante la investigación las posibilidades económicas, sociales, educativas, políticas y culturales de las regiones. Desde este presupuesto, abre posibilidades con el consiguiente beneficio para la calidad de vida de los habitantes de las regiones a través de la generación de conocimiento.

Lo anterior, en cuanto las metas de la sociedad exigen la dinámica de las universidades con la puesta en escena de la formación doctoral para el conocimiento de lo que pasa y acontece en el mundo cotidiano a través de las tesis doctorales. Esta pretensión tiene en cuenta el problema principal que gravita sobre esta formación: ¿cuál es la contribución de este Doctorado para el apoyo de las problemáticas de la ciudad y la región, por ejemplo? Interrogantes como este permiten comprender un fenómeno tan complejo como la relación entre formación doctoral con las problemáticas locales, regionales y nacionales.

Se hace, entonces necesario dar a conocer la comprensión de los nexos

de esta interrelación mediante el accionar de los grupos de investigación de la Universidad Simón Bolívar, lo que se asume a tejer un conjunto de redes para esta relación, como estrategia, a fin de significar y desentrañar inseparablemente la relación señalada. El hecho más evidente de esta acción, es la necesidad de construir tesis doctorales con pertinencia a nuestros contextos a fin de orientar los muchos sentidos de las regiones para enfrentar con mejores posibilidades la vida de sus habitantes.

Este reto es a partir de la construcción de conocimiento sobre los aspectos que estructuran a la sociedad colombiana, proponiendo miradas diferentes a partir de los Seminarios Teóricos.

Estos objetivos ayudan a ser propositivos desde las líneas de investigación del doctorado:

1. Formalizar en el Plan de Estudios Doctoral la estrecha relación anotada y sus impactos mediante la investigación.
2. Identificar problemas del contexto.
3. Sustentar los problemas generando nuevos conocimientos.

Lo anterior significa delimitar y articular referentes empíricos y teóricos, buscando diferentes opciones para dar a conocer la realidad que nos convoca.

En tal sentido, este actuar crítico ha supuesto el trabajo de cada línea doctoral de manera dialogada pensando en los tres objetivos anotados, puesto que entra a fortalecer las tesis doctorales. Trabajar así, ha significado para el colectivo del Proyecto Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas haber asumido y seguir asumiendo el reto hacia la construcción y resignificación constante de contenidos curriculares de los Seminarios Doctorales, no como un problema simplemente metodoló-

gico de racionalidad instrumental sino, como un conocimiento que es incorporado a la sociedad colombiana.

A partir de lo anterior, el acompañamiento de los directores de las líneas a los trabajos de tesis doctorales hará diferenciaciones de planteamientos históricos y epistemológicos acorde con las tendencias en las Ciencias Sociales y Humanas. Para esto, se deberán seleccionar problemas, que sean abordados epistemológicamente, para que una vez en el encuentro con los estudiantes los presentaran, a fin de encontrar relación con sus proyectos de investigación como trayectorias de vida en relación con la problemática investigada en cada línea de trabajo.

Capítulo III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL

DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PENSANDO LAS REGIONES

*Por: Reynaldo Mora Mora, Rubén Fontalvo, Raimundo Caviedes,
Cecilia Correa, Liseth Reyes, Luis Navarro*

Cinco puntos claves para pensar los retos de las Ciencias Sociales y Humanas hoy. Una mirada desde la comunicación y la posibilidad crítica del ser humano

La CONDICIÓN TRES desde la siguiente FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL plantea la redefinición del papel de las Ciencias Sociales y Humanas en varias dimensiones. En primer lugar, se aborda desde la perspectiva de la historia. En un segundo momento, se abordan los retos de estas ciencias. De igual manera, y en un tercer momento, se propone que ellas tienen por tarea inmediata la comprensión de la realidad como texto social fragmentado. En relación con lo anterior, se establece que estas ciencias deben proponerse como objetivo principal, en su discurso, la recuperación de las esferas políticas y públicas de la realidad humana, para con ello, redefinir la ciudadanía política en el mundo glocalizado. Por su parte, en una segunda fracción, lo aquí presentado establece una aproximación a las Ciencias Sociales y Humanas para postular y analizar algunas categorías para pensarlas.

CINCO RETOS PARA LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DEL SIGLO XXI

1. La redefinición del papel de la historia: una tarea por realizar

Recuperar la visión holística de la historia, a través de la diversidad humana es la tarea primordial para las Ciencias Sociales y Humanas en el contexto del actual orden científico. Se trata de la posibilidad de

hacer una lectura de la realidad social con otro lente, no enfocado en el discurso de la homogeneidad ni de la relación dominante-dominado, sino desde la diferencia, desde los discursos marginados y ocultos de las redes sociales actuales. Se trata de un ejercicio propio de la razón dialógica (Habermas, 1981). Sustituirlo por el antidiálogo, por la esloganización, por la verticalidad, por la uniformización, es pretender, asegura Paulo Freire (1970), la liberación de los oprimidos como instrumentos de la domesticación. No se trata de convertir a los sujetos en objetos cuantificables, estratificables, medibles, zonificables, manipulables. Se trata de un proceso de reconocimiento como sujetos.

En 1970, Paulo Freire en su texto *La pedagogía del oprimido*, expone que el ejercicio de investigar apunta a descubrir el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, es decir, a investigar su actuar sobre la realidad, que es su *praxis*. Esa es su propuesta; en pocas palabras, la investigación dialógica. Del mismo modo, la investigación temática (Freire, 1970) que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico. Es más bien un problema de búsqueda, de conocimiento, de creación, de descubrimiento. “Es por esto que la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica, y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones localistas de la realidad, se fije en la comprensión de la totalidad” (Freire, 1970). Para lograrlo, se establece la necesidad de reafirmar el giro epistemológico de las Ciencias Sociales y Humanas, propuesto en el siglo pasado por la modernidad. En este orden de ideas, y desde el punto de vista epistemológico, se asume el objeto de estas ciencias como aquellas que poseen un discurso en construcción, siempre en movimiento, en constante cambio y transformación, concebido como proceso y no estrictamente como objeto, ni entidad rígida o estructurada, total e inmutable. La propuesta apunta a que las Ciencias Sociales y Humanas del siglo

XXI cuestionen y reviertan los postulados de la ciencia tradicional, de los absolutismos, de los totalitarismos, de la metafísica.

2. Los retos de las Ciencias Sociales y Humanas

La mirada en la formación doctoral apunta a pensar las Ciencias Sociales y Humanas desde la recuperación de su función crítica y contextualizada. De esta forma, estas ciencias tienen la tarea de alimentar la ciencia en general de su contenido humano y crítico. Desde allí, se plantea la propuesta formativa de la Universidad Simón Bolívar con el Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC) que fundamente su misionalidad con el fin de repensar tanto el inacabado proyecto moderno como la desesperanza de la misma posmodernidad planteada a los sujetos de hoy. Todo ello tiene un trasfondo social, una trascendentalidad, que no es otra cosa distinta que la interacción social. Esta, la interacción, es la competencia central y necesaria de los seres humanos en el mundo de hoy.

En este sentido, el núcleo central para ser ciudadano es, entonces, “pensar en el otro” (Mockus, 2004, citado en MEN, 2006). La relación alter-ego es una relación política en la medida en que esté mediada por el reconocimiento de la diferencia. Para esta dimensión el papel de las Ciencias Sociales y Humanas juega un papel fundamental. Sin embargo la posibilidad política no se agota en esta dimensión. En el mismo fragmento citado, Mockus afirma que “...el ciudadano también se define por su relación con el Estado. Uno es ciudadano de un país específico con unas normas establecidas por un Estado específico. Cuando se habla de las consecuencias, un ciudadano no solo mira las consecuencias para unos, sino para todos” (Mockus, 2004, citado en MEN, 2006). Se trata de la complementariedad entre la dimensión de los procesos de legitimación de los seres humanos y la dimensión de los procesos legales de los actores sociales. Tal como lo asegura Adela Cortina (1981), la ciudadanía moderna implica superar la idea del

“Estado-providencia [en la que los] ciudadanos se acostumbran a que sea el Estado, ya que recauda los impuestos, el que tenga que velar por ellos y resolver todos sus problemas” (p.81). Esto significa concebir lo público a partir de una visión más amplia, es decir, como aquello que es común (Arendt, 1958), como aquello que pertenece a todos y que debe ser cuidado, enriquecido y preservado.

El planteamiento precedente implica que un ciudadano democrático es un sujeto político no concebido en abstracto, solo atribuible a él, en sus derechos y deberes, sino más bien un ciudadano-actor inmerso, entre otros, en dinámicas de interacción social. Su vida política, está dada por sus relaciones con sus familiares, amigos, vecinos, colegas, etc., dinámicas desde las cuales se generan relaciones de poder dadas en la cotidianidad, productoras de sentidos y significados propios de esas relaciones. Es este el contexto desafiante del papel de las Ciencias Sociales y Humanas hoy.

3. La comprensión de la realidad como texto social fragmentado, diverso y plural

Uno de los conceptos clave para pensar las Ciencias Sociales y Humanas hoy es el necesario replanteamiento del concepto de realidad. Comprender los nuevos modelos sociales de la sociedad fragmentada del mundo de hoy y darle relevancia a nuevos grupos con discurso en el contexto de hoy, llámese ambientalistas, LGBTI, etnias, indígenas, mujeres, minorías ideológicas y religiosas, ciudadanos digitales, etc., es decir, actores con un rol protagónico, se convierten en discursos, realidades y narraciones que estas ciencias no pueden obviar en su elaboración actual. De manera fuerte, y tal como se ha indicado más arriba, la crítica de estas ciencias es contra la posibilidad de concebir un sujeto unitario:

Para pensar en términos políticos hoy día, y para comprender la natu-

raleza de las nuevas luchas y la diversidad de relaciones sociales que la revolución democrática aún tendrá que abarcar, es indispensable desarrollar una teoría del sujeto como actor descentrado y destotalizado, un sujeto construido en el punto de intersección de una multiplicidad de posiciones del sujeto entre las que no existe una relación apriorística ni necesaria, y cuya articulación es el resultado de las prácticas hegemónicas (1994, p.16).

Esto significa, en palabras de la politóloga belga Chantal Mouffe, la posibilidad de “combinar la defensa del pluralismo y la prioridad del derecho, características de la democracia moderna, con una revalorización de la comprensión política como participación colectiva en una esfera pública en la que se enfrenten los intereses, se resuelven los conflictos, se exponen las divisiones, se escenifican las confrontaciones, y de esa manera se asegura la libertad” (1999). Con lo expuesto, se pretende, entonces, demostrar que un orden democrático pluralista supone que el/la oponente no es visto/a como un enemigo que debe ser destruido, sino como un adversario cuya existencia es legítima y debe ser tolerada. En estos términos, todas las características importantes de la democracia tienen un carácter dado entre términos complementarios pero antagónicos: consenso-conflicto, es decir, la democracia precisa del conflicto de ideas y la configuración de la opinión; es el conflicto el que permite la dinámica de las democracias. ¡No solo la búsqueda del consenso! Desde Carl Schmitt, en su texto *El concepto de lo político*, “si los antagonismos económicos, culturales o religiosos llegan a poseer tanta fuerza que determinan por sí mismos la decisión (social) en el caso límite (de las decisiones), quieren decir que ellos son la nueva sustancia de la unidad política” (1987).

4. La recuperación de las esferas políticas y públicas de la realidad humana

Para la comprensión de los conceptos de esfera pública y ciudadanía

política los textos de la pensadora alemana Hannah Arendt, y fundamentalmente su texto publicado en 1958, *La condición humana*. Lo político es entendido, desde Arendt, como reconocimiento humano en la diversidad. En conexión con ello, la comunicación es el espacio político por excelencia de la condición humana, escenario pertinente para pensar las Ciencias Sociales y Humanas de hoy. En este orden de ideas, estas ciencias, tienen como pendiente transformar a través de los lenguajes humanos e incluir en su discurso dimensiones tales como la diversidad, la pluralidad, la diferencia de tejidos sociales; el punto de llegada no es el afán por homogeneizar, ni por hallar identidades condenatorias a la uniformidad.

Para Arendt, vivir una vida privada significa estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: “estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una objetiva relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas...” (Arendt, 1958). Esto implica una idea clave e importante: lo privado es, fundamentalmente, privación de los demás, privación de lo otro, de los otros. El ser humano privado no aparece y, por lo tanto, es como si no existiera. Con ello, es pertinente plantear una de las ideas más fuertes de este texto, en palabras de la misma Arendt:

Ser visto y oído por otros deriva su significado del hecho de que todos ven y oyen desde una posición diferente. Este es el significado de la vida pública, comparada con la cual incluso la más rica y satisfactoria vida familiar solo puede ofrecer la prolongación o multiplicación de la posición de uno con sus acompañantes aspectos y perspectivas. Solo donde las cosas pueden verse por muchos en una variedad de aspectos y sin cambiar su identidad, de manera que quienes se agrupan a su alrededor sepan que ven lo mismo en total diversidad, solo allí aparece auténtica y verdaderamente la realidad mundana (1958).

Desde la cita, se trata, entonces, de construir una igualdad de desiguales, ya que la característica básica de la humanidad es su diversidad, su pluralidad. La pluralidad no es, pues, simple alteridad, pero tampoco equivale al mero pluralismo político de las democracias representativas: la función del ámbito público es, en Arendt, iluminar los sucesos humanos al proporcionar un espacio de apariencias, un espacio de visibilidad, en que hombres y mujeres pueden ser vistos y oídos, y revelar mediante la palabra y la acción, quiénes son.

5. Redefinir la ciudadanía política del mundo glocalizado

En el contexto planteado en los cuatro puntos anteriores, se hace necesario para las Ciencias Sociales y Humanas pensar un nuevo sujeto, un nuevo ser humano. Desde la Propuesta Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas se apuesta por entender que estas ciencias deben preocuparse por hacerlo desde una nueva forma. Esta nueva forma de sujeto se sustenta en lo que Mouffe denomina ciudadanía política. Establecer este tipo de sujeto implica para dichas ciencias desplazar la comprensión de un ser humano meramente formal (que define la ciudadanía a través de un requisito de edad) o desde su aspecto legal (que lo hace a través de un documento que la certifique). Más bien, se propone redefinir la ciudadanía ante todo desde las relaciones sociales, la interacción humana, el reconocimiento. Esto se hace realidad mediante la generación de lenguajes propios, como máximo mecanismo de legitimación humana.

Con los planteamientos propuestos, se pretende establecer la necesidad de concebir el papel de estas ciencias para pensar la inclusión, la mediación, la no instrumentalización ni la cosificación de la interacción humana; más bien, son impulsoras tanto de cambio social como de transformaciones en las maneras de generar sentidos y mensajes por parte de los seres humanos. La influencia de este giro en la comprensión del papel de las Ciencias Sociales y Humanas propone cam-

bios en las dinámicas de interacción humana. No son los esquemas de la comunicación masiva los llamados a dinamizar las relaciones humanas a través de la diferencia, el conflicto, la pluralidad y el disenso. Será una comprensión de ese con otras características, sustentada en categorías que pensadas desde las Ciencias Sociales y Humanas sean generadoras de empoderamiento, participación y la democracia.

En este contexto, ellas se entienden como constructoras de dinámicas de elaboración simbólica, es decir, como posibilitadores de nuevos referentes de identidad y acción colectiva que permiten que comunidades marginadas, olvidadas, rechazadas puedan seguir resignificando, a partir de su libre expresión, su vida, su historia, sus sentidos, sus espacios, su tejido social, toda su potencialidad sónica. En este orden de ideas, las Ciencias Sociales y Humanas como dinamizadoras de cambio social se plantean la posibilidad de pensar, por ejemplo, la participación de la gente en la generación y apropiación de conocimientos, en el intercambio de experiencias y en el reconocimiento de su propia situación social (lo local), es decir, en la recuperación de su cultura y su historia.

Con estos planteamientos, es posible afirmar que las Ciencias Sociales y Humanas se plantean varios compromisos. Ellas deben estar comprometidas con el cambio, con la transformación social. Esto quiere decir, tener en cuenta las necesidades y proyectos de la gente; el punto de llegada de estas Ciencias Sociales continuará siendo la generación de emancipación posibilitando vías de expresión, fortaleciendo la democratización de la sociedad basada en el reconocimiento de las capacidades de reflexión, procesos todos que deben conllevar a descubrir o, en palabras de Martín Barbero (2007), a reinventar la realidad. De esta manera, las Ciencias Sociales y Humanas son como un vehículo de propiciadores procesos de cambio, de empoderamiento de individuos,

de fortalecimiento de comunidades, de liberación de voces marginadas.

Con las anteriores características, las Ciencias Sociales y Humanas no podrían pensarse desde la soledad, sino sólo a partir de su interacción con los problemas de la sociedad, capaces de potenciar la capacidad de los sujetos para comenzar, para renacer, para re-significar permanentemente las relaciones entre las personas, la experiencia de estar vivo, la interpretación del entorno. Con ello, se trata de establecer la consolidación de nuevos y múltiples relatos sociales, de redefinir a partir del pensamiento el sujeto de hoy, como un sujeto multiforme, contingente, multicultural, diverso. El sujeto del siglo XXI no solo se limita a su competencia racional, argumentativa, sino que es apertura a potencialidad estética, hermenéutica, artística, política. Las Ciencias Sociales y Humanas, así concebidas, deben contemplar la posibilidad de un sujeto emancipado, liberado, autónomo a través de su interacción, de las relaciones alter-ego, de la intersubjetividad.

LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS, BASAMENTOS PARA PENSAR LAS PROBLEMÁTICAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Tradiciones de pensamiento

Según autores como Leopoldo Zea (1976) y Octavio Paz (1986), el pensamiento latinoamericano de las Ciencias Sociales se ha caracterizado sobre todo por su eterna preocupación por descubrir la esencia de lo *latinoamericano* en sus manifestaciones históricas y culturales. Pensadores tan variados como Simón Bolívar, José Martí, José Vasconcelos, José E. Rodó, José Carlos Mariátegui y Víctor Raúl Haya de la Torre, que escribieron entre comienzos del siglo XIX y mediados del XX, expresaron un interés compartido en la creación de instituciones que reflejaran adecuadamente la identidad latinoamericana, así como las idiosincrasias particulares de la región.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando se llevó a cabo la primera etapa del proceso de construcción del Estado-Nación, la imposición de los intereses de las clases dominantes en América Latina se logró en gran parte mediante la introducción de la ideología liberal, que por entonces estaba en boga en Europa y Estados Unidos, junto con su base teórica, el Positivismo (Sonntag, 1988, p.19). Además de considerársele como un instrumento apropiado para construir un nuevo tipo de Estado, libre de los defectos heredados de España, el discurso positivista, con su énfasis en el orden y el progreso, sirvió para que las clases dominantes afrontaran las complejas realidades sociales y políticas que aquejaban a la región durante este periodo. La introducción del pensamiento positivista en la región también coincidió con la expansión del imperialismo a nivel mundial, así como la inserción de Latinoamérica en la división internacional del trabajo. De esta forma, el Positivismo se relacionó íntimamente con la consolidación del Estado oligárquico nacional entre 1880 y 1900, suministrando una racionalización de la dependencia latinoamericana (Dussel, 1994, p.42).

Después de la revolución mexicana (1911), que engendró un rechazo masivo del Positivismo mexicano, comenzó a emerger una nueva forma de conciencia en el “eterno retorno” a un pasado mejor (Paz, 1986), a la luz de la vacuidad y la inautenticidad de la doctrina positiva según se aplicó al contexto latinoamericano. Este cambio en el pensamiento regional coincidió con el surgimiento creciente de críticas contra la dependencia económica y política con respecto a Gran Bretaña y Estados Unidos a comienzos del siglo XX, junto con la consolidación del pensamiento nacionalista y marxista en la región durante las décadas de los 30 y los 40 del siglo XX. La terminación de la Segunda Guerra Mundial, la reinscripción de América Latina en la división del trabajo en el periodo de la posguerra –a fines de los años 40–, las transformaciones económicas, políticas y socioculturales que entrañaba este proceso y el desarrollo de las Ciencias Sociales ubicaron la región firmemente dentro

del contexto de la modernización de las sociedades latinoamericanas. En gran medida, la obsesión perenne del pensamiento latinoamericano por descubrir la identidad propia de la región se transfirió al dominio de estas ciencias, en donde América Latina, en vez de ser simplemente un objeto de estudio para los científicos sociales latinoamericanos se convirtió más bien en un “compromiso existencial” (Sonntag, 1988, p.10).

El desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanas

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, los procesos de modernización que se desarrollaban en América Latina comenzaron a plantear nuevas exigencias al Estado; la urbanización y la industrialización produjeron transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales significativas en los países de la región, así como un cambio marcado en la naturaleza del Estado; estos cambios internos pusieron de relieve la insuficiencia de las estrategias tradicionales de los grupos de élite para realizar tareas gubernamentales complejas. En lo externo, la expansión del sistema capitalista mundial en el periodo de la posguerra, caracterizado por una nueva división internacional del trabajo y el comienzo de la Guerra Fría, planteó nuevas demandas externas a los países latinoamericanos.

Esta situación implicaba un nuevo papel para estas ciencias en el análisis de las apremiantes cuestiones nacionales e internacionales que afrontaba la región. Por consiguiente, no sorprende que los problemas de dependencia y desarrollo se hayan convertido en los intereses centrales de las Ciencias Sociales latinoamericanas (Sonntag, 1988). En consecuencia, y con cada vez mayor claridad durante los años 70, luego de la revolución cubana, su desarrollo se caracterizó por la “preocupación por los grandes temas”, así como por su “orientación política preponderante”.

Además de la preeminencia política, económica y militar de Estados Unidos en el sistema internacional de la posguerra, este país comenzó a ejercer una mayor influencia intelectual en América Latina, dada la consolidación de las ciencias sociales estadounidenses (Wilhelmy, 1987, pp.173-174). Su institucionalización en América Latina se caracterizó cada vez más por relaciones de cooperación con universidades, organismos de ayuda financiera, fundaciones norteamericanas y la capacitación de los científicos sociales de la región en el exterior, sobre todo en los Estados Unidos (Sonntag, 1988, p.71).

Según Sonntag (1988, pp.22-23), los fundamentos intelectuales de las tres tradiciones principales de pensamiento en las Ciencias Sociales latinoamericanas –el marxismo ortodoxo, el pensamiento de la escuela cepalina y las perspectivas de la dependencia– estuvieron presentes en aquellos países que experimentaron una industrialización temprana, a saber, Brasil, Chile, Argentina y México, que fueron pioneros en términos de sus contribuciones a la investigación en Ciencias Sociales. Los primeros partidos con orientación marxista comenzaron aparecer entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, sobre todo en relación con la Revolución Rusa (1917) y en menor grado con la Revolución Mexicana (1911), contribuyendo al surgimiento de partidos comunistas en toda América Latina y a la consolidación de las corrientes del pensamiento marxista en la región. Aunque la inmensa mayoría de los partidos marxistas ortodoxos trataron de aplicar mecánicamente al contexto regional explicaciones europeas sobre el cambio revolucionario, autores como Haya de la Torre (1985) y Mariátegui (1991) fueron representativos en cuanto a intentos por adaptar el pensamiento marxista a las particularidades latinoamericanas.

La *teoría de la modernización*, que predominó en las décadas de los cincuenta y los sesenta del siglo XX, percibía el subdesarrollo latinoamericano en términos de la ausencia en ciertas fases del proceso de

desarrollo. El principal supuesto en la teoría de la modernización era el progreso, siguiendo el proceso experimentado por los países industrializados, que llevaría al surgimiento de valores e instituciones modernas en la región. Esta creencia, a su vez, respaldaba la noción de que Latinoamérica se caracterizaba por la coexistencia de “sociedades duales”, que era necesario superar a fin de que pudiera proceder a la modernización. Este fue el análisis de las instituciones nacionales en los países de la región donde se incluye el sistema de partidos, Judicial, los poderes Ejecutivos y el Legislativo, entre otros.

Durante los años sesenta del siglo XX el interés de la naturaleza total/integrada del desarrollo se vio acentuado por las Ciencias Sociales en América Latina (Sonntag, 1988, pp.28, 29). Tanto las estructuras sociales internas como las desigualdades que caracterizaban el sistema internacional se identificaron cada vez más como obstáculos al desarrollo de la región. Quizá más que otros desarrollos en las Ciencias Sociales latinoamericanas, el surgimiento de la *teoría de la dependencia* marcó un hito, dado que produjo una marcada ruptura en el pensamiento social regional (Sonntag, 1988, p.63). Más importante para los fines de este análisis, la teoría de la dependencia constituyó el primer enfoque verdaderamente autóctono del subdesarrollo en la periferia, alterando así los flujos de conocimiento prevalecientes en los Estados Unidos a favor de la región. Los textos de la dependencia abogaban por una perspectiva interdisciplinaria amplia para explicar los principales aspectos de la realidad latinoamericana: el subdesarrollo económico, la desigualdad social, la inestabilidad política y el autoritarismo. Los enfoques *dependentistas* fueron incorporados de manera entusiasta al análisis de los problemas latinoamericanos por casi todas las disciplinas de las Ciencias Sociales.

Estos años también se caracterizaron por el surgimiento del *funcionalismo estadounidense*, junto con la introducción de las consideraciones

metodológicas que este inspiró, sobre todo el estudio empírico cuantitativo. Sin embargo, “el funcionalismo norteamericano no ofrecía una teoría del cambio y presentaba una tendencia ideológica dirigida a legitimar el orden social como algo natural y necesario” (Mesa, 1994, p.192).

A excepción de Brasil y México, países en donde las Ciencias Sociales evolucionaron más temprano, los años 60 marcaron su institucionalización en América Latina, como se evidencia en el crecimiento de los programas docentes académicos y de los institutos de investigación dedicados al estudio de diversas disciplinas dentro de estas ciencias (incluidas la psicología, la antropología, la economía y, más tarde, la ciencia política), así como la creación de la primera organización regional, la CLCSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), diseñada para promover la cooperación y la integración regionales en estos campos. La proliferación de la investigación en Ciencias Sociales en la región estuvo acompañada por la creación y la expansión de una extensa red de relaciones con la comunidad intelectual y con instituciones privadas de financiación en Estados Unidos; los “estilos de investigación interdisciplinarios” fueron más comunes en América Latina, dadas las “tradiciones intelectuales y estructuras institucionales” prevalecientes. La expansión de programas latinoamericanos entre los años 70 y 80 fue en gran parte resultado de la institucionalización de las mencionadas ciencias en la región.

Patrones regionales en la evolución de las Ciencias Sociales y Humanas

Según Cotler (1986), estas ciencias experimentaron patrones de crecimiento desiguales en los diferentes países de América Latina, dependiendo de sus respectivos niveles de desarrollo, su importancia relativa en los contextos regional y mundial y su capacidad de acceso a los recursos intelectuales, incluidas la capacitación y financiación. Así, el

autor afirma que su naturaleza particular en la región es el resultado directo del grado de complejidad y diferenciación de los casos nacionales. A este respecto, dos posibles caminos de su institucionalización: 1) países que experimentaron una modernización económica y social temprana, y en donde la tarea de incorporar a las clases media y popular al sistema político pudo completarse en gran medida, y 2) países caracterizados por procesos de modernización tardíos y desiguales, y en los que las clases dominantes tendieron a resistir la integración de nuevos grupos sociales (Cotler, 1986, p.4).

En este proceso, los países incluidos en el primer grupo, a saber, Brasil, Chile, Argentina y México, lograron niveles más avanzados de desarrollo económico, político y social que el resto de países latinoamericanos. Sin embargo, la segunda ola de modernización, a mediados del siglo XX, llevó a una incapacidad gradual por parte del Estado para satisfacer las crecientes exigencias formuladas por actores recientemente incorporados de las clases media y trabajadora (O'Donnell, 1972). En los casos en que el resultado de esta situación fue la dictadura, sobre todo en el Cono Sur, gran parte de la investigación en Ciencias Sociales, en especial en los campos de la sociología, la ciencia política y la economía, se vio seriamente obstaculizada por los militares. Numerosas instituciones y programas dedicados a su estudio fueron clausurados, al tiempo que muchos académicos se vieron obligados a abandonar el contexto universitario para incorporarse a instituciones de investigación privadas o a organizaciones internacionales, o simplemente fueron forzados a exiliarse. En el caso específico de Brasil, aunque la docencia y la investigación no se reprimieron tanto como en el Cono Sur, los programas universitarios se reformaron con el objetivo de hacerlos más "funcionales" a las necesidades prácticas del gobierno militar (Sonntag, 1988, pp.128, 129). En todos estos casos, el punto focal de la investigación de las Ciencias Sociales comenzó a cambiar el análisis estructural del "panorama total" en las sociedades latinoamericanas

hacia problemas más concretos y prácticos que estaban menos sujetos a la persecución militar (Cotler, 1986, p.7). Esta tendencia continua de procesos de democratización se convirtió en tema de interés central por parte de estas ciencias.

En el segundo grupo de países, que comprende principalmente la región Andina y Centroamérica, la modernización desigual tardía, en combinación con la resistencia tradicional de grupos dominantes y la incorporación de las clases populares, caracterizó los procesos de desarrollo. De esta forma el problema de la integración nacional ha dominado los debates políticos y los de dichas ciencias (Cotler, 1986, pp.17, 25). El problema de la democratización se combina con debates sobre los problemas inherentes a la construcción de un sentimiento nacionalista como prerrequisito para integrar a diversos actores sociales en el orden político nacional. En estos casos, según este autor, estas ciencias adquirieron un tono marcadamente político, dado que el revelamiento de la dominación se convirtió en una de sus tareas centrales.

Las Ciencias Sociales y Humanas en la segunda mitad del siglo XX en Colombia

En el marco de las grandes etapas atravesadas por la sociedad colombiana, particularmente desde los años 30, y como consecuencia de los cambios económicos, sociales y políticos, las disciplinas “sociales” fueron buscando en Colombia su carta de ciudadanía a través de procesos no necesariamente unilineales, sino a veces zigzagueantes e incluso ambivalentes; así se llega a la segunda mitad del siglo XX, cuando estos procesos se consolidaron y se imbricaron con itinerarios convergentes de la historiografía de las Ciencias Sociales.

En el periodo histórico conocido como la “República Liberal” (1930-1946) la institución que marcó el derrotero en esa consolidación fue la Escuela Normal Superior, que recibió un gran impulso y autonomía

en el gobierno de la “Revolución en Marcha” de Alfonso López Pumarejo. Los alumnos de la Normal Superior disfrutaban de una beca que les permitía dedicarse exclusivamente al estudio; para su ingreso, los aspirantes debían presentarse en las Secretarías de Educación de sus respectivos departamentos y ganar el derecho a la beca. Sus profesores eran prestigiosos y escribían en las mejores revistas del país; de ellos se destacan: Pablo Vila Dinares, profesor de geografía y gran conocedor de las técnicas para formar investigadores; Urbano de la Calle, lingüista; Ernesto Gühl, geógrafo; Enrique Otero, especialista en Ciencias Sociales, y Rudolf Hommes, historiador. Dentro de sus egresados encontramos a personalidades de talla nacional e internacional en el campo intelectual de las Ciencias Sociales como Luis Duque Gómez, Virginia Gutiérrez, Roberto Pineda, Alicia Reichel Dolmatoff, José Agustín Blanco, Carlos Angulo, Aquiles Escalante Polo y Jaime Jaramillo Uribe, entre otros. Esta institución se hizo pensando en la “Escuela de Altos Estudios” de París.

Según Martha Herrera y Carlos Low (1999), la parte más brillante de la Escuela Normal Superior fue la “Sección de Ciencias Sociales”, por la calidad de sus egresados, por su producción intelectual, por la calidad de sus profesores, porque allí se enseñó lo más avanzado de la teoría social y por el impacto que sus egresados han tenido en el desarrollo de su enseñanza y difusión en otras entidades de educación superior, así como por los cambios en la visión del mundo que este núcleo de profesionales introdujo en la sociedad colombiana. La Escuela Normal Superior institucionalizó la enseñanza del marxismo y de otras teorías sociales en la cátedra universitaria, trayendo a competir en las aulas y en el ambiente intelectual colombiano nuevas visiones del mundo que se contraponían a las oficiales de los partidos tradicionales y de la Iglesia.

La creación del Instituto Etnológico Nacional, en 1941, bajo la égida

de los egresados de la Normal Superior y la dirección del investigador francés Paúl Rivet, fue el comienzo del proceso de diferenciación de una disciplina social: la antropología. Es importante anotar que estos saberes empezaron a abrirse camino en momentos en que la universidad y la educación superior colombiana, en general, daban un primer intento de “deselitización”.

Uno de los principales espacios curriculares desde los cuales los saberes sociales empezaron a incursionar en la formación *superior* fue, precisamente, la asignatura de historia, introducida en los *pénsums* de las diversas carreras que las universidades ofrecían; un grupo de abogados, que apenas eran estudiantes durante el gobierno liberal de Olaya (1930-1934), entre quienes sobresale Luis Eduardo Nieto Arteta, serían los grandes impulsores de esta disciplina, que fue renovadora al incorporar nuevas miradas sobre lo social como fruto del debate que se estaba llevando a cabo en otras latitudes dentro de disciplinas que recientemente habían logrado en Occidente reconocimiento de estatus científico.

Debe señalarse que el provincialismo había sido una de las características del trabajo intelectual en Colombia, no solo en las disciplinas del ámbito social, sino también en las ciencias exactas o naturales. Ahora bien, los cambios agenciados por los gobiernos de la “República Liberal” propugnaban una apertura intelectual, como complemento de las medidas de alcance económico y social, en el doble sentido del intercambio con la comunidad científica internacional, en la posibilidad de ventilar y controvertir los asuntos públicos: se trató de lo que los analistas del periodo llamaron entre los años 30 y 40 del siglo XX la “modernización”. Aunque, a decir verdad, tales intentos no alcanzaron a plasmarse en una integración significativa del país a las comunidades y sectores de producción científica, ni en un verdadero acceso de nuestra sociedad a lo que se llamó después la “Modernidad”.

Lo que acontece en el medio universitario en la década de los 50 con relación al periodo anterior:

- Persiste la búsqueda de conocimientos científicos y tecnológicos todavía con el sello de la importación subordinada; así mismo, continúan los procesos de diferenciación profesional que tocan también a las disciplinas sociales.
- Desde otro ángulo, se asiste a una decidida arremetida oficial contra la educación confesional con pretensiones de rechazo a la Modernidad, lo que le hace decir a Rubén Jaramillo, filósofo colombiano, que ella fue entonces, y siguió siendo, postergada en nuestro país.

Dentro de ese proceso ambivalente, tiene lugar el surgimiento de los Departamentos Académicos, las Carreras y Facultades que significan el reconocimiento de la ciudadanía a varias disciplinas de las Ciencias Sociales. El último de los Departamentos fundado en aquel periodo en la Universidad Nacional de Colombia fue el de Sociología, en 1959, por Orlando Fals Borda. Las asignaturas que desde allí inicialmente se impulsaron apuntaron a formar profesionales requeridos, de una parte, por las nuevas tareas y los nuevos oficios surgidos de cierta tecnificación del Estado, y de otra, por la presencia de los primeros organismos internacionales cuya demanda se incrementaría en la década siguiente.

Así llegamos a la década de los 60 del siglo XX, con una promoción diversificada de profesiones en el campo de las Ciencias Sociales. Hay que destacar en estos años la secularización “relativa” del medio universitario y su politización por fuera de los partidos tradicionales. Cuando se habla de “secularización relativa” se está refiriendo al proceso vivido por el estudiantado universitario durante el decenio de los 60: con ello se quiere significar que al tiempo que se asistía a una ruptura del confesionalismo, particularmente en las carreras y disciplinas sociales, los nuevos contenidos-seculares “modernos” se insertan

también dentro de los estudios de representaciones mentales, colectivas e individuales con caracteres y sentido religioso. Es la politización la que presta los nuevos contenidos seculares y el nuevo lenguaje –revolucionario– a las viejas estructuras mentales de representación. Este doble fenómeno de los años señalados, secularización/politización, tiene que ver, entre otros, con cuatro importantes factores:

- El descenso del tono en la cruzada de re-catolización de los gobiernos conservadores, como consecuencia del pacto bipartidista del “Frente Nacional”, lo cual hizo soltar las coyundas que impedía la laicización de la educación.
- El desgaste del partidismo tradicional, particularmente el debilitamiento de su fuerza ideológica proselitista, que creó un gran vacío, significó un momento para ser llenado por adhesiones políticas de nuevo tipo, autónomas respecto a las longevas redes de los partidos tradicionales.
- La apertura de la universidad a nuevos sectores sociales ya no provenientes de las élites tradicionales.
- Hechos políticos de impacto como la Revolución Cubana.

Los resultados del crecimiento científico de estas ciencias en Colombia fueron muy importantes; no obstante, este profesional no encajaba en la “supervisión” que el Estado ejercía sobre estas disciplinas que fueron consideradas “problemáticas” y “subversivas”, de ahí el cuestionamiento por parte de sectores dirigentes del Estado colombiano y el no reconocimiento digno socialmente a los profesionales de la enseñanza en la sociedad colombiana. A pesar de estas condiciones se dio un auge sin precedentes de ellas durante la segunda mitad del siglo XX, con la sociología, la economía y la historia. Estos desarrollos fueron respuestas a las demandas de la problemática interna de la sociedad a partir de intereses puramente académicos, que tenían la finalidad de “revolucionar” el papel de las Ciencias Sociales como disciplinas

académicas y obtener una valoración académica frente a los problemas sociales del país.

Es así como la formación de licenciados en Ciencias Sociales, de sociólogos, economistas e historiadores se relacionó con la situación académica y social del país, de Latinoamérica y el resto del mundo. Esta relación se puso de manifiesto con el interés de estas disciplinas en Colombia por los problemas sociales y cómo sus comunidades de académicos trataron de utilizar conceptos científicos para la comprensión y respuesta de los problemas colombianos en el abordaje del análisis del pasado en función del presente.

Para las décadas de los años 80 y 90, autores, como Guillermo Hoyos, señalaron que a la historia de las Ciencias Sociales en Colombia pertenece la violencia exacerbada de nuestro presente. Prestantes exponentes de ellas fueron asesinados. El antropólogo Hernán Henao Delgado, asesinado en 1999, escribió:

Un país que ha insistido en convertirse en Nación, durante 100 años de gestión política centralista, pero que ni en los años 30 ni en los 60 logró reconocerse como país de regiones y Nación de complejos culturales regionales, con unas clases sociales en el poder que se han negado a reconocer la heterogeneidad social y cultural del colombiano, tiene que estar condenado a sufrir una y dos y quizás más violencias 'fratricidas'. Nunca, o casi nunca, en tiempos presentes el reconocimiento del otro como diferente y su consiguiente aceptación, ha estado en la mentalidad intolerante de los colombianos (Henao, 1989).

Por eso, frente a la absurda guerra contra los intelectuales a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX, el interrogante para el científico social era si tenía sentido seguir discurriendo en medio de una guerra o qué significaba apostarle a la razón bajo el terror. En este orden de

ideas hay que acentuar la íntima relación de la historia de las Ciencias Sociales colombiana con el medio siglo de exclusiones, injusticias y violencias que determinan nuestro presente y no han permitido una normalización mínima de convivencia ciudadana. De ahí, el compromiso de las Ciencias Sociales con los anteriores presupuestos, en donde la madurez de sus discursos sea capaz de analizar y denunciar que contra lo humano no se puede atentar impunemente y señalar que una sociedad indiferente ante las exclusiones y los crímenes termina por agotar sus reservas humanas al negar sistemáticamente lo humano.

Lo interesante es que los discursos de las Ciencias Sociales en estas décadas muestran su riqueza sobre lo social en categorías clave como multiculturalismo y reconocimiento de las diferencias, justicia como equidad y desarrollo sostenible de acuerdo con el principio de responsabilidad, la educación y la formación del ser con sentido por lo humano, y participación, entre otras; categorías en cierta medida universales, globalizadas, pero que la historia de las Ciencias Sociales y Humanas ha descubierto encarnadas en nuestra realidad, para permitirnos esperar que no hay nada que haya podido acontecer como Nación que llegue a hacer imposible el que como ciudadanos podamos reencontrar el camino de la convivencia a partir del mutuo reconocimiento y el ejercicio democrático de la participación.

La Escuela de los Annales: su impronta en las Ciencias Sociales y Humanas

A partir de 1929, la Escuela Francesa de los Annales se afianzó como una empresa académica de gran envergadura en Europa, lo que significó su institucionalización definitiva en los marcos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Francia. Entre sus rasgos sobresalientes podemos señalar que ha mostrado inclinación por objetos teóricos como la exploración de las condiciones materiales de la vida del hombre; siempre la atrajeron estas manifestaciones concretas, cuantificables como

productos históricos, antes que cualquier concepción idealista de una objetivación del espíritu humano.

Lucien Febvre, uno de sus fundadores, irrumpió en el ámbito de las Ciencias Sociales para cuestionar la manera como se habían venido valorando los hechos. Él señalaba que los hechos aducidos por los historiadores no podían tener un valor sustancial si no eran capaces de revelar inmediatamente el haz de relaciones en la manera de quedar traducibles automáticamente en relatos factuales. Toda ciencia, observaba, fabrica su objeto; no se contenta con la mera observación de hechos y con su descripción para hacer aparecer una relación de objetividad; para que esta se produzca debe fabricarse un instrumento mediador entre el sujeto que observa y los fenómenos observados, esto viene a ser la teoría: “sin teoría previa, sin teoría preconcebida, no hay trabajo científico posible”, sentenciaba.

Febvre abrió las compuertas de la especialización histórica a los problemas que trataban otras disciplinas, uniendo esto a sus preocupaciones metodológicas. Esto tuvo como consecuencia inmediata conquistar para la historiografía una sucesión casi ilimitada de terrenos que habían sido confiados a otras Ciencias Sociales; con ello no solo eliminaba una distinción ficticia entre los objetos de las ciencias de la naturaleza y las Ciencias Sociales, sino que incorporaba de golpe a la historiografía una suma de saberes. De allí que proclamara concebir la historia como síntesis o, más bien, como una historia total. Su sucesor, Fernand Braudel, no se cansó de repetir: “Hay que repensar el hecho por parte del historiador, colocado por él en su plan de implementación y de explicación como soporte de investigaciones e interpretaciones nuevas”, lo que permitió la implementación de técnicas metodológicas provenientes de otras Ciencias Sociales.

Un rasgo interesante de los estudios en Ciencias Sociales tiene que ver

con la fuerte influencia ejercida por el marxismo ruso y la historiografía francesa en el estudio comprensivo de la historia. En los años 80 del siglo XX, muchos profesionales de estas ciencias que impartían clases en universidades colombianas, en particular los que tenían formación inicial en historia, fueron a realizar estudios de maestría y doctorado en Europa, la Unión Soviética y los Estados Unidos de América. Allí se formaron bajo las corrientes historiográficas francesa, anglosajona y rusa, muy en boga, que llegadas al país completaron el nivel de formación de profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas, destacándose la fuerte presencia de la Escuela de los Annales. Esta influencia fue extensiva hasta la década de los 90 del siglo XX.

La Historia de las mentalidades y las Ciencias Sociales y Humanas

A partir de 1694, hasta 1935, el concepto de historia está definido como “la narración de accidentes y de cosas dignas de memoria” (Dosse, 1989). Esta noción no permitió concebir al hombre como un ente singular adscrito a procesos sociales, así mismo, se rechazó el tratamiento de núcleos problemáticos tales como género de vida, cotidianidad y rutinas. Desde entonces existió una visión rígida, lineal y acumulativa frente a la historia; aspectos estos que fueron objeto de crítica por parte de los estudios sobre mentalidades en la Escuela de los Annales.

Pero ¿cuál es la importancia de la “Historia de las mentalidades” en la formación en Ciencias Sociales y Humanas? Ella consiste en que las mentalidades dan cuenta de la vida cotidiana, las normas que en ella se configuran, la tradición, el paisaje, así como los significados sociales que se constituyen en momentos históricos y geográficos específicos. Coherente con estos propósitos referidos a la ruptura de la concepción tradicional de la historia, irrumpe “Annales” en el panorama historiográfico de Occidente como una escuela institucional fundada en Francia en 1929 por Lucien Febvre y Marc Bloch, con una mirada de

acercamiento con el psicoanálisis, la lingüística, la semiótica y la antropología, dando al traste con la historia monumental, la historia batalla y episódica.

Al respecto Dosse nos muestra cómo el tratamiento de la historia no es sumativo:

Con ello *Annales* contribuyó a la formación de una historia económica, no para añadir un nuevo vagón al tren de la historia, sino para integrar mayores elementos de implicación al estudio de las sociedades del pasado y del presente, puesto que la aproximación económica se integra en un proyecto más amplio que la estricta disciplina histórica y en un esfuerzo por racionalizar el sistema social (Dosse, 1989, p.77).

Este mismo tratamiento se dio con las diversas disciplinas que coadyuvaban el enriquecimiento del estudio de las mentalidades y los imaginarios colectivos. Hay que señalar que “*Annales*” abrió caminos para ahondar la problemática referida a las representaciones colectivas. Al respecto, Febvre incitó a los historiadores para que en sus estudios dieran cuenta de las formas de sentir y pensar de una sociedad, las cuales varían de acuerdo con cada época: las normas, los procesos educativos, los temores, el sistema de valores, las prácticas sociales, las sensibilidades, son aspectos que se modifican de un espacio a otro y consagran lo que el autor francés llamó la “*mentalité*”, entendida como una disposición psicológica y moral.

Adicionalmente, a estos intereses temáticos se sumó la posibilidad de estudiar las diferencias y los matices individuales que subsisten en las colectividades. De esta manera, se entra a concebir que en una misma sociedad coexistan distintas cosmovisiones y axiologías. Lucien Febvre puso de manifiesto la necesidad de colocar en la reflexión histórica al hombre como parte de la naturaleza, proponiendo la “historia pro-

blema” para plantear que “el hombre es para la historia lo que la roca es para la mineralogía”.

Con relación a este tipo de historia, ella se encuentra articulada entre las décadas de los 60 y 80 con los estudios de las “mentalidades”, siendo su principal exponente Philippe Aries. Este autor se preocupó por plantear el problema cotidiano de la vida privada con todos los matices que ella engloba, la conformación de la familia, hasta llegar al tratamiento de la constitución de las instituciones sociales. Sin embargo, la muestra más representativa de su estudio es sobre la historia de las actitudes y los comportamientos ante la muerte, el amor, el niño, la sexualidad, la fiesta civil y religiosa, la historia del miedo. Esta propuesta de regresión e introspección de Aries, continuada por Georges Duby, sirvió de hilo conductor para entender el desarrollo de la historia de las mentalidades, fundamentalmente en lo que hace relación a la crisis de la sociedad y la política, entre otras; discursos estos que estuvieron presentes en la formación de profesionales en Ciencias Sociales en especial en el campo de la historia.

Entonces se produce un llamado al pasado desde el presente: ¿En qué creían nuestros antepasados? ¿Por qué y cómo creían? Estos estudios retrospectivos tenían como propósito conocer cómo las categorías del pensamiento se convertían en esquemas interiorizados, los cuales estructuraban las acciones y los pensamientos de los individuos. Pero, por otro lado, significaban abrir el camino al estudio del pasado, oponiéndose a la tradicional mirada encasilladora en donde se procede a reducir cada sistema de pensamiento.

La importancia del estudio del pasado llevó a proponer la “Historia de las Mentalidades” y a utilizar la categoría de “utillaje mental” (Chartier, 1991), propuesta por Febvre con el objeto de reconocer que a cada civilización corresponden unas categorías de pensamiento, que no son

universales y tampoco reducibles; en segundo lugar, se propuso que ese conjunto de herramientas no se transmite en forma íntegra a las nuevas civilizaciones; en tercer lugar, que este conjunto de herramientas tiene procesos de retrocesos y avances; en cuarto lugar, que estos instrumentos valen para cada época que los utiliza y no para la eternidad; finalmente, la anterior afirmación supone que no existe una evolución de lo simple a lo complejo y que tampoco ella es acumulativa.

Estas propuestas planteadas por Febvre permitieron que se diera este tipo de historia, también llamada “Historia de las Ideas”, noción que significó a partir de 1960 que:

- Un grupo de personas tiene concepciones más o menos comunes, es decir, aquello que existe es común con sus contemporáneos.
- Lo cotidiano permite la reconstrucción de sus ideas.

Frente a estas propuestas se devela una nueva forma de análisis de la historia, donde se propone que las categorías de pensamientos y los esquemas de interpretación están interrelacionados con el individuo, de acuerdo con su época; ellos no están configurados de manera explícita, sino que forman parte del tejido invisible de la sociedad, pero que es decisivo en la configuración de las racionalidades y en las acciones de los individuos, es decir, son orientadores del conocimiento y las acciones.

En este proceso, lo espacial y lo temporal, la reproducción de lo imaginario, las percepciones colectivas y las acciones humanas se reconocen en cuanto varían de una época a otra y son los encargados de dotar de significado el mundo de la vida. Chartier (1991) sostiene que las ideas, captadas a través de la circulación de las palabras que las designan, situadas en sus raíces sociales, estudiadas tanto en su carga objetiva y emocional como en su contenido intelectual, se convierten, al igual que los mitos y las combinaciones de valores, en “las fuerzas colec-

tivas por las cuales los hombres viven su época” y, por lo tanto, son uno de los componentes de la “psique colectiva” de una civilización, tanto en la caracterización fundamental psicológica de la mentalidad colectiva como en la redefinición de aquello que debe ser la “Historia de las Ideas”, reconvertida en una explicación del conjunto de lo mental colectivo: es aquí donde desemboca la tradición de los “Annales” (Chartier, 1991).

El resultado de estos estudios son los comportamientos y los gestos colectivos en los ámbitos de formación: la manera cómo se distribuye el conocimiento, cómo se aprende a leer y escribir, la forma cómo el hombre se apropia de bienes culturales como el libro y qué prácticas se promueven. El propósito de estos estudios era articular las categorías del pensamiento con las representaciones sociales dinamizadas en la “visión del mundo”, razón por la cual se procedió al análisis de textos literarios y filosóficos; de igual manera, se abordó el estudio de las rutinas y el uso de las palabras para dar cuenta de las permanencias en los momentos históricos a partir de interrogantes como:

¿Qué papel juega la Historia de las Mentalidades en las Ciencias Sociales y Humanas?

¿Qué relación hay entre lo cultural y las mentalidades?

¿Qué permanece en la “larga duración” en los procesos sociales, políticos, etc.?

¿Qué papel juega la historia de las mentalidades en la formación de profesionales en ciencias sociales y humanas?

APROXIMACIONES CONCEPTUALES

Para acercarnos a una conceptualización de las Ciencias Sociales y Humanas debemos aclarar primeramente lo que es un concepto. Deluze y Guatari (1999) afirman que “Todo concepto remite a un problema, a unos problemas sin los cuales carecería de sentido, y que a su vez solo pueden ser despejados o comprendidos a medida que se vayan

solucionando” (p.22). En este sentido, la conceptualización misma de las Ciencias Sociales ha sido un problema a lo largo de la historia como lo comenta el Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales (2006).

En un primer intento por definir a las Ciencias Sociales, nos encontramos con el término sabiduría como su distante antecesor. Pero, solo hasta el siglo XVI cuando la sociedad moderna trata de desarrollar un conocimiento sistemático sobre el contexto del momento con validación empírica en torno a lo que se llamaría *scientia* o conocimiento, entonces, es cuando las Ciencias Sociales vinieron a construirse fuertemente. En aquel momento, la interpretación de la realidad estaba enfocada en una visión clásica con dos marcadas influencias: el modelo newtoniano y el dualismo cartesiano.

Sin embargo, la institucionalización de diferentes disciplinas que vendrían a formar el conjunto de la Ciencia Social empezó a gestarse en el siglo XIX principalmente en Gran Bretaña, Francia, las alemanias, las italias y Los Estados Unidos. Los cambios sociales generados para esos tiempos suscitaron un interés por estudiar y comprender las reglas de tales transformaciones. Es decir, se produjo una preocupación por establecer leyes generales de la sociedad. Así fueron consideradas como Ciencias Sociales: historia, economía, sociología, ciencia política y antropología.

La historia siempre ha tenido un papel protagónico a lo largo de la historia misma. Esta disciplina conformó el estudio del pasado mientras que la economía se centró en el presente. La sociología, por su parte, era una ciencia nueva, positivista, inventada por Comte, la cual pretendía ser una Ciencia Social integrada y unificada preocupada por la gente común y por las consecuencias de la sociedad moderna. Más tarde, aparece la ciencia política para intentar legitimar su separación

de la economía. Hasta 1945 estas cuatro disciplinas se institucionalizaron como disciplinas universitarias que se ocuparon de describir la realidad social de los cinco países de su origen colectivo. Entonces, ¿Qué sucedía con América, África y Asia? Lo característico de todo este movimiento social específico de la historia era el predominio de Europa sobre el resto del mundo.

Ya en el siglo XX la historia, la antropología y la geografía desplazaron a las disciplinas que habían prevalecido (sociología, economía y ciencia política). Inicia un dinámico proceso de investigación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y con ello se proliferaron las publicaciones especializadas de cada disciplina. Es el periodo en que surgen las motivaciones multidisciplinarias: los estudios de las diversas Ciencias Sociales, las humanidades y algunas Ciencias Naturales se unen para dar respuesta al interés de Estados Unidos, dado su privilegiada posición a nivel mundial, por conocer las realidades actuales en relación a la actividad política.

La investigación en Ciencias Sociales y Humanas cobró auge con la descripción etnográfica por interpretar el flujo del discurso social. Así mismo adquiere aún más relevancia el análisis de sistemas complejos donde se estudian las múltiples unidades interactuantes. De este modo, las Ciencias Sociales propenden por comprender el surgimiento y la evolución de las estructuras y organizaciones jerárquicas internas, sus comportamientos, tiempo y espacio.

Ahora bien volviendo a la aserción inicial de concepto y a algunos apuntes cómo la relegación de América, África y Asia, podemos preguntarnos, muy particularmente con el caso de Colombia, ¿Cómo se deben abordar las Ciencias Sociales y Humanas en nuestro país? Pues bien, Colombia presenta una caracterizada tendencia al cambio continuo. Se muestra como sociedad en contradicción, producto de la orga-

nización social y política histórica acentuada por el capitalismo que ha provocado el cada vez más visible desarrollo con acentuada diversificación de la estructura social.

A finales del siglo pasado, algunos estudiosos comenzaron a ver la necesidad de preocuparse por la situación conflictiva del país. “El momento histórico en Colombia parece propicio para hablar de políticas de modernización, orientadas por la investigación social” (Echeverri & Mesa, 1992, p.53). En consonancia se gesta la Misión de Ciencia y Tecnología (1989), donde el Estado asume la promoción y orientación de la investigación científica y tecnológica para el desarrollo económico y social del país.

La situación de la sociedad colombiana demuestra el carácter polémico y la naturaleza pluralista de las Ciencias Sociales y Humanas. Nuestro país con tantas fracturas ideológicas y con notorias diferencias en productividad, equidad, racionalidad política e integración cultural hace que el tema sea complejo.

En Ciencias Sociales y Humanas, Colombia ha heredado paradigmas de mirada eurocéntrica para construir su democracia. En ese proceso de crecimiento como sociedad ha acumulado el saber propio asociado a su cultura y los cambios ideológicos y políticos tendientes a la estructuración y organización del Estado. No obstante, en Colombia las disciplinas de las Ciencias Sociales apenas tienen más de medio siglo de existencia como profesión y como actividad académica. Entre las más tradicionales se encuentran la economía y la psicología, que florecieron a fines de los años 40. En la década siguiente, emergieron la antropología, la sociología, la lingüística y el trabajo social. A mediados de los años 80, la historia y la geografía fueron las últimas en consolidarse como saber universitario, luego de que la educación las convirtiera en licenciaturas.

En 1996 el Ministerio de Educación Nacional [MEN] dio los primeros pasos por estandarizar el estudio de las Ciencias Sociales y Humanas en Colombia. En 1999, El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES] propuso para los exámenes de Estado un documento que define a las Ciencias Sociales como “*ciencias de la comprensión, cuyo carácter (es) hermenéutico*”, e incorpora las nuevas tendencias de la historia y de la geografía como ejes de la enseñanza integradas a los ámbitos culturales, políticos, económicos, sociales y ecológicos. Todo ello en coherencia a la Constitución Política de 1991. En 2004 el MEN publica los estándares básicos de competencias para Ciencias Sociales con el que se dan las directrices mínimas para que los estudiantes de la educación básica y media se desarrollen como seres humanos con plena capacidad para entender las nuevas realidades y transformar el país.

Lo cierto es que Colombia se ha convertido en un país donde hay ausencia de cultura ciudadana, donde se han elevado los índices de intolerancia, carencia de solidaridad y otros indicios que reflejan ante el mundo la corrupción, injusticia, violencia y deterioro de lo público. Frente a ello, se requiere que las Ciencias Sociales se consoliden en el conjunto de disciplinas que pueda conducir a las personas a una reflexión crítica y que los científicos sociales cumplan su rol de formular y emitir juicios técnicos sobre el estado de la sociedad colombiana para buscar las maneras de mostrar a los colombianos el horizonte del trabajo, de la autogestión y de la producción en el mundo globalizado de hoy y, dentro de él, un diagnóstico de los cambios económicos del país, con una previsión hacia el futuro, explicados en sus contextos sociales y culturales de tendencias mundiales, nacionales, regionales y locales.

Perspectiva de las Ciencias Sociales y Humanas en América Latina y el Caribe: sus pensadores

Durante los últimos años a partir de las transformaciones sociales en

varios países de América Latina y el Caribe, en los cuales las políticas de luchas contra la pobreza de manera generalizada en pos de un desarrollo social equitativo, han venido adquiriendo relevancia en el conjunto de las políticas públicas, planteándose escenarios favorables para la generación de diálogos más constructivos entre diferentes áreas del saber, tal es el caso de las Ciencias Sociales y la política, buscando con ello, cualificar sustancialmente los consensos internacionales generados en los países de mayor desarrollo relativo basados fundamentalmente en la competitividad y la rentabilidad a todo costo, así como de un pragmatismo centrado en la desregulación de los mercados, la subordinación de los intereses nacionales a una lógica global, cerrando el paso a las dinámicas constructivas e influyentes de las Ciencias Sociales y Humanas de la región en los procesos políticos de la mayoría de los países.

No se podría afirmar que la situación actual es menos compleja que la anterior, si se tiene en cuenta que las condiciones objetivas y subjetivas en dicha relación no han cambiado mucho, lo que sí podríamos afirmar es la relativa superación de la ortodoxia dominante, cediendo el paso a un periodo de búsqueda de alternativas desde la región y la academia para crear mejores condiciones de dialogicidad entre las Ciencias Sociales y políticas públicas en relación con los derechos de los ciudadanos.

El desafío es muy grande si se tiene en cuenta la necesidad de construir teorías comprensivas o explicativas acerca de los principales problemas de la región y el lugar en el mundo en relación con problemas universales en los que todos de una u otra manera, estamos comprometidos. Se trata de un trabajo complejo, inter y transdisciplinar e intelectual de carácter crítico, en la búsqueda de la representatividad de la multiplicidad de voces ignoradas de la región.

La relación entre ciencia, política y educación, ha sido siempre compleja, el diálogo inter y transdisciplinar no siempre ha sido fluido entre científicos, políticos y educadores, muchas veces intervienen factores que dificultan la dialogicidad, algunos de carácter objetivo y otros subjetivos. Existen prejuicios mutuos, desconfianzas y el manejo de ciertos lenguajes y metalenguajes con profundas implicaciones en las posibilidades de acercamiento para lograr una responsabilidad global genuina en los compromisos históricos que cada una de las ciencias debe asumir. Pero también hay evidencias de la necesidad y la conveniencia de la construcción de un diálogo fecundo. La complejidad de los problemas actuales, exige cada vez más políticas basadas tanto en el conocimiento local como global de las realidades, sus contradicciones, interrelaciones, retroacciones y tendencias. Un tipo de conocimiento de esta naturaleza, demanda una construcción colectiva, desde varios ámbitos de la sociedad, sin dejar de reconocer el papel de la investigación en dicha construcción. La reducción de la pobreza en su dimensión integral, la necesaria equidad social en América Latina y el Caribe, implica un desafío político, educativo y ético que debe ser asumido en el contexto mundial cada vez más complejo e incierto. La mayor calidad y efectividad de las políticas públicas se convierten en un factor esencial e imprescindible para responder a tales desafíos. Este hecho evidencia la necesidad de una concepción más integral, menos fragmentaria y parcelada de las Ciencias Sociales y Humanas para su responsable intervención en dichas problemáticas.

Es urgente retomar la tradición académica holística marcada por las Ciencias Sociales en los años anteriores. La imposición de dictaduras sangrientas, los modelos económicos excluyentes, su evidente fracaso y sus dramáticos costos, plantean el ingente desafío que tanto la ética como la conciencia demandan de las Ciencias Sociales, Desde esta perspectiva se definen algunos parámetros para emprender la tarea de

resignificar otro tipo de visión sobre la realidad de la región, sus notas sobresalientes, sus prioridades y prospectiva.

En este ejercicio las Ciencias Sociales y Humanas tuvieron un lugar prioritario, ya que de su seno debían surgir las ideas y propuestas que la región requería para enfrentar las lógicas de las nuevas realidades tanto local como mundial. Fue necesario juntar voluntades, buscar apoyos institucionales, lograr consensos mediante el diálogo crítico y de esa manera, configurar un programa que involucre de manera voluntaria a un grupo representativo, tanto desde el punto de vista geográfico como epistemológico de la diversidad regional. Con ese propósito se logró reunir en varias oportunidades (San José, Lima, México, Quito, Montevideo y Buenos Aires), a un grupo de personas representantes de estos países para identificar los desafíos que debían asumirse. De este ejercicio surgió el documento "Hacia una estrategia innovadora para conocer y saber de América Latina y el Caribe: ¿Impensar las Ciencias Sociales de la región?". Este trabajo fue liderado por la UNESCO. Al situar el desafío en el documento, se precisaron los siguientes temas emergentes:

- La necesidad de renovar el impulso vital de las Ciencias Sociales y Humanas, puestas en peligro por la ofensiva ideológica del neopositivismo y el neoliberalismo en la década de los 80 y comienzo del 90.
- Enfrentar de manera diferenciada las problemáticas en cada sociedad, buscando los nudos de encuentros y desencuentros para lograr crear una estrategia que priorizara las áreas con desarrollos muy frágiles.
- Desarrollar una política mucho más incluyente de los diferentes contextos que configuran la región latinoamericana y del Caribe.
- Fortalecer el impacto de las Ciencias Sociales y Humanas sobre las decisiones que se tomasen en el ámbito local y global.

Este ejercicio facilitó la elaboración del marco dialógico para construir con los responsables de las políticas las decisiones fundamentales para la construcción del proyecto académico “Repensar América Latina” en el seno de FLACSO con el apoyo de la UNESCO, paralelo al foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina, establecido por la UNESCO, con lo cual se viabilizó el acercamiento institucional, mediante la activa participación de las dos redes más representativas de las Ciencias Sociales: FLACSO y CLACSO.

Necesidad de repensar las Ciencias Sociales y Humanas en el concierto internacional en relación con sus emergencias, tensiones y crisis

Las Ciencias Sociales, han tenido un desarrollo extraordinario en las últimas décadas en América Latina y el Caribe. Entre la década del 70 y el 2000, este campo intelectual, experimentó un crecimiento mucho mayor que otros campos de conocimientos. En el 2006, el 57 % de los graduados de las universidades de la región, correspondían al campo de las Ciencias Sociales. En el ámbito de las Maestrías, correspondían al 42 % y los doctorados, el 14 %. Tal explosión es un punto a favor del desarrollo del campo intelectual de las Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe, pero entre sus desafíos emergentes está el de responder a los cambios contextuales de la globalización.

Según Carrizo Luis (2007, p.67), las Ciencias Sociales, enfrentan dos grandes problemáticas en el contexto de la globalización:

- Los tópicos relacionados con los modos de producción de conocimiento en lo referente al saber científico y académico y la participación del actor social en la producción.
- La vinculación entre conocimiento y políticas, enlace estratégico para la definición de acciones públicas que respondan a las reales necesidades del mundo real.

Frente a lo anterior, Carrizo agrega: En la sociedad contemporánea, es notable el crecimiento de la cantidad y la complejidad de los problemas que en todas las esferas tienen que enfrentar e intentar resolver los gobiernos, tanto en el ámbito nacional como local. Es comprensible que los funcionarios de los diferentes niveles no cuenten siempre con la información, la experiencia y el conocimiento científico y técnico específico para abordar con efectividad la multiplicidad de desafíos que se le presentan sistemáticamente. Aquí es donde el conocimiento resultado de los procesos de investigación científica adquiere una importancia determinante como contribución a la toma de decisiones políticas basadas en la evidencia científica.

En este proceso las Ciencias Sociales y Humanas en América Latina y el Caribe surgen asociadas a un contexto histórico en el cual se fueron perfilando las necesidades que dieron origen a: el conocimiento, desarrollo investigaciones, elaboración de teorías y conclusiones (Tussie & Deciancio, 2011). Es así como a mediados del siglo XIX, las Ciencias Sociales comenzaron a aflorar de la mano de intelectuales pertenecientes a la élite gobernante que llevó a la independencia a los países latinoamericanos. Al mismo tiempo, la construcción de las nuevas repúblicas de América fue tema privilegiado en las preocupaciones de las Ciencias Sociales del siglo XIX y principios del XX (Tussie & Deciancio, 2011).

El auge del Positivismo sirvió para reforzar entre las elites una de las corrientes con mayor desarrollo en las Ciencias Sociales de la época: el racialismo, surgido de la mano de una concepción peyorativa de lo hispanoamericano y una apreciación desmesurada de las bondades de la inmigración europea. Un eco del racismo de pretensiones científicas que circulaba en el discurso de la antropología y de la sociología europeas (Tussie & Deciancio, 2011).

A principios del siglo XX, la creación de los centros universitarios favorece la formación de los primeros profesionales en Ciencias Sociales asociados principalmente al derecho y la filosofía. Posteriormente, con la institucionalización de las Ciencias Sociales, en particular de la sociología (independizada del derecho y la filosofía) y la economía, la separación entre académicos y políticos comienza a cobrar mayor distancia (Tussie & Deciancio, 2011).

Al promediar el siglo XX, influidos por el “clima existencialista”, los intelectuales cuestionaban su propio lugar como intelectuales de clase. Hay una modificación en la forma de hacer historia en América Latina, por influencia de pensadores que se habían formado en el exterior, Europa y Estados Unidos. Debido a esto, hasta 1970 el marxismo y Annales se constituyen en las dos corrientes más influyentes en América Latina (Casaús, 1994).

Bajo la insignia del desarrollo, se desenvuelve el que podría ser el intento más original de abordar colectivamente, desde perspectivas propias el diagnóstico y las propuestas de futuros posibles para las sociedades latinoamericanas. Tomando como punto de partida el desarrollo y los conceptos de centro-periferia, desarrollados en la obra central de Prebisch y Sunkel y Paz; de subimperialismo de Ruy Mauro Marini; de colonialismo interno de Pablo González Casanova; el enfoque de la dependencia de Theotonio Dos Santos (1968; 1970, p.140) y Cardoso y Faletto (1969, p.141) se sentaron las bases de una sociología económica y una economía política, paradigma fundacional de lo que habrían de ser las Ciencias Sociales latinoamericanas por excelencia (Tussie & Deciancio, 2011).

Frente a la violación sistemática de los derechos humanos, la democracia emergió como un nuevo horizonte de reflexión y de posibilidades para el futuro de América Latina, como por ejemplo, las transforma-

ciones institucionales (Tussie & Deciancio, 2011). Las Ciencias Sociales fueron prácticamente expulsadas de las universidades, con graves consecuencias que impactaron directamente en la relación entre académicos y políticos.

El potencial de la universidad como ámbito para la creación de conocimiento alternativo fue sacrificado en función de un gremialismo y utilitarismo político a corto plazo (Tussie & Deciancio, 2011). Con la autocrítica respecto del ideario revolucionario y revalorización de la democracia que marcaron el “clima de ideas” a partir de los 80, la figura del cientista social se fue definiendo en base a la posibilidad de dar respuesta a los procesos de cambio e institucionalización. Si construir la paz y la democracia fueron los objetivos de los tempranos 80, a medida que promediaba la década, la eficiencia y la reforma económica se convirtieron en las palabras claves (Tussie & Deciancio, 2011).

Una parte creciente de los académicos se consolidan como portador de un «saber técnico» orientado directamente a la elaboración e implementación de las políticas neoliberales en el continente, permitió acortar la brecha entre los académicos y la sociedad existente desde principios de los 70. Según López (2011), somos testigos de la crisis de la universidad en América Latina y el Caribe y a nivel mundial, razón por la cual, debemos adaptar la universidad a un entorno que muestra cambios radicales en los conceptos básicos y en las identidades. Algunos consideran que la falta de socialización está relacionada con cambios radicales en la capacidad de educación y socialización de instituciones tradicionales como la familia y la escuela. El desafío consiste en construir la nueva universidad, reinventarla en este clima de incertidumbre e impedir el triunfo del pesimismo.

Para que las Ciencias Sociales y Humanas logren erigirse en un puente efectivo entre el conocimiento y las políticas, se hace necesario repen-

sar los enfoques, los problemas de investigación y las metodologías que viabilicen la comprensión de las nuevas lógicas del contexto latinoamericano y del Caribe. Cimadamore (2004, p.69) señala algunos desafíos a los que deben hacer frente a estas ciencias, tales como:

- La necesidad de desarrollar más y mejores teorías capaces de abordar los principales problemas regionales.
- Promover el uso de metodologías de carácter comparativo que viabilicen la complejización de los enfoques teóricos y avanzar en el desarrollo de investigaciones que puedan ser asumidas desde la academia y los decisores de políticas.
- Lograr una producción académica sostenida pese a la precariedad de la sostenibilidad financiera de las mismas. Pese a la tendencia de la desprofesionalización por el auge de centros universitarios de poca monta en lo atinente a la calidad de sus principios misionales. Esto evidencia una gran carencia de profesores de tiempo completo y de investigadores.
- Cómo lograr mantener el equilibrio entre la producción de conocimiento científico de calidad y poder contribuir al mismo tiempo con los procesos de creación de políticas públicas.

Frente a lo anterior, Wiebke Keim (2010) postula dos hipótesis: La primera es que la internacionalización de las Ciencias Sociales y Humanas, lleva a la homogeneización gracias a la progresiva armonización entre las normas de producción del conocimiento, lo cual conllevaría al dominio de los sistemas de investigación de Occidente sobre el resto del mundo. A partir de esto Occidente definiría cuáles resultados merecen ser publicados, cuál metodología es la más sólida, cuáles categorías conceptuales merecen ser reconocidas.

La segunda hipótesis es que la internacionalización viabiliza el advenimiento de voces distintas y estimula encuentros entre ideas, métodos y teorías diversas. La producción de conocimiento en contextos distintos

al de Europa y Estados Unidos, podrían cuestionar los estándares de investigación occidentales, los cuales han tenido la supremacía hasta el momento. Esto podría conllevar a una renovación de intereses, teorías y metodologías de las Ciencias Sociales en el ámbito global.

Frente esta situación ¿qué sucedió en América Latina y el Caribe? Provocó un subdesarrollo académico en lo que Fals Borda denominó el “colonialismo intelectual”. La dependencia intelectual, la distribución desigual del empleo, la marginalización internacional de la producción científica de la región, de igual manera, los problemas de orden gnoseológicos y epistemológicos. La teoría social occidental pretendía la producción de conceptualizaciones y teorías universales. Dicha visión desde el Norte provoca una percepción universal desenfocada al no responder a la realidad de nuestros contextos.

Lo anterior, se convierte en uno de los más grandes desafíos de las Ciencias Sociales y Humanas de la región, si se tiene en cuenta que la misión fundamental estaría representada en la creación de teorías que respondieran a la naturaleza y condiciones actuales de América Latina y el Caribe y de esa manera, la aplicación del conocimiento en políticas públicas sería más efectiva a las problemáticas complejas que se vive en la región, sin rechazar el conocimiento occidental, se posibilitaría en el decir de Morin (2007, p.45) “la complementariedad” por la coexistencia dialéctica de los tipos e intereses del conocimiento producido en diferentes contextos.

Según Sader Emir, Director Ejecutivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), dos momentos fueron determinantes en la construcción inicial del pensamiento crítico latinoamericano: Primero, el largo periodo histórico de la colonización, tenía que tener su contraparte en un plan intelectual que indujera las visiones eurocéntricas que sirviera de acompañamiento a la llegada de los colonizadores, ya

que fundamentado en la crítica de las concepciones eurocéntricas, el pensamiento latinoamericano pudo emerger como visión autónoma. Dicho movimiento crítico, se inicia con la presencia de un grupo de historiadores responsables de la construcción de la interpretación de nuestra historia regional con base en dos pilares fundamentales: colonialismo y esclavitud. El segundo punto fue el respaldo económico proporcionado por la CEPAL lo cual viabilizó hacer crítica abierta de las teorías económicas del colonialismo y la dependencia con el objetivo de proponer otros caminos mucho más independientes.

A partir de este momento, tanto la FLACSO como la CLACSO, han contribuido con la producción de conocimiento de origen latinoamericano. FLACSO se fundó en 1967 cuando el pensamiento crítico, estaba en pleno auge. Los objetivos de esta organización, fueron la promoción y el desarrollo de la investigación y la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas, como también, el fortalecimiento del intercambio y la cooperación interinstitucional a partir del compromiso de sus investigadores. Actualmente el organismo desarrolla investigaciones a partir de los 28 grupos de investigación que apoya de la siguiente manera:

- Ciencia, tecnología y sociedad.
- Comunicación mediatizada, capitalismo informacional y políticas públicas.
- Cultura y poder.
- Derecho y emancipación social.
- Desarrollo rural.
- Desarrollo urbano.
- Ecología política.
- Economía mundial, corporaciones transnacionales y economías nacionales.
- Educación, política y movimientos sociales.
- El bicentenario latinoamericano, dos siglos de revoluciones a la luz del presente.

- Estudios sobre Estados Unidos.
- Familia e infancia.
- Filosofía política.
- Género, globalización y desarrollo.
- Hegemonías y emancipaciones.
- Historia reciente.
- Integración y unión latinoamericana.
- Juventud y nuevas prácticas políticas.
- Migración, cultura y políticas.
- Movimientos indígenas en América Latina.
- Movimientos populares y democracia en América Latina.
- Pensamiento histórico-crítico en América Latina y el Caribe.
- Pobreza y políticas sociales.
- Sectores dominantes en América Latina.
- Seguridad y democracia.
- Religión y sociedad.
- Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales.
- Universidad y sociedad.

Muchas de estas temáticas han seguido fortaleciéndose a través de un camino inter y transdisciplinar. Otras se han especializado en temáticas clásicas en el pensamiento social latinoamericano contemporáneo como los de educación, universidades, economía internacional, movimientos indígenas, relaciones laborales. Otras, son de reciente constitución con la finalidad de responder a necesidades investigativas emergentes tales como: América Latina y el Caribe: Globalización y conocimiento. Llevando a la necesidad de repensar las Ciencias Sociales y Humanas, para el abordaje de las temáticas emergentes tales como: Derecho Internacional Humanitario, la mujer en el contexto latinoamericano, infancia, juventud e integración latinoamericana, emancipa-

ción social, cultura y poder, calentamiento global y políticas públicas, ciudadanías globales y cultura ciudadana, entre otros.

Por otro lado, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLAC-SO), se crea en 1957, como un programa regional de la UNESCO para promover el desarrollo de las Ciencias Sociales en América Latina, a partir de la formación de especialistas en esta área, mediante programas de posgrados, investigaciones sobre problemáticas de la región. De igual manera, entre sus objetivos, está la contribución a la integración regional.

La diversificación de los temas de investigación ha viabilizado las respuestas adaptativas de los grupos de investigación, de los cuales hay actualmente 14 grupos regionales (GRILAC) así:

- Gobernabilidad democrática.
- Gobierno y desarrollo local.
- Política y gestión educativa.
- Juventudes.
- Movimientos sociales y ciudadanía.
- Migraciones.
- Integración regional.
- Pobreza y desigualdad social.
- Trabajo.
- Género.
- Población y recursos naturales.
- Relaciones internacionales.
- Seguridad ciudadana.
- Manejo de riesgo y desastres naturales.

Con base en lo anterior, se evidencia que los nuevos contextos demandan cambios profundos en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. En el caso concreto de América Latina y el Caribe, es clara la

necesidad de repensar las teorías existentes con la finalidad de poder responder a las demandas del momento histórico. Desde esta perspectiva, la UNESCO ha definido proyectos que giran en torno a los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el estado del arte de las Ciencias Sociales y Humanas, relacionado con una visión interpretativa contemporánea sobre América Latina? ¿Cuáles son los enfoques y experiencias que en políticas de desarrollo social han sido formuladas y desarrolladas en el contexto latinoamericano? ¿Qué tipo de escenarios deben considerarse para la elaboración de políticas de desarrollo social?

A manera de síntesis

Durante muchos años la tarea del investigador social y de las Ciencias Sociales y Humanas en particular, se dirimía entre espíritu misionero como portavoz de los oprimidos y la construcción de ideas trascendentes a discutir en las aulas universitarias. Por muchos años los académicos críticos, “portavoces de los marginados”, separación entre académicos y las políticas públicas fue una realidad ineludible. Con el avance de la pacificación y la democratización, dicha separación se fue reduciendo, acercando a la política pública con los intelectuales. Hoy frente a la disyuntiva acerca del rol de los académicos en la vida política de los países, pareciera que dichas barreras se han superado. En este nuevo contexto, el desafío se contextualiza al intentar definir los límites del propio accionar en los nuevos dilemas y riesgos que se abren, intentando comprender ambos grupos como parte constituyente de un espacio de intersección en el cual se producen conocimientos sobre la sociedad sobre temas específicos.

El conocimiento específico y experto, propicia ciertos encuentros con nosotros mismos, con la realidad que nos pertenece. Es una constante en la historia de las Ciencias Sociales las emergencias de reflexiones que creen que el conocimiento comienza con sus propuestas. Por ello, una relación más íntima con la política pública, sus realidades e instru-

mentos, trae consigo nuevas oportunidades para el fortalecimiento de de lo público desde la perspectiva autónoma y crítica.

La crisis de los metarrelatos del siglo XX con visiones universales, deja espacios para la confluencia de razón y pasión, para la lenta y dura construcción de una nueva voluntad colectiva que se refleja más heterogénea, segmentada y más híbrida, porque la verdadera voluntad aún está muy lejos en América Latina, la extrema desigualdad devienen en un punto de partida insoslayable. En última instancia la calidad de nuestras sociedades debe juzgarse por la forma en que tratamos a los menos afortunados.

Bajo estas circunstancias, la creación de un Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, se justifica en la medida que se buscaría intervenir desde la investigación la multiplicidad de preguntas que a lo largo de la historia se han venido haciendo en concomitancia con el rol de las Ciencias Sociales y Humanas, en la creación de las teorías, paradigmas y metodologías que iluminen las nuevas lógicas de la investigación científica para la intervención en las problemáticas complejas que caracterizan la región. La investigación, será el puntal central en la formación de una masa crítica de profesionales investigadores, comprometidos con la necesaria transformación que demanda la misma, en aras de lograr una mejor calidad de vida y sustentabilidad en la relación ser humano, sociedad, sistema planetario.

Capítulo IV

MIRADAS PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS EN LA FORMACIÓN DOCTORAL

Por: Reynaldo Mora Mora

Nubia Agudelo C.

Por principios pedagógicos se comprenden aquí los referentes de orden teórico y ético que enmarcan y orientan los procesos de formación que tienen lugar en el contexto curricular del Programa. Desde esta perspectiva, estos principios integran una visión sobre el sentido de la formación doctoral, sobre su pertinencia y relación con el entorno, sobre el conocimiento, entendido a la vez, como mediador de las interacciones entre docentes y estudiantes para el abordaje de las problemáticas sociales tanto en los Seminarios como en los trabajos de tesis, sobre cómo participan y sobre las formas de trabajo pedagógico.

En esta línea, se considera que los principios a enunciarse son los siguientes:

1. El docente y el estudiante son personas en permanente construcción, con un desarrollo cognitivo acorde a su madurez y experiencia, que elaboran representaciones sobre las diversas realidades para disminuir la incertidumbre en un mundo dinámico y complejo, lo cual les permite afrontar las diversas tareas de orden cognitivo y práctico que les demanden los entornos en los que actúan. Adicionalmente, se entiende que docentes y estudiantes han elaborado actitudes, motivaciones e interés frente a los diversos objetos de conocimiento que orientan sus formas de pensar y actuar, y que, además, se constituyen en marcos conceptuales que determinan sus propias comprensiones sobre el mundo.

2. Los conocimientos se entienden no como fines en sí mismos, sino como medios para el desarrollo de las distintas potencialidades humanas, tanto del profesor como del estudiante del doctorado. Así mismo, dada la historia de las disciplinas y las diversas aproximaciones epistemológicas a la comprensión dinámica de cambio de los conocimientos, se aceptan estos como una construcción del ser humano, gracias al esfuerzo individual y colectivo, cuyas verdades no son absolutas, ahistóricas, estáticas y universales, sino relativas, históricas, dinámicas y contextuales.
3. La investigación constituye el escenario en el que cobran sentido los actos pedagógicos en el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, lo que implica, entonces una pedagogía de la formación doctoral interdisciplinaria y una articulación de diversas dimensiones del saber reflexivo, epistemológico e intercultural que convergen en torno a prácticas de producción de conocimiento.
4. La práctica pedagógica, por otra parte, se entiende en el doctorado como un conjunto de relaciones que se establecen entre el profesor y el estudiante. En el Programa el acto formativo parte del reconocimiento de que docentes y estudiantes construyen significados, representaciones y experiencias que se reestructuran de manera recíproca con el fin de ampliar su propia comprensión sobre las realidades en las que participan. En este sentido, el trabajo pedagógico es un proceso de construcción de conocimiento mediado por la intencionalidad de los participantes.
En concordancia con lo planteado, se asume la formación doctoral más allá de lo estrictamente funcional, pues propicia la interacción de visiones personales, culturales, creencias diferentes y se convierten así en un laboratorio en el que se promueve la construcción y reconstrucción del conocimiento con el tejido social.
5. El doctorado en Ciencias Sociales y Humanas se inscribe en las tradiciones de corte hermenéutico reflexivo, en donde se parte del supuesto de que la construcción de conocimiento es una actividad

compleja que se desarrollan en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez, 1993).

6. Desde una perspectiva teórico-práctica, la evaluación se asume y permite en el Programa, la obtención de información, la emisión de juicios y la toma de decisiones respecto de cada uno de los componentes del proceso formativo y de las relaciones que se establecen entre ellos, incluso la propia evaluación.
7. Como parte de su compromiso con las problemáticas sociales, y de la propia formación doctoral, el Programa que presenta la Universidad Simón Bolívar, propone un currículo articulado al entorno de cara a ellas. En esta línea, el trabajo pedagógico del Doctorado se basa en la práctica de los estudiantes, esto es, tiene como finalidad la producción de conocimiento para la comprensión y reflexividad.

Los principios pedagógicos del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas convergen con el PEI de la Universidad Simón Bolívar, en torno al planteamiento de una relación formativa que involucra diversas dinámicas de los saberes desde sus dimensiones cognitiva, epistemológica, personal y existencial, con la que se pretende potenciar el desarrollo humano integral. Una reflexión crítica y constructiva a partir de esta formación doctoral contribuye a la transformación de las regiones y a la generación de conocimientos comprensivos de los contextos. Así mismo, estos principios dilucidados proponen un sentido ético y político de la formación doctoral, otorgando valor agregado a esta producción y a la constitución de sujetos autónomos.

En este contexto, estos principios se orientan, además, a posibilitar un diálogo interdisciplinar que contribuya al enriquecimiento de la tradición formativa de la Universidad Simón Bolívar con propuestas pedagógicas contemporáneas, de manera particular, aquellas que pretenden

la construcción de un sujeto autónomo, autorreflexivo y autogestor de su formación, así como aquellas pedagogías de la responsabilidad y la política que conduzcan a la formación ciudadana y al fortalecimiento de una democracia participativa, aquellas pedagogías del ciudadano que desarrollan la solidaridad y los sentimientos políticos y peticos frente al otro.

Es importante comprender que los principios pedagógicos que orientan el trabajo formativo en el marco del Doctorado interactúan entre sí de manera sinérgica para producir conocimiento a través de los que puede denominarse como actos de investigación. En esencia, las relaciones que se establecen entre doctores y doctorandos y conocimientos a través del trabajo pedagógico y la evaluación tienen como finalidad fundamental producir conocimiento en aquellos campos temáticos que se constituyen a partir de los principales problemas y necesidades formulados por individuos en contextos.

En este sentido, el Doctorado concibe que la investigación es en sí mismo un acto pedagógico que no se centra en la transmisión de saberes, sino en la producción de conocimiento. La investigación constituye así una relación recíproca entre conocimientos y experiencias a la producción sistemática y rigurosa de nuevos conocimientos. Ahora bien, el desarrollo de competencias investigativas en los doctorandos, si bien constituye un objetivo importante del proceso formativo, cobra sentido solo en la medida en que tales competencias posibiliten una mejora y transformación de los contextos sociales, culturales, entre otros, en los que se desempeña. Por esta razón, el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas reafirma un compromiso por el abordaje de las problemáticas sociales, en consonancia con el PEI de la Universidad Simón Bolívar y su Horizonte Pedagógico Socio Crítico, entendiendo la formación doctoral como un proceso orientado a facilitar personas que logren ser responsables de sus propios actos, cultiven su sentido

crítico, orienten sus acciones hacia los niveles profundos de la persona, fomenten la actitud de búsqueda, construyan por sí mismas la identidad personal y el sentido de sus vidas; aunque siempre en el contexto de la interacción grupal, comunitaria y social, y de una inteligente contextualización política y económica, pues también entendemos la singularidad de cada educando en un sentido concreto, es decir, dentro de un sistema de relaciones y condicionamientos socioculturales.

De igual manera, dadas las características propias del Programa y del tipo de producción académica que se espera de él, se entiende que los principios pedagógicos del Doctorado se encuentran fundamentalmente orientados a posibilitar que sus principales actores, estudiantes y doctores desplieguen sus potencialidades a través de una relación pedagógica fundada en el ejercicio responsable de la autonomía, la generación significativa de conocimiento y el compromiso decisivo con la transformación de la realidad.

En este mismo sentido, los principios pedagógicos del Doctorado reafirman las bases pedagógicas de la formación pregonada en la misión institucional: la relación pedagógica como mediación fundamental, la reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento, la ética y los valores como propuesta de sentido y el diálogo con las pedagogías contemporáneas centradas en la construcción de sujeto.

Por otro lado, además de los principios pedagógicos, se encuentran los siguientes principios metodológicos:

- El Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas privilegia didácticas generadoras de aprendizaje autónomo, autogestionado y colaborativo, presta especial atención, a procesos y procedimientos que estimulan y acompañan el trabajo independiente de los estudiantes.
- El Doctorado promueve dinámicas grupales que garantizan la comunicación interpersonal y la producción intelectual correspon-

sable, así como la deliberación, el diálogo y la interlocución que permitan la generación de pensamiento crítico, reflexivo y transformador.

- El trabajo didáctico del Doctorado apunta a fomentar la actitud, las competencias y los resultados investigativos a través de procedimientos relacionados con la lectura analítica, la pedagogía de la pregunta, la sistematización, la interpretación y la capacidad crítica, argumentativa y propositiva.
- El Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas estimula la producción escrita posicionada en agendas investigativas y académicas nacionales e internacionales, tanto como la expresión oral y escrita oral, clara, precisa, adecuadamente conceptualizada y argumentada. Así mismo, estimula la generación de saberes y aprendizajes constructivos, situados y significativos.
- El Doctorado orienta sus didácticas a crear espacios adecuados para el acuerdo de normas y valores que favorezcan la convivencia, la tolerancia y la construcción de una ciudadanía democrática.

El contexto práctico en el cual el doctorando desarrolla su trabajo constituye un recurso formativo de máxima importancia, dado que posibilita la resignificación y recontextualización del conocimiento que se produce, haciéndolo pertinente y significativo para los problemas del contexto.

El Programa Doctoral pretende producir conocimiento que impacte los contextos sociales, económicos, políticos, etc., que aporte al desarrollo humano integral y sustentable del país, que contribuya a comprender estas dinámicas y la manera de entender los procesos de formación en estos saberes en función de interpretar las realidades sociales, culturales, etc. de Colombia, América Latina y el Caribe. Este proceso de formación doctoral está articulado alrededor de líneas de investigación desde el desarrollo de cada una de ellas (3), lo que propicia con-

diciones necesarias para que los doctorandos realicen sus trabajos de investigación como conocimiento original, que genere cambios significativos en la comprensión de la relación investigación y sociedad.

El trabajo en los grupos y líneas de investigación está complementado por los Seminarios de Fundamentación Epistemológica, Teóricos y Conceptuales y Fundamentos en Investigación. Con estos seminarios se espera brindar bases teóricas a las búsquedas investigativas de los estudiantes y elementos suficientes para que ellos produzcan, como requisito de candidatura, dos artículos publicables en revistas indexadas, que estén vinculados a la línea de investigación a la que pertenecen.

COMPONENTES CURRICULARES

En el Reglamento para estudiantes (ver Anexo) de Posgrado de la Universidad Simón Bolívar se definen los Programas Doctorales con sus requisitos. Ellos corresponden a valorar la modalidad más elevada de estudios en la educación superior, se trazan los criterios generales de trabajo curricular y se exige la realización de una Tesis individual que constituya un aporte original a la ciencia. A continuación se desagregan los componentes a través de los cuales el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas estructura su formación y responde a los criterios establecidos en el Reglamento para Posgrado.

SEMINARIOS DE FUNDAMENTACIÓN

Estos Seminarios tienen una perspectiva interdisciplinar en sus abordajes, pues colocan al doctorando frente a los últimos desarrollos epistemológicos, metodológicos y teóricos sobre temáticas que son generales y, por tanto, básicas para cualquier estudiante del Programa. Las temáticas son, principalmente: la comprensión de las relaciones entre Ciencias Sociales y Humanas con la sociedad, los horizontes epistemológicos que hacen posible investigar sobre esta relación y los estilos de investigación que favorecen la investigación inter y transdisciplinar.

Estos seminarios son ofrecidos por las líneas de investigación del Programa y cuentan con el respaldo de los grupos adscritos al Doctorado.

SEMINARIOS DE LÍNEAS

Las líneas de investigación son el eje central de esta formación doctoral en Ciencias Sociales y Humanas. En ellas los doctorandos se nutren de los desarrollos investigativos en sus campos específicos de interés, al tiempo que participarán de las investigaciones de los doctores que codirigen las líneas. La formación en la investigación científica se ve garantizada por el acompañamiento colegiado y la discusión permanente que tiene lugar en las líneas. El Programa prevé la participación de un profesor internacional por cada línea, por lo menos una vez al año. El doctorando queda inscrito en una de las tres que conforman el Programa desde su comienzo hasta la entrega de su tesis doctoral.

PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN EN LAS LÍNEAS INSTITUCIONALES DEL DOCTORADO

La línea a la que se adscribe el estudiante en el marco de su desarrollo del trabajo de tesis, es el espacio dentro del cual los doctorandos realizan una práctica investigativa. Esta los forma en las competencias específicas relacionadas con la gestión, diseño y realización de proyectos de investigación en contextos de aplicación. La práctica de investigación contempla la participación del doctorando en varios niveles: de fundamentación teórica, diseño metodológico, trabajo de campo, análisis de información, visibilización de los procesos de producción científica y elaboración de informes de investigación.

PASANTÍA INTERNACIONAL

Esta deberá realizarse una vez obtenida la candidatura y está diseñada para: a) apoyar la cualificación de la tesis doctoral, b) aproximar al estudiante al trabajo de estudios comparados en Ciencias Sociales y Humanas y c) relacionarse con la comunidad internacional en el marco de su campo de trabajo.

TESIS DOCTORAL

Con el acompañamiento de un tutor doctor del Programa e integrante de la línea de investigación a la que pertenece el estudiante, la investigación doctoral se desarrolla desde la presentación del primer borrador o anteproyecto de investigación (como requisito de ingreso), pasa por la formalización del proyecto de investigación (como requisito para obtener la candidatura) y termina con la escritura de la tesis doctoral como requisito indispensable para la obtención del título. La tesis debe reflejar el dominio autónomo de las competencias investigativas propias de las Ciencias Sociales y Humanas, y debe constituir un aporte al avance de la ciencia, las humanidades, las artes o la filosofía. En este sentido, el desarrollo de la investigación doctoral constituye el aporte específico, original y de alto nivel que el doctorando hace al área de conocimiento relacionado con su línea de investigación. La tesis también debe contemplar lineamientos para el diseño de políticas públicas relacionadas con la paz, lo social, lo cultural, etc., y para el desarrollo de innovaciones sociales.

EL COMPONENTE DISCIPLINAR EN EL PROGRAMA

Este componente se expresa en tres espacios específicos y estrechamente vinculados a la realización de la tesis doctoral. Un primer espacio interdisciplinar está vinculado a los Seminarios de Fundamentación. Como los Seminarios son ofrecidos por las líneas, y como estas son, de suyos interdisciplinarios, el trabajo académico en los seminarios fomenta también el trabajo interdisciplinar alrededor de un campo de problemas más amplio que la sola mirada disciplinar. Estos seminarios serán coordinados académicamente por al menos dos profesores (un doctor extranjero visitante) y cuyas miradas respecto del tema específico a desarrollar en el seminario enriquezcan el mismo. Un segundo espacio, es el de las líneas de investigación. La conformación del grupo de profesores que coordina cada línea es interdisciplinar: los doctores provienen de distintos campos disciplinares y grupos de in-

investigación. El tercero, y tal vez, el más importante, es el de las investigaciones individuales conducentes a la realización de la tesis de grado. En los proyectos de investigación se promoverá la atención, estudio y conceptualización de problemas sociales asociados estrechamente a contextos concretos. Este tipo de investigación precisa de abordajes inter-transdisciplinarios, abordajes que el doctorado promoverá en todo momento.

FLEXIBILIDAD Y MOVILIDAD

La flexibilidad y movilidad es inherente a la investigación doctoral. Cada doctorando con asesoría de su tutor define el tipo de seminario de líneas y electivos acorde con las miradas requeridas para el buen desarrollo de la tesis doctoral. Los estudiantes podrán tomar seminarios con los créditos correspondientes en cualquier universidad con la cual se tenga convenio, siempre y cuando estos seminarios sean del más alto nivel académico e investigativo y estén relacionados con su tesis doctoral. Dos elementos adicionales garantizan la movilidad académica de profesores y estudiantes dentro del doctorado: la primera es la realización de la Pasantía Internacional, y la segunda, es la participación de un profesor internacional al menos una vez por año en las sesiones de líneas.

CRÉDITOS ACADÉMICOS

Un crédito académico en el doctorado equivale a 48 horas de trabajo académico entre trabajo individual y el trabajo en sesiones de seminarios o en sesiones de líneas de investigación. La relación establecida entre trabajo presencial e individual para este nivel es de 1 a 5, es decir, por cada hora de trabajo presencial se asumen 5 horas de trabajo individual. Así, por ejemplo, si un Seminario de Fundamentación tiene una duración de 24 horas, se asume que otras 120 son de preparación individual; en este caso, como el seminario suma 144 horas, tiene un valor de 3 créditos. Para el caso de los créditos que expresan produc-

ción intelectual, trabajo en la línea de investigación, trabajo durante la pasantía internacional o realización de la tesis doctoral, cada crédito representa 48 horas de trabajo.

Cada Seminario de Fundamentación teórica que ofrece el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas tendrá una duración de 24 horas. Estos seminarios ocuparán tres días completos de trabajo cada mes, de 8 a 12 y de 2 a 6 p.m., y requieren de un trabajo preparatorio de 120 horas de trabajo individual

Por año se ofrecerán, además de estos seminarios, los de las líneas de investigación y los seminarios electivos, de tal forma que un estudiante pueda matricularlos, según disponibilidad de tiempo y agenda de trabajo pactada con su asesor de tesis.

Además de los seminarios, el programa establece un nivel de producción científica representada en publicaciones y ponencias que el estudiante pacta con su asesor de tesis desde los Seminarios de Profundización de líneas (1 por cada año), que cada doctorando deberá cumplir según la agenda pactada con el asesor. Antes de la candidatura, y como requisito para su obtención, el doctorando deberá cumplir al menos con estas dos publicaciones. Una vez obtenida la candidatura, el candidato a doctor deberá recibir aceptación por parte de su tutor para la publicación de al menos un artículo con resultados parciales de su tesis doctoral como requisito para la obtención del grado.

Por último el Programa establece la práctica de investigación como Pasantía, que el estudiante la realiza de común acuerdo con su asesor dentro de las preocupaciones de líneas de aquellas universidades con las cuales la Institución tenga convenio en el campo de investigación del Doctorado. Esta pasantía no inferior a meses deberá realizarse en función del desarrollo de la tesis doctoral.

PERFIL

Al finalizar su formación doctoral, nuestro egresado demostrará competencias propias de un investigador crítico y reflexivo de los problemas de la sociedad, comprometido con una producción del conocimiento de alto nivel que impacte la sociedad y aporte al desarrollo humano integral y sostenible del país, que contribuya a la comprensión de los cambios sociales, culturales y políticos, la manera de entender los procesos de formación en ciencias sociales y humanas, que ayude a la construcción de políticas sociales exigidas por los nuevos contextos, y que contribuyan a que la práctica del científico social y humanista se actualice en función de reconocer los cambios y las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas de Colombia, de América Latina y el Caribe.

COMPETENCIAS

- Realizar investigación de la más alta calidad en el área específica de su disertación doctoral.
- Comprender científicamente los problemas relacionados con el campo de las Ciencias Sociales y Humanas en contextos.
- Desarrollar investigación de carácter inter-transdisciplinar en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas.
- Proponer de manera rigurosa alternativas de acción y transformación en contextos específicos.
- Participar de manera crítica y propositiva en la formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas relacionadas con las líneas de investigación del programa.
- Dialogar con las comunidades científicas a nivel nacional, regional y mundial.

PROPÓSITOS DEL DOCTORADO

El Proyecto de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas pretende, en primer lugar formar investigadores críticos, reflexivos e interesados

en producir conocimiento de alto nivel que impacte y transforme la realidad social, y que aporte al desarrollo humano integral y sustentable del país. En segundo lugar, busca contribuir a comprender los cambios sociales, culturales y políticos que afectan la convivencia, la ciudadanía, los derechos humanos y el pluralismo político, entre otros. También pretende reconocer las estrategias de políticas sociales en los nuevos contextos, como el de la paz y el posconflicto, de manera tal que se actualice la práctica del científico social en función de reconocer los cambios y las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas del país.

Este Programa Doctoral apartará a la comprensión de aquellos procesos que se han convertido en fundamentales en el devenir de los sujetos y que, en cuanto tales, deberán ser articulados en los procesos de formación.

OBJETIVOS DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

- Formar doctores que investiguen en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas con un fuerte vínculo con los procesos y dinámicas sociales, económicas, políticas, culturales, entre otras, para que así contribuyan a la consolidación de estas ciencias en América Latina, Colombia y la región.
- Producir conocimiento ínter y transdisciplinar sobre fenómenos sociales, que aporte a la solución de problemáticas sociales locales, regionales y nacionales.
- Aportar a la construcción de una comunidad académica crítica, productiva y de los más altos niveles de calidad en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas y sus relaciones con otras ciencias.
- Favorecer la circulación de recursos, conocimientos, movilidad y comunicación entre investigadores, docentes y estudiantes en torno a redes de investigación y a la creación de conocimiento de alcance latinoamericano, regional y nacional.

VALOR AGREGADO

El Proyecto de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas presenta cuatro características que dan cuenta de su aporte cualificado al contexto de la formación doctoral en el país y la región.

En primer lugar está su enfoque teórico: articular y trabajar el tema de lo social haciendo énfasis en el aporte que estas ciencias hacen al cambio social y a la transformación de condiciones de inequidad y exclusión implica resaltar la dimensión política de lo social, papel de primer orden para la construcción de las sociedades democráticas. Estas ciencias nos convoca a pensarlas en estrecha relación con los contextos sociales y sus particularidades culturales, económicas y, por supuesto, políticas.

En segundo lugar están los campos de investigación que propone. Los doctorados en el país han avanzado en construir y reconstruir la historia de la nación y de las regiones y en profundizar en los aspectos que dan cuenta las líneas de investigación. Este doctorado prefiere mirar, si vale la expresión, hacia la dimensión humano-social de la paz y la convivencia para centrar sus esfuerzos investigativos en cuatro campos igualmente importantes en la apuesta de la Universidad Simón Bolívar por hacer investigación para la transformación de contextos sociales y productivos específicos: formación y enseñanza de las ciencias sociales, género, cultura y derechos humanos. Estas líneas de investigación son el aporte que, desde la producción científica de nuestros doctores y doctoras y con la participación de prestigiosos profesores y profesoras internacionales la Universidad Simón Bolívar hará al país y a la región.

En tercer lugar está el estilo de investigación. En las últimas décadas se ha experimentado dentro de las Ciencias Sociales y Humanas (aunque también dentro de las Ciencias Naturales) cierto agotamiento de un tipo de investigación centrado en la academia que tiene muy poca

conexión con los problemas del contexto. Este tipo de investigación ha ayudado a fortalecer las disciplinas y en algunos casos ha dado origen a nuevas subespecializaciones dentro de ellas; pero desafortunadamente tales avances no han estado acompañados por el desarrollo de propuestas que den respuesta a nuestros principales y urgentes problemas sociales de las localidades y de las regiones. En este sentido, el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sigue la política institucional de promover la investigación en estrecha relación con los problemas del contexto y opta por la formación de los estudiantes de Doctorado dentro de líneas de investigación que se articulan a las demandas y necesidades de las localidades y de las regiones del país en diálogo crítico pero productivo con el campo de las políticas públicas. Así, con el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas se apunta, al tiempo, a garantizar el rigor y la calidad propia de la investigación de nivel doctoral, y la construcción de alternativas de desarrollo e innovación social, política y cultural.

En cuarto y último lugar está el modelo de formación doctoral en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar. Las tendencias recientes muestran a los doctorados cada vez más conectados con el contexto pero, a la vez, cada vez más internacionalizados en el sentido de asegurar la movilidad de profesores y estudiantes así como la productividad intelectual en publicaciones internacionales del más alto nivel. A la par se trata de flexibilizar al máximo el currículo para asegurar que la formación que recibe cada doctorando o doctoranda corresponda con su interés científico (los microcurrículos de las líneas doctorales) pero también que se adecúe a sus disponibilidades en términos de presencialidad, tiempos y compromisos académicos. El Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar, siguiendo la tradición de José Consuegra H., promueve la apropiación de pensar lo propio, invitando a sus estudiantes a participar de programas de investigación en contextos específicos, respe-

ta los ritmos y potencialidades de cada estudiante; también establece vínculos con otros doctorados, centros de investigación y organizaciones sociales para ofrecer una gama de experiencias de formación que se encaminen al logro de perfiles profesionales aptos para enfrentar desafíos en la academia, en la política pública, en las organizaciones sociales y en la asesoría y consultoría internacional.

Capítulo V

LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PENSANDO LAS REGIONES

*Por: Reynaldo Mora Mora, Raimundo Caviedes,
Jairo Solano, Rubén Fontalvo, María Nohemí González Martínez,
María de los Ángeles Perez, Florentino Rico,
Yomaira García, Hernán Saumeth*

1. LA TRADICIÓN INVESTIGATIVA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS EN LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Presentación

El Programa de Investigación en Ciencias Sociales y Humanas, además de ubicarse en la universalidad de los saberes y disciplinas que han tomado como objeto de estudio y reflexión sistemática fenómenos tan complejo como la naturaleza humana, la sociedad, su entorno social, económico y cultural, ha contado con personas que han hecho de este objeto su proyecto de vida creando espacios institucionales para su desarrollo y materialización en la realidad colombiana y por ende latinoamericana.

Para el caso se destaca la labor del Doctor José Consuegra Higgins, economista, investigador social e intelectual latinoamericano, fundador de la Universidad Simón Bolívar quien delineó las metas y fines institucionales encaminadas a estudiar con profundidad los elementos estructurales de la sociedad latinoamericana y colombiana, ubicada en un marco geográfico propio, dueña de un pasado histórico, con una organización social y económica peculiar y un haber cultural distintivo en América Latina.

La Institución desde su fundación ha respondido a los paradigmas pre-

dominantes en las Ciencias Sociales y Humanas. La filosofía y la *praxis* Bolivariana plasmada por su fundador y su posición crítico social y emancipatoria, frente a las teorías económicas dominantes, configuran desde el origen un interés de transformación social que pugnó en la mayoría de las obras publicadas por el sello editorial de la Institución, con el interés de formular y difundir desde Colombia “una Teoría para el desarrollo económico y social de nuestra América Latina”. En efecto, el presente programa ha alcanzado algún grado relativo de madurez con los aportes de investigadores nacionales e internacionales que le dan un sello distintivo constituyéndolo en fortaleza para desarrollar y afianzar la investigación social en la región como aporte del trabajo intelectual de la comunidad académica del Alma Mater.

El Programa de Investigación de Ciencias Sociales y Humanas que se presenta a la comunidad académica de la Institución y el país desde el Instituto de Investigaciones, responde a urgencia manifiesta de contar con un instrumento de trabajo coherente que busque la articulación real entre la investigación y la docencia y de estas con la extensión. Pero somos conscientes que cualquier instrumento de planificación necesita de la acción del trabajo intencional de los seres humanos; del grado de interés y motivación por construir un saber social acorde con nuestras propias necesidades y potencialidades; con es este programa se puede llegar al puerto que queremos.

Para dar cumplimiento de operatividad a lo expuesto el Programa quedará estructurado en cuatro (4) núcleos de conocimiento que articule a los docentes-investigadores y estudiantes de pregrado y posgrado de las diferentes unidades académicas de la Institución en líneas e ideas-problemas como estrategia para construir grupos de investigadores en la perspectiva de contribuir a la construcción de la comunidad científica y académica del país.

Los núcleos en mención se presentan con mayor detalle a continuación del presente informe:

1.1. Núcleo de Conocimiento

Teoría de la dependencia, inflación y pensamiento económico de América Latina

Es detectable en el examen bibliométrico realizado en la producción intelectual de la Universidad, presidida por su acervo documental de actas de fundación, donde se plantea su axiología y grandes metas organizacionales, su vocación de cambio, la libertad de cátedra dentro del respeto de la pluralidad y su compromiso con el porvenir de América Latina y el Caribe.

Ella ha sido así desde su inicio. Por lo enunciado la idea de Universidad nace comprometida con la visión económica de su fundador José Consuegra Higgins. En su libro *Teoría de la inflación*, expone el fundador que el compromiso que tienen los investigadores latinoamericanos es con el estudio de la realidad concreta, para emprender su transformación.

Con esa vocación social el grupo de pioneros quienes estaban persuadidos que solo el compromiso con la verdad científico-social podría arrojar luz sobre las condiciones del continente. No al azar la Revista paradigmática de la Universidad se llama *Desarrollo Indoamericano* y ha sido el vehículo eficiente de su Misión y arquetipo de su Modelo Académico sustentado en esfuerzos propios.

Un somero examen a los 23 volúmenes de la *Antología* revela una adscripción al Programa fuerte del desarrollo con una heterogeneidad de enfoques caracterizados por el común denominador de la búsqueda de caminos propios: Josué de Castro y Celso Furtado (Brasil); Maza Zabala (Venezuela), Antonio García, José Consuegra, Jorge Eliecer

Gaitán, Alfonso López Michelsen, Belisario Betancur y Gerardo Molina (Colombia), Raúl Prebisch, Aníbal Ponce, Ernesto Guevara, Marcos Kaplán, Oreste Popescu, Sergio Bagú, Silvio Frondizi y Milcíades Peña (Argentina), Salvador Allende, Aníbal Pinto, Pedro Vuscovich y Osvaldo Sunkel y Alejandro Lipschultz (Chile), Pablo González Casanova, Rodolfo Stavenhagen, Ramón Martínez Escamilla, José Luis Ceceña, Lázaro Cárdenas, Narciso Bassols, Julio Silva Herzog, Rafael Menjívar, Manuel Maldonado Dennis, Saúl Osorio Paz, Salvador Osvaldo Brand y Antulio Parrilla Bonilla (Centroamérica y el Caribe); Manuel Agustín Aguirre, René Báez, Manuel Medina Castro y Fernando Velasco (Ecuador); Virgilio Roel, Humberto Espinosa (Perú). Se ratificaba el carácter del trabajo intelectual colectivo, que bajo el paradigma holista de una generación de cultores de la ciencia económica que reconocía el carácter social y político del fenómeno económico latinoamericano.

Ese núcleo problemático de conocimiento, ha constituido para la institución universitaria, el vértice de confluencia de diversos discursos sobre el desarrollo que conforma un prisma multicolor de pluralismos: Desde el polo marxista en la Corporación circularon con libertad discursos contrapuestos sobre el desarrollo y la dependencia en América Latina: desde la perspectiva hemisférica del cambio basado en el carácter internacional del capitalismo y el subdesarrollo, es el caso de los planteamientos de Gunder Frank que animó toda una línea radical socialista de especial aceptación en la juventud estudiantil universitaria.

1.2. Línea de Investigación: El pensamiento económico de Bolívar

El trabajo de investigación desarrollado en la línea sobre las ideas económicas del Libertador, el investigador social José Consuegra Higgins destaca el significado histórico que el Pensamiento Bolivariano tiene en el desarrollo auténtico de los pueblos de América Latina, empero han sido reducidas a interpretaciones que desde una perspectiva de las Ciencias Económicas se hacen de las proclamas, escritos, discursos

sos y decretos que Bolívar produjo en su afán por diferenciar entre las doctrinas económicas de la Colonia y el momento de conformación de la República, de la cual él es el precursor del pensamiento social auténtico; el autor le aporta la idea de que entre nosotros ese pensamiento auténtico tiene necesariamente con un razonar defensivo para poder entender los problemas de la dependencia y el subdesarrollo.

El investigador retoma el camino que Bolívar traza en materia de integración latinoamericana para señalar que en nuestros tiempos la integración esta a orden del día en la estrategia de desarrollo de los países. Si bien antes del Libertador la idea de la unión de los pueblos estuvo en la mira de un prócer como Miranda, fue aquel genial caraqueño quien expuso con mentalidad de estadista, la esencia y validez de su contenido.

Es un concepto de integración altruista y defensivo, con alto contenido de justicia buscando la seguridad del desarrollo autónomo. En esa visión integracionista encuentra el investigador en su libro *Lenin y la América Latina*, semejanzas abrumadoras al proponerse constituir un nuevo orden basado en el respeto y la libre determinación de los pueblos bajo el manto de una sola patria para todos.

1.2.1. Publicaciones de la línea

Libros

- CONSUEGRA HIGGINS, José. Las ideas económicas de Simón Bolívar. 3ed. Bogota: Plaza y Janés, 1986. pp. 17-171.
- CONSUEGRA HIGGINS, José. Las ideas económicas de Simón Bolívar. En: Simón Bolívar: Economista, ideólogo, Político y Periodista. Barranquilla: U. Simón Bolívar, 1999. pp. 3-56.
- CONSUEGRA HIGGINS, José. Bolívar y la gratitud; Bolívar, el Caribe y el Sur. En: Neoliberalismo, Diálogo y otros temas. p. p. 61-63: pp. 85-87.

Revistas

- CONSUEGRA HIGGINS, José. El pensamiento de Bolívar, la integración latinoamericana y el desarrollo. En: Revista del Desarrollo Indo americano. No. 6 (Nov., 1967. año 2. pp.6-10.
- CONSUEGRA HIGGINS, José. El pensamiento de Bolívar, la integración latinoamericana y el imperialismo. En: Revista del Desarrollo Indo americano No 7(Jun, 1968), año, pp.10-12.
- CONSUEGRA HIGGINS, José. Las ideas económicas de Bolívar. En: No 73 (Mar- Abr. , 1982. año 16. pp. 11-19.
- CONSUEGRA Higgins, José. Los mulatos en la revolución americana. En: Revista del Desarrollo Indoamericano. No 84 (Ago, 1986) año 20. pp.67-72.
- CARRILLO BATALLA, Tomas Enrique. Bolívar en la historia del pensamiento económico. EN: Revista Desarrollo Indoamericano No 81 (Oct, 1984) año 18, p.p. 47-59

1.3. Línea de Investigación. El pensamiento económico y social latinoamericano

En relación con la importancia del estudio científico del subdesarrollo el investigador José Consuegra concibe que este debe ser un objeto permanente de análisis e inquietudes científicas del economista latinoamericano, si tenemos en cuenta que en la formación profesional y en sus prácticas no se trabajaba con una verdadera ciencia económica. Esta era más bien el resultado formal de un legado de teorías prestadas, transplantadas o importadas de contextos histórico-social propio de países europeos.

En este sentido acoge el autor la idea de que hay necesidad de escribir la economía política de los países subdesarrollados y el papel de la economía política, en América Latina, deben hacer referencia al estudio científico de las causas de su situación real y la formación de las teorías verdaderas para su desarrollo.

1.3.2. Publicaciones de la línea

Libros

- CONSUEGRA HIGGINS, José. El pensamiento económico colombiano. Bogotá: Plaza y Janés, 1984. pp.16-216.
- CONSUEGRA HIGGINS, José. El pensamiento económico venezolano: discurso pronunciados en la Universidad del Zulia. Barranquilla: U. Simón Bolívar, 1996. pp.3-112.
- CONSUEGRA HIGGINS, José y otros. Importancia del estudio científico del subdesarrollo. En: AGUILAR, Alonso. Y otros. Causas del subdesarrollo. Bogotá: Tercer Mundo, 1979. pp. . 339-346.
- CONSUEGRA HIGGINS, José. Neoliberalismo y apertura; por una economía política nuestra. En: Neoliberalismo, diálogos y otros temas. pp. 1-27; pp.37-48.

Revistas

- CONSUEGRA HIGGINS, José. El pensamiento económico y social de América Latina. En: Revista Desarrollo Indo americano. No 64(Nov. 1980) año 15. pp. 7-11.
- CONSUEGRA HIGGINS, José. El pensamiento económico colombiano. En: Revista Desarrollo Indo americano No 80 (Abr- May. 1984) año18. pp. 69-72
- CONSUEGRA HIGGINS, José. El pensamiento económico y el crecimiento de la población. En: Revista Desarrollo Indo americano No 8(Sep., 1968) año 2. pp . 23-38.

2. NÚCLEO DE CONOCIMIENTO: GESTIÓN, DESARROLLO SOCIAL Y PRÁCTICAS PROFESIONALES

El presente núcleo se apoya en la tradición que se fraguó en la Institución, en el campo de la sociología y la antropología conducida por intelectuales de gran dimensión como Abel Ávila, formado en los claustros de la Universidad Nacional, en estrecho contacto con Orlando Fals Borda, Camilo Torres Restrepo, Virginia Gutiérrez de Pineda

y Aquiles Escalante, decano de la FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES formado en la Normal Superior de Colombia, centro pionero en la investigación desde los años 30 que le ha conferido su sello especial a la INVESTIGACIÓN HISTÓRICA Y PEDAGÓGICA en el país.

La línea de investigación sociológica tampoco se apartó de las discusiones sobre el desarrollo y es así como coexistieron en el debate académico las metodologías marxistas con el estructural funcionalismo que agenciaban visiones distintas del desarrollo pero compartían la temática predominante, por la vía sociológica se oxigenaron discusiones que miran hacia el mayo francés y su impronta en la cultura, en el arte y se amplió el abanico epistemológico con los nuevos caminos de las novísimas Ciencias Sociales. Trabajos sobre *Calidad de vida*, preocupaciones por la SOCIOLOGÍA RURAL Y URBANA, incursiones en la *praxis* del profesional en la INDUSTRIA y trabajos que avizoran las perspectivas de la SOCIOLOGÍA POLÍTICA, LA PLANEACIÓN LA SALUD PÚBLICA, EL MEDIOAMBIENTE Y EL DESARROLLO conforman un acervo de opciones que aún hoy reclaman ser proseguídos, por la crisis ambiental y ecológico del planeta Tierra.

El núcleo de conocimiento No. 2 articulador de los procesos de gestión, el desarrollo social y las prácticas profesionales retoma las antiguas líneas abierta por las disciplinas arriba señaladas en la formación profesional de las carreras tradicionales en la Institución, y las inquietudes de las nuevas como psicología, enfermería, fisioterapia y las ingenierías enfocándolas en el ámbito de lo social.

2.1 Línea de Investigación. Gestión y Desarrollo Social

La reflexión acerca del desarrollo social se ha orientado, en las últimas décadas, sea a criticar la disociación entre “lo social” y “lo económico” implicada por la misma noción de “desarrollo social”, sea a proponer una prolija relación de objetivos o finalidades que permitan redefinir-

lo. De este modo, el desarrollo social se ha identificado con los procesos globales que se plantean: “erradicar la pobreza extrema”, “reducir las desigualdades sociales”, “satisfacer las necesidades básicas”, “incrementar la calidad de la vida”, “promover el ejercicio de los derechos humanos”, etc.

La definición de desarrollo humano sostenible planteada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1994), afirma que este constituye “un proceso continuo e integral en el cual es central generar capacidades y oportunidades de, por y para la gente, que permitan aumentar la equidad para las generaciones actuales y futuras. Se parte de que el crecimiento económico es un medio para potenciar a las personas y que debe propiciar igual acceso a oportunidades para desarrollar capacidades y potencialidades. En este sentido, los seres humanos constituyen el centro del proceso de desarrollo.

Publicaciones de la línea

- CASTILLA, Eduardo et. al. Aspectos de la Vida Educativa, Social y Económica del Corregimiento de Isabel López (Atlántico). En Revista Investigación Bolivariana, Año 2, No 2. 1999.
- CARMONA BARRIOS, Enelva. Sistematización de la Experiencia de la Fundación San Carlos Borromeo. En Revista Investigación Bolivariana. Año 2, No 2 de 1999.

3. NÚCLEO DE CONOCIMIENTO

Democracia y modernización del Estado colombiano

En esta perspectiva liberalismo y conservadurismo no se oponen sino que, por el contrario, se articulan y se prestan mutuos servicios. El logro de intereses particulares sin importar los costos sociales encuentra un terreno propicio en el orden jerárquico y tradicional por el cual vela el conservadurismo. El costo de esta coexistencia ha sido el rezago de

la organización política de las transformaciones socioeconómicas que han trastocado el orden en que estaba cimentada.

Colocar la tensión entre la modernización y la modernidad en la base de la explicación del conflicto actual que vive la sociedad colombiana supone trascender los fríos escenarios estructurales para involucrar los actores. En otras palabras sería insuficiente por ejemplo precisar las características de la estructura económica para derivar de allí una causalidad con el conflicto, imponiendo una unilinealidad entre escenarios y actores.

En esa tensión sobresalen los fenómenos de la violencia, del cambio institucional y de la búsqueda de la legitimación para un sistema político. Así las violencias diversas, el cambio institucional, las relaciones entre el Estado y las regiones y el fenómeno del clientelismo y la corrupción en la administración pública, adquieren una importancia particular para la comprensión del proceso colombiano.

3.1. Línea de Investigación. Democracia y estructura del Estado

Para los objetivos de esta Línea de Investigación, definimos la democracia como el régimen en el cual el pueblo goza de libertades públicas, elige a sus gobernantes, participa directa o indirectamente, por medio de sus representantes, en el manejo del Estado, y tiene la posibilidad de controlar el ejercicio del poder.

- RICO CALVANO, Florentino. Finanzas a corto plazo.1 ed. Cartagena: Graficas el cheque, 2001, v.850. p.282.
- RICO CALVANO, Florentino. Diagnostico Financiero Empresarial.1° ed. Cartagena: Fondo Editorial de la Costa, 2000, v.280. p.100.
- RICO CALVANO, Florentino. Finanzas Públicas.1° ed. Cartagena: Tecnigraf, 1999, v.1000. p.280.

- RICO CALVANO, Florentino. Planeación, Apertura y Salto Social.1 ed. Cartagena: Graficas el Cheque, 1999, v.1200. p.300
- RICO CALVANO, Florentino. La Política Tributaria en el Contexto del Desarrollo Colombiano.1° ed. Cartagena: Editorial Imprenta Universidad de Cartagena, 1998, v.350. p.110.
- RICO CALVANO, Florentino. Administración Pública para el Desarrollo.1° ed. Cartagena: Imprenta el Marinero, 1997, v.500. p.290.
- RICO CALVANO, Florentino. Manual de Planeación.1° ed. Cartagena: Imprenta Universidad de Cartagena, 1996, v.320. p.120.LIBROS REVISTAS, Martínez. (1999).
- La Descentralización Administrativa en materia de competencia; Est: Isabel Oyola Gómez – Liliana Peinado Numa (1999);

Publicaciones en la línea:

- RICO CALVANO, Florentino. Descentralización Administrativa. EN: periódico El Universal. p.p.9.1989.Cartagena

3.2. Línea de Investigación Modernización del Estado

El funcionamiento de una sociedad moderna es el ciudadano como categoría que sintetiza la constitución de sujetos en actores políticos. El acceso a la ciudadanía asume la forma de un proceso de formación de actores políticos. El análisis político unidimensional tal como nos lo recuerda O. Landi, no es suficiente, pues no se trata de un juego de estrategia sobre un tablero institucional ya constituido. De lo que se trata es de un proceso de construcción de actores políticos lo cual tiene que ver con la formación de una cultura política.

4. NÚCLEO DE CONOCIMIENTO:

4.1. Estudios sociojurídico de la violencia y familia en la costa Caribe colombiana

Este núcleo pretende articular conocimientos derivados de las Líneas de Investigación en Criminalidad y Control Social, con la de Violencia,

Desplazamiento y Derechos Humanos, así como la de Familia y Desarrollo Humano.

Esta línea, se concreta con la investigación sobre Violencia, Desplazamiento y Derechos Humanos, precisamente porque al estar sometidos en un entorno afectado por conflictos sociales y armados, la dimensión política de la violencia ha generado problemas de migración y desintegración familiar. La Investigación en este sentido, permite una reconstrucción conceptual relativa a las migraciones que históricamente se han conocido, pasando a un plano de desplazamiento forzoso. Tal desplazamiento ha estado acompañado de prácticas eliminatorias de la vida y entre ellas las acciones criminales. Por supuesto, que el desplazamiento, en tanto, consecuencia del conflicto armado, ha cubierto la geografía nacional y en ella el Caribe colombiano no ha escapado a tal problemática. Interesa por tanto identificar las claves que permitan a los actores desplazados, al sistema institucional del Estado y al conjunto de la sociedad civil costeña, avanzar por los senderos de la superación del flagelo y prefiguran el desarrollo social. entre las áreas susceptibles de exploración, descripción y comprensión del binomio migración-desplazamiento se encuentran en manera las que responden a los Encuentros y Desencuentros Culturales, entre la población expulsada de los centros productivos y la población receptora, particularmente en el distrito de Barranquilla.

Otro es el caso de la situación socioeconómica de los desplazados y sus efectos en la estructura económica de la ciudad de Barranquilla. Como se puede advertir, las situaciones culturales en escena y la cotidianidad económica de los desplazados responden a especie de unidades de análisis, sobre las cuales variables como la estructura familiar, el arraigo y la atomización de sus miembros reclaman explicaciones de orden académico. Justamente, el proceso de investigación del núcleo de Estudios jurídicos de la violencia y la familia en el entorno Caribe,

afina interpretaciones-acciones sobre la pareja familia y desarrollo humano, reconociendo la importancia que tiene la familia en el desarrollo individual y social surgió la necesidad de una línea de investigación en donde varias disciplinas visionen la familia en el desarrollo, es decir, concebirla como grupo en la cual sus integrantes sin distingo de género, edad, raza, sean vistos y estudiados como agentes de cambio que puedan reconstruir su realidad cotidiana democratizando su estructura y relaciones internas y puedan participar más consecuentemente en el desarrollo. Por ello, también el sector social de los desplazados (niños y mujeres o madres solteras principalmente) es sujeto de análisis social, respetuoso y solidario, en busca de alternativas desde las Ciencias Sociales.

Publicaciones en la línea

- ARIZA MUÑOZ, Juan José. Reflexiones sobre la Ley de Alternatividad Penal y Penitenciaria. Ley No 415 de 1997 y Decreto No 3000 de 1997. En Revista Investigación Bolivariana. Año 2, No 2. 1999.
- MORA MORA, Reynaldo. Criminalidad y Control Social en el Departamento del Atlántico 1980 - 1997. En Revista Investigación Bolivariana. Año 2, No 2. 1999.
- MORA MORA, Reynaldo. 25 años del Discurso sobre el Delito en al Universidad Simón Bolívar en Revista Investigación Bolivariana. No 1, Año 1. 1998.
- PUENTE ALMENTERO JAIME. Violencia, desplazamiento humano y sus efectos en el Distrito de Barranquilla 1995-2000. En revista Investigación Bolivariana Año 4 N° 4. Barranquilla.2001.
- PUENTE ALMENTERO JAIME. La violación de los Derechos Humanos generadora de movilidad social y la construcción de una axiología de la paz. En: Revista Justicia N° 5 de la Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. Diciembre de 2001.
- PUENTE ALMENTERO JAIME. Los Derechos Humanos en el conflicto colombiano, su violación e incidencia en la Región Caribe. En

revista Investigación Bolivariana Año 5 N° 5. Barranquilla.2002.

- PUENTE ALMENTERO JAIME. Impacto ocasionado por la población de migrantes generada por el conflicto armado en el contexto socio urbano de la ciudad de Barranquilla 1995 – 2000.
- CORREA D`ANDREIS ALFREDO RAFAEL. Desarrollo Social y Paz: Dos o Tres Miradas Desde el Caribe Colombiano. Palabra Palabra Que Obra, Cartagena de Indias, v. 3, p. 10-18, 2002.
- CORREA D`ANDREIS ALFREDO RAFAEL. Las pupilas de la Universidad, desplazamientos humanos y desplazados. Investigación Bolivariana, Barranquilla, v. 5, n. 5, p. 25-33, 2002.
- CORREA D`ANDREIS ALFREDO RAFAEL. Sociología Y Desplazamientos Humanos. Encuentros Y Desencuentros Culturales. Cangrejera Y Loma Roja En Barranquilla. Investigación Bolivariana, Barranquilla, v. 4, p. 24-45, 2001.
- CORREA D`ANDREIS ALFREDO RAFAEL. Violencia, desplazamientos y derechos humanos. Investigación Bolivariana, Barranquilla, v. 2, p. 206-220, Año 1999.
- CORREA D`ANDREIS ALFREDO RAFAEL. Encuentros y Desencuentros Culturales entre Desplazados por Violencia y pobladores de las zonas receptoras. Estudio Casos: Loma roja y la cangrejera, en el sur occidente y nororiente de Barranquilla.
- CORREA D`ANDREIS ALFREDO RAFAEL. Patrimonio Y Personalidad Jurídica de Desplazados en el Distrito de Barranquilla, Casos: Loma Roja, Pinar del Río y Cangrejera (1998-2004).
- CORREA D`ANDREIS ALFREDO RAFAEL. la búsqueda de la identidad social: un punto de partida para comprender las dinámicas del desplazamiento-restablecimiento forzado en Colombia. Investigación y Desarrollo, Barranquilla, v. 11, p. 26-55, 2004.

4.2. Línea de investigación. Violencia, desplazamientos y derechos humanos

En la Colombia de hoy y por supuesto en las regiones que la confor-

man, el fenómeno de la violencia se ha tornado casi un lugar común en las conversaciones ciudadanas, en los medios académicos, entre empresarios y trabajadores, en el territorio rural y hasta entre los sectores invisibles de la sociedad colombiana. Este fenómeno social ha sido tratado académicamente (sicólogos, economistas, filósofos, historiadores entre otros) con rigor metodológico y con soportes teóricos de las más variadas procedencias y escuelas de la teoría social. Con enfoques cuantitativos y también cualitativos. También por senderos dialogantes con enfoques más humanos y menos precisos desarrollados bajo la investigación total sobre la violencia. De todo lo anterior han quedado grupos de estudiosos conocidos como violentólogos, pasalogos, pauperólogos, culturólogos, municipólogos, entre otros especialistas. A pesar de estos esfuerzos de interpretación, de análisis causal, de tipologías de la violencia, de su regionalización y de las recomendaciones de ellos derivados, así como de los planes de acción gubernamental para prevenir y minimizar el hecho social, la violencia continúa.

El desplazamiento en Colombia, consecuencia del prolongado enfrentamiento armado entre diversos actores sociales, ha alcanzado altas proporciones por lo cual, un sinnúmero de grupos poblacionales procedentes de municipios con altos índices de violencia, han tenido la necesidad de trasladarse hacia zonas de mayor seguridad.

Tomando las rutas anteriores y soportándolas teóricamente, se propicia no solo la comprensión de los problemas directamente derivados del desplazamiento forzoso, sino también la búsqueda de las claves que permitan a los propios desplazados, a las instituciones del Estado y en general a la sociedad civil, acceder a proyectos concretos de superación y desarrollo.

Se trata entonces, de hacer más visible el problema, de mostrar sus repercusiones y generar conciencia sobre él y sobre las acciones pre-

ventivas y controles que desde el Estado y la sociedad civil, son necesarias para hacerlo marginal en su dinámica y efectos, al tiempo que permita avanzar en políticas de desarrollo integral para el conjunto poblacional.

Todos estos elementos permiten también afirmar que el desplazamiento en el Caribe colombiano, presenta características graves, en tanto sus efectos perniciosos afectan a todo el tejido social regional, porque incluye coberturas que van desde las zonas de expulsión a las zonas de recepción. Es un problema que se aproxima a situaciones de alteración del orden público regional y carece de una clara política de atención, además, es un problema poco conocido e investigado por los centros de estudios regionales.

La situación de los derechos humanos en el Caribe colombiano presenta rasgos claros de vulnerabilidad y clara expresión de ello, lo constituye la población de los desplazados. En fin, el escenario regional, parte integrante de lo nacional requiere con urgencia ir construyendo un sólido referente de teorías que, iluminen el camino a recorrer por el oscuro túnel en que se ocultan las causas más profundas del fenómeno del desplazamiento.

Finalmente hay que considerar las repercusiones que en materia de violación de los derechos humanos trae este tipo de desplazamiento en los centros urbanos del Caribe colombiano. Para ello es conveniente registrar el tema de los impactos socioeconómicos, políticos y culturales producidos en los desplazados y de estos sobre las familias ya existentes en los territorios de recepción. En tales circunstancias, lo que se ve es que los espacios de vida ciudadana están abatidos en sus derechos humanos y la calidad de vida de unos y otros se encuentra en franco deterioro.

Derechos humanos, paz y ética. En Colombia se ha iniciado un importante recorrido sobre las tendencias recientes en la investigación sobre Paz y Conflictos. Con el interrogante ¿es posible la paz en Colombia?, la Escuela de Alto Gobierno de la ESAP ha logrado convocar a la comunidad académica en torno a tan significativo problema. El conflicto y la guerra así como la viabilidad de la paz, se han constituido en temas de interés no solo de los actores políticos sino fundamentalmente de los científicos sociales. En este orden de ideas, otros interrogantes asociados al anterior pretenden develar el papel de las fuerzas sociales y políticas en torno a la construcción de la paz. Interesa conocer en el escenario local y regional, las características que permean tal construcción y por supuesto liberar de preconceptos y prejuicios el *ethos* cultural del hombre Caribe colombiano. Es claro que todos los actores sociales quieren la paz, sin embargo es preciso examinar la estructura del discurso que contiene esos deseos de paz, los soportes materiales que le darían posibilidad, así como las formas de expresión local relativos a los grados de dificultad para aceptar y convivir con la diferencia. El estudio de la intransigencia en los espacios locales y regionales también contribuye al esclarecimiento de los factores tributarios a la paz y las garantías para la materialización de los derechos humanos. Como quiera que la paz es un objetivo-meta muy difícil de alcanzar, los obstáculos que entorno a aquella se han presentado hacen parte de los problemas objetivos de la sociedad en general y de la región en particular.

Publicaciones de la línea

- CORREA DE ANDREIS, Alfredo. Violencia, desplazamiento y derechos humanos. En: Revista Investigación Bolivariana, No 2 (Ene-Dic., 1999) año 2, Instituto de Investigaciones, Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar, Barranquilla. pp. 206-219.
- CASTILLA HERNÁNDEZ, Miriam. Trabajo con y para Desplazados en la Costa Caribe. En Revista Encuentro Bolivariano, Año 2, No 2. 1999.

4.3. Línea de Investigación. Familia y Desarrollo Humano

En respuesta a la necesidad de estudiar aquellas poblaciones o grupos sociales que en cierta forma han sido discriminados por la sociedad en general, la Universidad Simón Bolívar en los diferentes programas académicos ha desarrollado investigaciones en torno a los grupos familiares y a los miembros que la integran.

Tradicionalmente las sociedades han considerado a la familia como la unidad básica que sirve para mantener el orden social existente y actuar con receptiva, reproductiva, pasiva y acrítica, a la vez como consumidora de bienes y servicios del sistema económico imperante: lo importante del enfoque del desarrollo es tomar a la familia como el punto focal de entrada para estudiarla a partir de los cambios en la sociedad, tanto desde lo público como de lo privado. Se considera que la familia aunque como unidad subordinada tiene un área de una determinación que le permite construir su propio ambiente y cultura familiar privada también le da el potencial de actuar como agente de cambio social. El desarrollo debe ser un proceso integral que incorpore diversidad de intereses sociales y en el cual las clases, los grupos, las familias y comunidades encuentran diferentes alternativas de desarrollo y estilos de vida acordes con sus intereses, apreciaciones y valores. Esto amerita una visión del desarrollo global e integral que dé cuenta de lo económico, lo político, lo psicológico, lo social, lo ecológico, lo cultural e ideológico reconociendo la constitución de la esfera doméstica, a lo cotidiano como espacio significativo de la participación social y su articulación con el contexto más amplio.

Los focos que estudia la línea de Familia y Desarrollo Humano son:

1. Organización, desarrollo (ciclo evolutivo) y conceptualización del individuo y de la familia.
2. Contextos (educativo, laboral, de salud, político, axiológico, económico y cultural) y redes sociales con los que interactúa el individuo y la familia.

3. Agentes de cambio e intervención al individuo y a la familia.
4. Proceso investigativo del individuo y de la familia.
5. Normalidad y patología individual y familiar.

Por lo tanto, la línea de investigación pretende aportar modelos conceptuales y metodológicos redefinibles sobre la familia y el desarrollo humano en el Caribe colombiano, que permitan crear escenarios familiares, sociales, culturales, políticos y económicos diversos como alternativas para solucionar procesos de estancamiento en el desarrollo del individuo, de la familia, y por ende de la sociedad.

En síntesis, la línea de investigación se dirige hacia la conformación de un modelo teórico y metodológico sobre el individuo y la familia como sistemas que se desarrollan a través de su interacción con los diversos sistemas y redes sociales, a través de la investigación (descripción, explicación y transformación) de la realidad del individuo y la familia, de la conciencia, dimensión, necesidad, y complejización de la realidad, de la estructuración de mecanismos de autorreferencia en la investigación del individuo, de la familia y el desarrollo humano, y de la relación constante entre todos estos factores.

Publicaciones en la línea

- García, Yomaira. La Globalización, sus efectos sobre la familia y alternativas a la misma. En revista Investigación Bolivariana. Año 4, No 6. 2003.

Capítulo VI

LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PARA PENSAR UNA PROPUESTA DOCTORAL

Por: Reynaldo Mora Mora

LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS EN LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

El problema se sintetiza en la pregunta de cuáles fueron las huellas de las Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad Simón Bolívar para dar cuenta de esta trayectoria desde una perspectiva histórica. Se trata de una historia en un contexto y en un determinado campo del saber, con su correspondiente dinámica formativa. Ir tras estas huellas permite comprender el papel que han jugado estas ciencias como un hecho favorecido por un entretrejo de prácticas y discursos en este escenario. Con este ir tras las huellas se devela la red de saberes de estos saberes en relación con la formación de profesionales, por ello:

- En primer lugar damos cuenta de cómo son asumidas estas Ciencias Sociales en la Universidad Simón Bolívar.
- En segundo lugar, se considera que una relación como la sugerida es histórica, es susceptible de variadas interpretaciones acordes con el objeto mismo de formación y de estos saberes.

Por lo anterior se formulan los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál fue el contexto del surgimiento de las Ciencias Sociales en la Universidad Simón Bolívar?
- ¿Qué eventos significativos en relación con lo anterior se instituyeron en la Universidad Simón Bolívar?

Cabe señalar que en la perspectiva de esta presentación, las consideraciones teóricas y metodológicas permiten advertir dos recaudos me-

todo lógicos a tener presentes: por una parte, los documentos identificados fueron precisos para la reconstrucción de este trasegar; por la otra, parece evidente la necesidad de atender a las condiciones de la historicidad de estas huellas como hechos histórico-sociales y culturales en la Universidad Simón Bolívar. La escritura de estas huellas es un modo de evocar, reflexionar e interpretar las experiencias del pasado de “primera mano” con base en la masa documental. Se trata de describir estas experiencias y el papel de las Ciencias Sociales en ellas, lo que implica una “segunda apropiación”, que fue plasmarlas en Programas Académicos y en procesos de investigación. Es un diálogo con el pasado en función del presente a través de la descripción e interpretación de ese rol, tratando de mostrar los avatares del incesante y nunca acabado proceso de diálogo entre saberes.

El discurso fundacional e instituyente de la Universidad Simón Bolívar

La biografía particular de esta institución tiene un sujeto fundador, José Consuegra Higgins, quien con un equipo acompañante del proceso fundacional dio vida a la realidad discursiva de los programas académicos, animando este proyecto con significados para la historia de la educación y las Ciencias Sociales y Humanas en la región. El tema del sujeto fundador, según Foucault (1999), permite abordar la realidad del discurso fundacional, él es el encargado de animar directamente con sus objetivos las formas vacías, que atravesando el espesor o la inercia de las cosas vacías recupera de nuevo, en la intuición, el sentido que allí se encontraba depositado, es él igualmente quien funda horizontes de significados que la historia no tendrá después más que explicitar, y en los que las proposiciones, las ciencias, los conjuntos discursivos de los saberes encontrarán en resumidas cuentas su fundamento.

Desde un punto de vista filosófico, el fundador de la Institución delineó las metas que han guiado su misionalidad, y están orientadas

al estudio de la sociedad colombiana, latinoamericana y caribeña, en un marco geográfico y en un haber cultural distintivo. La Institución ordena su historia y ubica todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, presente y futuro en su Proyecto Educativo. Con respecto al pasado, establece una memoria histórica que comparten los individuos socializados en su quehacer formativo. En lo que hace al futuro, establece en su misión y visión un marco de referencia común para la proyección profesional de sus egresados y su empotramiento en la región Caribe. De esa manera, pasado, presente y futuro se vinculan en una holística de significación social que hace a sus miembros pertenecer significativamente a su creación.

De este modo se precisan las condiciones históricas del surgimiento de los Programas Académicos fundacionales e instituyentes en Ciencias Sociales y Humanas, lo que invita a interrogarnos acerca de las razones de su institucionalización: entendida como la garantía para la formación en el campo de estas ciencias y como expresión de su misión para responder a las expectativas de la región; todo ello explicitado por el conjunto de prácticas y discursos formativos en su trayectoria biográfica, establecida gracias a la relación misional fundacional y Programas Académicos con el contexto histórico-social y su objetivo (formar en Ciencias Sociales y Humanas).

A fin de comprender las causas de la creación y permanencia de la Universidad Simón Bolívar, pasamos a abordar el proceso de institucionalización de las Ciencias Sociales y Humanas en la Universidad Simón Bolívar. Se parte de considerar que toda institución es historicidad: ella se construye en el curso de una historia compartida. Es imposible comprender una institución si no se comprende el proceso histórico en que se produjo (Berger, *et al.*, 1996). Entonces, este mundo institucional que antecede a su creación, su historia, tiene un carácter de objetividad, que es aprendido como un hecho ubicado dentro de la historia objeti-

va de la sociedad para ser abordada por los Programas Académicos. El discurso fundacional-instituyente de la Universidad Simón Bolívar parte de muchas experiencias sedimentadas que vienen a constituirse en su tradición, presentándose a su vez como lo reconocible y lo memorable. Esto es clave en el proceso de institucionalización del formar en el campo de estas ciencias, ya que si esa sedimentación no se produjese, sus actores no podrían hallar sentido tanto a la biografía institucional como al propio proceso de formación, en cuanto ella es la depositaria de muchas sedimentaciones individuales y colectivas, en otras palabras, la Institución se legitima otorgando nuevos significados a sus experiencias sedimentadas a lo largo de su trayectoria.

La Universidad Simón Bolívar, en tanto creación histórica, es la emergencia de una institución en el contexto donde le ha tocado actuar (el contexto de los años 70 del siglo pasado). Como institución recrea sus dimensiones en su “representación con el mundo social” (Chartier, 1995) y de sí misma, es decir, en su vida cotidiana formativa. Recrea una lógica que le posibilita crear un mundo dotado de sentido: formación en valores, las diferentes prácticas con sus normas, modelos, recursos, discursos, ritos, profesores y estudiantes.

En este proceso fundacional encontramos unas “presiones” externas que corresponden a la funcionalidad de las instituciones. Hay unas “presiones” internas que preceden la materia prima a partir de la cual la Institución es creada como institucionalidad de lo proyectado por el “sujeto fundador”. Lo anterior en cuanto ninguna institución surge *in vacuo*. Hay siempre un pasado y una tradición, como la razón de ser para con la sociedad. Esta recreación es siempre realizada según las significaciones imaginarias del presente. Las significaciones imaginarias sociales de una institución son aquellas que crean un sentido identitario para la sociedad; ellas son ese mundo de sentido y forman la *psique* de los individuos participantes, creando así una representa-

ción del mundo (Chartier, 1991), donde se comprende a la sociedad y su lugar en ese mundo (Castoriadis, 1997).

Entonces, la creación, como momento instituyente de la Universidad Simón Bolívar, significa la posición de nuevas determinaciones: la emergencia de sus unidades académicas con los saberes de las Ciencias Sociales. Es así como el sentido de su creación, de su fundación y significación están presentes en la misión y visión, y esta distinción de sentido-validez la hace constitutiva como una institución formadora en el contexto donde ella se desenvuelve.

En 1973 fue creada la Institución con los saberes de las Ciencias Sociales y Humanas, con el objeto de formar profesionales con un hondo sentido hacia la problemática latinoamericana y del Caribe, curricularizable en su plan de estudios. Sus programas se apoyan en la base institucional misional, que es reforzada y acompañada por una serie de prácticas valoradas, distribuidas y promovidas en el proceso formativo. Las Unidades Académicas, en consonancia con el proyecto fundacional están en consonancia con la historia del proceso de su creación y fundación, conteniendo un sinnúmero de hechos indisolublemente ligados entre sí que permiten conocer su punto de partida. Estos son:

- El hecho de responder al contexto general de la educación superior en el país, signado por los sucesos de coyuntura de los años 70 del siglo pasado.
- Los esfuerzos académicos, políticos y de modernización de las viejas estructuras de la universidad y de la sociedad colombiana.
- La puesta en marcha, como hecho histórico, de programas en Ciencias Sociales y Humanas.
- El hecho de problematizar desde las Ciencias Sociales a la sociedad colombiana, latinoamericana y caribeña.

Además de lo anterior, debe señalarse, según Díaz (1998), que estos

hechos se ubican en la década de los años 60, cuando la dinámica de la modernización en Colombia a partir de las determinaciones del campo internacional, la inserción del país en otros mercados generó políticas de crecimiento educativo que tuvieron incidencia no solo en la ampliación creciente de la cobertura para satisfacer demandas de estratos medios y bajos, sino también en el conjunto de acciones y estrategias para favorecer la formación de profesionales en Ciencias Sociales. Respecto a la modernización, la sociología contemporánea colombiana distingue diversas caras o dimensiones de ella, y valora así mismo sus causas y también las consecuencias del desigual proceso: el ingreso del país a la Modernidad está articulado a una compleja red de procesos sociopolíticos, culturales, económicos y educativos, para lo cual se requería de la racionalización de la gestión administrativa del Estado a través de sus poderes con base en la transferencia de modelos políticos y culturales metropolitanos. En lo formativo, la modernización, anota Díaz, se puede describir como un proceso de reorganización de las estructuras educativas y su adecuación al desarrollo económico nacional, cuando el despegue de los procesos de reorganización del sistema educativo respondió básicamente a las influencias del campo internacional. Por ello, los argumentos, asevera el autor, de que el país carecía de mano de obra capacitada y de que el capital, la tecnología y la educación eran fundamentales en el incremento de la producción y la movilidad social ocupacional fueron preocupaciones expresadas en diferentes informes de misiones internacionales, como el Informe Curie, el Informe Leuret y el Informe Atcon, que permitieron, al menos en el discurso oficial, dar un giro en la política educativa hacia una mayor articulación con el desarrollo económico (Díaz, 1998, pp.39-40).

Una de las más significativas consecuencias es que un cambio en la educación superior trajo consigo transformaciones como:

- En primer lugar, la expansión de la universidad y el surgimiento de nuevas facultades, escuelas e institutos, lo cual confluyó en el surgimiento de la universidad de masas.

- En segundo lugar, una expansión notable de la matrícula, así como una amplia participación de la mujer en la educación superior.
- En tercer lugar, la diversificación institucional que dio origen a diferentes tipos de educación y formación para diferentes públicos.
- En cuarto lugar, el intento de transformar las estructuras tradicionales, asignando a la universidad un papel central en la formación profesional, en la investigación científica y en la planificación económica y social.
- En quinto lugar, los “cambios fundamentales en la selección y el diseño de nuevas estructuras curriculares, [...] base del proceso de diferenciación curricular, el debilitamiento de la universidad pública y el auge de la universidad privada” (Díaz, 2000).

A partir de los anteriores factores hubo una preocupación desde las Ciencias Sociales, por enfrentar los problemas de la realidad para dar respuesta a las necesidades sociales y al desarrollo nacional y regional, contribuyendo a superar el atraso en este aspecto. En este marco el discurso fundacional-instituyente de la Universidad Simón Bolívar trajo consigo ciertas exigencias presentadas como principios:

- **Un principio de pertenencia social:** en su Misión fundacional, la institución establece que es una “Casa de estudios superiores del pueblo para la investigación científica, la formación técnica y la formación cultural e ideológica”.
- **Un principio de especificidad:** que se materializa al señalar en su misión que la formación personal y profesional estará orientada al servicio de la cultura regional, nacional y latinoamericana y a la producción del conocimiento científico.
- **Un principio de exterioridad:** que desde la misión se apoya en la función social de la Institución desde la docencia, la investigación y la proyección social mediante la actualización y universalización de los saberes para la comprensión de la realidad. Desde su Visión,

este principio se concreta en la constitución del factor de desarrollo humano local, regional y nacional a través de la construcción de un modelo social que se fundamenta en los principios de la pluralidad cultural y la participación democrática de sus actores.

Estos principios han servido como base de regularidad para el análisis histórico Social e interpretativo de las prácticas y discursos de las Ciencias Sociales y Humanas presentes en la Universidad Simón Bolívar, estudiadas como acontecimientos, regularidades, permanencias en la presentación de los momentos de su trayectoria formativa, que permiten conocer los movimientos, las continuidades y transformaciones tanto de ella en su extensión como de los Programas Académicos.

Se trata, entonces, de “medir” este efecto sobre un conjunto de prácticas y discursos que constituyen a las Ciencias Sociales; no solo señalando las continuidades, los hechos, las teorías o los conceptos utilizados en la construcción social del discurso formativo, sino también dando cuenta de qué manera se utilizaron unos presupuestos teóricos y cómo hicieron trayectoria o fueron sustituidos en ese proceso de formación. El documento fundacional de la Institución concibe su matriz disciplinar de formación en el marco del saber de las Ciencias Sociales como su orientación primigenia:

Si queremos trazar planes de desarrollo coherentes, el primer paso consiste en estudiar la realidad tangible que queremos canalizar y mejorar, todos estos hechos nos hacen pensar en la necesidad de incrementar el estudio de la Ciencia Social en todos sus aspectos. Para los fundadores del Programa se justificaba la producción de profesionales en Ciencias Sociales, dotados de un juicio crítico y capaces de utilizar las herramientas de la investigación para conocer objetivamente la realidad biopsicosocial, cultural y educativa de la Costa Atlántica.

El tiempo de la creación instituyente

¿Por qué 1973? ¿Se trata en últimas de cualquier tiempo? Para efecto del análisis, este tiempo institucional lo abordamos como: un tiempo identitario, que forma la columna vertebral de la experiencia física (la fundación de la Universidad), y como tal es histórico y considerado central. El tiempo identitario es el tiempo calendario que establece pautas de referencia para las celebraciones comunes y públicas; generalmente se caracteriza esencialmente por la repetición y la equivalencia. El otro es el tiempo vivido, que es el tiempo de la experiencia de los actores y sujetos en la Institución; a él pertenece tanto la institución como aquellos, es su forma de “autodespliegue” y de la propia Institución. El tiempo vivido debe entenderse como el tiempo social, imaginario, en cuanto está dotado de significación. El tiempo imaginario es el tiempo significativo y de la significación. Esto se manifiesta en la importancia de los eventos académicos impuestos por el tiempo calendario, de acuerdo con momentos privilegiados de la Institución: inicio de semestre, exámenes, fiestas, rituales, aniversarios, grados; por la instauración de títulos (fechas de graduación) y por la significancia imaginaria con la que el tiempo en su conjunto es investido por la sociedad (Castoriadis, 1987).

Este tiempo da cuenta de las representaciones colectivas que tejen el conjunto de la Institución, en últimas es la institución social del tiempo en la cotidianeidad de la formación; podemos decir que este imaginario social instituyente está constituido por significaciones centrales para que la formación se revista de significación social. En y por el proceso de formación, los Programas Académicos y la investigación del Programa en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar aparecen como el despliegue de su actividad formativa en un espacio social y con un tiempo social articulados en el plan de estudio y los objetivos organizados por estar investidos de significación social.

FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DESDE LA CÁTEDRA DOCTORAL “JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS”

Presentación

Se presenta el tratamiento que desde el PEI de la Universidad Simón Bolívar se le ha dado a pensar lo propio. Esta relevancia, en nuestro criterio, radica en la consistencia de este principio con la misionalidad institucional. Por tal motivo, su uso formativo es frecuente, por un lado, como argumento invocado por el Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC) y, por otro, como fundamento de las decisiones de su propia autonomía: su implementación se hace necesaria ante los retos del contexto.

Pensar lo propio como **HORIZONTE DE SENTIDO PARA LA FORMACIÓN** se vehicula con la apropiación de los problemas de la sociedad, lo cual tiene su explicación debido a lo que pesan las problemáticas del contexto en los procesos de formación y en los contenidos de enseñanza, a tal punto de considerarse, como un principio general propio de un sistema educativo.

Ahora bien, resulta oportuno señalar que “**pensar lo propio**” ha generado, y aún genera distintas posturas teóricas respecto a sus aspectos esenciales. En efecto, las teorías curriculares plantean interesantes discusiones en torno a su importancia como categoría central para la formación; desde sus fundamentos o anclajes teóricos, conceptuales, metodológicos y procedimientos para su configuración curricular con efectos plausibles. Pensar lo propio como principio instituyente en los procesos de construcción de un PEI tiene manifestaciones en lo que concierne a relacionarlo con propuestas curriculares pertinentes. Ciertamente, en este ámbito se generan cambios muy rápidos que deben llevar a la Universidad Simón Bolívar a idear caminos que respondan a las vocacionalidades e intereses de los contextos a través de sus Programas Académicos y de sus funciones consustanciales para ser verti-

dos en el currículo, siendo este el momento en el que juega importante papel el docente cuando configura la selección de los contenidos (mínimos-máximos, básicos y pertinentes) en su práctica pedagógica.

Por ello, se busca fomentar horizontes pedagógicos, didácticos, evaluativos, curriculares y de gestión educativa que impacten la formación para que asuman las concreciones de lo propio como un horizonte de sentido en la construcción del PEI y de su dínamo, el currículo.

Así en concreto, pensar lo propio viene a expresar la confianza que una determinada formación tiene hacia los contenidos de enseñanza, como oportunidad para impactar desde su aplicación. Luego de este proceso, como recepción y aceptación, debe señalarse que su práctica didáctica viene a sentar las bases para el posterior desarrollo curricular. En efecto, esto viene a ratificar la importancia y calificación de los contenidos de enseñanza ya que recrean lo propio como una forma básica a ser interiorizada en el currículo, estableciendo su ámbito de contextualización, así como las condiciones que ameritan su implementación.

PENSAR LO PROPIO: UN CONCEPTO QUE DA SENTIDO A LA FORMACIÓN

El concepto de “pensar lo propio” es base sustantiva de la misionalidad de la Universidad Simón Bolívar. Puede decirse que es el resultado de considerar este concepto como lo central en los procesos de formación, lo que constituye la naturaleza del dominio de su quehacer institucional en relación con el entorno, de donde se deduce que “pensar lo propio” es consustancial a su razón de ser, lo cual deberá inspirar sus procesos de modernización curricular. Este criterio de funcionalidad del concepto debe servir para colocar a la Universidad como un sujeto clave para formar en y para la vida a partir de lo propio desde nuestros ancestros culturales, tradiciones, saberes, vocaciones, intereses y emociones pensando la dignidad humana y un orden social justo y digno

como reza la Constitución Política de 1991. La Universidad Simón Bolívar en tal sentido, es fiel a sus procesos fundacionales e instituyentes, según los cuales, sus cometidos son precisamente actos que piensan lo propio en su más clara vocación social-humanista.

En este concepto ha de verse el intento embrionario y no del todo logrado, por una parte, de explicar el inacabamiento del ser haciéndose en la cultura, como la regla imperativa de mejorar día a día la calidad de vida de los habitantes de la ciudad y de la región Caribe, por otra parte, aludir a la modernización curricular, viene a constituirse como la caracterización que tienen la Universidad Simón Bolívar para poner a dialogar estas dos reglas, que examinaremos seguidamente:

1. Como ya notamos, la primera caracterización de pensar lo propio está ligada a la categoría central, que es la formación integral. Según esta caracterización pensar lo propio es concepto predominante, porque, en la medida en que es un imperativo consustancial del de la formación en el currículo, es un concepto que está ligado al desarrollo de las culturas de nuestros pueblos. Este desarrollo viene a postular que la Universidad Simón Bolívar hace suya esta construcción en su trasegar, lo que implica, que su valoración consiste en poder identificar aquellos principios y valores que sean vistos como el correlato obligado de pensar lo propio: esos principios y valores, en la medida en que está vinculado con el PEI, viene a ser el potenciador de este “pensar” que pertenece a pensar las problemáticas propias de Latinoamérica y el Caribe, como lo representativo de nuestros pueblos. Este fundamental concepto, es casi, como lo más relevante.
2. En la Universidad Simón Bolívar, el desarrollo de este concepto procede desde la Plataforma Ideológica del Libertador Simón Bolívar y de José Consuegra Higgins, pensamientos con una fuerte carga de ideas y postulados que dan apoyo teórico a la propia expresión del concepto en el PEI y en el currículo, en lo referido a la

promoción de principios y valores identitarios, como los presentes tanto en la Misión fundacional como en la actual de la Institución. Estos principios y valores constitutivos están ínsitos en estas misionariedades, los cuales son asumidos para enriquecer los diferentes estilos de enseñanza, aprendizaje y de gestión, que se interiorizan como horizontes en el Programa Doctoral, por el cual esta Universidad da respuesta a las necesidades y atenciones de la sociedad a partir del servicio público de la educación, las cuales, pertenecen al dominio de las estrategias curriculares que buscan dar respuesta a las impotencias de la sociedad.

El concepto de “pensar lo propio” viene a constituirse en la plenitud misma del quehacer docente, en tal sentido, los procesos de selección de contenidos de enseñanza que este haga, deben estar permeados por este pensar, como su sustancialidad, es decir, se constituye en tesis afirmar que un buen docente de la Universidad Simón Bolívar queda ligado a este concepto. No estamos, pues, ante un concepto pasajero, sino que él procede desde la preocupación de toda una pléyade de pensadores latinoamericanos, para darle fuerza mítica al concepto, que responde naturalmente a nuestras realidades, y que se inspira en principios y valores del más severo social-humanismo.

Esta sustancia conceptual de “pensar lo propio” obedece al hecho de que su intencionalidad está montada sobre las dimensiones configurativas del ser humano asumidas críticamente, que resultan de considerarlo en su integralidad (física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética). Es una figura conceptual en la cual se subsumen necesariamente las notas dimensionales del ser íntegro, por él propende la Universidad Simón Bolívar, que tradicionalmente marcando su impronta identitaria. Este sello lo arrastra el concepto desde su misma génesis histórica. La cuestión arranca de la fundamental consideración de que “pensar lo propio” es un concepto nuclear para la construcción

del PEI y del currículo, de lo que se deduce, que esta “Hoja de Ruta”, que es el PEI canaliza este concepto a través de los diferentes actos de formación.

De tal forma, tras esta interiorización, que debe ser tomada en cuenta por parte de los tejedores y constructores del currículo, como esa confianza creíble de que es posible una formación pensando lo propio del contexto desde las diferentes funciones que instituyen a la Universidad Simón Bolívar, entonces, se debe invocar cada vez con mayor frecuencia su puesta en escena en los procesos de formación integral, hasta el punto de ser pieza clave en el currículo y en el aula de clase, empujando a otros principios, como el de flexibilidad a desarrollar y fortalecer la misionalidad institucional.

De esta forma, tanto en la organización pedagógica-curricular, como en el ámbito de la investigación, como en el de la administración consideramos que “pensar lo propio” nos permite hacer una aproximación al contenido de este principio-pilar de formación, tal como se verá a continuación. De cara a los diferentes niveles educativos que ofrece la Institución, este principio se lleva al currículo como el problema de tensión entre necesidades del contexto y las intencionalidades presentes en el PEI: por un lado, para articular esta tensión a fin de generar confianza en los educandos y en la sociedad misma; por el otro, flexibilizar los procesos de formación ante los cambios coyunturales o la constatación de que la realidad habla a la Universidad.

Por ello, puede afirmarse que lo propio surge como una reacción del contexto frente a la formación para favorecerla acorde con nuestras realidades, lo que se garantiza con el estudio de las demandas sociales, culturales, etc., en las cuales existe una confianza justificada de que la Universidad Simón Bolívar dará respuesta. Al habernos aproximado a la importancia de este principio fundador de la misionalidad de la Ins-

titución desde sus implicaciones, consideramos oportuno abordar ahora su implementación curricular. En tal sentido, en rasgos generales, puede decirse que esta estrategia consiste en su “curricularización”, la cual se da para materializar las preocupaciones de la ciudad, la región, el país y Latinoamérica, problemáticas que se trasladan a la formación. Así, dicho esto, comenzaremos por comentar esta curricularización.

Esta forma identitaria de la Universidad Simón Bolívar, “pensar lo propio”, tiene su acogida y desarrollo, esencialmente, a través de la construcción de su Proyecto Educativo, hasta llegar al currículo y luego a los contenidos de enseñanza en los diferentes programas académicos. Por ello, a continuación se hará, en primer lugar, un breve recorrido de esta legitimación, lo cual permite entrever el acercamiento progresivo de esta curricularización (articulación), lo que viene a legitimar los procesos formativos de la Institución desde las identidades propias de los programas académicos. En segundo lugar, no puede dejar de resaltarse que se hace necesario ir consolidando progresivamente esta forma de horizontalidad con sentido, como es, “pensar lo propio”, como argumento institucional de sello identitario para formar en y para la vida, cuyo *culmen* se materialice en la selección pertinente de contenidos curriculares de enseñanza. En efecto, si bien esta forma de horizontalidad motiva y exalta a un docente que relacione estos contenidos con el contexto, se trata, en últimas, de “aterrizarlos” a situaciones de la vida cotidiana, lo que constituye la legitimidad del proceso formativo plausible, vale decir, con calidad. Son los cambios del contexto los que imponen la pertinencia de este “pensar lo propio”, ofreciendo oportunidad de medios y tiempos razonables para replantear las situaciones curriculares acorde con los contextos.

Así, de cara a lo arriba señalado, se aprecia cómo el currículo y en él, los docentes mediante este “pensar” estarán expectantes ante estas situaciones cambiantes, lo que hace extender la recepción del concep-

to a la validación de una determinada formación, definiendo, incluso, los criterios para valorar el impacto de los contenidos de enseñanza. De esta manera, lo “propio” amplifica el papel de nuestra Institución desde su misionalidad, la cual suscita el interés por parte del sector externa hacia ella.

Tenemos entonces, que la curricularización de este “pensar lo propio” en los procesos de formación y en la escogencia de temas y problemas pertinentes desde las funciones consustanciales de la Universidad, tiene primacía en el quehacer del docente, que ha de llevarse al currículo, no tan solo para producir una confianza legitimadora de su práctica, sino más bien para producir efectos plausibles y concluyentes en la formación de los educandos, que los lleve a actuar conforme a los principios y valores presentes en la misionalidad de la Universidad Simón Bolívar que guardan armonía con los constitucionales y con los fines de la educación colombiana.

Tal como se desprende de lo anterior, la curricularización se logra de la identificación, selección, jerarquización y priorización de temas y problemas relativos a un área de conocimiento en que se desenvuelve la Universidad, siendo esto de especial relevancia, por un lado, ya que representa la recepción expresa y firme que hace la Institución mediante este “pensar lo propio” y, por otro, porque se plantea, porque la institución con un rigor pedagógico-didáctico-curricular más articulado al contexto afronta esas potencialidades desde la docencia, la investigación y la proyección social, motivos por los cuales esta misionalidad podrá denominársela como pertinente. En tal sentido, podemos extraer dos requisitos de la curricularización de este pensar:

- En primer lugar, la necesidad de identificar temas y problemas que relacionen la vida cotidiana a partir de problemas locales, regionales, nacionales y mundiales e, igualmente, entre fines de la educación con los temas y problemas pertinentes seleccionados por docentes y estudiantes.

- En segundo lugar, se trata de generar una situación de confianza frente al proceso formativo por parte de los actores educativos, siendo necesaria su exteriorización a manera de impacto.

Así, tras la curricularización de “pensar lo propio”, la Universidad Simón Bolívar continúa posibilitando procesos de formación con vocaciones hacia el contexto, por una parte, identificando temas y problemas propios, pertinentes acordes con su Misión y, por otra, ampliando su ámbito operativo a las distintas actuaciones de la Institución. Asimismo, con la única intención de resaltar esta curricularización, resulta interesante destacar que este principio incorpora sus proyecciones sociales, debiéndose hacerse con pertinencia la selección de aquellos contextos en los cuales ella desea impactar.

La necesidad de construir y fortalecer el PEI desde “pensar lo propio” surge de la toma de conciencia de que la Universidad Simón Bolívar comparte realidades que están interrelacionadas en la región Caribe con Latinoamérica. Estas realidades suelen tener en común un pasado y una contemporaneidad compartida, aliados en la convicción de poder rebasar las muchas dificultades y retos para presentar mejores índices de desarrollo humano.

Ahora, las nuevas exigencias a la educación requiere de que juntos examinemos, propongamos y construyamos propuestas alternativas con el empleo de estrategias para generar conocimiento, institucionalizarlo, haciendo de la docencia y la investigación las grandes innovadoras en los procesos de formación: este es el reto del Proyecto Educativo, es decir, tender a corresponderse con el sistema de principios y valores constitucionales en relación con los fines de la educación para ser interpretados según las necesidades del presente.

Al tratar de presentar lo propio como el principio ordenador del PEI,

que apuntala su “Plataforma Ideológica”, lo que nos invita a regresar siempre a la relación pasado-presente-futuro, para encontrar el origen fundacional e instituyente en el pensamiento libertario del Libertador Simón Bolívar y de José Consuegra Higgins, para continuarlo en el presente para hallar sugerencias que nos hablen desde nuestras preocupaciones de vocacionalidades e intereses. No cabe la menor duda de que este basamento nutriente es una fuente insoslayable para la construcción y puesta en marcha del PEI, por cuanto estamos convencidos de que esas raíces profundizan y alcanzan una mayor comprensión en el terreno educativo-formativo para todo tiempo presente de la Universidad Simón Bolívar. Ya Emile Durkheim, en 1904 en su *Evolución de los pensamientos educativos* escribía que “solo mediante un estudio cuidadoso del pasado podemos llegar a anticipar el futuro y comprender el pasado”.

La importancia de esta **HORIZONTALIDAD CON SENTIDO** se debe a que estimula y profundiza en los actores del proceso formativo un conjunto de principios y valores con un interés intenso por satisfacer las más plenas necesidades sociales, económicas, culturales, etc., de la región, el país y Latinoamérica desde el punto de vista de las demandas del presente y el alcance del conocimiento que el pasado nos brinda en ese diálogo constructivo con la contemporaneidad pensando el futuro; entonces, este “pensar lo propio” se justifica por sí mismo. Sí, además, tal aprehensión estimula el ejercicio de un pensamiento crítico sobre los múltiples problemas de nuestra sociedad y del mundo en general, que nos conduce a identificarnos con verdadero interés ante sus necesidades, por ello, la escuela y la universidad se verán fortalecidas como instituciones por este tipo de posibilidades de generar conocimiento en cuanto a enfrentar los problemas del presente.

La preocupación de este “pensar lo propio” es y debe ser, proporcionar principios, valores y criterios para la educabilidad, la enseñabilidad,

la aprendibilidad y la investigabilidad en los procesos cotidianos de los espacios de formación, para que el currículo y en él, los contenidos de enseñanza se conecten con la realidad social, convencidos de que a partir de esta horizontalidad formativa institucional la Universidad Simón Bolívar responde a nuestras necesidades. Desde nuestro punto de vista, “pensar lo propio” viene a establecerse como un principio fundacional-instituyente muy importante, porque a él le asiste la preocupación por elucidar allí donde sea posible unos antecedentes para desarrollar y fortalecer una formación integral con calidad.

Otra característica argumenta a favor de esta horizontalidad, y es, el establecimiento de un diálogo de saberes y disciplinas con la realidad de nuestros pueblos. Esto sería el reflejo de una comunidad generadora de conocimiento, ya que las preocupaciones y enfoques disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares ayudaría a desarrollar y fortalecer una formación con fuerte arraigo en nuestras realidades: esto llevaría a centrarnos en aquellos temas y problemas propios, como los más relevantes de Latinoamérica y el Caribe. Las siguientes reflexiones pretenden dar cuenta de lo que podría invitar este “pensar lo propio”, ellas son:

1. Invitación a repensar las Ciencias Sociales y Humanas.
2. Invitación a repensarlas en función de las problemáticas de la sociedad.

Las anteriores invitaciones se hacen urgentes en la medida que la Universidad Simón Bolívar ha modificado sus dinámicas y significados desde la investigación con sus diferentes grupos de trabajo. Este proceso de reconceptualización es válido para entender sus funciones sustantivas llamadas a articular los saberes en el proceso de formación integral mediante la investigación que aborde temáticas y problemáticas propias de nuestras realidades, todo esto encaminado a que la investigación y la docencia superen:

1. El individualismo.
2. La fragmentación de los saberes.
3. Las especializaciones de las disciplinas para trabajar las superespecificaciones.
4. El mecanismo instrumentalista.
5. La desvinculación de la teoría con la práctica.
6. La desvinculación con la realidad.

Las anteriores superaciones, que a manera de “obstáculos epistemológicos” se presentan en los procesos de formación, solo se logran mediante la investigación, entendida como el proceso colectivo-socializador para integrar y apropiar saberes en la búsqueda de conocimientos como creación intelectual e innovación con hondo sentido de impacto social y humano, lo que llevará a favorecer un desarrollo más humano de los habitantes de la región y el país para:

- a) Una vida con calidad.
- b) La creación de tejidos sociales con hondo arraigo en lo humano.
- c) La relación escolar y universitaria con nuestros pueblos y ciudades.
- d) La búsqueda de nuestras expresiones culturales.
- e) La divulgación de la cotidianidad de los saberes.

Nuestra realidad latinoamericana y caribeña en lo social, económico, político, cultural, ambiental, etc., está constituida por hechos, informaciones, datos que suministran antecedentes para enriquecer este “pensar lo propio”, pues esa realidad se constituye en obligada referencia al momento de tomar las decisiones (las agendas del Gobierno Nacional, los gobiernos locales y seccionales en diálogo con las agendas de las universidades) en cuanto a la puesta en marcha de este Programa Doctoral y de esta Cátedra al interior del Programa como alternativa de abordaje de problemas específicos de Latinoamérica y el Caribe. Este proceso de construcción, cuenta con un material compuesto de datos, estudios, experiencias, experticias y demás antecedentes que le sirvie-

ron de fundamentos a nuestros pensadores, y, de manera particular al Doctor José Consuegra Higgins a la hora de afinar este principio y sus fundamentos como lo más conveniente al interés de la educación y la formación de nuestros pueblos. Esta correspondencia entre realidad y “pensar en lo propio” es un presupuesto imprescindible porque viene a ser la utopía vertida en realidad por excelencia que contribuya a relacionar el tejido social con la formación.

Podemos definir este “pensar lo propio” como “La Plataforma de Sentido” desde la cual se ha de sentar las bases para interpretar y transformar nuestras realidades a partir de la formación doctoral en la generación de conocimiento, mediante la cual se han de explicitar las necesidades de nuestras localidades y regiones, se harán los análisis de distintas alternativas y opciones de transformación para justificar su impacto, y por tanto, las determinaciones de carácter general y especificaciones de las distintas clases de necesidades requieran nuestros pueblos desde el quehacer doctoral en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad.

En este sentido, cabe anotar que esta estrategia de horizontalidad formativa refleja ante todo alternativas posibles, lo que implica la consideración de sus ventajas, para en último término; justificarlas, justificación que se produce mediante el acopio de datos e informaciones que la práctica docente y la investigación interaccionen con la realidad para la puesta en escena de contenidos de enseñanza pertinentes, como esa selección de una cierta forma básica de lo que se quiere enseñar.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, esta Horizontalidad Formativa se constituye en la fundamentación filosófica para la investigación cultural, antropológica, social, económica y política de los procesos de las funciones consustanciales de la Universidad Simón Bolívar, como lo sustantivo y explicativo para la enseñanza y el aprendizaje, que es-

tán ineludiblemente fundadas estas categorías en hechos, datos, informes y antecedentes que reflejan la realidad concreta desde el Programa Doctoral.

Entonces, son tres los elementos que constituyen la configuración de esta Horizontalidad Formativa: que responda a nuestra realidad; que responda siempre al interés de educar y formar en y para la vida y para cuya apreciación o interpretación esté presente en los contenidos de enseñanza, por último, que genere conocimiento, capaz de impactar la realidad.

Se trata de crear pertinencia y pertenencia alrededor de nuestro destino común, que es nuestra propia conciencia en la búsqueda de nuestras tradiciones ancestrales, renovadas desde el presente a través de los actos educativos y formativos para la materialización de la integración educación-hombre-entorno. Desde esta Cátedra Institucional Doctoral se denotarán implicaciones mutuas entre formación doctoral y contexto: lograr consolidar formas dialógicas de saberes de las Ciencias Sociales y Humanas que expresen las necesidades sociales como lo pertinente.

Entre los criterios sustanciales orientadores de esta Horizontalidad Formativa, hay uno relevante, que viene a ser el eje central de su presupuesto filosófico: **consiste esencialmente en dar razón de la distinción entre lo que somos y lo que tenemos**, lo que debe expresarse en la espacialidad curricular de los procesos formativos doctoral. Por lo tanto, las acciones curriculares, pedagógicas e investigativas a emprenderse deben incluir un ejercicio de retrospección histórica para que estas acciones se vivifiquen desde el presente. Esto viene a significar una especie de corredor dinámico entre el presente y el pasado pensando el futuro de lo que queremos ser. Este acto formativo constituye una sustancialidad de lo que nos revela esta relación. Se trata de una re-

lación intencional, consciente y voluntaria a la cual deben propender autónomamente la Universidad Simón Bolívar. Esta relación es tanto más eficaz cuanto más adecuadas sean las acciones formativas que se proyecten en el currículo del Doctorado.

PENSAR LO PROPIO: UNA ALTERNATIVA QUE INTEGRA LA FORMACIÓN CON PROBLEMAS Y SOLUCIONES DEL CONTEXTO

Pensar lo propio como integración de contenidos de enseñanza con la realidad viene a significar la reciprocidad con las problemáticas sociales, constituyendo un ingrediente de valor agregado a esta formación doctoral, lo que traslada los problemas de la sociedad a las aulas. Bajo esta estrategia formativa, se superaría en el currículo aquel criterio asignaturista regido por los postulados de unos conocimientos sin ningún asidero en la realidad misma. Todo lo contrario, curricularizar lo propio significa incorporar el día a día para garantizar una formación pertinente como lo esencial y como el valor fundante de los procesos de formación. De esta manera, este concepto integrador se nutre de cómo se asume la vida cotidiana desde los contenidos de enseñanza, contenidos que vienen a ser orientaciones para un aprendizaje vivido y sentido por parte de los estudiantes, que para el docente permeado por esta horizontalidad, es de gran importancia en cuanto se cumple el objetivo de trasladar a la formación lo que la sociedad quiere que se dé respuesta.

Así las cosas, se tiene que esta integración curricular de pensar lo propio está soportada por unos postulados que atraviesan toda la dinámica de construcción de esta Cátedra Doctoral:

- 1) El **de autonomía institucional**, que a su vez, conduce a la **autonomía curricular**, en virtud del cual la Universidad Simón Bolívar está en capacidad de adelantar estos procesos de formación doctoral en Ciencias Sociales y Humanas;

- 2) **La prevalencia de la construcción curricular desde el contexto mismo del actuar institucional**, para adecuar su misionalidad a los requerimientos de las necesidades variables de la comunidad local, regional, nacional y latinoamericana; y,
- 3) **El de reciprocidad de lo que se enseña con lo que se aprende desde la vida misma**, según el cual, lo importante y lo relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta integración curricular viene a ser el equilibrio que el didacta formador haga de lo que enseña desde la vida cotidiana con la disponibilidad de unos contenidos de enseñanza pertinentes.

Bajo esta alternativa de horizontalidad pedagógico-didáctica-curricular se promueve el ideal ético de formación en y para la vida, a partir de una doble orientalidad: 1) interpretar e integrar la realidad a la Universidad, y 2) complementar los fondos de conocimientos que trae el estudiante con los contenidos científicos que aporta formarse como doctor.

En esta Cátedra Doctoral la integración comentada viene a constituirse en un potencial mecanismo de formar en para la vida, para lograr que el contexto se integre a los contenidos de enseñanza que orientan el quehacer de doctores y doctorandos. El tratamiento especial de esta integración viene a ser la existencia misma del quehacer doctoral, cuyos principios y naturaleza se encargan de contextualizar a la Institución con los problemas relevantes de la sociedad, los cuales se encuentran en el compromiso mismo de esta integración curricular y de la misionalidad de la Universidad.

Por ello, resulta interesante establecer la relación entre contexto y “pensar lo propio”, concebida como un horizonte para favorecer un pensamiento comprometido con nuestros ancestros, horizonte nacido de la cada vez más preocupante comprensión y solución de nuestras

problemáticas por lo social, por lo humano y por las culturas desde sus vivencias, en donde este requerimiento, de “pensar lo propio” esté más profundo, más cercano a lo cotidiano que se pone en escena en el currículo a través de los contenidos de enseñanza.

Esto constituye un acercamiento radical a considerar el contexto como lo que primará en los espacios de esta formación. Se necesita entonces, de una permanente apropiación y configuración de este sentido, como ese encuentro de saberes a través de las experiencias vividas de docentes y estudiantes, lo cual implica “el ser formándose en el contexto”. En este proceso, en la Universidad Simón Bolívar, ha sido y sigue siendo determinante la lucha por impulsar y materializar el pensamiento por una “teoría de lo propio”, como el norte de esta Institución, buscando con ello la transformación de nuestra realidad, siendo los parámetros centrales del proceso fundacional e instituyente de esta Alma Mater.

Esta corriente de pensamiento emerge como una respuesta frente a corrientes pro imperialistas de esa época fundacional (década de los 70 del siglo XX), tomando fuerza y gozando de un extraordinario impulso en América Latina y el Caribe, y ya de manera particular en la Universidad Simón Bolívar. Los programas académicos con los que inicia labores la Institución y la propuesta divulgadora intercontinental de la *Revista Desarrollo Indoamericano*, órgano de difusión de este pensamiento, jalonaron las ideas de “lo propio”, por lo cual, estudiosos como Julián Sabogal Tamayo, considera a José Consuegra Higgins como un “abanderado del pensamiento propio” (2007).

Debe anotarse que una fuente de inspiración de este trasegar académico e investigativo fue la filosofía cepalina que influyó en buena parte las publicaciones de este periodo. De ella emergieron temas muy controvertidos en el momento, que tuvieron distintos tratamientos, a pesar de que la finalidad fuera la misma: la lucha por un pensamiento la-

tinoamericano. Estos temas afloraron como problemas a resolver, que fueron tratados desde distintas ópticas a partir del grupo de pensadores como: Oreste Popescu, Jorge Greco, Julio Godio, Marcos Kaplán, Leonardo Paso, Ezequiel Ander-Egg; Celso Furtado, Joao Lyra Filho, Ruy Marini; Cuauhtémoc Cárdenas, Arturo Bonilla, Ramón Martínez Escamilla, Pablo González Casanova; Antonio García, José Consuegra H., Haya de la Torre, Ingenieros, Chávez Orozco, José Justo Benítez, González Aparicio, Lázaro Cárdenas, entre otros, que hacen parte de la lista de intelectuales comprometidos con nuestros países.

Esta generación se halla enmarcada en sus orígenes por una serie de cambios políticos, sociales, económicos y culturales: revolución cubana, la Guerra Fría, el movimiento estudiantil de Córdoba, las políticas económicas que agencian las burguesías latinoamericanas, entre otros. Podemos afirmar que el punto de unión y despegue de esta generación fue la lucha por una teoría que reivindicara lo “propio” y transformara nuestras realidades desde la educación: es en este contexto como hay que entender este “pensar lo propio” en la Universidad Simón Bolívar.

Este pensamiento está plasmado en diversas obras del Doctor José Consuegra Higgins, que discurren en ese imperativo sobre una “teoría de lo propio”: *El pensamiento económico colombiano* (1986), *El pensamiento económico venezolano* (1996), *El compromiso de una teoría económica propia* (1998), *Origen latinoamericano de las teorías de la inflación* (1997), *Las ideas económicas de Simón Bolívar* (2001), *El control de la natalidad como arma del imperialismo* (1982), *Apuntes de Economía Política* (1997), *Doctrina de la planeación colombiana* (1972), entre otras. Es por ello, que a este intelectual de las ideas latinoamericanas y caribeñas, lo podemos definir como un hombre preocupado abiertamente por lo social desde la solidaridad, un intelectual que desconfiaba de aquellos intelectuales que con contextos de otras latitudes querían trasladar sus teorías ajenas a nuestras realidades.

Aquí, cabe destacar como uno de los rasgos más sobresalientes de la trayectoria de Consuegra Higgins haber consolidado una amplia alianza de teóricos alrededor de pensar la realidad latinoamericana; lo que después para el plano regional, viene a darse en el acompañamiento de profesionales de avanzada en la creación de la Universidad Simón Bolívar, creación considerada como una importante alternativa educativa regional para generar espacios de pensamiento crítico y contribuir notablemente a forjar una conciencia frente a la historia latinoamericana y del Caribe.

Por ello, resulta relevante para comprender esta creación, el modo como este grupo de intelectuales encabezado por José Consuegra Higgins aprovechó sus experiencias en el campo de lo educativo, para fundar este importante espacio de sociabilidad del pensamiento latinoamericano y caribeño que ha permitido generar opinión pública propia que debe tener eco con esta Cátedra Doctoral.

Es interesante cómo desde los escritos de José Consuegra Higgins puede considerarse el hecho de la creación de la Universidad Simón Bolívar como ese espacio alternativo para el desarrollo de una teoría de lo propio. Ello pone de manifiesto la enorme importancia que este postulado de Horizontalidad Formativa ocupa en su obra intelectual, donde el pensamiento latinoamericano y caribeño viene a constituir el *súmmum* de su trayectoria. La fundación de esta Institución, ha sido lo suficientemente significativa en la relevancia que esta teoría ha tenido en la generación de opinión pública y debate acerca de “pensar lo propio”, como emancipación formativa, política, cultural, intelectual, investigativa que debe promocionarse a partir del PEI y el currículo. Esto viene a ser la expresión del propósito de ir más allá de teorías importadas para constituirse como una actitud de vida a través del pensamiento propio para una transformación radical de lo local, regional, nacional y Latinoamericana.

La creación de la Universidad Simón Bolívar, estuvo muy influida por corrientes de pensamiento latinoamericano y teorías políticas en boga. Por los escritos del fundador de la Institución y por la producción de artículos científicos en la *Revista Desarrollo Indoamericano*, se deduce que estos científicos sociales conocían bien el pensamiento de los autores clásicos de la economía política y el marxismo, así como el de nuestros libertadores, tratando de conciliarlos con la realidad. Es patente, en gran parte de la producción de José Consuegra Higgins, una exaltación por ahondar y comprender nuestra realidad, como eje fundamental de la formación que se impartiría en la Universidad Simón Bolívar generando un pensamiento latinoamericano y caribeño. Él supo valorar positivamente esta realidad mediante la educación como elemento válido, que también era la intencionalidad de Bolívar, en la configuración de un imaginario presente en nuestros países: “pensar lo propio”.

Entonces “pensar lo propio” es una estrategia de horizontalidad formativa con sentido para estudiar las necesidades sociales asumidas como lo propio en esta formación:

- a) Formar con base por problemas;
- b) Saber interrogar la realidad;
- c) Accionar, operacionalizar y conceptualizar y
- d) El proceso de aprendizaje debe darse como el análisis de la realidad social para interpretarla y proponer alternativas de solucionar desde un mejor enseñar.

Entonces, en este proceso existe un referente, que será el norte de la Cátedra Doctoral, ese referente obligado es el contexto, de donde se extrae toda la nutrición de ese pensar lo propio, dándose una auténtica penetración entre realidad y formación.

Capítulo VII

FORMACIÓN CIENTÍFICA Y CIENCIAS SOCIALES

Por: Zaida Liz Patiño Gómez

La sociedad del siglo XXI propone una formación científica que erige como ser ideal al científico, poseedor de la certeza y la técnica del “Método” objetivador de la ciencia moderna. Desde la Modernidad hasta la “Sociedad de la información” o “del conocimiento”, el sabio y la sabiduría fueron desplazados por el científico y la información, produciéndose una formación transmisionista, cientifista profesionalizante o técnica, en la que “hemos confundido la sabiduría con el conocimiento, el conocimiento con la información, la investigación con la experimentación, la experimentación con la ciencia, y esta última con la técnica”¹.

No obstante, aunque se haya dejado relegada la “formación” pensada por los griegos aquella en que la *tekhne* (como saberoficio que se aprende) va indisolublemente unida a la *phrónesis* como capacidad moral para ver lo correcto y hacerlo; y aunque en este mundo de cientificidad el sujeto que investiga no se parezca en nada al formador antiguo o al científico clásico, no se ha logrado opacar el sentido de la subjetividad de lo humano, lo ético y estético de la práctica de las disciplinas sociales. Retornar al concepto de formación, releyéndolo en clave de los tiempos actuales, será la defensa que aquí hagamos.

Lo cierto es que la discusión nos conduce a la misma necesidad: Pensar la pedagogización de la investigación, pues aunque hacer inves-

1. Ossa Londoño, Jorge (2005), a propósito del cuarteto Técnica, ciencia, investigación y formación en “Semilleros de Investigación; Experiencias del cómo y el por qué”. Medellín: Universidad de Antioquia.

tigación es una de las misiones más relevantes de la Universidad, las reflexiones especializadas muestran lo lejos que estamos de pensarla desde su sentido formativo, confirmando lo que algunos sentencian: “que la pedagogía se va alejando de la academia”.

Y es que la formación cobra especial relevancia en la investigación cuando hablamos de esta última como una práctica (en tanto teoría-práxis) que “se aprende investigando”². La pedagogización de la investigación nos convoca a pensar la práctica investigativa, la formación en dicha práctica, las habilidades, capacidades que se desarrollan, y las didácticas y pedagogías que la posibilitan y potencializan, aspectos que aquí abordaremos con énfasis en el campo de las Ciencias Sociales.

Me propondré por lo tanto exponer los siguientes puntos contextualizados al caso colombiano:

1. Describir los aspectos característicos que se identifican en el desarrollo de la investigación en Colombia en Ciencias Sociales.
2. Describir las condiciones actuales para hacer investigación en Ciencias Sociales en Colombia.
3. La formación científica y Ciencias Sociales.

En consecuencia la presente ponencia está dividida en tres apartados:

- I. Investigación y Ciencias Sociales.
- II. La política de Colciencias y la formación científica.
- III. Formación científica y Ciencias Sociales en la Educación Superior.

I. Investigación y Ciencias Sociales

La intención en este apartado es mostrar sucintamente los aspectos que

2. “A investigar se aprende investigando” es el lema de las experiencias de formación en investigación: Semilleros de investigación, Redcolsi (Red colombiana de Semilleros de Investigación), y síntesis de los especialistas y de estos movimientos.

han caracterizado la investigación en las disciplinas sociales en Colombia. Partiendo de un rastreo que da cuenta del surgimiento de las disciplinas, su perfil originario, y el desarrollo inicial y presente de la investigación en estas áreas.

De una investigación dependiente a la producción de conocimiento propio

En un impecable texto de 1980, el profesor de la Universidad del Quindío, Carlos Miguel Ortiz, muestra la producción de conocimientos científicos hasta esa fecha, en las áreas de las Ciencias Sociales en Colombia, de su exposición extrae a los “otros espacios de las ‘Humanidades’”: la filosofía y la producción artística, aunque arguye que merecen igual atención.

El profesor nos muestra con datos y hechos que la investigación en Colombia, en el inicio de las disciplinas sociales, fue eminentemente dependiente, con “fines inmediatos y directamente aplicables”, y que solo a partir de los 60 y 70 se comienzan a criticar estos modelos de transferencia de información, adquiriendo los investigadores mayor independencia y las universidades mayor compromiso con la promoción de la investigación.

De acuerdo con Ortiz, hasta los años 60, la investigación en la universidad fue esporádica y ocasional, pero no una función institucional inherente a la universidad, así lo muestran las estadísticas sobre el número de proyectos adelantados por los centros universitarios en aquellos tiempos. Solamente en la década del 70 se advierte en algunos centros la decisión continuada y perseverante porque la investigación científica sea una labor requerida y reconocida institucionalmente (Ortiz, 1980, p.36).

Como los hechos principales que marcan la etapa de institucionalización de la investigación en Colombia señala la creación del Consejo Na-

cional de Ciencia y Tecnología y COLCIENCIAS en 1968, impulsado por el presidente Lleras Restrepo, lo que significaría el reconocimiento, a nivel estatal, de la investigación científica; esto estaría motivado por las presiones progresistas, los ensayos de ciertas universidades y entidades investigativas; y por otro lado, por las necesidades continentales y nacionales impuestas por el crecimiento económico y urbanístico (Ortiz, 1980, p.37).

Si bien las décadas del 60 y 70 adquieren personería las Ciencias Sociales, significando –según Ortiz– “la entronización del oficio de investigador en el país”³, el carácter inicial de dicha práctica estuvo subordinada a los intereses de organismos estatales –que promovían los proyectos desarrollistas– y extranjeros.

Es así que en la primera mitad del siglo XX en Colombia, el panorama que ofrece se reduce a los tres oficios con requerimiento de preparación universitaria: derecho y medicina –que venían de la Colonia– e ingeniería que se estimuló en el último cuarto del siglo XIX con la construcción de vías de comunicación. Las excepciones fueron los estudios económicos y sociales, y la educación que se impulsan durante las primeras décadas del siglo XX.

Ortiz nos ilustra la dependencia científica que caracterizó los años 40 y 50 en el país, en una sociedad cada vez más complejizada y encausada en el camino del progreso económico, que exige a los organismos del Estado personal capacitado, lo que se suple tanto con asesores extranjeros que vinieron como parte de misiones científico-técnicas de organismos internacionales, como con personal colombiano formado en el

3. Según cifras de Milcíades Chaves –citadas por Ortiz– la situación para 1978 era la siguiente: cinco universidades (Nacional, Antioquia, Valle, Universidad Industrial de Santander, Andes), de las 28 que realizan investigación, adelantan el 77,5 % de los proyectos, toman el 80 % del gasto total y cuentan con el 82,7 % de los investigadores, citado por Ortiz (1980, p.37).

exterior. Tal situación ejerció un impulso a las diferentes carreras de Ciencias Sociales en la Universidad y la profesionalización de nuevos oficios, no obstante la primera etapa de estas carreras atendió más a las necesidades de transferencia e instrumentalización de las políticas estatales orientadas por lineamientos de los países desarrollados en los países dependientes, que a la investigación científica propiamente dicha (Ortiz, 1980, p.41).

Nacen en tal periodo y contexto las disciplinas de las Ciencias Sociales en Colombia; tienen entonces poco más de medio siglo (60 años) de existencia como profesión y como actividad académica continua. Las más antiguas, surgidas a fines de los años 40, son la economía –que nace dentro del derecho– y la psicología, que surge de la medicina, produciendo los primeros profesionales de Ciencias Sociales.

En los 60 siguieron la antropología, la sociología (como Facultad se independiza de la economía en 1961), la lingüística y el trabajo social. Las más tardías en constituirse como disciplinas universitarias fueron la historia y la geografía –bien entrados los años 80– pese a que las necesidades de la educación hicieran de estos saberes unas licenciaturas con enorme expansión. Tuvieron su origen en la Escuela Normal Superior creada en la década de los 30 por el gobierno de Alfonso López Pumarejo, pero su impronta fue más de orden pedagógico y menos de orden investigativo –aunque no se pueda desconocer el aporte de personalidades egresadas de este claustro–.

La propia historiografía tradicional, corría a cargo de aficionados, en el caso de la historia, provenientes la mayoría del derecho, la milicia y la literatura, agrupados en la Academia de Historia y en el caso de la geografía ingenieros con centro en el Instituto Geográfico Agustín Codazzi. La nueva investigación vendría de otros profesionales: filósofos, sociólogos o economistas, al igual que sucedió con la geografía moder-

na –de la cual Ernesto Guhl fuera pionero al ir más allá de la tradición de Codazzi– (Restrepo, Gabriel (2000).

La renovación de intereses y métodos, expresados en la incorporación de las teorías marxistas y el uso riguroso de los métodos y las técnicas de la disciplina, dan un cambio de rumbo a la investigación en las diferentes Ciencias Sociales después de los 70, que se caracteriza por la “superación del Positivismo ingenuo” que creía en la “observación directa y neutral”, haciendo de la ciencia “un quehacer de transformación más que como un registro mecánico {llevando} al intelectual a percibir el problema del método en su completa dimensión y ya no como la simple suma de técnicas” (Ortiz, 1980, p.52).

De acuerdo con Germán Rey, desde las dos últimas décadas del siglo XX, hemos venido asistiendo a un proceso de recomposición de las disciplinas sociales y sus profesiones –que bien ha señalado Wallerstein para el contexto mundial–. Emulada por las corrientes posmodernas, la recomposición expresa “las variaciones de la sociedad, aparición de nuevos actores y nuevas mediaciones y por tanto la exigencia de un diseño conceptual diferente; cambios en las figuras que han presidido la explicación en Ciencias Sociales y que tanto peso tienen en los discursos formales de las ciencias. Mezclas y desestabilización de los géneros que dan lugar al surgimiento de nuevas narrativas y que a la vez interpretan conmociones sociales y culturales más profundas” (Rey, 2000, p.10).

En éste panorama inciden tres factores que van desde el saber universal de estas ciencias hasta el contexto propio colombiano. En cuanto al primero, se relaciona por un lado con el cambio en los metarrelatos de las Ciencias Sociales hacia formas más incluyentes de otros discursos y saberes, pues hoy son insuficientes las explicaciones científicistas. Ello da origen a una diversidad de relatos, mezclas y recreaciones

metodológicas, que traspasan las fronteras disciplinares tradicionales. Por otro lado tiene que ver lo que se tiende a llamar la “desaparición de la sociedad salarial” o la desestabilización del trabajo como centro de la configuración de identidades y de modos de vida, erosionando las certezas de una sociedad producto del Estado de Bienestar. Para el caso de Colombia, han incidido las particularidades del devenir de las disciplinas sociales y la especificidad de una sociedad golpeada por la violencia, con una economía débil y dependiente, y con unos rasgos étnicos y culturales multidiversos.

El contexto del país de los 70, y en especial de los 80 y 90 del siglo XX, se distingue por la aceleración de los procesos de apertura económica, la acentuación de la guerra interna y la reivindicación de los discursos de los actores emergentes, que da como resultado en las Ciencias Sociales el interés por lo que se ha llamado la violentología (desde el seguimiento de la historia de los actores sociales hasta la caracterización de procesos políticos), así como por las transformaciones culturales (estudios de género, investigación mediática, preocupación por los estudios culturales) (Rey, 2000, p.15).

En el proyecto de investigación realizado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes y la Fundación Social, se hace un recuento de la evolución en Colombia de la geografía, la historia, la sociología; la psicología, la antropología, las ciencias políticas y los estudios de comunicación. En el estudio constatan la conexión directa en las Ciencias Sociales entre el saber social y las vicisitudes sociales, y en cuanto a este último periodo concluyen que la refiguración de las Ciencias Sociales no ha evolucionado a la misma velocidad que las modificaciones institucionales, de manera que el movimiento de los espacios fronterizos de las disciplinas no parece haber impactado el ámbito profesional que en la práctica produce profesionales institucionalizados (Rey, 2000, p.20).

Podemos terminar diciendo que en el campo de la producción de teoría social en Colombia, irrefutablemente se han destacado la Educación Popular y la IAP (Investigación Acción Participativa), desde los cuales se ha hecho un aporte trascendental a estas ciencias en Latinoamérica y el mundo.

II. La política de Colciencias y la formación científica

Este apartado muestra cuáles son hoy las condiciones para hacer investigación en Ciencias Sociales en Colombia, tomando como referencia la investigación que se hace en la educación superior y cuyo principal financiador estatal es Colciencias.

La política estatal (CONPES de 2009 y 2010) posterior a la Ley 1286 de 2009 de CyT, reconoce que la oferta de capital humano altamente calificado es fundamental para incentivar los procesos de innovación y generación de conocimiento en distintos sectores como el sistema de educación superior y del SNCTI (Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología). Los indicadores de graduación en programas nacionales de posgrado registran un incremento sostenido (2006-2010).

En cuanto a la política de formación en investigación, se afirma al interior de Colciencias, que se encuentra promoviendo un programa de innovación que impactará la educación desde la escuela hasta la universidad, que no se limita a lo que pueden producir los doctores, sino que se está haciendo innovación en la empresa, se está proponiendo la innovación en el puesto de trabajo, la innovación social y otras más.

En este orden, se considera la formación en investigación como un elemento fundamental en la política de CT+I, que ha de incentivarse desde la primera infancia y durante toda la vida aunque contundentemente se le dé prioridad a la formación de alto nivel y que está atravesado por el factor de la innovación.

Se reconoce también que la política de formación en investigación es de fomento y promoción a través de la financiación económica, pero a excepción del programa Ondas como primer peldaño de la formación científica, no existe una propuesta pedagógica de formación.

Observando la retrospectiva que muestra el Observatorio de Ciencia y Tecnología acerca de la investigación y la formación científica y tecnológica promovida por Colciencias y el MEN en el periodo 2006 a 2010 vemos que la oferta de programas de formación posgraduada de maestría se concentra en Ciencias Sociales y Humanidades (51,85 %), seguido de ingeniería y tecnología (21,69 %) y Ciencias Naturales y Exactas (13,23 %). En doctorado⁴ el 45,38 % del total de programas del país, corresponden a las áreas de Ciencias Naturales y Exactas e ingeniería y tecnología, seguidos de Ciencias Sociales y Humanidades. Correspondiendo con las cifras del MEN que reportan que la mayoría de los investigadores (doctorado) egresaron de Ciencias Naturales y Exactas (37,57 %), seguidos por Ciencias Sociales y Humanidades (27,71 %), e ingeniería y tecnología (20 %) (Observatorio de CyT: 2011).

En tanto a becas de Colciencias principal financiador en el país, en el mismo periodo, se observa una predominancia de la *formación doctoral* en Ciencias Sociales y Humanidades (31 %), seguido por ingeniería y tecnologías (23,65 %) y Ciencias Naturales y Exactas (21,85 %). En becarios *de maestría*, el mayor porcentaje (62,78 %) son en Ciencias Sociales y Humanidades, seguido por ingeniería y tecnologías con 18,92%. En cuanto al apoyo a *Jóvenes investigadores* (2006-2010), predominan las Ciencias Sociales y Humanidades (27,74 %), seguidos por Ingeniería y Tecnología (23,46 %) y CN y Exactas (18,62 %) (Observatorio de CyT: 2011).

4. Para Colciencias "la formación doctoral tiene por objeto la cualificación de investigadores con capacidad de realizar y de orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en áreas específicas de un campo del conocimiento".

Según pudimos constatar en investigaciones recientes, Colciencias ha identificado que gran parte de su capital humano se está formando en Ciencias Sociales y Humanidades; y que al país le urge la formación de ingenieros y técnicos, lo cual busca impulsar a través de la promoción en ciertas áreas que resultan estratégicas para el país, delimitando la formación desde jóvenes investigadores hasta las becas del Programa de Formación doctoral “Francisco José de Caldas”; así encontramos que desde el 2012 se fomentan con interés proporcional las ingenierías (32 %), Ciencias Biológicas (18 %), Ciencias Exactas y de la Tierra (17 %), Salud (13 %) Y Ciencias Humanas (8 %) (Observatorio de CyT: 2012).

En éste sentido vemos en las cifras del Observatorio de CyT del 2012 que en el año anterior, los 1.945 grupos de investigación reconocidos en Ciencias Sociales y Humanas, superan a los de Ciencia y tecnología de la salud (769) y Ciencias Básicas (642) –eso sin incluir los 389 grupos de Estudios científicos de la educación–, sin embargo, no sucede igual en el número de proyectos aprobados por Colciencias –entre el 2006 y 2010– donde sobresale el área⁵ de Ciencia y Tecnología de la salud con 784 proyectos aprobados, que equivalen al 27,75 %; seguido por las áreas de desarrollo tecnológico industrial y de calidad (16,78 %); Ciencias Básicas (10,34 %); investigaciones en energía y minería (8,57 %); electrónica, telecomunicaciones e informática (6,87 %); ciencia y tecnología agropecuarias (6,58 %), y en el séptimo puesto encontramos a las Ciencias Sociales y Humanas, con 170 proyectos que equivalen a 6,02 % del total; seguido de los proyectos relacionados con Estudios científicos de la educación con el 4,99 % (141 proyectos aprobados).

Entonces, se observa que el número de proyectos financiados es inverso a la formación científica en el país; mientras el país promueve la

5. Según áreas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE.

formación en Ciencias Sociales y Humanas, y en Educación, el número de proyectos financiados en estas áreas está en los últimos puestos de la tabla de prioridades (7º lugar en la tabla de proyectos financiados).

Para terminar este apartado resalto lo que en términos generales son los aspectos centrales en los que coincide la crítica a Colciencias, tanto de exdirectivos, especialistas e investigadores:

- Aunque en el discurso se reconoce la importancia de la promoción de la Ciencia, Tecnología e Innovación (CT+I) para el desarrollo nacional, se la estrangula con la escasez de recursos para su financiación, lo que amenaza con restringir el papel de Colciencias a “financiar la formación de capital humano, atender la convocatoria en salud y ser Secretaria Técnica del Órgano Colegiado del Sistema de Regalías”, “se acaba el programa de jóvenes investigadores” y no se cofinanciarán proyectos⁶.
- La sobrevaloración de la tecnología como producto de la investigación restringe el fomento de aquellas disciplinas y quehaceres que no encajan en la denominación científicista de Colciencias pues no generan tecnología (caso Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes).
- El modelo de medición que se presenta, como política de Colciencias y del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, es lineal y rígido, y no refleja las nuevas tendencias en la generación de conocimiento siglo del XXI que van más allá de la mera producción científica y tecnológica en un contexto economicista que no incluye indicadores fuertes que las valoren⁷.

6. Así lo denuncia Jaime Restrepo Cuartas, quien renunció a la dirección de Colciencias junio 2012. En la crisis de Colciencias: el vagón suelto de la innovación, consultado el 23 de Junio DE 2012 en Razón Pública. <http://razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/3100-la-crisis-de-colciencias-el-vagon-suelto-de-la-innovacion.html>

7. Felipe García Vallejo. PhD, exdirector General de Colciencias, publicado por CORPUV 18 de diciembre de 2011.

III. La formación científica y Ciencias Sociales en la educación superior

En la reflexión desarrollada hasta ahora volvemos al comienzo, a la pregunta por la formación, por el aporte de las Ciencias Sociales en Colombia a la educación del sujeto, tomando como referencia la educación superior, en particular la investigación como la misión que identifica su quehacer hoy.

Como decíamos al principio de esta ponencia, el científico como imagen de sujeto, y su práctica: la investigación, han constituido el ideal de la sociedad actual; la Universidad “fundamentada en la investigación” adopta su forma, y es aquí donde aparecen las preguntas por la formación, sobre sus características en la “sociedad del conocimiento o sociedad de la información” o ¿cómo se da la investigación en el marco del desarrollo inseparable de sus otras funciones básicas de docencia y extensión? Esta última cuestión nos remite a interrogarnos por el sentido de la formación en la investigación y sus características desde las Ciencias Sociales.

Rey (2000) sintetiza el papel actual de las Ciencias Sociales en Colombia, y el perfil de sus profesionales, señalando su riqueza y sus desafíos:

Fortalecer imaginativamente el pensamiento sobre el país, ofrecer perspectivas de análisis que saque a los problemas sociales de los lugares comunes y de las visiones intolerantes, ampliar el debate que permita restablecer la razón y la palabra sobre la fuerza de las armas y sobre el despotismo de las violencias.

Más que expertos, analistas simbólicos, más que profesionales pensadores, más que gestores prácticos, intermediarios estratégicos (Rey, 2000, p.20).

Por su parte, Gabriel Restrepo (2003) señala, como parte de un ejercicio de reflexividad sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, que debe moverse en las escalas de lo local y lo global, en la formación integral del sujeto y en una recreación de las Ciencias Sociales. Resalta que la formación del sujeto en Colombia implica la “integración crítica del individuo consigo mismo y con los demás en todas las dimensiones del ser y del vivir, en los términos de la ley, la moral y la cultura y debe anteponerse como el principal objetivo de la educación” (Restrepo, 2003, p.47). Son espacios inherentes a la formación en estas áreas, disciplinas y saberes sociales: la formación de ciudadanía en la convivencia, formación de ciudadanía en la vida pública de Colombia, la formación para la vida activa y la formación para la recreación.

Re-significar la formación en investigación y la investigación formativa

Pensar el sentido de la formación como los griegos, aquella en que la *tekhné* (como saber/oficio que se aprende) va indisolublemente unida a la *phronésis* cómo acertar en lo correcto en el momento justo, capacidad moral para ver lo correcto y hacerlo cobra todo su sentido cuando hablamos de la investigación como una práctica (teoría-*praxis*) que “se aprende investigando”⁸.

Es aquí donde cobra sentido la reflexión sobre la pedagogización de la investigación en la educación superior, ello implica pensar la formación en la práctica investigativa, expresada en la formación en investigación y la investigación formativa, y en cuanto a las habilidades y capacidades que le subyacen, y las didácticas y pedagogías que la posibilitan y potencializan.

8. “A investigar se aprende investigando” es el lema de las experiencias de formación en investigación: Semilleros de Investigación, Redcolsi (Red Colombiana de Semilleros de Investigación), y síntesis de los especialistas y de estos movimientos.

Lo que parece ser un hecho hoy, es que la formación en investigación trasciende el currículo, en términos de planes de estudio y hegemonía de la formación profesionalizante; así lo muestra el movimiento estudiantil de Semilleros de Investigación, las dinámicas alrededor del desarrollo de la investigación en la educación superior, la investigación que promueve el estamento oficial, y las reflexiones sobre lo que se ha llamado “formación investigativa” o “formación en investigación” e “investigación formativa”⁹.

En estas últimas experiencias se resalta la formación de competencias del investigador en el dominio del “saber ser”, e integran conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales, ellas son las siguientes:

“Disposición positiva y crítica,
Apertura mental, honestidad y coraje intelectual,
Curiosidad sana,
Flexibilidad, audacia creadora, potencia exploradora,
Independencia de juicio,
Sentido de justicia;
Responsabilidad y prudencia en las acciones y decisiones,
Respeto por las normas ético-morales,
Valoración del sentido común y del saber popular,
Perseverancia” (Ossa, 2008)
Participación activa, crítica, reflexiva y propositiva

La universidad no puede dejar de pensar la formación en investigación; los tiempos modernos le exigen no solo hacerlo desde los aspectos del plan de estudios, la capacitación metodológica y científica en sentido estricto sino desde la flexibilización de las relaciones entre formación e investigación.

9. La “investigación formativa” está asociada con la flexibilización de las relaciones entre formación e investigación y con la vinculación de los estudiantes a los grupos, programas y proyectos de investigación.

La formación en investigación y la investigación formativa requieren:

- *Pensar las competencias científicas desde la formación integral.* Desde las habilidades comunicativas: argumentativas, de escritura, de expresión, seguidas por las de gestión (emprendimiento, asertividad); así como por los otros saberes que integran el ser del sujeto que se educa.
- Pensar la práctica investigativa, en el sentido más sociológico de la educación, en relación con su entorno, sus pedagogías y sus didácticas; puesto que si “a investigar se aprende investigando”, siguiendo a Bourdieu (Bourdieu, 2001), la “práctica” de la investigación debe estudiarse desde los conceptos de “campo” científico y “*habitus*” del oficio científico (que por antonomasia es el del ejercicio de la reflexividad).
- Fortalecer en el proceso de formación en investigación y la investigación formativa: a) Promoción de eventos de socialización permanente de los diferentes proyectos de investigación a la comunidad científica y local, pues permite recibir sugerencias y aportes que puedan contribuir significativamente al crecimiento del grupo de investigación y al desarrollo de los proyectos. b) La realización de cursos de investigación desde primeros semestres para que el estudiante entre con experiencia en los grupos de investigación. c) Un seguimiento más continuo en la investigación donde los procesos de monitoreo sean más exigentes en las actividades realizadas por los estudiantes. d) Mejorar la participación en los proyectos que se presenten en el grupo de investigación y tener más en cuenta el voto por parte de los estudiantes. e) El uso de técnicas novedosas de análisis de datos, nuevas tecnologías, carencia de formación en gestión, en generación de empresa, liderazgo y escasos proyectos que involucren grupos multidisciplinarios. f) La asesoría especializada en producción escrita en otras lenguas, apoyo al manejo de segunda lengua y la producción de patentes. g) El apoyo económico por parte del Gobierno con más inversión, actualización y líneas

de investigación sólidas. h) el apoyo económico a proyectos de los estudiantes.

Es cuestión importante resaltar que las experiencias de formación en investigación, en especial las de investigación formativa, se hacen desde una pedagogía crítica puesto que la enseñanza de la investigación establece formas distintas en la relación pedagógica: maestro-estudiante, y se mueve en situaciones didácticas de comunicación y formación horizontal; en resistencia y emancipación al modelo tradicional.

En relación a los aspectos a tratar en esta ponencia y mencionados inicialmente, podemos concluir y finalizar con las siguientes proposiciones:

1. Describir los aspectos característicos que se identifican en el desarrollo de la investigación en Colombia en Ciencias Sociales

La investigación en Colombia se ha movido de la dependencia científica a la creación de conocimiento propio. En ello han tenido que ver el cambio en los paradigmas de las disciplinas y las características de una sociedad producto de la revolución tecnológica.

2. Describir las condiciones actuales para hacer investigación en Ciencias Sociales en Colombia

La investigación es una práctica que se ve afectada por el entorno, en nuestro caso, la investigación en las universidades se mueve en la tensión entre su autonomía y las políticas científicas de Colciencias.

3. La formación científica y Ciencias Sociales

La dinámica generada por los organismos de promoción, seguimiento y control de la investigación, la ciencia y la tecnología (léase procesos

de Acreditación y Registro Calificado), ha introducido a la universidad en el discurso de la calidad y la eficiencia de la educación, imponiéndole qué investigar y cómo hacer investigación; esto es una tensión permanente en la academia que termina muchas veces representada en indicadores y estadísticas, relegando a un segundo plano la pedagogía.

La universidad no puede dejar de reflexionar sobre la formación en investigación, los tiempo modernos le exigen no solo hacerlo desde los aspectos del plan de estudios, la capacitación metodológica y científica en sentido estricto sino desde la flexibilización de las relaciones entre formación e investigación.

Capítulo VIII

LOS ESTUDIOS DE ECONOMÍA Y LAS INVESTIGACIONES SOCIALES EN COLOMBIA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

*Por: Ezequiel Quiroz**

Los estudios de economía en el país se inician en 1945, un año más tarde de la creación de los programas de Ciencias Económicas en las universidades Nacional y de Antioquia (1944) y en la Universidad de los Andes (1948). En la evolución de estos programas ha tenido cabida la teoría económica universal de posguerra en la que se ha expresado el pensamiento de distintas corrientes: postkeynesiana; neokeynesiana, monetarista, estructuralista, neoliberal y neoconservadora, las cuales han incidido en los cambios institucionales y en las transformaciones del país; y en el desarrollo de estudios de análisis aplicado (Zuluaga, J. p.140).

La teoría postkeynesiana, que basa su análisis en las bondades de la demanda agregada sobre el empleo y el ingreso y cuyo interés fue la creación de instituciones nacionales e internacionales fuertes capaces de controlar la economía en época de crisis, tuvo muy buena acogida en el periodo de posguerra a partir de los años 40; y llevó a muchos economistas en distintos países a aplicar las recetas que John Maynard Keynes había propuesto para los Estados Unidos, orientadas a superar la crisis de los años 30, como respuesta a la gran depresión del año 1929. Entre sus seguidores encontramos a Alfred Marshall; León Walras, Althur Pigou. Otra corriente de economistas combinaron los pos-

* Jefe Grupo de estudio Espacio Ambientales del Caribe Colombiano (GEEACC). Economista Universidad de Antioquia.
Trabajo realizado como avance de la Mesa de trabajo No. 3 del proyecto de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Simón Bolívar.

tulados de la teoría keynesiana con los paradigmas de la teoría clásica económica, esta corriente se denomina “neokeynesianismo” o “síntesis neoclásica”, basada en la teoría del pleno empleo, al sostener que no hay ninguna tendencia natural que empuje a la economía hacia el pleno empleo; sino que es indispensable que las políticas gubernamentales sean orientadas hacia su búsqueda. Se destacan en esta corriente los autores: Paul Samuelson, Robert Solow, Paul Krugman y Joseph Stiglitz, entre otros pensadores.

La política neoclásica keynesiana tuvo éxito y fue eficaz hasta finales de la década de los años 70, cuando ocurren fenómenos económicos importantes en Colombia y América Latina: crisis económica mundial, estancamiento, niveles altos de inflación, exceso de gasto público, crecimiento de la deuda externa, que dan pie al surgimiento de una nueva corriente del pensamiento económico para tratar de poner freno a los desbordamientos de la política neokeynesiana. Esta nueva tendencia se conoce como monetarismo, cuya base teórica descansa sobre el manejo de la política monetaria y el papel que juega el dinero en la economía para controlar los precios del mercado, la inflación y lograr la estabilidad económica del país, a través del equilibrio entre la oferta y demanda monetaria. Esta tendencia del pensamiento económico conocida también como Escuela de Chicago, fue influida por el pensamiento de Milton Friedman, gran pensador monetarista partidario del liberalismo económico, de la libre competencia y contrario a la fuerte intervención del Estado en la economía, defiende los postulados de los ajustes automáticos del mercado, toma principios de la teoría cuantitativa de David Hume, que se remontan al siglo XVIII en los que se afirma que la cantidad de dinero afecta a los precios y a la producción en el corto plazo y se nutre de la teoría económica clásica de John Stuart Mill (teoría cuantitativa más velocidad del dinero en circulación). Se destacan a nivel internacional los aportes de Irving Fisher con su famosa ecuación del intercambio ($M.V = P.Q$); en donde M es la cantidad

de dinero circulante; V la velocidad de circulación del dinero; P los precios y Q la cantidad de bienes y servicios demandados; y de John B. Taylor sobre los efectos de los salarios llamativos en la economía, como medio estabilizador de la economía.

En Colombia varias obras son influyentes en los inicios de los programas de economía en el país, pero singularmente tres: *Bases de la economía contemporánea*, de Antonio García Nossa (1948); *Economía y cultura en la historia de Colombia*, de Luis Eduardo Nieto Arteta (1942) y *Estudios sobre el subdesarrollo colombiano*, de Mario Arrubla (1969).

Bases de la economía contemporánea, y en general toda la obra de Antonio García, fundador del Instituto de Economía de la Universidad Nacional y pionero de la economía política en el país, tuvo la influencia de tres corrientes del pensamiento de la época: la corriente filosófica alemana de Lutz, Schmoller, Wageman y Wagner, el materialismo histórico de Marx, y la teoría keynesiana. Su objetivo era proponer una teoría propia, objetiva, que forzara al país hacia el desarrollo e industrialización y sentara las bases de una economía de defensa ante los países imperialistas, visionando un sistema socialista, moderado y democrático, con amplia intervención del Estado, en el marco de una sociedad que todavía presentaba rasgos de servidumbre y relaciones de producción precapitalistas en la periferia (Kalmanovitz, 1985). En su libro presenta temas importantes sobre la teoría económica universal, el Estado, estudios regionales, política e historia, y especialmente, el tema agrario que conocía ampliamente, por haber estudiado las distintas reformas agrarias del continente, habiéndose desempeñado como asesor de política agraria de los países de México, Chile, Perú, Ecuador y Nicaragua y Consultor de la FAO en Bolivia y del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas IICA. Sostiene en su libro que: *la organicidad de un sistema social se alcanza cuando su desarrollo capitalista homogeniza el desarrollo regional, culturiza a la mayor parte de la población,*

y establece relaciones armónicas entre política y economía (p.487). [...] y que el logro de la unidad nacional y la fortaleza económica del país, exigen un Estado fuerte, donde el poder de las corporaciones patronales sea neutralizado por las corporaciones organizadas por los trabajadores (sindicatos), artesanos, campesinos y pequeños comerciantes y cooperativas (p.51). El tema del colonialismo y del imperialismo, recorren toda su obra. Sostenía que la exportación de excedentes nacionales arruina las posibilidades de desarrollo de nuestros países y la política del liberalismo económico favorece el movimiento de capitales y de mercancías, aumentando las fuerzas productivas de los países imperialistas y debilitando las nuestras. Estas ideas lo convierten en uno de los más originales gestores de la teoría de la dependencia económica latinoamericana. Su obra tuvo mucha resistencia en Colombia, por su carácter nacionalista, cercano al populismo latinoamericano de Domingo Perón en Argentina, José Velasco Alvarado en el Perú y Gustavo Rojas en Colombia; sin embargo tuvo mejor acogida en México, Argentina, Chile, Perú, Bolivia y Ecuador, países en donde también realizó investigaciones, que lo llevarían a la idea de la elaboración de una teoría propia del desarrollo latinoamericano (Kalmanovitz, 1985).

Economía y Cultura en la historia de Colombia, de Luis Eduardo Nieto Arteta publicada en 1942, considerada por muchos analistas como el mejor ensayo de interpretación histórica de Colombia, donde el autor hace un balance crítico de la historia económica del país, desde la época de la Colonia, pasando por la Independencia, la Restauración, las Reformas de 1850, la Regeneración, hasta el periodo de la industrialización o capitalismo moderno. Entre otras temas, presenta la que llamó dos economías y dos sociedades que caracterizó la Colonia: *“En el antiguo territorio de la Nueva Granada distinguió dos sociedades con sus respectivas bases económicas: la del Oriente colombiano y la de la región Central. El Oriente, integrado por el actual territorio de los Departamentos de Santander, fue desde los tiempos coloniales un mundo urbano, comercial y*

manufacturero. En sus áreas rurales no hubo encomiendas ni esclavitud. La población indígena desapareció rápidamente y los colonizadores se vieron en la obligación de explotar la tierra en pequeñas extensiones. A diferencia de esta zona, la región Central, formada por los actuales departamentos de Boyacá, Cundinamarca, Tolima y Huila contó, desde un comienzo con la población del imperio Chibcha. Allí se desarrolló una economía típicamente colonial fundada en encomiendas, latifundios y mercedes reales. En esta zona, la vida es apacible y cordial, tranquila y suave; en su entorno se afirma una sociedad ajena a la insurrección y a la violencia política. Los sumisos indios, ya cristianizados, toleran en silencio la aguda explotación a que se los somete" (p.14). Su obra contiene un minucioso estudio sobre la transición de la economía colonial a la economía moderna, lo que equivale decir, la transición de la sociedad aldeana y campesina a la sociedad urbana industrial y comercial, que en el marco de la teoría marxista se compara con el paso del sistema feudal al capitalismo. Caracterizó la Colonia como un esquema de economía cerrada, autosuficiente, donde operaban monopolios, estancos, relaciones de dependencia personal (encomiendas), etc.; que se podía asimilar a una "Institución feudal", donde además el poder político y la propiedad de la tierra estaban en manos del encomendero, "el señor feudal"; y este tenía a su cargo la enseñanza, la defensa y el amparo de los indígenas, sus "siervos". Estas instituciones "seudofeudales" (encomiendas y resguardos) ligaban a perpetuidad el indígena a la tierra y limitaban su movilidad por el territorio. El sentido feudal de la economía colonial no desaparece con la Independencia, sino que se extiende hasta 1850 cuando se liquidan los estancos, los monopolios, la esclavitud y la prohibición de la libre circulación de la mano de obra indígena. A partir de estas reformas se entra en lo que Nieto Arteta llama la época del desarrollo. Escribe: "La población libre se mueve de un lugar a otro; el comercio se multiplica; se abren caminos y las comunicaciones por el Río Magdalena se intensifican hasta niveles no conocidos en el pasado. El gran propietario de la tierra cede terreno a grupos sociales con crecientes aspiraciones políticas: Los manufactureros, comerciantes y artesanos. El co-

mercio exterior con el tabaco a la cabeza barre con las economías del archipiélago de la Colonia y se crean las condiciones para la formación de una economía nacional expresada en un conjunto de relaciones estables y permanentes entre los sectores productivos de Colombia (pp. 117 y 281). En síntesis para Nieto las reformas del 1850 son los pilares premonitorios del desarrollo colombiano.

El trabajo de Mario Arrubla *Estudio sobre el Subdesarrollo Colombiano*, es un estudio específico que contribuye a la comprensión histórica de la estructura económica del país, que suscitó el interés no solo a nivel interno sino del continente. Tiene un corte y una perspectiva más marxista que los estudios de García y Luis Eduardo Nieto Arteta; sostiene que no existe una verdadera historia nacional, donde no hemos sido protagonistas del presente ni del pasado y que han sido fuerzas externas las que han incidido en desarrollo del país a través de unas relaciones de dependencia que han adquirido diversas formas de expresión en los distintos periodos de la historia de Colombia: colonial, semicolonial y neocolonial, que influye notoriamente en los estudios históricos y económicos que predominaron durante la década de los años 70, caracterizada por cambios institucionales y fortalecimiento de organismos técnicos (DANE, DNP, Banco de la República y estudios aplicados, y muy especialmente por la crisis universitaria, que afectó a las universidades públicas y que por algún tiempo limitó las posibilidades de expresión del pensamiento crítico que condujo posteriormente a una reforma de contenido en los currículos de los programas de economía en busca de una identidad propia que garantizara la formación teórica en las distintas vertientes del pensamiento económico y fortaleciera los estudios de la economía colombiana entre otros puntos (Zuluaga, p.142). Con estas reformas se buscaba que investigadores, analistas, y estudiantes fueran capaces de interrogarse y buscar salidas a los distintos problemas del país. A partir de estas reformas se observa que los estudios de economía que antes estuvieron concentrados

más hacia el análisis de variables macroeconómicas, se enfoquen ahora más hacia la investigación social.

En las anteriores obras los autores ofrecen una interpretación de la historia nacional diferente a la historiografía tradicional, definen el campo económico como un espacio de la lucha de fuerzas sociales que se enmarcan en las diferencias de clases y caracterizan el desarrollo regional por la presencia de formas precapitalistas que entraban el desarrollo nacional (Zuluaga, p.141).

Por fuera de la academia, durante la década de los años 50 y 60, se realizan estudios por parte de organismos internacionales donde se plasman el pensamiento económico internacional.

Esta fase se inicia con el estudio del Banco Industrial de Reconstrucción y Fomento (BIRF) denominado “Bases de un programa de fomento para Colombia” en 1950; cuyo objetivo principal era sentar las bases para un desarrollo coherente y global orientado a elevar el nivel de vida de la población. En este estudio se consolida el pensamiento económico neoclásico keynesiano de posguerra, orientado por el profesor catedrático e instructor de la Universidad de Harvard Lauchlin Currie, gran gestor de políticas durante la gran depresión de los Estados Unidos de los años 30. Para Currie los límites de nuestro desarrollo se encuentran en la insuficiencia de la demanda, cuya ampliación requiere de una fuerte intervención del Estado para la movilización del ahorro interno y ampliar el crédito externo (Kalmanovitz, p.24); cuyas recomendaciones influyeron en la actual institucionalidad colombiana y al decir Antonio Hernández Gamarra, excontralor de la República, su pensamiento sobre teoría y política monetarias influiría en las reformas de 1991, en lo particular con respecto al Banco de la República, como autoridad monetaria independiente, cuyo mandato principal fuese el control de la inflación y restringir el crédito del Banco de la República al Gobierno.

Por otra parte en 1948 se crea la Comisión Económica para América Latina y del Caribe (CEPAL), como organismo dependiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), responsable de la promoción del desarrollo, económico y social de la región. Su propuesta se basó en alentar el proceso de industrialización del país. Las teorías ortodoxas del desarrollo antes de la Segunda Guerra Mundial, sostenían que el estado de subdesarrollo de las economías latinoamericanas era previo al proceso de modernización, el cual se solucionaría con el proceso de industrialización, por eso la CEPAL era partidaria del modelo de desarrollo “hacia dentro” o de Industrialización y Sustitución de Importaciones (ISI), dada las relaciones asimétricas de dependencia económica entre los países desarrollados y los países de la periferia, caracterizadas por ser estas economías exportadoras de materias primas agrícolas o mineras e importadoras de bienes de capital y maquinaria de los países desarrollados (Quiroz, 2010). Este modelo de desarrollo cepalino operó en todo el periodo (1950-1980).

En el seno de este organismo se consolidan dos teorías sobre el subdesarrollo: el estructuralista y el dependentista, como enfoques sistémicos, multidimensionales y dinámicos, sobre las realidades latinoamericanas. El enfoque estructuralista, interpreta como causa del subdesarrollo a los desequilibrios entre las sociedades de centro y periferia y entre el sector exportador y el sector agrícola (Kalmanovitz, p.24). Estudia los incrementos y la distribución social de la productividad laboral generada en las economías centrales y sus efectos perversos en las economías regionales; y postula como política de desarrollo, superar el carácter primario de las exportaciones por productos manufacturados, con base en el proceso de industrialización promovido por el Estado (Rodríguez, 1980). En materia agraria, fiscal y vivienda propone cambios estructurales para superar obstáculos de demanda, que el mismo desarrollo requiere para ampliar las condiciones del mercado interno. Se destacan en este campo en Colombia trabajos como el de Miguel

Urrutia (1975) *La distribución del ingreso en Colombia*, el de Antonio Urdinola (1968) *Empleo y desempleo en Colombia*, y el de Roberto Junquito Bonnet (1972) *sobre el sector agropecuario y el desarrollo económico colombiano*, los cuales proponen salidas a las crisis en términos de la teoría neoclásica keynesiana.

El enfoque cepalino dependentista sostiene que el subdesarrollo es producto de la expansión capitalista y consecuencia de las relaciones dominantes de los países de centro sobre países de la periferia; estas relaciones se dan en el campo de la dependencia económica, que incluye la penetración externa y unas relaciones de explotación dominación que finalmente obstaculiza el proceso de autonomía de estos países (Zuluaga, p.180). Según Fernando Cardoso, citado por Zuluaga la penetración es de carácter financiero y tecnológico y produce una estructura económica desequilibrada en los países de la periferia, limitando el desarrollo autónomo y sostenido de estas economías, en donde la plusvalía se genera no solo el campo del comercio internacional, sino en el campo de los procesos productivos internos (Cardoso, 1979). Se destacan los trabajos de corte cepalino dependentista, el ya citado de Mario Arrubla; Estanislao Zuleta y Jorge Melo (1962), *Estudio sobre el Subdesarrollo Colombiano*, publicado en los tres primeros números de la *Revista Estrategia*, y los trabajos de corte marxismo estructural, la vasta obra de Salomón Kalmanovitz: *Apropósito de Arrubla: crítica a una teoría de la dependencia* (1974); *La agricultura en Colombia* (1974); *El desarrollo tardío del capitalismo* (1983) y *Economía y Nación. Una breve historia de Colombia* (1987).

Al finalizar el auge económico de posguerra, en medio de la crisis económica de la década de los años 70, el monetarismo, cuestionó la vigencia de las políticas neoclásicas keynesiana, que hasta el momento se habían constituido en un instrumento eficaz para impulsar el crecimiento económico y el empleo, pero que al finalizar la década, se

mostraba insuficiente, en esta nueva coyuntura económica mundial; el enfoque se afirma en las bases de la economía neoclásica, en el pensamiento librecambista, en donde el interés individual llega a transformarse en interés general, reitera los postulados de las bondades de la propiedad privada y libertad individual, las cuales considera condiciones sanas para la competencia y el aprovechamiento de los recursos. No reconoce a causas internas, los desequilibrios y perturbaciones que ocurren en el sistema en materia de desempleo y de precios, aduciendo razones externas como la sindicalización que frena el empleo por un salario igual a la marginalidad del trabajo, y que las perturbaciones de los precios del mercado obedecen al mal manejo de la política monetaria. Como monetarista el enfoque centra su atención en las variables macroeconómicas que definen la circulación y que encuentran en el dinero su expresión física y tangible: ingresos; salarios nominales, nivel general de precios, ahorro y balanza de pagos. La moneda, forma generalizada de utilización del dinero, es la pieza clave para explicar las fluctuaciones económicas y el manejo de las crisis y deja descansar toda la actividad económica en la fuerza del mercado. Sobredimensionan los monetaristas la utilización de la política monetaria como instrumento estabilizador económico y justifican la intervención de la autoridad monetaria para controlar la base monetaria (Zuluaga, p.140). Considera la teoría monetaria al Estado como el principal responsable del control de la inflación y a esta la asocia con el mal manejo de la política monetaria. Cuestiona el papel del dinero barato de posguerra, las prácticas keynesianas de ampliación del gasto público, los elevados niveles de endeudamientos y niveles progresivos de imposición fiscal y las trabas estatales al libre accionar del mercado (política salarial, comercio exterior, fijación de precios, entre otros). El monetarismo tiene dos propuestas frente a la crisis: la neoliberal que contempla el ajuste estructural propuesto por las políticas del Banco Mundial y la propuesta conservadora. Ambas propuestas tienen por objeto el rescate de los principios liberales del libre cambio, de las ventajas comparativas

del mercado, pero se diferencian en lo relacionado con el desmonte de las trabas estatales o desregulación. Los conservadores estiman conveniente hacer la desregulación mediante procesos que garanticen la movilidad y desarrollo del capital, los neoliberales son más radicales y proponen modificar y crear condiciones para que sean las fuerzas del mercado el principio regulador de los procesos económicos y sociales, tal como lo asegura Zuluaga citando a Pedro Medellín en su obra *La reforma del estado en América Latina: desnacionalización del Estado y transnacionalización del capital*. Los neoliberales plantean para resolver la crisis cambios en la gestión del Estado, reducir las expectativas de las gentes sobre el futuro de las actividades económicas, transformar las reivindicaciones asistencialistas y proteccionistas de un Estado Benefactor y propiciar el crecimiento económico basado en la libre competencia, la productividad e internacionalización de la economía. En esta línea monetarista se destacan los trabajos de Roque Mussalem: *Oferta y Demanda de Dinero. La experiencia en Colombia* (1978); el de Francisco Ortega *Moneda y crédito* (1978); el de José Antonio Ocampo *Precios Internacionales, tipo de cambio e inflación* (1980).

Al escudriñar sobre estudios sobre fenómenos sociales en Colombia en los últimos 30 años, observamos que la investigación social está más articulada y orientada hacia el conocimiento de la realidad del país, como consecuencia del surgimiento e interrelación de grupos de investigación en Ciencias Sociales en distintas universidades y el interés de instancias gubernamentales por conocer la problemática social; cuya solución es considerada esencial para la democracia y el bienestar de la población. Esto, sin duda, ha facilitado el diálogo entre las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales como la historia, economía, el derecho, la psicología, la sociología y la etnografía y el medioambiente, entre otras ciencias; en busca de una interpretación holística de la realidad nacional enmarcada en un mundo global. Los estudios sobre fenómenos sociales como pobreza, desempleo, inequidad; de-

rechos humanos y sociales; medioambiente, nuevas representaciones sociales e imaginarios colectivos; memorias auténticas fijadas por la propia comunidad y estudios integrales del hombre, la sociedad, cultura y medioambiente; todos ellos muestran un panorama concreto y científico sobre la realidad social del país. Esto ha permitido tener una mejor percepción de las Ciencias Sociales. Este cambio de actitud de volcarnos hacia el estudio y conocimiento de nuestra sociedad y nuestro entorno, con creatividad científica y diálogo propio es lo que se puede interpretar como “salto cualitativo” en las Ciencias Sociales como un modo diferente de ver, mirar y hacer las cosas; lo cual requiere para su cristalización, de la decisión política del Estado y del avance que se logren al interior de las Ciencias Sociales en la elaboración de conceptos y metodologías apropiadas para el desarrollo de estudios sobre la realidad nacional y el desarrollo humano sostenible. En esto se concluía en el evento de Colciencias (mayo 1990) sobre la Evaluación y perspectivas de las Ciencias Sociales en Colombia.

En el campo de la economía social podemos advertir un sinnúmero de estudios importantes sobre temas eminentemente de carácter social. Trabajos como el de Jairo Núñez M. y Juan Carlos Ramírez (2002) muestran cómo factores determinantes de la pobreza en Colombia, las distintas reformas (económica, cambiaria, laboral, fiscal) al final de los años 80, introdujeron serios ajustes al mercado interno y afectaron negativamente el empleo y el nivel de ingresos de los hogares; estas dos últimas variables macroeconómicas consideradas las más importantes en la lucha contra la pobreza, por sus efectos beneficiosos en la calidad de vida de la población y en la distribución del ingreso de los hogares. Investigaciones como la de Hugo López y Jairo Núñez (2007) Director y Secretario Técnico de la Misión para la Erradicación de la Pobreza y la Desigualdad -MERPD-, muestran que Colombia a pesar de ser un país de ingreso medio, con niveles de endeudamiento moderado y tasas de crecimiento económico aceptables, con una institucionalidad

fuerte y catalogado como un buen pagador de sus obligaciones en el exterior, es uno de los países más desiguales del mundo, corroborando la tesis del nuevo paradigma mundial “el crecimiento económico solo no basta”; aunque disminuye la pobreza relativa y la extrema, lo hace de manera lenta e ineficiente; en ausencia de políticas de gasto público focalizadas hacia los más pobres para una mejor distribución del ingreso y acceso o servicios esenciales de la población.

En el documento *Persistencia de las Desigualdades Regionales en Colombia* (2010), Luis Armando Galvis y Adolfo Meisel, muestran cómo la pobreza en Colombia tiene una distribución espacial que persiste en el tiempo y el espacio, y que además guardan relación con las condiciones o “efectos del vecindario”. Basan su postulado al observar una fuerte correlación de los índices de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) de la población en los últimos cuatro censos nacionales y señalan cómo los municipios pobres se ubican al lado de otros municipios pobres y han permanecido pobres en el transcurrir del tiempo. De la misma manera, que las desigualdades regionales se mantienen, volviéndose un factor perverso para el desarrollo equilibrado. Anotan los autores con agudeza que a pesar de que los municipios y departamentos, en la década de los 90, por efectos de las políticas de descentralización implementadas a raíz de la Constitución Política de 1991, obtienen mayores ingresos del Sistema General de Participación (SGP); provenientes del Fondo Nacional de Regalías (FNR) por la explotación de los recursos naturales; no logran disminuir las desigualdades económicas y sociales, como objetivo propuesto en la descentralización en 1991. Lo que se observa después de 1991 es el aumento de estas disparidades interregionales, lo que deja entrever otro fenómeno social que afecta notablemente el desarrollo social de las regiones como es la corrupción.

Otro fenómeno social importante en Colombia es el desplazamiento forzado. Reconocidos autores como Lozano y Osorio (1996) Murad

(2003), Ibáñez (2008), la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES (2008), Corredor (2010), Andrés Mendoza (2012), casi todos coinciden en señalar que el fenómeno de desplazamiento forzado en Colombia no es un fenómeno emergente, sino presente en la mayor parte de la historia del país. Ejemplos de ello fueron la Masacre de las Bananeras en 1928, la explotación cauchera en la década de 1930, la violencia bipartidista por el control político y económico del país desde 1950, la represión y la actividad guerrillera presente desde 1960, todo ello ha incidido en que Colombia sea catalogado actualmente como el segundo país con más desplazados después de Sudan, con más de 4 millones de desplazados tan solo en el periodo de 1985-2008 (Andrés, 2012). Según Lozano y Osorio (1996), este fenómeno se incrementó notoriamente a partir del año 1985 por la agudización del conflicto con los grupos guerrilleros y una década más tarde como resultado de la formalización, consolidación y expansión de los grupos paramilitares (Valencia, 2007; Ibáñez, 2008). La disputa por el control de la tierra, la búsqueda de mejores condiciones de vida y la persecución por motivos ideológicos o políticos fueron los principales factores del desplazamiento interno antes de la década de 1980 (Murad, 2003). Además de la pérdida de tierras, activos económicos y vínculos con su entorno, las víctimas del desplazamiento sufren la pérdida de garantías de sus derechos fundamentales, al mismo tiempo que señalan como grave la ineficiencia del Estado para darles atención oportuna y diseñar políticas y estrategias que frenen el aumento de la población desplazada (Andrés, 2012). De manera contundente concluyen uno de estos estudios de que si el desplazamiento termina cuando las soluciones son permanentes, bien por la vía del retorno al lugar de origen, o el reasentamiento en centros urbanos; Colombia está lejos de ponerle fin.

En términos generales se puede afirmar que en Colombia la producción de estudios económicos y estudios sociales en la segunda mitad

del siglo XX, no solo ha sido abundante, sino de primer nivel (Zuluaga, p.166); pero no ha habido una verdadera articulación entre lo económico y lo social. La mayor parte de los trabajos y publicaciones de temas económicos han estado orientados y enfocados al análisis de de variables macroeconómicas: precios, mercados, inflación, política fiscal, monetaria y sectores internos y externos de nuestra economía, sin lograr una verdadera integración con temas sociales como pobreza, desempleo, desplazamiento, desigualdad e inequidad, con excepción de obras como la de Antonio García, Luis Eduardo Arteta, Mario Arrubla y Salomón Kalmanovitz, que por su visión socialista y planteamientos de economía política, logran articular un poco la teoría económica con lo social; esta falta de articulación no solo se ha observado a nivel de Colombia y ALC, sino a nivel mundial, tanto así, que ha surgido un nuevo paradigma articulador entre lo económico social y lo ambiental denominado “Desarrollo Sostenible”.

Capítulo IX

INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS PARA LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE “JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS”

Por: Reynaldo Mora Mora

Presentación

Con la propuesta de creación del **INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE “JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS”** se busca dotar el quehacer investigativo y formativo de las Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar de unos presupuestos científicos y técnicos para la gestión de los procesos de desarrollo y fortalecimiento de la investigación pedagógica que permita desde ella impactar la calidad de la formación doctoral a partir de las trayectorias formativas de los docentes y estudiantes.

De esta manera, en este proyecto la gestión desde la conformación de una plataforma científico-tecnológica que apoye tal proceso ocupará un lugar privilegiado en la construcción y fortalecimiento de una cultura investigativa en las instituciones educativas, dado que a partir de ella, se espera que los sujetos educativos alcancen el nivel de desarrollo humano requerido para la satisfacción de sus necesidades, para la igualdad de sus oportunidades (equidad), el mantenimiento de las actuales para las futuras generaciones (sostenibilidad), la participación en las decisiones (empoderamiento) y el aumento de satisfactores individuales y bienes culturales (productividad).

La relación entre los procesos de formación doctoral y problemáticas sociales desde este INSTITUTO es una propuesta que busca promover y fortalecer la investigación en este nivel. Esta acción-visión ha lleva-

do a potenciar la investigación en Ciencias Sociales y Humanas desde este LABORATORIO, entendido como esa relación con la pertenencia y pertinencia del contexto, en la adecuación de los saberes y conocimientos locales y universales, en la participación y autogestión de la comunidad educativa a partir de la elaboración de proyectos investigativos, aspectos Estos encaminados a propiciar el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas desde el doctorado en el Caribe colombiano.

En este aparte se sustenta una búsqueda de los caminos por los diversos ríos de las diversas Ciencias Sociales y Humanas que en contacto con el contexto, docentes y estudiantes, con sus emociones, sentimientos y capacidades se dirijan a fomentar y argumentar estos saberes que desde la investigación que se entronca con la cotidianidad, con el diario. El trabajo da respuesta al quehacer de las líneas del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, para propender por el reconocimiento de los fondos de conocimiento de estos sujetos que con sus sedimentaciones, latencias y tipificaciones vienen a constituir el “utillaje mental” de una cultura investigativa en este nivel, como también, a consolidar los fundamentos epistemológicos del saber histórico acumulado de esas disciplinas, donde se reconoce el respeto por las “diferencias individuales y por los saberes y normas sedimentadas a lo largo de la historia de la vida”.

EL PROBLEMA: DESARROLLAR Y FORTALECER LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Entonces, el compromiso de la puesta en marcha del desarrollo y fortalecimiento de la investigación en Ciencias Sociales desde el INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE “JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS” busca propiciar un modelo de cultura investigativa a partir

de la trayectoria de la Institución. En tal sentido, en este quehacer nos proponemos dar respuesta a interrogantes como:

- ¿Por qué desarrollar y fortalecer la investigación en Ciencias Sociales y Humanas?
- ¿Cuál debe ser el impacto de este tipo de propuesta desde la formación doctoral?

En otras palabras, ¿Cómo generar conocimiento para incidir en el mejoramiento de las actuales condiciones sociales, culturales, económicas de nuestras sociedades, en la participación de sus decisiones y en el aumento de satisfactores individuales y bienes culturales, entre otros? Se trata de abocar un propósito: dotar al Programa Doctoral de un "laboratorio" para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas que permita desde ellas impactar la sociedad.

En consonancia con lo anterior a través de dicho Instituto pretendemos:

- Identificar las problemáticas sociales de la región, el país y Latinoamérica dentro de los trabajos de tesis doctorales.
- Establecer una relación entre la estructura curricular del doctorado y la investigación de esas problemáticas.
- Generar conocimiento en este campo que propenda por el establecimientos de políticas públicas en lo social, económico, etc.

ANTECEDENTES

Desde sus inicios la Universidad Simón Bolívar en la década de los 70 ha venido desarrollando programas e investigaciones tendientes a la formación en Ciencias Sociales y Humanas, como la razón misional de su fundador, desde unos principios:

- Fundamentos filosóficos sobre los cuales se fundaron y desarrollaron.

- El tipo de hombre a que se aspira a formar.
- El estudio del medio que lleve a identificar cuáles son las necesidades a las que responden los programas.
- El desarrollo de Programas, Núcleos y Líneas de Investigación para la realización del ejercicio de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas.

Desde los anteriores principios se estructuraron las Ciencias Sociales en la Universidad Simón Bolívar, lo que exigió una fundamentación en materia de investigación para una reflexión profunda y objetiva sobre las estructuras, condiciones, dependencias y posibilidades de la ciudad, la región y el país. Se consideraba que no podía formarse en la simple reproducción de conocimientos, puesto que con ello solo se consigue marginarlo totalmente de la realidad social y convertir la ciencia en algo inerte.

Las instituciones educativas deben ser ante todo laboratorios donde a la luz de los conocimientos científicos se analicen, investiguen y debatan problemas de la sociedad con el propósito de presentar alternativas de solución en los campos político, económico, social y cultural a través de los acercamientos hacia el conocimiento científico, la conservación y difusión de la cultura, ejerciendo influencia determinante en la comunidad.

La imposibilidad para realizar una separación radical entre el conocimiento científico y la aplicación práctica de los conocimientos que se imponen en el currículo tengan una orientación acorde con las exigencias de la ciencia y la sociedad, es preciso ofrecer a una formación académica que habilite para el contacto con el medio y ayude a la solución de sus problemas. Esta labor se debe desarrollar mediante un conjunto de acciones volcadas a los docentes en el desarrollo y fortalecimiento de programas, líneas y proyectos de investigación.

TIPO DE FORMACIÓN A DESARROLLAR DESDE EL INSTITUTO

Este proyecto concibe un tipo de formación en razón de las demandas sociales. En razón de ello, la filosofía de la Institución determina el enfoque de cómo desde los saberes se aborden esas necesidades como problemas de investigación. La formación en y para la investigación, por lo tanto, debe responder a las siguientes caracterizaciones a partir de la práctica a poner en escena en este laboratorio doctoral:

- Formar desde un conocimiento crítico y problematizador de la sociedad.
- Formar en el saber de las ciencias en diálogos fructíferos, a fin de relacionar el desarrollo histórico de las sociedades.
- La investigación es la herramienta fundamental, para que nutra a la docencia.
- La investigación articulará la relación teórico-práctica como un elemento que permita realizarse a docentes y estudiantes como seres sociales en consecuencia con los puntos uno y dos anteriores.
- En síntesis, desde este Instituto se tendrá una visión coherente y articulada del hombre, la cultura, la ciencia, la tecnología y la sociedad; todo lo anterior, logrado como un conjunto armónico mediante el desarrollo curricular doctoral contextualizado, seminarios, métodos y actividades que conlleven a investigar acordes con las necesidades del país y los nuevos tiempos, presente todo ello en el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas.

OBJETIVOS PARA EL DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DESDE EL INSTITUTO

- a. La formación en las tendencias históricas y epistemológicas de las Ciencias Sociales y Humanas.
- b. Promover la investigación de problemas de la sociedad desde los

trabajos de tesis doctorales con miras a resolver los problemas locales, regionales y nacionales más urgentes entre estudiantes y profesores.

- c. .Impulsar la enseñabilidad de estas ciencias.
- d. Planear y organizar la reconstrucción de estas ciencias en el ámbito local, regional, nacional y latinoamericano.

Los objetivos anteriormente enunciados conforman una red conceptual en la que se mantiene un alto grado de interrelación, de tal forma que la aplicación de cada uno de ellos refuerce a los demás, fortaleciendo por lo tanto, una visión humana-histórica y sociocultural integradora y complementaria de la investigación desde los campos de los saberes en Ciencias Sociales y Humanas.

Tenemos entonces, que para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en el marco de este Instituto la formación en y para la investigación en Ciencias Sociales y Humanas, como el conjunto de elementos teórico-conceptuales y metodológicos que dan al docente una visión crítica y reflexiva frente a la sociedad, la educación y la ciencia. Por lo tanto deberán figurar en este componente conceptos referentes al papel social de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas, al alcance de su práctica determinada por el tipo de sociedad e individuos a la cual va dirigida, los procesos y limitaciones partiendo del análisis de la problemática nacional hacia la problemática regional y local. Debe proporcionar igualmente una visión del proceso histórico del desarrollo científico y metodológico implícito en él, así como del enfoque filosófico con el que se mira las problemáticas sociales.

Se trata del conjunto de conceptos que hacen posibles la integración entre conocimientos y métodos a través del método científico, para que el investigador esté en posibilidad de facilitar al acceso al conocimiento y a su vez, enriquecer la enseñabilidad de los saberes en Ciencias Sociales y Humanas con nuevos aportes.

La formación en y para la investigación conceptual debe aportar las capacidades para diseñar, desarrollar y orientar trabajos de investigación para beneficio de la sociedad. Se precisa de una formación en investigación a fin de que se modifiquen las actitudes de enseñanza de estos saberes, de lo que se trata, es de convertir al docente en un investigador que haga de la investigación la mejor herramienta de su quehacer.

Con todo lo anterior, se están señalando elementos que promueven la investigación en Ciencias Sociales y Humanas, ante todo para la reflexión que facilite el desarrollo y fortalecimiento de esta investigación desde las diferentes áreas del conocimiento, donde ella sea el eje transversal del quehacer doctoral en la producción de conocimientos. Además de los elementos referidos, cabe anotar también la oportunidad, el desarrollo y la equidad social para que se conviertan en polos de potenciación de este tipo de investigación como actividad cotidiana en la Universidad Simón Bolívar. Estos elementos deben insertarse en el doctorado en Ciencias Sociales y Humanas para ser considerados como ejercicios significativos de investigación en la comprensión de los hechos históricos, problemas culturales, de aprendizajes, convivencia, y de saberes aplicados al contexto.

En este trabajo la noción de investigación en Ciencias Sociales es de vital importancia como referencia teórico-práctica en la puesta en marcha de este Instituto. En el cuadro de este acontecer, esta investigación debe estar impregnada de lo teórico-conceptual y metodológico de nuestro tiempo, es decir, de la problemática en estas ciencias en un mundo cambiante, como lo característico de la sociedad global. Esto se confirma al revisar documentos de organismos como la UNESCO, el "Informe de los Sabios", los Programas de Colciencias en Colombia. Al leer esta literatura, se observa la importancia de la relación entre Ciencia-Sociedad y Universidad y lo que ella representa para una mejor ca-

lidad de vida con la mira a consolidar una base institucional científica para impactar el desarrollo del país.

En el mismo sentido, esta es la razón para que grupos de investigación de la Universidad Simón Bolívar, se hayan propuesto como meta impactar la región, el país y Latinoamérica a partir de este Instituto. ¿En qué sentido esta “Plataforma” facilita el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en Ciencias Sociales?

Avancemos en la búsqueda de algunas explicaciones:

- Primera: la calidad de los habitantes de nuestras sociedades convoca a su fortalecimiento sobre la base de la investigación.
- Segunda: coincidiendo con las exigencias que se le hacen a las Universidades, la investigación en Ciencias Sociales pretende fortalecer los escenarios del quehacer investigativo desde el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas en relación con el contexto y los sujetos del proceso.
- Tercera: el Instituto de Altos Estudios, cuyo nombre constituye ya de por sí, una toma de razón y un desafío de la Universidad Simón Bolívar y de su Proyecto de Doctorado quiere aunar representaciones, emociones e intereses alrededor de la investigación como la “tarea” sustantiva de su quehacer.
- Cuarta: bien entendida, esta investigación es y debe ser el quehacer diario y síntesis de la formación doctoral para continuar en la relación universidad-saberes y contexto. En consecuencia, este Instituto viene a ser el resultado de la permanente y nunca interrumpida labor de la tradición investigativa de la Universidad Simón Bolívar.
- Quinta: este Instituto pretende nuclear la investigación en Ciencias Sociales como una experiencia vivificante de docentes y estudiantes con proyección regional, nacional e internacional: pensar y repensar las problemáticas de la sociedad con criterios de investigación. Por todo lo expuesto, este Instituto se respalda en la trayectoria de los grupos que han sido reconocidos por Colciencias.

LA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DEL INSTITUTO

Aprovechando el empoderamiento de los grupos de investigación reconocidos en Colciencias, queremos plantear la manera de cómo desarrollar y fortalecer la investigación en Ciencias Sociales desde el nivel doctoral. Frente a lo anterior surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué propuestas de trabajo de tesis doctorales pueden ser formuladas y desarrolladas por los doctorandos? ¿Qué referentes confieren una razonable viabilidad a tales iniciativas? ¿Qué información básica es requerida para iniciar una exploración sistemática sobre el hecho investigativo de las Ciencias Sociales y Humanas? ¿Cómo ir adentrándonos en la problemática, de tal forma que se vayan intuyendo caminos promisorios? Alrededor de este ejercicio, que habrá de ser permanente para el desarrollo y fortalecimiento del Instituto de Altos Estudios, es necesario comprender y diferenciar entre la imaginación creadora, la capacidad conjetural, el rigor, la sistematicidad, los horizontes y los límites de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas, lo mismo que los fundamentos y procedimientos investigativos en el nivel doctoral.

De esta manera se entiende el proceso de la generación de este tipo conocimiento como lo crítico en la formación doctoral, y lo es en la manera de que cuando es soportado empírica y teóricamente, alcanza el impacto esperado en y en la calidad de la formación doctoral. La investigación en estas ciencias en el contexto será perspectiva y estrategia del conocimiento de los saberes que dialogan, para que lleguen a representar un significativo aporte, no solo para la Universidad Simón Bolívar, sino también para la formación regional y nacional doctoral. Por eso, es preciso que la puesta en marcha de este Instituto, apoye la investigación como la práctica sustantiva de los docentes doctores y doctorandos, con base en dos grandes propósitos, hoy más que nunca pertinentes para este quehacer investigativo en el Caribe colombiano.

Estos propósitos son:

1. La promoción de la cultura de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas debe estar seriamente comprometida con el afianzamiento y el desarrollo de los problemas de la sociedad. Tal propósito debe adoptar como principal eje, la forma cómo se plantea la interacción entre la investigación y el desarrollo social.
2. El pensamiento controversial también es indispensable para la promoción de estrategias investigativas que sean coherentes con el conocimiento humano y que efectivamente puedan apoyar el desarrollo científico-tecnológico, humanista, filosófico. Tenemos entonces, que la investigación en Ciencias Sociales debe proceder sobre conceptos, pero ante todo, sobre problemas-líneas y objetos de estudio. Se precisa que haya intereses individuales y colectivos para crear e imaginar ejercicios que lleven a la deconstrucción y a la sistematización mediante la lectura y escritura para llegar razonablemente a esta cultura investigativa.

Consideramos de singular importancia afirmar la relación de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas con otros saberes, señalando, que ella debe hacerse desde lo sociocultural, lo que requiere un cambio de mentalidad en todos los actores para desarrollar capacidades investigativas, en tanto el conocimiento se convierte en motor de transformación, tanto para el crecimiento de la razón de ser de la sociedad. En tal sentido, se debe pretender leer las realidades del contexto, a fin de relacionar los procesos de teorización con los de la práctica social de la investigación en Ciencias Sociales. Ello conlleva al poder competitivo de la Institución, mediante la puesta en escena de su capacidad endógena por implementar su verdadero compromiso presente en su misionalidad, con miras a convertir la relación anotada en alternativas sociales, culturales y ambientales, etc.

Esta capacidad, debe ser directamente proporcional a la capacidad de

construir proyectos alternativos. Lo anterior, implica desarrollar una organización, basada en el deseo de creación, innovación, diversificación, formación, diálogo y socialización del conocimiento como se pretende desde este Instituto de Altos Estudios. Por lo tanto, es hora de promover, desarrollar y fortalecer con imaginación y sentido de pertenencia y pertinencia la investigación en Ciencias Sociales y Humanas en la región Caribe pensando a Colombia y Latinoamérica, ya que ella debe tener un fuerte impacto en la sociedad, que se hace necesario permeee los actuales momentos, para que se le asuma propositivamente, para que afiance, consolide y apoye el trabajo de grupos de investigación que apoyan al Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, afianzando la pedagogía de la pregunta, la pedagogía de la investigación, fortaleciendo los proyectos doctorales de los doctorandos.

Y, en ese sentido, hablamos de una investigación como un compromiso de la Universidad Simón Bolívar para construir saberes que impliquen una nueva manera de pensar. Este es uno de los compromisos del Instituto para poder cumplir mejor su función: la producción y socialización del conocimiento socialmente válido.

Hoy el modelo de conocimiento, es el modelo del conocimiento a través de la investigación para el desarrollo humano. Como señalaron Kuhn y todos los que estudian el tema del desarrollo del pensamiento científico, el avance del conocimiento y la investigación tiene que ver en cómo se resuelven los problemas de la humanidad. Tienen que ver en cómo el conocimiento desarrolla capacidades para poder autodirigirse y para poder resolver los problemas. Este es el conocimiento válido hoy en nuestra sociedad. Por eso necesitamos conocimientos para resolver problemas.

PENSAR LAS REGIONES

El actual panorama de empobrecimiento y exclusión social de las re-

giones colombianas, reclama políticas orientadas a superar las causas que generan tales desigualdades, entre ellas, políticas sociales, entre otras, que aseguren a toda persona una calidad de su vivir a lo largo de su vida. Pensar las regiones desde el Instituto de Altos Estudios y la formación doctoral viene a significar un esfuerzo investigativo en procura de un salto cualitativo en las condiciones de vida.

Pensar en “Proyectos Regionales”, ellos deben proponer cambios sustantivos para generar procesos de desarrollo sustentable, la consolidación de instituciones democráticas responsables y efectivas para el nuevo milenio. A ello, debe contribuir el Estado haciendo posible las políticas públicas, para que este proyecto concentre esfuerzos y recursos para las regiones y la Nación en los años por venir impactando la calidad de vida.

Por ejemplo, el Caribe colombiano es considerado una de las regiones menos equitativa, muy a pesar de sus incontables recursos humanos y naturales. Frente al panorama de los retos del siglo XXI, la capacidad de la región a la hora de decidir su destino está influida por la configuración externa del escenario internacional. Así mismo, el mundo es cada vez más interdependiente por los efectos de la globalización, los cuales inciden en las estructuras educativas cuyos impactos no afectan de manera homogénea a las distintas subregiones del Caribe, ni tienen las mismas repercusiones para todas ellas. Lo anterior ha traído como consecuencia que la investigación sea uno de los ámbitos fundamentales de desarrollo porque repercute no solo en la calidad misma de la vida de sus habitantes.

Entonces, la investigación como el factor principal que promueve la relación universidad y contexto, es fundamental en cuanto otorga sentido a la integración con la sociedad. Estos factores los asumiría el Instituto a través de los trabajos de investigación proponiendo diferentes

camino para hacer posible los fines del Estado Social de Derecho. La región norte de Colombia se caracteriza por su riqueza y diversidad cultural, la que no siempre ha recibido el reconocimiento y la atención que merecen. Los procesos de modernización han acentuado las diferencias amenazando esa diversidad. El desafío impuesto por las transformaciones de la sociedad del conocimiento y la globalización, como también las continuas necesidades de cambio generadas en un entorno económico y político tremendamente cambiantes, obliga a no olvidar la deuda social que la Nación tiene con esta región: ambas deben enfrentar la construcción de una realidad acorde con los principios de una identidad cultural que sustente nuestros más caros principios y fines que se promueven en la Constitución Política de 1991.

La región afronta riesgos y oportunidades que deben contemplarse por las políticas públicas en la materia tanto regional como nacional. Esto requiere analizar qué clase de desafíos asumir, por qué y cómo posicionarse frente a ellos. Desde esta perspectiva, es necesario impulsar investigaciones que engloben el sentido de un mundo cada vez más plural y cambiante a partir del desarrollo y fortalecimiento de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas.

Reconocer esta realidad, significa pensar en una investigación y una formación doctoral que desarrolle oportunidades y capacidades para los habitantes de la región, y como tarea primordial de los gobernantes, un apoyo efectivo que garantice este desarrollo.

LA IMPORTANCIA DE APUNTAR BATERÍAS HACIA LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Aquí se sustenta la idea de que la investigación en Ciencias Sociales se hace en el proceso mismo de la formación doctoral, como espacios para la reflexión, por tanto, el énfasis central o la columna vertebral de esta investigación es formular y diseñar las mejores estrategias para la

participación de los estudiantes en condiciones reales en que se da el proceso investigativo, que impacte.

La investigación en Ciencias Sociales y Humanas debe estar atenta a los complejos escenarios políticos, económicos, sociales y culturales que influyen notablemente en la formación doctoral y le plantean grandes desafíos. El proceso de cambio social no puede obviar la influencia recíproca entre investigación y el contexto, por ello, es indispensable que el desarrollo de las políticas públicas se inscriba en un amplio proceso de transformación social y en un proyecto pensando la generación de conocimiento a través de la activa formación doctoral. Por otro lado, la actual situación social refleja que hay un gran desfase entre el discurso oficial, las medidas adoptadas y los resultados obtenidos, lo que lleva a formular la presente caracterización: tenemos que considerar el desarrollo regional ligado a los procesos investigativos, mediante la generación de una masa crítica de investigadores; esto debe merecer especial atención por parte del Estado y de manera particular por los entes territoriales comprometidos con la región (Gobernaciones y Alcaldías).

Bajo esta consideración, es válido plantear un conjunto de preguntas que constituyen el hilo conductor de la investigación de este Instituto:

1. ¿Por qué esta investigación impactaría significativamente el desarrollo de las regiones?
2. ¿Cuáles serían las estrategias por parte del Instituto para su desarrollo y fortalecimiento?
3. Tomando en cuenta las tendencias históricas y epistemológicas de las Ciencias Sociales y Humanas y las necesidades de las regiones, ¿cómo promover proyectos financiados por el Gobierno Nacional?

Desde estos sentidos, la investigación en Ciencias Sociales desde el Instituto pensando la formación doctoral es una propuesta que emerge de las propias condiciones de la tradición investigativa de la Univer-

sidad Simón Bolívar, buscando constituirse en una alternativa válida del quehacer investigativo en apoyo a las nuevas condiciones de la sociedad del conocimiento. Entonces, esta investigación contribuye a fortalecer el trabajo en equipo para que en el mediano plazo los doctores y doctorandos participen en proyectos estratégicos en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas; de esta manera, se busca apoyar la constitución, legitimación de estos saberes.

Este fortalecimiento significa diálogo y reflexión constante por parte de los docentes del Doctorado para que sean conscientes de que a través de lo que hagan consoliden el sentido crítico-social a partir de la investigación. Podemos entonces, considerar este desarrollo y fortalecimiento de la investigación como el quehacer formativo doctoral, donde estudiantes y docentes establecen procesos investigativos encaminados a la transformación de los contextos. De ahí que el Instituto viene a ser el espacio por excelencia de transformación de los procesos de formación desde los saberes en relación con el contexto mismo, permitiendo una activa participación: generación de ideas, proyectos, debates, saber escuchar, saber argumentar, poder compartir y saber tolerar y construcción de saberes.

En tal sentido, nuestro llamado por impulsar una investigación en Ciencias Sociales y Humanas que asuma las regiones como su objeto de estudio busca problematizar sus distintas comprensiones como paradigma ideal para la formación doctoral, como esfuerzo transformador que dé sentido a nuestra historicidad y pluralidad. A este reto que nos toca, abordarlo desde el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas.

De ahí que la investigación doctoral haga suya la realidad Caribe como base de su objeto epistemológico, incorporando metodologías que contribuyan a comprender y transformar la región a través de la formación doctoral. Esta investigación nos viene a ofrecer conocimiento más

profundo de esta realidad, aportando datos útiles para la sociedad. En otras palabras, puede ayudar a entender mejor nuestro pasado, a situarnos mejor en el presente y a vislumbrar con más claridad lo que nos deparará el futuro, si tiene como norte a la investigación. Esta investigación puede resultar muy fructífera para conocer valores, la cultura y los logros de las regiones en un diálogo comparado y de otros países latinoamericanas y del Caribe, lo que permite identificar posibilidades y límites para la construcción de modelos, ideas y prácticas sociales y formativas alternativas: ella invita entre conocer la realidad regional para actuar en ella.

Para ello deben interrelacionarse los siguientes aspectos:

- a) La inteligencia cultural, entendida como la posibilidad de construir conocimiento desde el quehacer intelectual de los sujetos en su medio cultural, es la cultura formando sujetos críticos, capaces de argumentar valoraciones y sentidos interculturales.
- b) El sujeto cultural, docentes y estudiantes como actores actuantes y sintientes del proceso investigativo, que como deseo y emoción asumen la capacidad de transformación.
- c) La vida, entendida como esperanza, como utopía, que está presente en el quehacer de docentes y estudiantes, es la instancia ético-crítica de la investigación que les permite a los doctorandos y doctores dar sentido a sus quehaceres con sus emociones plasmadas en producciones.

LAS REDES: HERRAMIENTAS DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DOCTORAL

La empresa de presentar un análisis de la situación, la evolución, los problemas y las características de los problemas de la formación doctoral, puede parecer temeraria, o seguir dando diagnósticos. Por lo tanto, pretendemos con el apoyo de la Universidad Simón Bolívar la construcción de redes a fin de presentar el catálogo de aquellos problemas

sociales, vividos y en la búsqueda de su solución a través de los actores mismos, que se han vuelto de extrema y a menudo de controvertida importancia en las tres últimas décadas y que pueden resumirse brevemente como sigue:

- Las exigencias a la Universidad en su relación con la economía, el trabajo y la convivencia.
- La creciente importancia adquirida, en la elaboración de las políticas públicas.
- El empeño cada vez más consistente de enfrentar los problemas de la sociedad por parte de las universidades.
- La necesidad de afrontar los problemas de la pertinencia cultural, al lado de la globalización.
- La irrupción de sistemas participativos en cuanto al manejo por parte de la comunidad para permitir a los sujetos participantes, tomar parte en las decisiones que tiendan a afectarlos.
- La revisión de los procesos de formación en Ciencias Sociales y Humanas sistemas.

Desde la construcción de redes se intenta abarcar estas problemáticas como un examen a los procesos de formación, a fin de presentar "respuestas" a todos estos problemas como un trabajo de conjunto. Comprender esta problemática, no quedándonos en el "catálogo de problemas" arriba enunciados, y, al que se podría añadir muchos otros, tampoco formular un "repertorio orgánico" de datos, cifras, esquemas, leyes, proyectos de reformas, etc., sino más bien orientar el propósito de formación doctoral y misional del Instituto hacia el trabajo en conjunto.

En tal sentido, este diagnóstico va al corazón mismo del investigar abordando los siguientes aspectos:

- Conocer los contextos.
- Identificar e interpretar los factores externos e internos que interfieren el proceso de convivencia y una mejora calidad de vida.

Por ello, se hace necesario, pues, obtener información de todos los datos que puedan ser relevantes en este propósito, como los elementos integrantes. En esta perspectiva seguimos considerando la función que puedan desempeñar las Redes, teniendo en cuenta que el propósito, es el de pensar las regiones, sus espacios y actores en relación con sus realidades concretas.

La creación de REDES ha sido producto de tal problemática, lo que implica un conjunto de conocimientos y una metodología y habilidades de diversa índole que cubren aspectos científicos de problemas arriba señalados. Todo este esfuerzo ha reunido a un grupo interdisciplinario a fin de alcanzar una meta común.

Capítulo X

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS: CULTURA, DERECHOS HUMANOS, PAZ Y POSCONFLICTO

Por: Buenaventura Rousseau

Presentación

Hablar de crisis de paradigmas, de la necesaria reformulación de los campos epistémicos y metodológicos de las Ciencias Sociales y su incidencia en el estudio de la cultura, requiere identificar algunos núcleos teóricos que extiendan un camino desde el ámbito de los contextos de la sociedad al campo de los problemas de las Ciencias Sociales y Humanas.

El neoliberalismo y el pensamiento único son presentados como los vencedores de una contienda ideológica y económica cuando, en realidad, vivimos un momento de incertidumbres donde el poder de los más fuertes se presenta como la única opción y se muestra como el único referente en un mundo marcado por la diversidad. Una diversidad ancestral que no hemos sabido resolver o, quizás, no nos hemos planteado las preguntas pertinentes para la coexistencia armónica de la multidiversidad humana.

La línea de investigación expresa un análisis que se extiende desde el planteamiento de un mapa para reflexionar sobre las Ciencias Sociales, su papel en el mundo contemporáneo, hasta llegar a un territorio particular que es el de los procesos de reconfiguración, de reconstrucción-construcción de un campo “emergente” de la modernidad que aún no logra encontrar su sitio en el concierto científico: La dinámica social y la cultura.

Esta perspectiva de estudio tiene una estrecha relación con los problemas epistemológicos que ayudan a la construcción de explicaciones de lo que pasa en ámbitos específicos de la actividad humana, relaciona problemas sobre los aspectos teóricos y prácticos que deben ser resueltos por procesos socioculturales que permitan ofrecer respuestas a una transformación histórica multidimensional, definida por las modificaciones del sistema productivo, del sistema organizativo, del sistema social, cultural e institucional.

“Hoy como nunca, las Ciencias Sociales se constituyen en lugar de síntesis, de encuentros más o menos novedosos entre la realidad y sus modos de comprensión, de diálogos entre disciplinas, entre pensamientos diversos, diálogos que han puesto en crisis las nociones de límite y frontera” (Reguillo en Reguillo & Fuentes, 1999, p.9).

La cultura, como parte de las Ciencias Sociales necesita generar conocimientos sobre la realidad que se vive desde un sistema de categorías y conceptos que ofrezcan una cosmovisión diferente del mundo, la cual, enriquece la imaginación, la cultura y la dinámica social. La comprensión de los fenómenos desde la investigación de los procesos actuales permite la producción de nuevos conocimientos y de sus impactos prácticos en la sociedad.

La Línea de Investigación Cultura, Derechos Humanos en contextos de inclusión social se inscribe en el ensamblaje de un proyecto antropológico crítico, que a la vez es considerado interpretativo, simbólico y hermenéutico. Su génesis es fruto del macroproyecto de investigación cultura, violencia y pobreza, sustentado por varios grupos de investigación que desde la experiencia y la producción científica, han creado un importante referente teórico, metodológico y práctico en función de legitimar el papel de la academia en la solución de problemas socio-culturales. Asimismo, fruto de la tradición sociohumanístico de la Uni-

versidad Simón Bolívar se pone en movimiento el acumulado histórico de un legado siempre renovado en pro de la transformación social.

Dialoga con las concepciones de antropología de la cultura de Clifford Geertz. Y sus marcos de estudios profundizan dentro del debate filosófico y antropológico occidental de la primera mitad del siglo XX para avalar un concepto de cultura extenso, unitario y supraordinador que, al incluir las artes y las ciencias, no se limite a estas. Entre otros pensadores, están M. Scheller, T. S. Elliot, M. Weber, E. Cassirer, S. Freud, B. Malinoski, E. Sapir y C. Levi-Strauss. Por ejemplo, M. Scheller ontologiza la categoría de cultura, disociándola de la gnoseología y de la estética. T. S. Eliot la justifica en tanto sentido de vida cuando M. Weber planea sobre el determinismo historicista del concepto. E. Cassirer la focaliza desde el humanismo y Malinoski anticipa un visión integradora y antropológica de acervo entre lo-material-lo inmaterial, lo-tangible-intangible.

El notorio grado de indeterminabilidad y la imposibilidad de un consenso definitivo sobre los contenidos y fines últimos de la cultura, fundamenta la necesidad de estudiar el carácter polisémico, complejo y heterogéneo de sus acepciones, sin impedir aproximaciones históricas, contextuales o teóricas a sus diversos conceptos. La significación de la cultura expresa una amplia representación en el intercambio entre sujetos, instituciones, sociedades, e incluso –por qué no–, entre épocas disímiles si cada una de ellas ostenta una noción de cultura *sui generis*, de modo que el concepto se observe tanto en sus fases de sincronía como de diacronía. La cultura resulta entonces un espacio de diálogo y de unidad si revela tanto lo que identifica como lo que separa a unos sujetos de otros

Se valora la cultura en su dimensión filosófica, expresión esencial del ser que sintetiza en toda su concreción la producción humana material

y espiritual. Es la encarnación de la actividad del hombre, en los ámbitos cognoscitivo, valorativo, práctico y comunicativo. La formulación y el estudio de los núcleos teóricos referido al nivel de transversalidad de la cultura en la sociedad, a las nuevas reconfiguraciones conceptuales que necesariamente debe asumir como resultado de las continuas modificaciones que se producen en el sujeto y el objeto de estudio (los individuos, los grupos, la sociedad misma, sus formas de producción económica, sus instituciones políticas), sustentan la nueva concepción de la cultura, de acuerdo con los procesos de cambio que se operan de continuo en lo social, lo político, lo económico, lo científico-tecnológico, las comunicaciones y otros, al interior de la propia cultura. De modo que su sistematización se concibe, se plasma y funciona en el sentido de su *praxis*, siempre diversa y renovada en el espacio que tiene el sujeto para insertarse en su momento histórico mediante el acto de comprenderlo, interpretarlo y reevaluarlo.

Estas consideraciones objetivan la urgencia de redefinir el discurso de esta área de conocimientos, de expresar una nueva opción social que permita entender la realidad de lo cultural y orientarla hacia la construcción de un cómo, por qué, y para qué de esa producción de conocimientos. Con las metodologías de trabajo y los estudios de investigación se pretende romper la estrechez del pensamiento lineal racionalista y reduccionista, que todo lo desglosa, y es incapaz, por un lado, de valorar la multicomplejidad de lo social y por otro, de encarar la orientación humanística del pensamiento y de la condición del hombre en el proceso de la vida y en la práctica social.

La interdisciplinariedad está presente a partir de los campos particulares de las diversas disciplinas que intervienen en el estudio de la cultura, desde los nuevos problemas a los que se enfrenta en la sociedad y que sólo pueden ser comprendidos desde una visión holística.

Con la fragmentación de la época postmoderna –con sus fortalezas y debilidades– se acentúa el interés por significar y divulgar los diversos estudios y enfoques sobre procesos culturales y derechos humanos, los cuales se pueden estudiar desde la identidad cultural, la relación cultura-desarrollo, cultura-sociedad, cultura-política, cultura y cultura para la paz.

La realidad social, la práctica social y todo el entramado de la sociedad forman una unidad, no se presentan fragmentados, Los grandes problemas que vive el país, tales como las enormes desigualdades de ingreso entre unos sectores de la población y otros, el narcotráfico, la violencia en todas sus manifestaciones, la pobreza, la debilidad del Estado, el precario reconocimiento de nuestra diversidad cultural, la escasa preocupación por el deterioro ecológico y la incierta inmersión colectiva en los procesos de globalización, por aducir solo algunos, son de naturaleza extremadamente compleja; y se perpetúan año tras año, constituyen la base para el debate sobre los Derechos Humanos y las problemáticas asociadas a los procesos de exclusión-inclusión social en los diferentes contextos, las cuales adquieren mayor fuerza y envergadura al ser tratadas desde su nivel de transversalidad en todos los espacios socioculturales. Estas son categorías teórico-prácticas que apuestan por significar desde posiciones filosóficas, económicas, políticas y antropológicas el estudio de la cultura y la sociedad a partir del replanteamiento epistemológico y metodológico de las Ciencias Sociales y su incidencia en la cultura.

1. UBICACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Las ciencias no pueden separarse de la aventura humana, ellas no reflejan la identidad estática de una razón a la cual habría que someterse o resistir, anticipan la creación de sentido tanto como el conjunto de las prácticas humanas, (Prigogine, I Stengers, I)

La historia, a lo largo del siglo XX, se muestra como una construcción de sujetos, cuyos proyectos son expresión del proceso social (económico y político), de su realidad histórico-concreta. Las Ciencias Sociales tienen que enfrentarse con una exigencia de tiempo y espacio que es inevitable, tienen que entender los fenómenos sociales, en el corte del presente, en el momento en que ocurren, en su existencia social.

Los retos de hoy no admiten una suerte de regresión en los estudios sociales con base en sus antecedentes históricos-genéticos; el sujeto no puede intervenir sobre el pasado, él se enfrenta a la realidad en el momento mismo que se está dando y en la cual puede intervenir sobre la realidad.

La cultura encuentra en su sentido humanista la demostración fehaciente de estar al servicio del hombre y no a la inversa; es una herramienta que ayuda a la transformación del individuo y su entorno, asumiendo los elementos propios de la configuración de un campo social que hoy es diferente.

En el proceso de generación de la ciencia influye el paradigma de la globalización y de la tecnología que producen en las sociedades de hoy consecuencias tales como:

- Los cambios en la geopolítica internacional.
- La formación de grandes bloques comerciales tendentes a la constitución de mega mercados.
- La aceleración del cambio técnico, proceso vinculado a las nuevas tecnologías.
- El crecimiento de la participación de bienes intensivos en tecnología dentro del flujo total de intercambios comerciales a nivel mundial. "La tecnología es la clave de la competitividad".

Desde esta configuración de análisis, no se puede obviar la contextua-

lización de la cultura en el mundo globalizado en que vivimos, ni los desafíos epistemológicos, metodológicos, y teóricos que tienen su fundamento en la confluencia del paradigma histórico de la globalización, el paradigma epistemológico de la complejidad y en un nuevo paradigma institucional.

En este mundo de nuevas fronteras, o sin fronteras, donde se habita y se actúa, decimos que somos sujetos ubicados al filo de nuevas identidades, de procesos novedosos, que tienen necesariamente una nueva función en la construcción de conocimientos, en la redefinición y elaboración de paradigmas exigidos por la sociedad actual. “Hoy, como nunca, las Ciencias Sociales se constituyen en lugar de síntesis, de encuentros más o menos novedosos entre la realidad y sus modos de comprensión, de diálogos entre disciplinas, entre pensamientos diversos, diálogos que han puesto en crisis las nociones de límite y frontera” (Reguillo en Reguillo y Fuentes, 1999, p.9).

Rossana Reguillo, expresa que “Las Ciencias Sociales no son neutras ni flotan de manera autónoma en algún lugar, están necesariamente ancladas en la realidad que las produce. Su papel no es generar un discurso sancionador y a destiempo de la crisis, sino generar conocimiento sobre una realidad que la desborda” (Reguillo y Fuentes, 2003, p.112).

De esta manera, la cultura, se le puede analizar como conjunto de conocimientos, realizaciones, significados, significaciones, códigos y normas que modifican la visión del mundo real y enriquece la imaginación por ser un elemento activo y dinámico en constante proceso de construcción; se le puede comprender como proceso de cambio que permite nuevos presupuestos teórico-prácticos, capaces de ofrecer mayor cantidad y nuevos elementos de juicios sobre los fenómenos; es posible atender sus impactos en la sociedad, caracterizarla como fuerza

productiva y fuente de riqueza para los individuos y comunidades que la asumen como instrumento para el cambio social. La cultura también se nos presenta como una disciplina debidamente institucionalizada portadora de sus propias funciones sociales bien identificadas.

En este siglo, donde los paradigmas, las creencias y conductas que habían estado inamovibles y que dieron sentido y orientación a los pueblos, ante los vertiginosos procesos de cambios económicos, políticos, sociales y culturales produce un conjunto de problemáticas epistemológicas en las Ciencias Sociales dado a su incapacidad de ofrecer respuestas que se necesitan en la urgencia del corto plazo. Si partimos de la premisa expuesta por Hugo Zemelman: “Cuestionar lo que se sabe, profundizando lo que allí está” hay que admitir que la discusión sobre el debate epistemológico está más que justificado y partiendo de su ruptura se puede iniciar un nuevo esquema sobre los problemas que atentan contra el investigador sociohumanista en la construcción del nuevo paradigma, para luego intentar leer la realidad que nos defina alternativas.

En este orden de ideas, la adopción de modelos teóricos para estudiar la cultura de nuestra área de referencia, desde las perspectivas de países del “centro”, cuya visión responde a una determinada evolución político-económica y que, por ende, presenta diferentes categorías de percepción, análisis, interpretación y búsqueda de respuestas, extrapoló la taxonomía de los países del “centro” a los de la periferia, nos llevó a elevarnos a repúblicas aéreas con problemas imaginarios, abstractos y cargados de excesivo ideologismo. Ello ha originado, al propio tiempo, la suplantación del análisis de nuestra problemática social, económica, política y cultural, con nuestras categorías, por lo que hubo un aislamiento de la realidad y no se ha podido dar respuestas o alternativas en toda su magnitud a los nuevos esquemas sociales.

Otro factor que justifica un debate epistemológico, es el sentimiento peyorativo hacia la historia, aún entendida esta no bajo la óptica oficialista, sino desde la perspectiva de Marc Bloch, quien la definía como la ciencia de los hombres en el tiempo, en el estudio del presente por el pasado y el pasado por el presente. Y si bien, la realidad sociohistórica no está sometida a regularidades, no es menos cierto que la revisión de procesos históricos ha de crear las condiciones para posibilitar, instrumentar y transformar la realidad, muy a diferencia de lo que hace la lógica del poder.

Igual resultado debe aportar una revisión conceptual del pensamiento crítico que incide como problema en la construcción del nuevo paradigma que responda al hombre contemporáneo. Paradójicamente, la creencia exagerada de que la Ciencia Social resolverá todos los problemas como si esta fuera un recetario de universal aplicación es mutante y limitada. El terreno de las Ciencias Sociales está limitado, como lo están igualmente los investigadores de los restantes campos del saber. Karl Popper, partiendo de la premisa de que no se puede alcanzar la certeza, admite lo conjetural e hipotético en el conocimiento: “nunca podemos considerar que una teoría particular es absolutamente cierta... Ninguna teoría científica es sacrosanta o está más allá de la crítica. Se ha llegado a ver que la misión del científico es someter continuamente su teoría a nuevas contrastaciones y que ninguna teoría puede ser tenida por algo acabado”. Popper, K. R., Madrid, 1998, 125.

En tal sentido, los paradigmas que se construyan en las Ciencias Sociales no tienen que estar, necesariamente, enfocados unilateralmente en la óptica triunfalista de que vamos hacia el mejor de los mundos posibles, precisamente es esta una de las formas más sutiles empleadas por la epistemología neopositivista y la que le ha dado mayores resultados. De allí que la tarea del investigador sociohumanista al elaborar una epistemología del pensamiento crítico, debe tener presente que

busca la aleación del saber y la autoridad para que atienda las aspiraciones y el mantenimiento de las diversas formas de dependencia que ejercen los diversos grupos controladores y distribuidores del poder.

Esto introduce otro problema: que las condiciones del desarrollo industrial de las sociedades centrales, y cuya transmisión de ciencia y técnica han sido elementos fundamentales para la legitimación de los sistemas sociales sobre los países del tercer mundo, obliga a la elaboración de una epistemología del pensamiento crítico sobre el marco mismo de la dependencia. “En tal sentido, se hace necesario interpretar la realidad para definir las estrategias que puedan proveer la búsqueda hacia la construcción de paradigmas alternativos basados en el contexto de nuestros países. Y tal búsqueda debe partir, desde nuestras propias categorías” (Habermas, 1986).

Entonces, la discusión epistemológica debe enfrentar a los desafíos desde el cuestionamiento de los presupuestos de las teorías anteriores, tomando para ello las herramientas histórico-políticas que han explicado el fracaso de América Latina en su bloqueo ideológico-cultural, así como el trazado de su camino dependiente para así presentar las diferentes alternativas u opciones que existen tanto en el terreno de las utopías como en el terreno de las proposiciones concretas.

La inexistencia de un propio modelo epistemológico en forma clara y contundente, es lo que nos ha sumido en el marasmo, la abstracción o el contubernio con los sectores de poder. Zemelman abordaba el problema con la siguiente pregunta: “¿Han captado los científicos sociales el modelo neoliberal cuyos parámetros sirven de referencia al mismo contexto latinoamericano obviando que, en el trasfondo de cualquier epistemología, está la realidad en nuestros países? ¿O seguimos en el terreno interpretativo de la realidad como si fuera lo real aceptando el discurso político como ideal conociendo que la lógica del poder es,

precisamente, impedir que el sujeto vea la realidad?" Constituir, pues, una concepción teórico-metodológica que sea instrumento de transformación y liberación social que no esté regido por los núcleos institucionales del poder, de la hegemonía internacional y nacional, representa hoy el reto más importante para los investigadores del campo de las ciencias sociales y humanas (Zemelman, 1987).

La línea de investigación desde la diversidad y riqueza de diferentes niveles de análisis que existen, incorpora nuevas formas de explicar la realidad sociocultural con una concepción epistemológica que se caracteriza por:

El análisis de la dimensión histórica de los fenómenos, y el ritmo de estos: La ubicación, desarrollo y articulación en tiempo y espacio de los fenómenos permite abordar sus complejidades y obliga a concebir relaciones de conocimiento más inclusivas; que no se agotan en las funciones cognitivas clásicas especialmente las que se han heredado del Positivismo, se trata de la interpretación de los fenómenos, de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales desde realidades contextuales

La incorporación del sujeto como elemento constitutivo del proceso de conocimiento de la realidad: Coloca una perspectiva que es de alguna manera, implica el rescate de la aparición del pensamiento crítico, en la versión de los clásicos o en las versiones revisadas de la escuela de Frankfurt, surge el gran problema de inspiración neoestructuralista o neosistémica, incluyendo el de inspiración fenomenológica, aunque – en menor medida– la discusión en torno a que Ciencias Históricas y/o las Ciencias Sociales, se olvidaron del sujeto.

El sujeto quedó como un presupuesto, como algo obvio: No estaba necesariamente rescatado; esta situación pone al descubierto otra pro-

blemática: La del conocimiento que pretendía, no solo interpretar realidades, o limitarse al mero marco de lo hermenéutico, si no que fuera constructor de un discurso capaz de intervenir en la realidad social con la inclusión del sujeto constructor, de alguna manera desde el siglo XIX se planteó la necesidad de construir un conocimiento, que no solo explicara los fenómenos, sino que permitiera actuar sobre ellos, tanto es así que Augusto Comte hablaba de una ingeniería social.

Concepto de verdad como un proceso sociohistóricamente constituido: La valoración del acontecer, de sus flujos y reflujos referenció también la base para fijar una visión del concepto de verdad como un proceso sociohistóricamente constituido y por lo tanto relativo y en constante cambio.

Un acercamiento entre las formas de conocimiento cotidiano y la investigación científica

Una mayor comprensión de la realidad como un todo organizado y en continua interacción que no puede comprenderse de manera aislada y fragmentada: De esta manera se desarrolla un pensamiento relacional y conocedor de las múltiples interrelaciones que existen en el estudio de la cultura y la sociedad en su conjunto.

La relación de conocimiento sujeto-objeto: Desde la perspectiva epistemológica, hay un punto adicional referido a la relación de conocimiento, la vieja relación de conocimiento sujeto-objeto en el ámbito de las Ciencias Humanas, se complejiza mucho; porque hay ciertos fenómenos de la realidad social que, probablemente, se manejan como hipótesis, no son susceptibles de explicar, pero que, sin embargo, el no poder explicarlos, en el sentido de construir una gran teoría sobre una cantidad enorme de fenómenos, no justifica que no puedan ser pensados, es decir, hay una necesidad de pensar los fenómenos

sociales que no se agota en la posibilidad de su explicación. Un segundo problema, derivado de la relación de conocimiento sujeto-objeto, es que cada vez más, en el ámbito de las Ciencias Sociales, se ve la irrupción de exigencias de construcción conceptual y de construcción de conocimiento que no se agota en lo que, técnicamente, podríamos llamar función cognoscitiva. Cada vez más, la función cognitiva, como podría ser la explicación, tal como la hemos entendido, con el enfoque estructural-funcionalista en la función de un Hempel, no es que se deje de lado, se complejiza con la incorporación de otras exigencias de conocimiento que no se agotan en la función cognitiva y que, para darle un nombre, serían las funciones gnoseológicas. Hay fenómenos que no se entienden sino gnoseológicamente, porque se resisten a la relación causa-efecto. Pero este hecho no significa que no puedan ser objeto de una racionalidad científica, lo que pasa es que los fenómenos sociales están obligando a entender la racionalidad científica de una manera más amplia de lo que se podrían entender en la historia de las viejas Ciencias Naturales.

Este estudio de los problemas epistemológicos desde donde se piensa la línea de investigación Cultura y Derechos Humanos en contextos de inclusión social, ilumina **el tratamiento metodológico de la línea de investigación**, que con la riqueza y diversidad de métodos orientados a evaluar y analizar diferentes alcances de los procesos socio-culturales presentan un conjunto de reevaluaciones como:

La categoría realidad: La realidad resultante, de las complejas y múltiples relaciones entre sujetos, se crea en distintas coordenadas de tiempo y espacio a la vez. Ellas cumplen la función de crear efectos, nudos dinámicos y potenciadores, articuladoras de situaciones o de procesos que deben ser perfectamente leídos y analizados, lo cual clarifica que no se puede soslayar el problema de la relación misma entre los fenómenos, sea en el plano de la interpretación, sea en el ámbito de la

empiricidad propio de las técnicas. Esta relación puede ser problematizada en forma de dar lugar a una nueva morfología fenomenológica. La cuestión es la consideración, en el análisis de las relaciones, de las mediaciones, del movimiento en la transitividad de cada fenómeno de una modalidad a otra, en razón de que se está desarrollando hacia nuevas significaciones, según las articulaciones históricas de la que el fenómeno es parte. Lo que se traduce en la necesidad de entender a los fenómenos como componentes de una constelación de relaciones que lo configuran y determinan en un momento dado, que puede ser de duraciones variables.

Especificidad del fenómeno: Las consideraciones anteriores obligan a tener en cuenta, lo que en términos metodológicos se considera la especificidad del fenómeno. Especificidad que es la empiricidad del fenómeno, pero que escapa a la morfología susceptible de ser descrita. Es la concreción del fenómeno, según resulta determinada por su inserción en un campo conformado por múltiples determinaciones, de acuerdo con las exigencias de historicidad del momento.

En este análisis, se pone de manifiesto que la especificidad no es simplemente la complejidad, concebida en términos de cantidad de información posible de procesarse en relación con un fenómeno, o de un conjunto de fenómenos, sino que constituye la posibilidad analítica según resulta determinada por la articulación histórico-concreta del fenómeno, en tanto esta expresa al momento como marco hermenéutico para su análisis.

El problema del límite y los parámetros: En este perfil metodológico, el problema del límite es un tema al que se le puede aducir un valor universal, pero también reviste un valor particular en las Ciencias Humanas. ¿Qué es el problema del límite? ¿Qué es el problema de los parámetros? Es tan sencillo como lo siguiente: existen realidades terrible-

mente dinámicas; que, además de su dinamismo, no están claramente sometidas a leyes —a regularidades— lo cual impide, en una medida importante, la capacidad de predicción, de previsibilidad; por lo tanto cabe la pregunta de cómo las Ciencias Humanas miran el futuro y, es aquí donde adquiere presencia la vieja idea de los clásicos —que está presente en todos los clásicos— que, de una u otra manera, la llaman de forma distinta: la idea de la construcción social. Pero, ¿cómo se puede organizar un conocimiento sobre lo dinámico sin que este conocimiento quede desfasado? La respuesta es simple, una estructura conceptual, un concepto, tiene como denotación, una realidad que está en proceso de rápido cambio, pero como el concepto no está cambiando, está dando un reflejo de una realidad que puede haber sido superada por su propio movimiento, por su propio dinamismo. Eso produce el desfase (o el desajuste) entre el contenido del concepto (o el contenido de las estructuras conceptuales) y aquello que se nombra la realidad de esos conceptos

Surge entonces **el problema de los límites**. El problema del límite consiste en entender que siempre hay una realidad excedente, que siempre hay una realidad en el manejo de los conceptos que no está en los conceptos; por lo tanto, eso obliga a manejar los conceptos de manera abierta; significa entender los conceptos de manera distinta, lo cual cuestiona el llamado principio de la determinación de contenidos, que rompe con uno de los principios claves de la científicidad, tal como viene siendo heredada de las Ciencias Naturales, que es el principio de identidad. Edgar Morin, plantea el problema de las disciplinas científicas de hoy día: “hay un problema ya no sólo con los conceptos, con los límites conceptuales, sino que expresa un problema con los límites disciplinarios”, pues el sistema clasificatorio de las Ciencias Sociales —economía, antropología, ciencia política, etc.— deriva de un sistema clasificatorio de las ciencias que se forjó en el siglo XIX, muy basado en la lógica del objeto, pero cuando comienza a cuestionarse el objeto y

cuando comienza a cuestionarse la posibilidad de que la realidad pueda ser conocida solo en retrospectiva a sus antecedentes —y no pensada en el momento mismo que se está produciendo— evidentemente, hay un concepto de disciplina que queda obsoleto. El problema del límite también se expresa en la necesidad de repensar lo que significa en este momento hablar de límites disciplinarios. Por lo tanto, existe la necesidad de trabajar un concepto transdisciplinario” (Morin, 2012).

Es aquí donde viene la pertinencia de la cita de Morin: “hay más realidad entre dos disciplinas que en cada una de ellas por separado”. Es un punto fundamental de entender. Hoy es cuestión de leer los diarios, los informes del Banco Mundial, incluso del Fondo Monetario Internacional, para darse cuenta que la realidad económica es cada vez menos económica, es cada vez más sociocultural, eso es real. Es cuestión de analizar el movimiento de la bolsa de valores, es cuestión de analizar las tomas de decisiones en las inversiones, es cuestión de analizar cómo se maneja un excedente económico para darse cuenta que no son matrices económicas ni econométricas las que están marcando el comportamiento de los individuos que manejan los recursos económicos y financieros, son matrices mucho más complejas que están rompiendo con los límites disciplinarios. Sin embargo, es un problema que tampoco hemos resuelto desde las Ciencias Sociales, (Contactos: pensamientoComplejo@sinectis.com.a).

Estas problemáticas se tienen que resolver en el plano de la práctica investigativa, de la práctica docente y también de la práctica profesional. Hay que saber manejarse fuera de esos límites.

Este problema del límite o el problema de los parámetros, es un punto fundamental. De otro modo las Ciencias Sociales estarían atrapadas dentro de lo que se llama las cristalizaciones de los fenómenos sociales, y no en su movimiento interno; estarían rezagadas respecto de lo que

está ocurriendo en el momento que se estudia la realidad, que es siempre el corte del presente. Este es uno de los retos que, indudablemente, hoy tienen las Ciencias Sociales en América Latina.

Los esfuerzos por poder entender los fenómenos sociales, económicos o culturales, que hoy día están ocurriendo, son gigantescos; y, en gran medida, la dificultad de comprensión de los fenómenos es porque las ataduras a ciertas exigencias, a ciertas configuraciones conceptuales han quedado, probablemente, desfasadas.

Esta consideración se puede ejemplificar con lo que está sucediendo hoy, con el análisis de los sujetos sociales; no existen conceptos para estudiar nuevas modalidades de emergencias de sujetos sociales, este es un aspecto sobre el cual hay que preguntarse, ¿qué pasa hoy día que no hay capacidad para entender, de manera aguda y profunda, los fenómenos económicos, financieros, comerciales, políticos y culturales que se dan todos articulados, unos con otros, sin poder disociar campos disciplinarios ante los retos que nos está planteando la globalización? Existe mucho silencio ante esa situación, no se presentan respuestas claras; y esta situación reitera la necesidad de una reconceptualización de las Ciencias Sociales, que no pasa simplemente por definiciones, pasa por definir un nuevo ángulo desde donde pensarlas. Hay que recuperar el ángulo de que las Ciencias Sociales tienen que pensarse y, resolver su racionalidad constructora de conocimiento en términos de las exigencias del presente, con todos los retos que ello implica, y que son las necesidades planteadas en este momento.

El problema de los lenguajes: Estos son retos, que tienen consecuencias enormes, no solamente en el plano metodológico, sino que tienen una expresión que ya se ve, incluso en los debates que se pueden estar dando en términos de cómo exponer las ideas, se ve en el problema de los lenguajes. Se ve, por ejemplo, en la insuficiencia de los lengua-

jes denotativos en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas. Los lenguajes denotativos son los lenguajes propios de razonamientos nomológicos, lenguajes restringidos a la lógica de las determinaciones o a la lógica de la causa y efecto. Hay fenómenos que no se captan en esa lógica de los lenguajes denotativos y que suponen la incorporación de otros tipos de lenguajes que son más congruentes con la función gnoseológica, ya no con la función cognitiva, como sería en los lenguajes connotativos que implican el uso de cierto tipo de expresión que no es, exactamente hablando, nomológicamente, en sentido nomológico.

Objetividad y realidad objetiva: En el marco de estas consideraciones epistemológicas y metodológicas, hay que enunciar y retomar con mucha fuerza el concepto de objetividad y realidad objetiva, conceptualizándolos en función de las características básicas de la realidad sociohistórica que es la presencia de sujetos constructores de la realidad y allí se presenta una exigencia gnoseológica importante: la realidad sociohistórica no es un conjunto de objetos que están ontológicamente esperando ser descubiertos. La realidad sociohistórica es un conjunto de ámbitos de sentido que no admiten sistemas clasificatorios heredados de otras ciencias; el ámbito de sentido no se puede entender desvinculado de acciones, e intencionalidades sociales de los sujetos.

Por citar un ejemplo: el concepto democracia, hay muchas teorizaciones sobre la democracia pero no hay tal objeto democracia, hay muchas democracias, en términos como ámbitos de práctica social, que es múltiple.

El mundo de la vida: Desde 1915 en adelante, con el gran discurso de Husserl “**El concepto del mundo de la vida**”, en lugar de realidad objetiva, ha sido una categoría esencial, es una manera de nombrar la realidad objetiva, pero con una diferencia, ya no es la realidad objetiva como un conjunto de objetos medibles, sino la realidad entendida

como un conjunto de ámbito que tienen sentido diferente según sean los sujetos. **El mundo de la vida** es donde realmente se desenvuelve el ámbito de las Ciencias Sociales.

Los enfoques interdisciplinarios: “son una demanda inherente al desarrollo científico e intelectual. La exigencia de la interdisciplinariedad emana de la necesidad de coherencia del saber y de la existencia de problemas tratados por más de una disciplina o situados entre la investigación pura y el servicio cualificado a la problemática social”.

La interdisciplinariedad es posible en la medida que las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales comparten en el fondo el mismo objeto de estudio: el hombre y su sociedad, todas las relaciones e interacciones del hombre con otros hombres, con la naturaleza y con las instituciones que surgen a partir de su vivir en sociedad y se asientan en los estudios de complejidad que inician la ruptura de los compartimientos disciplinarios despertando una amplia creatividad en la discusión teórica que fomenta la conformación de una perspectiva interdisciplinaria que da lugar a lo transdisciplinario.

La Transdisciplinariedad: No solo explica los elementos ontológicos y epistemológicos del proceso de conocimiento en general, eliminando las separaciones entre Ciencias Naturales y Sociales, sino que permite la visualización de los diferentes niveles de realidad que caracterizan a los objetos de estudio, se recrean de manera diferente las formas de conocer y acceder al objeto de estudio, transformándolo también. En el proceso de conocimiento transdisciplinario no solo se reelabora el conocimiento sino se cambia y modifica por los actores, lo cual muestra una visión diferente del mundo donde la apertura y el cuestionamiento no permiten el predominio de una sola explicación o perspectiva.

La exaltación el papel del saber pensar, más que el saber hacer: De manera que se logre la capacidad para colocarse ante la realidad en los distintos momentos históricos de su desenvolvimiento, según diferentes ritmos temporales, ya sea al interior de cada momento histórico o en la perspectiva longitudinal. Esta perspectiva permite el manejo de los parámetros de tiempo y de espacio, así como los que tienen que ver con su articulación y el ritmo que presenta el fenómeno como acontecer económico, político, social y cultural

La racionalidad contextual interpretativa: A la cultura, como génesis y representación del conjunto de realizaciones materiales-espirituales, tangibles-intangibles del hombre, le corresponde develar la verdad y lograr la construcción de sentido desde una actitud cognoscitiva que incorpore los elementos del saber y la vida cotidiana, atender la racionalidad contextual interpretativa que conecte las teorías con la práctica social concreta. La *praxis* modifica y reproduce constantemente el contexto.

Ernest Bloch, expresa que se necesita abordar una realidad que, en sí misma, es dinámica, generadora de consecuencias que no son necesariamente observables, pero que están allí y en la medida que exista la capacidad de comprender esa complejidad, de la complejidad del producto, de una realidad que está produciendo realidades, será cuando el análisis del presente y la generación de conocimientos potencian la realidad.

Desde las metodologías de trabajo investigativo se abordan la relación entre los fenómenos, en el plano de la interpretación, y en el ámbito de la empiricidad propio del mundo donde nace, se crea, se recrea y se desarrolla la cultura. Esta relación puede ser problematizada en forma de dar lugar a una nueva morfología fenomenológica. La cuestión es considerar en el análisis, las relaciones, las mediaciones y el movimiento,

dado en la transitividad de cada fenómeno de una modalidad a otra, en razón de nuevas significaciones, según las articulaciones históricas de las que el fenómeno es parte, lo cual presupone entenderlos como componentes de una constelación de relaciones que lo configuran y lo determinan en un momento dado.

Las consideraciones anteriores obligan a tener en cuenta, lo que en términos metodológicos se denomina la especificidad del fenómeno. Especificidad que es la empiricidad del fenómeno, más allá de su descripción, es su inserción en un campo conformado por múltiples determinaciones, de acuerdo con las exigencias de historicidad del momento, y del marco hermenéutico para su análisis.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CULTURA. SU VINCULACIÓN CON LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

A diferencia de la *paideia* griega y el *Cultus Anima* de los latinos donde el sentido de la cultura es armonizarse o cultivar una naturaleza dada de antemano, la noción predominante de cultura en la modernidad considera que esta nos independiza de la naturaleza animal para configurar lo verdaderamente humano. Se trata de ver que, gracias a la cultura, se supere el “animalitas” para llegar al “humanitas”. La cultura moderna es el cultivo de la “espiritualidad” humana; la cultura en la modernidad es el camino hacia la humanización.

Dentro de esta perspectiva moderna de cultivar el “humanitas”, a partir del siglo XVIII se abren dos grandes tradiciones del pensamiento occidental en torno a la cultura que marcan sus huellas hasta hoy: una tradición que podríamos llamar ilustrada (Voltaire, Kant), y otra tradición romántica (Rousseau, Herder).

La tradición ilustrada insiste en la noción de universalidad y con ella la de razón y naturaleza iguales para todos los hombres, pero, al mis-

mo tiempo, considera que algunos pueblos habían desarrollado más esa razón, así como los elementos propios de su naturaleza espiritual. Como resultado de esta valoración, caracteriza a Europa como la verdadera civilización, mientras que los demás pueblos aparecen como atrasados e inclusive como bárbaros o salvajes. Identifica cultura con civilización europea y dará lugar a la oposición entre naturaleza y cultura, pueblos cultos e “incultos”.

La tradición romántica inspirada en Rousseau y desarrollada profundamente por Johann G. Herder (1744-1808), discute el universalismo y valora la diversidad de culturas. Herder critica la noción de continuidad para comprender los procesos históricos y muestra cómo, por el contrario, cada cultura no ha sido históricamente la continuación de la anterior, sino cada una ha llegado al máximo de su perfección y ha sido insuperable, cuestionando desde esa perspectiva la idea de progreso. Herder opone a la fría razón, a la uniformidad y a la continuidad, la fuerza de los instintos, la vida y el valor de las costumbres, mostrando cómo cada cultura es autónoma y no puede ser juzgada con los parámetros con los cuales se juzgan otras culturas.

Fueron finalmente los conceptos de universalidad y progreso los que se impusieron durante el siglo XIX, y con ello el predominio de la noción ilustrada de cultura. El peso de la tradición ilustrada conllevó las siguientes consecuencias:

- La cultura es una, única y universal.
- Las artes, las ciencias y los libros son la forma más alta de cultura.
- La cultura ilustrada europea conforma un tipo de cultura “avanzada”, “civilizada” o “superior”.
- Existe progreso cultural y sus parámetros son la civilización europea.

Pero ya a finales del siglo XIX, como hace notar el antropólogo James

Clifford, se produce en el campo de la filosofía, las Ciencias Sociales y el pensamiento en general un inédito acontecimiento relacionado con la palabra cultura: empieza a utilizársele en forma plural, “culturas”, y en un sentido mucho más amplio que ciencias y artes. Ya en 1871, en sus estudios antropológicos, E. B. Tylor propone un concepto bastante amplio de cultura: “La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”.

Contexto contemporáneo

El rol que los aspectos simbólicos o culturales juegan en el funcionamiento de la vida social ha sido una preocupación clásica de la sociología. Tanto E. Durkheim, con su noción de *representaciones colectivas* o su distinción entre *sacro* y *profano* como categorías de configuración del mundo social, o M. Weber con su noción de *acción social con sentido* y el análisis del *espíritu* del capitalismo como eje de la formación del mismo, atribuían un lugar central a los aspectos significativos y simbólicos en la construcción de lo social.

Desde los años 60, no obstante, con los aportes del estructuralismo simbólico de Levi Strauss, de los estudios de antropología simbólica de C. Geertz, y de los aportes de J. Thompson, se llegó a un cierto consenso respecto a que el eje que definía los fenómenos culturales era el “carácter simbólico” de estos, concitando una notable aceptación entre autores procedentes de disciplinas y horizontes teóricos muy diversos (Giménez, 2005).

A partir de una concepción sociosimbólica, *cultura* se entiende como el conjunto de representaciones, valores, ideas y significados, o más precisamente, la organización social de pautas de significados “histó-

ricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (Giménez, 2005, p.67).

En la línea de esta definición, P. Bourdieu, distingue dos grandes dimensiones de cultura. *Cultura internalizada*, como pautas de significados, creencias, representaciones, significados y valores, y *cultura objetivada*, como expresiones simbólicas *tangibles*, tales como edificios, prácticas, rituales u objetos cotidianos, religiosos y artísticos a partir de las cuales los actores expresan significados. Cada una es indisociable de la otra.

Con esta definición los aspectos significativos o simbólicos no se entienden como algo sobrepuesto a lo social, sino como un elemento constitutivo de esta y una dimensión necesaria de todas las prácticas humanas. En este sentido la cultura objetivada o las expresiones culturales físicas no son propiamente cultura sino soporte de esta, expresión simbólica de valores o representaciones colectivas (Bourdieu, 1990). Las expresiones tangibles de la cultura, tales como monumentos, edificios, obras de arte, y otras, por su accesibilidad, han sido las expresiones culturales más estudiadas, no obstante es la cultura internalizada como soporte indisociable de lo objetivo, la que nos permite comprender el sentido impreso en la obra tangible. La cultura es el espacio de la creatividad, de la autocrítica y la trascendencia, por lo cual, son la esfera donde se desarrolla el cambio social. Desde esta visión, los actores sociales internalizan y perpetúan tradiciones y normas, pero desarrollan también sus propias interpretaciones, generando nuevos sentidos y significaciones sociales. Levi Strauss, es representante de esta tendencia.

Otra noción que se desarrolló en el ámbito de comprender el rol que juegan los aspectos interpretativos en la construcción del devenir so-

cial es la de representaciones sociales (RS). El presupuesto subyacente a este concepto es que la realidad es representada, es decir, apropiada por el actor, reconstruida en su sistema cognitivo e integrada en su sistema de valores, en función de su historia y del contexto ideológico que lo envuelve. Y esta realidad apropiada y estructurada constituye para el individuo y el grupo la realidad misma" (Jodelet, 1993 y Abric, 1994).

Las representaciones sociales, así entendidas, no son un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa de la misma que depende, a la vez, de circunstancias contingentes y de factores más generales como el contexto social e ideológico, el lugar de los actores sociales en la sociedad, la historia del individuo o del grupo y, en fin, los intereses en juego. Son por lo tanto construcciones sociocognitivas, que responden a una doble lógica: la cognitiva y la social. Si bien es cierto tienen cierta permanencia, son también cambiantes en tanto se van adaptando a las nuevas demandas del entorno individual y social (Abric, 1994, p.14).

La definición de diferentes conceptos de cultura amplían la gama de las interpretaciones: "Cultura es una categoría del ser, no del saber o del sentir" (M. Scheller). "Cultura es aquello que hace que la vida valga la pena de ser vivida" (Elliot). "Nuestra cultura arraiga en las culturas primitivas" (A. Weber). "La cultura forma parte de la naturaleza y parte de la humanidad"(E Cassirer). "Evidentemente es el conjunto integral constituido por los utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rige los distintos grupos sociales, por las ideas y artesanías, creencias y costumbres. Ya consideremos una muy simple y primitiva cultura o una extremadamente compleja y desarrollada, estaremos en presencia de un vasto aparato, en parte material, en parte humano y en parte espiritual, con el que el hombre es capaz de superar los concretos, específicos problemas que lo enfrentan" (Malinowski).

Pero es a partir de la década de los 70 de este siglo y motivada, entre otras razones por el debate modernidad-postmodernidad, que se revitaliza la discusión cultural en ejes más allá de la extensividad del concepto. **George Steiner**, en su ensayo de 1971 *En el Castillo de Barba Azul: una aproximación a un nuevo concepto de cultura*, sostiene que el quiebre o derrumbe de tres axiomas de la modernidad alteran necesariamente nuestra visión de la cultura. Primero, se ha perdido o al menos está decididamente dañado el axioma del progreso que concebía la historia occidental como una curva permanente de ascenso. Segundo, ya no aceptamos la proyección según la cual el progreso necesariamente habrá de difundirse desde los centros privilegiados a todos los hombres. Tercero, ya no podemos apelar sin excesiva reserva al programa educativo del Humanismo que sostenía que la ignorancia racional e ilustrada era la fuente de la crueldad y la barbarie; el tipo de conocimiento y formación otorgado por esa educación humanística no ha disminuido los niveles de violencia e injusticia en las sociedades occidentales contemporáneas.

La pérdida de confianza en estos tres axiomas de la modernidad ha situado el debate cultural contemporáneo en cinco profundos problemas:

En el texto *Cultura, teoría y gestión* (Abello, et al. 1998) Manifiesta que a mediados de los años 70 la noción de cultura estuvo vinculada a cinco importantes problemas del fin del siglo XX, los cuales se pueden relacionar de la siguiente manera:

- Las relaciones existentes y las deseadas entre naturaleza y cultura.
- Los problemas relativos al antropocentrismo y etnocentrismo.
- Los fenómenos de la multiculturalidad e interculturalidad.
- Los nexos actuales entre la cultura y el desarrollo.
- La construcción de una noción extensa, pero con rasgos distintivos de lo cultural.

En este sentido, y al tener en cuenta los anteriores núcleos problemáticos, la nueva concepción de cultura -vista como un proceso inherente a la dinámica de los grupos, con gestación y evolución propia, desarrollada a través de múltiples expresiones y en diversos ámbitos de la vida donde se construyen los procesos de organización, desarrollo social y las diversas formas de expresión individuales y colectivas- requiere una redefinición que propicie desde la práctica un espacio donde los grupos sociales se proyecten al futuro, donde se expresen práctica e imaginariamente los conflictos de identidad, la participación crítica y el consenso de los diversos sectores de la sociedad (Abello, *et al.*, 1998).

De manera necesaria, lo *cultural* forma parte de los procesos sociales, como espacio de elaboración simbólica, de estrategias y prácticas que contribuyen a gestar el campo de acción, de las colectividades y pueblos. Es así como la definición del concepto de cultura como el conjunto o complejo de las significaciones, sentidos, creencias, pautas o códigos simbólicos de la acción humana, permite distinguir cuatro dimensiones que pueden entrecruzarse (Restrepo, 2002).

-Significaciones, creencias, ideas, pautas o códigos simbólicos del orden científico, tecnológico y técnico; ello implica el saber, y el saber hacer racionales e instrumentales, encarnados en la ciencia, la tecnología y la técnica, decisivas en cualquier sociedad, pero esenciales en la constitución de la sociedad moderna. Por lo general, estas significaciones responden a la pregunta por la verdad de la naturaleza o de la sociedad y por el uso práctico de dicha objetividad, entrañando por lo común un despliegue de inteligencia y de eficiencia.

-Significaciones, creencias, ideas, símbolos o códigos estéticos y expresivos, como la lengua y otras formas (lenguaje gestual) y medios de comunicación (orales, escritos, audiovisuales, telemáticos), la literatura el cine, y las artes, la artesanía, el folclor, y ello tanto en su dimensión

de saber, como del saber hacer. Por lo general, estas significaciones aluden al gusto y a la belleza y llevan implícitas dosis de afecto, emoción e intuición.

-Significaciones, creencias, ideas, pautas o códigos simbólicos integradores, los cuales integran aquellos que mantienen un cierto orden social. Entre tales códigos se encuentran los jurídicos (la ley); los ideológicos, (las ideologías de los partidos políticos, de las clases sociales, de los grupos étnicos o de los movimientos sociales); los imaginarios, caracterizados más por su carácter reticular o fragmentado por su disposición organizada, lo mismo que por su imantación afectiva antes que por su dimensión racional; las convenciones de costumbres, sean escritas (urbanidades,) o no escritas (consuetudinarias), que regulan en forma de un dispositivo casi automático el trato social en la vida cotidiana.

-Significaciones, creencias, ideas, pautas o códigos simbólicos trascendentes como el saber más general en torno al saber (meta-saber) y la creencia más general en torno a las creencias (meta-creencias), unos y otros refiriéndose al mundo y a la vida en sus términos más genéricos y enlazando las preguntas relativas a qué podemos saber de todo el saber y qué podemos esperar del saber y del ser. En dichas significaciones pueden distinguirse tres componentes fundamentales: Filosofía, como organización racional del saber. Sabiduría, como organización del saber en su relación con la vida. Religión, concebida esta como la organización social de la esperanza y, por tanto, expresada en forma intramundana o extramundana, esotérica o exotérica (Restrepo, 2002).

Este análisis de la cultura como significación, la concibe como discurso, representación y expresión, es decir, como tejido de significaciones conscientes o inconscientes que fundan las prácticas y los procesos sociales y que ocurren tanto en las instituciones que se insertan en la

órbita del mundo de los sistemas (mundo de lo económico, mundo de lo político y mundo regulado de las relaciones sociales como procesos codificados de socialización), como en el mundo de la vida (familia, ocio, amor, amistad).

Al pensar así la dimensión cultural, se respeta aquella tradición de la filosofía hermenéutica que, desde Rickert a Cassirer o a Gadamer concibe la cultura como producción e interpretación de sentido, lo mismo que a la filosofía analítica que la examina como juegos de lenguajes.

Al mismo tiempo, dicha visión da cabida a todas aquellas teorías del estructuralismo y del posestructuralismo que insisten unas en el orden de los significados o significantes, en la acción comunicativa, en la deconstrucción y en la arqueología de los discursos.

Pero, además, dicha concepción posee la ventaja estratégica de pensar la cultura en todas sus expresiones como la quintaesencia de un orden social que se concibe en ellas y, por tanto, susceptible de modificarse en la medida en que por el diálogo y la comunicación se reinterpreten los sentidos que lo constituyen.

La cultura como ejercicio de reconocimiento de la diversidad humana

Ante el prisma de una época denominada por muchos como posmoderna y reconociendo los peligros y amenazas que ello implica para la humanidad, se ha de reflexionar sobre la importancia que adquieren los enfoques y perspectivas que visualizan los procesos y estudios de identidad cultural, en días donde se profundizan las infranqueables brechas entre países del llamado primer mundo y otros que no encontrarían clasificación.

Una de las aberraciones que trae consigo esta época globalizada, es la

explicación del mundo a partir de una identidad única, donde quedan barridas las historias regionales y nacionales, los procesos colectivos e individuales de hombres y mujeres que construyen sus memorias y realidad social; y se dan recetas culturales hegemónicas que derivan en la pérdida de valores, símbolos socioculturales auténticos de los pueblos, que absorbidos o desplazados a un plano inferior, no cuentan dentro del poder económico internacional (Zea, Leopoldo).

“Hoy en día el tema de las identidades culturales y la interculturalidad se ha vuelto central tanto en el debate académico como en el debate público sobre políticas estatales. Es posible que el interés por las identidades culturales se haya acrecentado entre otros, debido a los efectos de la globalización, ya que las nuevas tecnologías de la comunicación nos hacen evidente algo que antes permanecía opaco: el multiculturalismo. De hecho, la INTERNET y la televisión por cable nos han mostrado que no solo el mundo está poblado por habitantes con diversas culturas, sino que incluso, dentro de cada Estado nacional encontramos diversidad cultural. Así, podemos registrar aproximadamente la existencia de 184 países, 600 familias lingüísticas y 5000 grupos étnicos. Sin embargo, es cierto también que la evidencia del multiculturalismo ha generado apuestas diversas sobre sus efectos. Para algunos, es posible la homogeneización de las culturas a partir del modelo occidental, para otros se sucederán fenómenos de hibridación, es decir, de interpretación de los elementos de fuera para ser incorporados dentro de la propia cultura, mientras otros, advierten una respuesta cerrada frente a la globalización a través de propuestas fundamentalistas” (Kogan Liua, Tubino Fidel, 2004).

Dado en la condición de sociedades plurales que caracterizan la sociedad contemporánea en el ámbito de la cultura, entre otros, es necesario evaluar la convivencia de culturas en territorios nacionales y en el contexto de la globalización, desde la perspectiva de la construcción y

reconocimiento de las identidades culturales, para asumir una valoración más objetiva acerca del ejercicio de reconocimiento de la diversidad humana.

Las identidades culturales en las sociedades tradicionales y modernas se caracterizan en formas diferentes, en las primeras, la capacidad humana de la cultura en todas sus manifestaciones está más ligada a ese conjunto de sentido, símbolos y significados que se han creado en los imaginarios sociales y forman parte de una memoria compartida y de una conciencia histórica vivida en el marco de sentimientos de comunidad. En las segundas, se vislumbra un proceso de desarrollo simbólico relacionado con los cambios de la realidad económica, política y sociocultural en la actualidad.

En las sociedades de corte tradicional, la comunidad local, las cosmologías religiosas y la tradición, generan un ambiente de confianza que permite la construcción de la seguridad ontológica de la persona como parte integrante de un grupo social. El tiempo se percibe como circular por lo que se percibe la continuidad de la tradición; mientras el espacio geográfico es vivido en su dimensión de localidad o terruño.

En las sociedades modernas, sin embargo, se produce un desencantamiento del mundo. Predomina la razón instrumental, la secularización y la burocratización. Los garantes de la seguridad ontológica de las sociedades tradicionales son reemplazados por las relaciones personales de amistad y de intimidad sexual, por los sistemas de conocimiento abstracto que manejan los expertos y la orientación al futuro. El tiempo pierde el carácter circular, ya que se entenderá como un tiempo lineal y el espacio se vacía de localidad en la medida que se representa por medio de coordenadas matemáticas” (Kogan & Tubino, 2004).

El yo de la mismidad construida se instaura a partir de una cultura que

tiene pretensiones de respeto y de reconocimiento por los otros, pero si esa cultura no es valorada a nivel social, ello implica automáticamente un menoscabo en la autoestima y por consiguiente, limitaciones para la acción social. Así Kymlicka (1996) plantea que:

El desarrollo del concepto moderno de identidad hizo posible el surgimiento de las políticas de la diferencia. La identidad es entendida como la memoria colectiva, la conciencia histórica y los lazos de unión por haber vivido los mismos procesos de éxito o fracaso, de alegría o tristeza.

La identidad cultural tiene que ser comprendida en correspondencia con otras identidades que hoy toman fuerza y se refieren a identidades de género, de sexo, de etnia o raza. Existe un vínculo conceptual y práctico absolutamente necesario, a tal punto que no podemos concebir una sin las otras y viceversa. Por ello, el respeto a las identidades particulares es un requisito de la sociedad plural, que pasa necesariamente por el respeto a las diferencias culturales desde el principio de construcciones culturales. Asimismo, el desarrollo del concepto ilustrado de tolerancia hizo posible el surgimiento del concepto moderno de reconocimiento.

La tolerancia significa el respeto a lo diferente, el reconocimiento significa respeto y además aprecio de lo diferente. Por una decisión racional se puede tolerar incluso lo que se menosprecia o lo que no se comprende. A diferencia de la tolerancia, el reconocimiento presupone la comprensión del otro, es decir, el colocarse en el lugar del otro, el ver el mundo desde el punto de vista del otro. Desde este punto de vista, la comprensión hay que entenderla como un esfuerzo no solamente cognitivo, sino básicamente afectivo fundado en la empatía.

Pero el ser humano necesita del reconocimiento social para lograr au-

toapreciarse, y de esta manera, desarrollar sus capacidades. La identidad de las personas se moldea sobre la base del reconocimiento o del menosprecio que proviene de los otros.

La globalización, lejos de desdibujar las fronteras culturales, parte de mecanismos institucionales hegemónicos para mantenerlas, la homogeneización del capitalismo, en tanto productor de consumidores, en el orden económico, se le contrapone en lo político (público) y la teoría del conocimiento (de lo social) la exaltación del derecho a la diferencia cultural. Slavoj Zizek ilustra muy bien en este párrafo el peligro o sesgo que corremos al centrarnos solo en uno de estos dos componentes de la relación capitalismo/diversidad cultural:

“La conclusión que se desprende de lo expuesto es que la problemática del multiculturalismo que se impone hoy –la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos– es el modo en que se manifiesta la problemática opuesta: la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal. Dicha problemática multiculturalista da testimonio de la homogeneización sin precedentes del mundo contemporáneo. Es como si, dado que el horizonte de la imaginación social ya no nos permite considerar la idea de una eventual caída del capitalismo, la energía crítica hubiera encontrado una válvula de escape en la pelea por diferencias culturales que dejan intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial. Entonces, nuestras batallas electrónicas giran sobre los derechos a las minorías étnicas, *los gays y las lesbianas*, los diferentes estilos de vida y otras cuestiones de ese tipo, mientras el capitalismo continúa su marcha triunfal” (Slavoj Zizek, 1998, p.176).

Tensiones entre globalización e identidad cultural

La globalización, y el desarrollo de las tecnologías logran interconectar al mundo, los centros de poder conectan todo lo que instrumentalmen-

te vale a sus intereses y desechan todo lo que no vale para su razón instrumental, con lo que de hecho se crean los niveles de. Inclusión/exclusión a escala mundial.

De esta manera, la cultura se convierte en un espacio *estratégico de comprensión de las tensiones que desgarran y recomponen el "estar juntos"*, en lugar de anudamiento de todas sus crisis políticas, económicas, religiosas, étnicas y estéticas. De ahí que sea desde la *diversidad cultural* de las historias y los territorios, desde las experiencias y las memorias, desde donde no solo se resiste sino se negocia e interactúa con la globalización, y desde donde se acabará por transformarla.

Lo que galvaniza hoy a las identidades como motor de lucha es inseparable de la *demanda de reconocimiento y de sentido*. Y ni el uno ni el otro son posibles de formular en meros términos económicos o políticos. Aquí se está refiriendo la pertenencia a un mismo núcleo de cultura donde todos pertenecen y comparten con los otros; y es por este motivo que la identidad es una fuerza que introduce contradicciones en las hegemonías del mercado y de las comunicaciones.

La identidad cultural, como la define la UNESCO, "parece plantearse hoy como uno de los principales motores de la historia; lejos de coincidir con un repliegue sobre un acervo inmóvil y cerrado en sí mismo, esa identidad es un factor de síntesis viva y original perpetuamente recomenzada... suscita la movilización de los recursos interiores para la acción y transforma el cambio necesario en una adaptación creadora".

Al decir de Martín-Barbero, "el *multiculturalismo* nombra el estallido con que las comunidades culturales responden a la amenaza que lo global proyecta sobre la diversidad, y las contradictorias dinámicas que moviliza, esto es la resistencia como implosión y a la vez como impulso de construcción. Pues la globalización exaspera y alucina a las

identidades básicas, a las identidades que echan sus raíces en los tiempos largos. También en los países democráticos se produce actualmente una fuerte exasperación de las identidades, como la que se manifiesta en el trato de enemigo que los ciudadanos de los países ricos dan a los inmigrantes llegados del “sur”. Como si al caerse las fronteras, que durante siglos demarcaron los diversos mundos, las distintas ideologías políticas, los diferentes universos culturales –por acción conjunta de la lógica tecno-económica y la presión migratoria– hubieran quedado al descubierto las contradicciones del discurso universalista, de que tan orgulloso se ha sentido Occidente. Y entonces cada cual, cada país o comunidad de países, cada grupo social y hasta cada individuo, necesitarán conjurar la amenaza que significa la cercanía del otro, de los otros, en todas sus formas y figuras, rehaciendo la exclusión no solo en la forma de *fronteras* sino de *distancias* que vuelvan a poner “a cada cual en su sitio”.

Entender esta *transformación en la cultura* nos está exigiendo asumir que *identidad* significa e implica hoy dos dimensiones diametralmente distintas, y hasta ahora radicalmente opuestas. Pues hasta hace muy poco decir identidad era hablar de raíces, de raigambre, territorio, y de tiempo largo, de memoria simbólicamente densa. De eso y solamente de eso estaba hecha la identidad.

Pero decir identidad hoy implica también –si no queremos condenarla al limbo de una tradición desconectada de las mutaciones perceptivas y expresivas del presente– hablar de migraciones y movibilidades, desanclaje e instantaneidad, de redes y flujos. Antropólogos ingleses han expresado esa nueva identidad a través de la espléndida imagen de *moving roots*, raíces móviles, o mejor de *raíces en movimiento*. Para mucho del imaginario substancialista y dualista que todavía permea la antropología, la sociología y hasta la historia como disciplinas, esa metáfora resultará inaceptable, y sin embargo en ella se vislumbra alguna

de las realidades más fecundamente desconcertantes del mundo que habitamos. Pues como afirma el antropólogo catalán, Eduard Delgado, “sin raíces no se puede vivir pero muchas raíces impiden caminar”.

La identidad hoy se asocia con trayectorias y relatos, relatos que cuentan y narran historias para ser tomados en consideración por los otros, sin expresar lo que somos no podremos ser conocidos porque sin narración no hay identidad, esta, manifiesta lo que somos, por eso la pluralidad de las culturas solo será reconocida si podemos contar y narrar la diversidad de las identidades, tanto en los idiomas particulares como en los lenguajes multimedial y audiovisual., de lo oral al uso de las nuevas tecnologías.

La globalización pone en juego no solo una mayor circulación de productos sino una rearticulación profunda de las relaciones entre culturas y entre países, mediante una descentralización que concentra el poder económico y una desterritorialización que hibrida las culturas. De este modo, se convive al interior de la sociedad con códigos y relatos muy diversos.

La globalización, lejos de desdibujar esas fronteras culturales, esgrime mecanismos institucionales hegemónicos para mantenerlas, lo cual genera las tensiones entre globalización, cultura e identidad.

La globalización, con su desarrollo científico-tecnológico y comunicacional, logra interconectar el mundo de acuerdo a los intereses hegemónicos de los centros de poder, provocando niveles notables e insostenibles de inclusión/exclusión a nivel mundial. De manera que la cultura se ha convertido en un espacio de acción estratégica, con una retórica que simula comprender las tensiones generadas, pero que las componen-descomponen-recomponen en el re juego de “estar juntos” para franquear la crisis permanente desde donde emergen. De ahí que

sea a partir de la diversidad cultural de las historias y los territorios, de las experiencias y las memorias, desde donde no solo se resiste sino se negocia e interactúa con la globalización y desde donde se acabará por transformarla. Luego, lo que convierte hoy a las identidades en un incentivo y espacio de lucha, se hace inseparable de la demanda de su propio reconocimiento y sentidos; con lo que, también, las identidades se reconocen estratégicamente (por ejemplo, desde el multiculturalismo) como una fuerza que introduce contradicciones en la hegemonía del mercado y de las comunicaciones, en el fin de esta arista de la globalización.

Cultura y desarrollo: diversidad y perspectivas

“En lo que respecta más directamente al contexto geopolítico latinoamericano lo que se visibiliza con más fuerza es un *creciente divorcio entre Estado y sociedad* que compromete la sostenibilidad de su desarrollo en cualquiera de los ámbitos, especialmente del cultural. Las políticas neoliberales en su globalización agravan las tensiones entre un Estado convertido en intermediario de los mandatos del FMI, el BM y la OMC, y una sociedad cada día más desigual y excluyente, con porcentajes crecientes de población por debajo de los niveles de pobreza y con millones de habitantes obligados a emigrar hacia Estados Unidos y Europa. Al erigirse en agente organizador de la sociedad en su conjunto, el mercado está redefiniendo en los países latinoamericanos la propia misión del Estado, y ello mediante una *reforma administrativa* con la que, a la vez que se le marcan metas de *eficacia*, cuyos parámetros, eminentemente cuantitativos e inmediatistas provienen del paradigma empresarial privado, se le *descentraliza* pero no en el sentido de una profundización de la democracia sino en el debilitamiento como actor simbólico de la cohesión nacional” (Martín-Barbero, 2002).

Las relaciones del Estado con la cultura se hallan también crecientemente mediadas por lo que la *reducción del Estado*, exigida por la po-

lítica neoliberal, implica un achicamiento de los recursos económicos y la tendencia estatal a recortar los destinados a la cultura *por no considerar a ésta ni prioritaria en el plano de las demandas sociales, ni rentable en términos productivos, ni estadísticamente significativa para sus intereses electorales* (Dueñas, 2002).

Para concebir la cultura como elemento potenciador del desarrollo por considerarla como un eje transversal que atraviesa toda la sociedad, es indispensable aproximarse a una definición de cultura donde aflora en toda su diversidad el papel que a ella le corresponde en la sociedad. Nuestra visión transita por las concepciones que ve a la cultura vinculada a los problemas económicos, sociales, políticos ideológicos, morales, ecológicos e históricos, que interactúan permanentemente en el seno de cualquier formación económico-social.

El desarrollo cultural, entendido como la capacidad para satisfacer las necesidades reales de la población debe crear un ambiente propicio para que las comunidades se desarrollen vinculadas a la ciencia, los conocimientos, la tecnología, la salud, el medioambiente y a las relaciones sociales. El centro de gravedad de la noción desarrollo se mueve de lo económico a lo social, o bien el desarrollo es total o no es tal desarrollo.

El desarrollo cultural prospera cuando está arraigado en la cultura y la tradición de los pueblos, porque es un proceso global, vinculado a los propios valores de la sociedad y exige participación de todos los individuos.

La cultura es una actividad que genera amplias transformaciones en el entorno donde interviene; su capacidad de síntesis en el proceso de desarrollo de una región le otorga la singular posibilidad de conectarse con la política integral de desarrollo del entorno correspondiente.

“En América Latina la globalización económica es percibida sobre dos escenarios: el de la apertura nacional exigida por el modelo neoliberal hegemónico, y el de la integración regional con el que nuestros países buscan insertarse competitivamente en el nuevo mercado mundial. Ambos colocan la “sociedad de mercado” como requisito de entrada a la “sociedad de la información”. El escenario de la apertura económica se caracteriza por la desintegración social y política de lo nacional. Pues la racionalidad de la modernización neoliberal sustituye los proyectos de emancipación social por las lógicas de una competitividad cuyas reglas no las pone ya el Estado sino el mercado, convertido en principio organizador de la sociedad. Y ¿cómo construir democracia en países donde la polarización social se profundiza, colocando al 40% de la población por debajo de los niveles de pobreza?, ¿pueden revertir las instituciones políticas los procesos de concentración del ingreso, la reducción del gasto social, el deterioro de la esfera pública?, ¿qué viabilidad pueden tener proyectos nacionales cuando los entes financieros transnacionales sustituyen a los Estados en la planificación del desarrollo?, ¿cómo reconstruir ahí sociedades en las que reencuentren sentidos los intereses colectivos y formas de la ciudadanía que no se agoten en el consumo?. El crecimiento de la desigualdad atomiza la sociedad deteriorando los mecanismos de cohesión política y cultural, y desgastando las representaciones simbólicas” (Martín-Barbero, 2007).

Si lo que constituye la fuerza del desarrollo es la capacidad de las sociedades de actuar sobre sí mismas y de modificar el curso de los acontecimientos y los procesos, hoy resulta imposible enfrentar los retos de la globalización sin potenciar los diversos sustratos culturales de cada país, pues la forma globalizada que hoy asume la modernización choca y exacerba las identidades, generando tendencias fundamentalistas y sectoriales frente a las cuales es necesario actuar introduciendo como ingrediente clave de desarrollo la formación de una conciencia de identidad cultural no estática ni dogmática, sino que asuma su con-

tinua transformación y su historicidad como parte de la construcción de una modernidad sustantiva, no reducida a procesos de racionalidad instrumental, eficacia productiva y unificación por la sola vía del consumo hoy resulta imposible enfrentar los retos de la globalización sin potenciar los diversos substratos culturales de cada país, pues la forma globalizada que hoy asume la modernización choca y exagera las identidades, generando tendencias fundamentalistas y sectoriales frente a las cuales es necesario actuar introduciendo como ingrediente clave de desarrollo la formación de una conciencia de identidad cultural no estática ni dogmática, sino que asuma su continua transformación y su historicidad como parte de la construcción de una modernidad sustantiva, no reducida a procesos de racionalidad instrumental, eficacia productiva y unificación por la sola vía del consumo (Martín-Barbero, 2000).

Solo una visión profundamente crítica de lo que la modernización desarrollista tuvo en nuestros países de oposición excluyente entre tradición y progreso podría hacerse cargo de la tarea decisiva que pasa por educar en una nueva concepción de cultura, de la que haga parte el conocimiento científico y la mediación tecnológica y en una concepción de modernidad que valore su impulso de universalidad como contrapeso a los particularismos culturales.

El discurso de la globalización considera que el Estado-Nación ha sido superado y que todo lo que esté ligado a este no tiene ninguna perspectiva en un mundo que se dice está irreversiblemente globalizado. Por esta razón, aquel discurso condena de antemano a las naciones, el nacionalismo, la cultura nacional y todos los aspectos relacionados con ellas. Si esto efectivamente fuera cierto, no tendría sentido seguir enseñando lo nacional en sus múltiples dimensiones (histórica, social, geográfica, cultural, económica, lingüística, folclórica...), salvo como una especie de *paleontología* social, es decir, el estudio de entes fosiliza-

dos, pero que no tienen ninguna significación en el mundo actual. Esta suposición sería válida si en verdad esa nebulosa que algunos llaman globalización existiera en el mundo de hoy, y ya las naciones hubieran desaparecido. Pero tal anuncio no solo es optimista, sino profundamente irreal, porque, pese a todo lo que se diga en sentido contrario, las naciones siguen existiendo y seguirán estando en la vida de las sociedades por mucho tiempo. Por esta circunstancia, es necesario considerar el papel que en estos instantes podrían desempeñar las Ciencias Sociales.

La glocalización construye escenarios múltiples y complejos, exige el planteamiento de unidades de observación y análisis, de intersecciones que permitan la visualización de los sujetos y sus prácticas. Raúl Fuentes propone las siguientes articulaciones metodológicas como constitutivos de lo que llama *perspectiva social emergente*:

- La cotidianidad, cuyo <itinerario> intelectual se remonta a la fenomenología y que ha sido relacionado por Habermas, a través del término <mundo de la vida>, con la acción comunicativa.
- ...la incorporación de aportes provenientes de la semiótica y la lingüística como el modelo de las competencias discursivas. En términos comunicativos, este eje atraviesa la categoría de usos, no solo como relación de lectura de un mensaje por un sujeto, sino como capacidad de apropiación, aprovechamiento y transformación de los sistemas de comunicación, a su vez constituidos por sistemas de transmisión y procesamiento de información y por sistemas de significación, convencionalmente (es decir, socioculturalmente) articulados.
- ...la constitución de las identidades sociales de los sujetos, en cuanto participantes (agentes) en distintos grados y modalidades, de la estructuración social mediante prácticas (interacciones) comunicativas (Orozco, 2000, pp.26 y 27).

La relación cultura-desarrollo plantean hoy un horizonte de exigencias cruciales, en primer lugar si el desarrollo implica planeación, son los modelos y los procesos de planeación los que deben cambiar para dar entrada a las diversas culturas y países en el mundo global.

Las diferentes estrategias de desarrollo han interrelacionado tres objetivos:

- El crecimiento material, basado en la modernización y la imitación de los países de Occidente.
- El desarrollo es un proceso continuo con etapas, lo que permite hablar de primer, segundo y tercer mundo.
- Se trata de un desarrollo centrado en lo material (Azmitia, 2004).

“La economía capitalista no garantizará el desarrollo de la humanidad pues no tiene en cuenta las pérdidas, en términos culturales y humanos, de su propia expansión, no solo, no garantiza el desarrollo perspectiva de la humanidad, sino que como sistema, pone en riesgo la propia existencia de la humanidad” (Fidel Castro, junio 99, clausura del II Congreso Latinoamericano de Desarrollo y Cultura).

Cuando la cultura y los modelos de desarrollo han ignorado lo cultural, los procesos han fracasado o no han tenido el éxito que se esperaba.

El indiscutible fracaso de los modelos de desarrollo que ha vivido América Latina obliga a nuestras búsquedas. El único camino que parece va a conducir a algo positivo es el de la cultura. El desafío consiste en no repetir simplemente el pasado sino en echar raíces en él para inventar algo nuevo” (Martin, SJ).

El desarrollo cultural es un proceso dirigido a: potenciar las capacidades creadoras, la circulación y la utilización de los valores culturales, desarrollar la participación social, de forma activa y creadora y dina-

mizar el desarrollo de las restantes esferas de la vida económica, integrando las diferentes fuerzas sociales.

En el informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. UNESCO, 1995, se expresa que “El desarrollo disociado de su contexto humano y cultural es crecimiento desprovisto del alma”. El florecimiento del desarrollo económico forma parte de la cultura de un pueblo, aunque no sea ésta la opinión común.

La cultura es la vida misma, un complejo de ideas y productos materiales de un grupo social que da sentido a su existencia; es todo: ideas, sueños, pesadillas, cómo vemos el mundo, cómo nos ubicamos, lo que pensamos de nosotros mismos, las ideas que tenemos de sí mismo, la identidad, determinada culturalmente, las contradicciones, valores y normas.

La cultura es un proceso dinámico que heredamos y al que no podemos atribuir valores y normas fijas, ni una ley universal con variables estáticas. Ella consiste en significados, que las personas producen activamente, partiendo de sus experiencias y relaciones sociales, por eso, es también un espacio de luchas y contradicciones donde se manifiestan las expectativas e intereses de las distintas clases sociales que integran la sociedad.

La cultura es aquello que distingue a la humanidad del resto de los seres vivientes: el embellecimiento de la necesidad, indica una forma particular de vida, de gente, de un periodo, o de un grupo humano, es una red de sentidos que se construye a partir de los significados que produce la interacción con la realidad, bien sea natural o social.

El análisis de la cultura no busca una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Las

comunidades de vida donde crecemos son de sentido, porque ofrecen instrumentos para dar sentido a la realidad de nuestra comunidad. En síntesis, la cultura es el universo simbólico que el hombre ha construido durante su interacción con la naturaleza y consigo mismo, un entramado de significados compartidos que obtienen su connotación del contexto, pero que habita en la mente de los individuos dándoles una identidad cultural específica.

Pensar la cultura es pensar una construcción humana e histórica; pensar la cultura es un intento por comprender el-los horizonte-s simbólico-s donde un grupo humano organiza su existencia. En este sentido, la cultura como memoria colectiva que hace posible la comunicación entre los miembros de una colectividad históricamente ubicada, genera comunidad de sentidos, permite la adaptación a un entorno natural y da capacidad para argumentar racionalmente las acciones, las pretensiones de validez y los valores, implícitos en la forma prevalente de las relaciones sociales. En este orden de ideas, la cultura es un concepto que vincula; es un campo que expresa el modo de ser de una comunidad y sus relaciones con su entorno, una comprensión del concepto de cultura como gestante de memoria y de identidad, como espejo donde se mira la comunidad para reconocer su pertenencia a un horizonte simbólico común.

Por eso, desde sus escenarios se desarrolla la construcción y reconstrucción de sentidos sociales, así como la interacción social y las normas de convivencia que han de transformar paulatinamente los rasgos de la vida cotidiana. En coherencia con esta idea, la Declaración de la UNESCO (México, 1982), expresa que: "La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos

opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden (1982)".

Desde la concepción epistemológica que se asume, la cultura en su dinámica actúa sobre la propia realidad, movilizandote teorías, discursos, métodos, paradigmas, de modo que resulte actualizado y productivo permanentemente. Se define una nueva perspectiva gnoseológica de la cultura a partir de la resignificación de las Ciencias Sociales, desde las formas de analizar la realidad.

La cultura, como proceso de conversión del hombre y agente del movimiento histórico, presupone la formación del individuo como personalidad integral y su existencia como ser social. Un modelo y un futuro propios no pueden construirse ajenos a la comunidad, escenario donde se producen y reproducen las esencias del ser humano y donde se construyen y expresan las representaciones de sí mismo y de su entorno.

Cultura-sociedad, cultura-desarrollo, constituyen y albergan una dinámica que anuda conexiones estratégicas, porque esa dinámica plantea la copresencia en un país de comunidades cuya sensibilidad y visiones del mundo corresponden a temporalidades tanto pre-modernas como modernas y, aún posmoderna, lo que implica una multiplicidad de modos de inserción de la población (y de los individuos) en los ritmos y las modalidades del desarrollo.

Al concebir la cultura como elemento potenciador del desarrollo resulta un eje que atraviesa toda la sociedad, es incuestionable tener en cuenta su protagonismo social. Hay que identificarla en sus vínculos

con lo económico, lo social, lo político, lo ambiental, lo ético y lo ideológico.

3. LA CULTURA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Es evidente que el desarrollo de la cultura comparte una visión común con los derechos humanos: la meta es la libertad. Las personas deben ser libres de realizar sus opciones y participar en las decisiones que afectan sus vidas. La cultura y los derechos humanos se refuerzan mutuamente, ayudando a afianzar el bienestar y la dignidad de todas las personas, construyendo el respeto por sí mismas y el respeto por los demás.

Las fuentes principales que sustentan estos criterios son:

- La propuesta de Desarrollo Integral, de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe, CEPAL.
- El enfoque de Desarrollo Humano Sostenible del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.
- Los aportes teóricos del Premio Nobel de Economía (1998), Amartya Sen, quien desde décadas anteriores viene construyendo el paradigma del desarrollo como libertad, que hoy día es un referente alternativo a la concepción clásica del bienestar.
- La perspectiva de derechos o de ciudadanía social que de forma clara la expresa J.A. Ocampo.

“Los derechos humanos son el fruto de un proceso desarrollado a través de la historia, en donde las experiencias de los hombres y mujeres de distintas épocas han contribuido a su constante formación y adecuación. Actualmente la concepción de los derechos humanos se explica en tres dimensiones: Una ética, una política y una jurídica.

Dimensión ética: Se sustenta en el respeto a unos mínimos morales

que garanticen la dignidad y los derechos fundamentales a la vida de toda persona, sin importar su condición, como presupuesto fundamental para una convivencia pacífica.

Dimensión política: Toda persona, sin discriminación de etnia, raza o género, puede exigir y concretar demandas de libertad, dignidad y justicia social, a fin de convertir los principios universales en un poder político democrático.

Dimensión jurídica: Es responsabilidad del Estado velar por el cumplimiento de los derechos humanos, para tal fin se han desarrollado normas e instrumentos de carácter jurídicos a nivel nacional e internacional.

“Entre junio de 1946 y diciembre de 1948, un grupo de personas, entre las que se destacan Eleanor Roosevelt, P. C. Chang, Charles H. Malik y René Cassin, discutieron y redactaron el contenido de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por unanimidad en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948” García Sánchez, José Daniel, 2006, pp. 96.

La clasificación más conocida de los derechos humanos es aquella que distingue las llamadas Tres Generaciones de los Derechos Humanos: La primera generación de derechos humanos es heredada de la Revolución Francesa de 1789, ellos se orientan a la autonomía, las libertades individuales y los atributos de las personas. Los derechos de la segunda generación se conciben para ámbitos más extensos, buscan proteger los intereses sociales individuales y colectivos, así como la vida económica, social y cultural.

La tercera generación de estos derechos son el resultado de actos atroces como los campos de concentración, el lanzamiento de las bombas atómicas en las ciudades japonesas de Hiroshima y Nagasaki y los acu-

ciantes problemas de deterioro del medioambiente y los ecosistemas naturales, los conflictos armados locales, regionales o globales. El carácter integral e interdependiente del conjunto de derechos humanos exige una lógica multidimensional.

Primera Generación. Surgen con La Revolución Francesa, Están Integrados por Los Derechos Civiles y Políticos, La Vida, La Libertad y La Igualdad. Entre Ellos Citamos:

- *Libertad de expresión, libertad de asociación, derecho a un debido proceso y libertad religiosa. Toda persona tiene derechos y libertades fundamentales sin distinción de raza, color, idioma, posición social o económica.*
- *Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad jurídica.*
- *Los hombres y las mujeres poseen iguales derechos.*
- *Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.*
- *En caso de persecución política, toda persona tiene derecho a buscar asilo y a disfrutar de él, en cualquier país.*

Segunda Generación: Los Derechos de Tipo Colectivo, Los Derechos Sociales, Económicos y Culturales. La Constitución de 1917 de México Incluyó Los Derechos Sociales por Primera Vez en El Mundo

- *La constituyen los derechos económicos, sociales y culturales, incorporados en la Declaración de 1948, debidos a los cuales, el Estado de Derecho pasa a una etapa superior, es decir, a un Estado Social de Derecho.*
- *De ahí el surgimiento del constitucionalismo social que enfrenta la exigencia de que los derechos sociales y económicos, descritos en las normas constitucionales, sean realmente accesibles y disfrutables.*
- *Se demanda un Estado de Bienestar que implemente acciones, programas y estrategias, a fin de lograr que las personas los gocen de manera efectiva, y son:*
- *Toda persona tiene derecho a la seguridad social y a obtener la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales.*

- *Toda persona tiene derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias.*
- *Toda persona tiene derecho a formar sindicatos para la defensa de sus intereses (libertad sindical).*
- *Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure a ella y a su familia la salud, alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y los servicios sociales necesarios.*
- *Toda persona tiene derecho a la salud física y mental.*
- *Durante la maternidad y la infancia toda persona tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.*
- *Toda persona tiene derecho a la educación en sus diversas modalidades.*
- *La educación primaria y secundaria es obligatoria y gratuita.*

Tercera Generación: Derechos De Los Pueblos o de La Solidaridad, Surgen en Nuestro Tiempo Como Respuesta a la Necesidad De Cooperación Entre Naciones

- *La tercera generación de derechos, surgida en la doctrina en los años 1980, se vincula con la solidaridad. Los unifica su incidencia en la vida de todos, a escala universal, por lo que precisan para su realización una serie de esfuerzos y cooperaciones en un nivel planetario. Normalmente se incluyen en ella derechos heterogéneos como el derecho a la paz, a la calidad de vida o las garantías frente a la manipulación genética.*
- *Este grupo fue promovido a partir de los 80 para incentivar el progreso social y elevar el nivel de vida de todos los pueblos. Entre otros, destacan los relacionados con:*
 - *El uso de los avances de las ciencias y la tecnología.*
 - *La solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos.*
 - *El medioambiente.*
 - *Los derechos del consumidor.*
 - *El desarrollo que permita una vida digna.*
 - *El libre desarrollo de la personalidad.*

“Los derechos económicos, sociales y culturales son introducidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como una libertad positiva. Si bien los derechos civiles y políticos buscaban evitar los abusos de autoridad, la discriminación, el despotismo, los tratos crueles y la justicia personal, los derechos económicos, sociales y culturales constituyen una demanda de las personas al Estado, para lograr su bienestar, progreso social y mejora del nivel de vida.

La concepción del Estado Social de Derechos y de la Democracia Social es el punto fundamental para el ejercicio de estos derechos. Un estado dictador o totalitario no puede garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos. En un Estado Social de Derechos las fuentes del poder emana de la voluntad del pueblo y por ello el Estado tiene la obligación de velar por su seguridad y bienestar de acuerdo con los recursos de que dispone.

El artículo 22 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos expresa:

Toda persona, como miembro de la sociedad tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Los derechos económicos, sociales y culturales son exigibles al Estado sin menoscabar las diferencias culturales de las personas o comunidades: La democracia no es únicamente el ejercicio de los derechos civiles y políticos, ella se extiende a la esfera de lo económico, **social y cultural**” García, Sánchez, José Daniel, 2006, pp. 102.

Este cuerpo de derechos económicos, sociales y culturales es conside-

rado en el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como una extensión del principio de la libertad. Dicho preámbulo señala, en efecto, que las Naciones Unidas buscan “promover el progreso social y (...) elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de libertad” J.A. Ocampo (2010).

De esta forma, se redefine el sujeto social, ahora como sujeto de derechos, y se aparta de la visión de las personas como sujeto de necesidades. Dicho de otra forma, el centro de análisis ya no son las carencias materiales y cómo medirlas, sino el centro son los derechos de las personas y cómo restablecerlos y garantizarlos por parte del Estado como ente regulador.

Los ejercicios heurísticos y problémicos han de revisar el estado actual de los problemas relacionados con los derechos humanos que en los contextos regional, nacional y global muestran los altos niveles de pobreza, la violencia en todas sus manifestaciones, individuales y colectivas, en los niveles micro y macro de nuestra sociedad, la inclusión-exclusión y la lucha por alcanzar la tan anhelada paz. La cultura en todos sus campos de acción tiene un compromiso social con objetivos y propósitos bien definidos en búsquedas de estrategias para la solución de estos problemas, utilizando estudios e investigaciones que aporten resultados teóricos, en el orden de las políticas públicas, metodológicas y prácticas para los procesos culturales comunitarios y para la nueva gestión cultural correspondiente a las organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil.

En cada espacio social se debe examinar la preocupación central en torno a los derechos de acceso en todas las áreas sociales, allí se presentan elementos analíticos que pueden configurar una agenda de investigación futura en el tema. Los principales desafíos de esta agenda

se relacionan con la necesidad de impulsar más estudios multidisciplinarios y comparados asociados a revisar las causas de los contrastantes resultados que muestra el proceso de inclusión-exclusión. De manera que contribuyan a la comprensión de que la riqueza social es una expresión de la riqueza individual de todos en medio de un ambiente de libertad y regulación.

“En la Cumbre del Milenio celebrada en el año 2000 en Naciones Unidas, 189 jefes de gobierno del mundo, de países pobres y ricos, del norte y del sur, acordaron que sus Estados trabajarían por lograr unos propósitos comunes que llevaran a erradicar la pobreza y la miseria alrededor del planeta: Se comprometieron con metas, con indicadores y con plazos.

La adopción de los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio, ODM, ratificó la responsabilidad que tienen los Estados en la garantía de los derechos fundamentales de las personas y resaltó la importancia del papel del Estado en la lucha contra la pobreza y el desarrollo humano de sus habitantes. Esto es especialmente cierto en un Estado Social de Derecho” (Cátedras del Milenio. Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2010).

Desde esta perspectiva, la participación de los sectores y grupos sociales en el estudio de la temática de referencia, constituye un motor importante para impulsar las reformulaciones que se derivan sobre el tratamiento actual de las políticas de los derechos humanos. Es precisamente la academia, la universidad, como centro de pensamiento y generación de nuevos conocimientos quienes deben ser protagonistas de primer orden en la construcción de las mejores y mayores áreas de diálogo que se convierten en espacios naturales de investigación, de generación de juicios críticos y nociones que posibiliten la visualiza-

ción de las evidencias que renuevan y modifican las formas de pensar y repensar la sociedad actual, el mundo de la vida.

El estudio y la investigación de esta problemática en la Universidad Simón Bolívar permite rescatar la vocación por el desarrollo económico y sociohumanístico que desde la amplia literatura escrita y los activos procesos críticos desarrollados desde la fundación institucional, dan una muestra importante del aporte intelectual y práctico para la construcción de un país más incluyente, con más oportunidades y con mayor nivel de libertad y democracia para toda la ciudadanía.

No es posible ocultar el conjunto de ambientes negativos relacionados con el desarrollo humano. En ellos se manifiesta una fuerte exclusión social, étnica, de género y de clases en los contextos locales, regionales, nacionales y mundiales, lo cual genera violencia, pobreza y violación de derechos humanos.

El desarrollo puede ser entendido y explicado desde diversos enfoques conceptuales, pero a los efectos del desarrollo humano, se concibe como un proceso de cambio en el contexto de la economía, se dirige a regular los beneficios del crecimiento y del ingreso nacional en los sectores sociales. Es un proceso permanente de mejoría en los niveles de bienestar social, adquiridos a partir de una distribución justa y equilibrada del ingreso, para contribuir a la erradicación de la pobreza con crecientes cifras de mejoría en la alimentación, acceso a todas las fuentes de trabajo, educación, salud, vivienda, medioambiente, democracia y justicia social.

Desde estas realidades, la cultura en tanto expresión de las interacciones sociales, está obligada a incorporar estos elementos en el eje correspondiente a la relación cultura-economía, cultura-sociedad, sin

que por esto se estreche el amplio marco de referencia y la incidencia de la cultura en todos los procesos sociales.

En la agenda política y social de Colombia, la pobreza y la exclusión social constituyen dos de los principales temas centrales. La persistencia de fenómenos como: la desigualdad, la vulnerabilidad y la marginalidad de amplios grupos, regiones y colectivos poblacionales, se constituye en un foco de preocupación y debate público y en un obstáculo para avanzar en procesos de desarrollo humano y en la consolidación de una sociedad democrática.

Se pretende estudiar en qué medida se satisfacen el desarrollo humano y los derechos humanos de las minorías en un marco de libertad, justicia, equidad, reconocimiento y solidaridad. Valorar cuáles son las posibilidades disponibles para que puedan satisfacer sus necesidades y extender todas sus potencialidades a la realización personal y colectiva inmersas en el proyecto de sociedad como conjunto.

Desde esta línea de investigación se abordan por lo menos dos aportes importantes: por una parte, aspectos complementarios al ingreso y a la utilidad de los individuos y por otra, integra la equidad, en las áreas laborales y sus resultados, como expresión de la libertad, lo que implica proteger no solo la libertad formal sino también la libertad real. Así lo precisa A. Sen: *“La existencia de un individuo libre e igual ante la ley puede resultar indigna, si la libertad formal no va acompañada de los medios para satisfacer las necesidades básicas”*. De esta forma se trasciende de los derechos negativos, propios del Liberalismo clásico, hacia los derechos positivos en los cuales el Estado tiene la “obligación de prestación”.

El concepto de *oportunidades* remite a la libertad y a la justicia. A la primera, porque ellas permiten la elección y la posibilidad de Ser y Hacer, y a la segunda porque son el fundamento de la “libertad real para todos”. Por su parte las *capacidades*, no se refieren a la habilidad

o productividad de las personas, sino a su libertad para decidir sus desempeños y optar por el Ser y el Hacer en tanto ellas permiten las realizaciones, en los términos de expresión de la individualidad.

4. LA EXCLUSIÓN SOCIAL COMO CONCEPTO INTEGRADOR DE PROBLEMAS ECONÓMICOS Y SOCIALES

La reflexión sobre la exclusión social implica en primera instancia saber quiénes son, dónde se localiza la ubicación socio-espacial para lograr indicadores adecuados que se pueden agrupar en cuatro ejes: *Un eje social* referido a la desigualdad de oportunidades de desarrollo humano para amplias subjetividades, sectores sociales y territorios. *Un eje económico* que incluye el estancamiento estructural. *Un eje ambiental* que contempla la articulación funcional de los territorios y el deterioro ambiental y por último, *un eje de gobernabilidad* que enfatiza la debilidad institucional y precaria gobernabilidad democrática.

La exclusión social se puede definir como un conjunto de mecanismos estructurales que impiden a ciertos grupos sociales participar plenamente en las esferas económica, social, política y cultural de la sociedad. Estos mecanismos ocasionan falta de acceso a los servicios de salud, marginación residencial, inadecuada inserción en el mercado laboral, tendencias hacia la segregación ocupacional, limitaciones para recibir una educación de buena calidad y falta de una representación política efectiva en el Estado (Figueroa *et al.*, 1996; Ñopo *et al.*, 2004; Torero *et al.*, 2004).

La exclusión social es un concepto que abarca la noción de pobreza, pero no se agota en ella. Mientras que “pobreza” constituye una categoría económica que alude a los ingresos de los individuos, el concepto de “exclusión social” incluye otras dimensiones que implican el bienestar y el desarrollo integral de una colectividad. Este último concepto asume una perspectiva más relacional porque alude a la institucionalización de situaciones de desventajas económicas, políticas, ambien-

les y/o culturales de grupos sociales vinculados a otros. La exclusión social enfatiza las dinámicas e interacciones sociales que se han ido reforzando en el tiempo y se han vuelto parte del sentido común (Tilly, 1998), y no únicamente los procesos individuales de empobrecimiento y marginalidad (Kabeer, 2000).

Debido a ello, la categoría de exclusión ha puesto énfasis en las instituciones y en los procesos que originan la pobreza, en lugar de concentrarse únicamente en los resultados mismos (Saith, 2001).

En cualquier caso, lo común a todos los enfoques es que la exclusión social se entiende como un concepto multidimensional, dinámico, que afecta negativamente a los diferentes aspectos del desarrollo humano, no sólo a los materiales. Sus dimensiones, que constituyen violación de los derechos humanos, se pueden agrupar según, Haan y Maxwell (1998):

- a) La privación económica: ingresos insuficientes en relación con el contexto, empleo inseguro, falta de titularidades de acceso a los recursos (Pobreza).
- b) La privación social: ruptura de los lazos sociales o familiares que son fuentes de capital social y de mecanismos de solidaridad comunitaria, marginación de la comunidad, alteración de los comportamientos sociales e incapacidad de participar en las actividades sociales (por ejemplo, las personas con escasos ingresos se ven obligadas a disminuir sus relaciones sociales), deterioro de la salud y otros (Violencia).
- c) La privación política: carencia de poder, incapacidad de participación en las decisiones que afectan a sus vidas o participación (Poca capacidad democrática)

Por lo tanto, en el fenómeno de la exclusión confluyen tres vectores: Sistema, contexto y sujeto.

Sistema		Contexto		Sujeto
Factores económicos, políticos (gobernabilidad y democracia) Factores laborales		Factores culturales Factores sociales		Factores personales y colectivos
Globalización, transnacionalización, mundialización de la economía		Factores relacionales Cambios, tecnológicos, comunicacionales, sociedad del conocimiento		Dinamismos vitales
Dinamismos estructurales		Políticas estatales		

Los elementos de estos tres vectores se yuxtaponen y se retroalimentan. El camino que va de la inclusión a la exclusión laboral es el mismo que va de la exclusión laboral al aislamiento relacional, y de éste a la ausencia de motivaciones; y este laberinto es tan radicalmente perverso que se reproduce, y así la debilidad de los dinamismos vitales fragiliza las relaciones sociales, y esta fragilidad alimenta la exclusión social.

5. LA RELACIÓN CULTURA-POLÍTICA

“¿Podemos trasladar a la vida política la fuerza de la vida cultural, y, entre ambas, crear modelos de desarrollo más consonantes con nuestra experiencia, con nuestro ser, con nuestra proyección probable en el mundo por venir?” (Carlos Fuentes).

La oferta política debería ser por tanto culturalmente diversa, como nuestra sociedad, y pluralizada. Debería reforzar Gobierno, democracia, sociedad, satisfactores de vida y también cultivar el espíritu. Debería enfocarse a actividades urbanas como a actividades rurales. La “gobernabilidad democrática” como proceso regulador de la pobreza, la violencia y violación de los derechos humanos requiere definir procesos de cambio que modifiquen el oscuro panorama que insertan a los grupos sociales en ambientes tan negativos y desconsoladores.

La “governabilidad democrática” entendida solo como definición jurídica procedimental tiende a ignorar el sentido de las relaciones sociales bajo el capitalismo globalizado, neoliberal y transnacionalizado que es el real en América Latina y produce explotación, desigualdad, exclusión y virtual negación de la participación. El déficit de las democracias liberales latinoamericanas ha inducido a poner énfasis en la relación entre democracia e igualdad social y a incluir algunas dimensiones socioeconómicas que hacen más compleja la ecuación de la teoría liberal, como la capacidad de decisión económica, las oportunidades y las competencias.

El ciudadano abstracto e irreal de la teoría liberal es un ser humano que puede tener derechos teóricos, pero necesita hacerlos efectivos, y para eso tiene que poseer recursos que lo hagan capaz de reclamarlos y hacerse escuchar. Los que no tienen recursos, tienen solo un derecho inalcanzable que no llega a conectar con su vida ideal. La ciudadanía se hace realidad participativa y derecho operativo solo a partir de poseer los recursos para poder demandarlos y ejercerlos. La concepción de ciudadanía –hija predilecta del Liberalismo doctrinario– no es más que una abstracción vacía o peor aún, el encubrimiento de la desigualdad real bajo el manto de la igualdad formal, si no va acompañada de un reconocimiento de la desigualdad social y de acciones para combatirla.

El debate sobre la calidad de la democracia parece a veces ignorar la verdad elemental de que para garantizar democracia, participación, control de los gobernantes, buen funcionamiento de las instituciones, en suma, verdadera democracia, no basta con que exista igualdad formal de derechos jurídico-políticos y cumplimiento de los procesos y rituales democráticos, sino que los actores sociales posean recursos similares, o al menos, que no existan entre ellos las abismales diferencias que hoy caracterizan a la región.

6. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIAL: EL VÍNCULO ENTRE LO CONCEPTUAL Y LO PRÁCTICO

En la Conferencia dictada en el Simposio Latinoamericano “Inclusión Social: Dimensiones, Retos y Políticas”, Caracas, Marzo de 2006, el doctor Luis Razeto Migliaro expresó: “La cuestión de la inclusión social constituye el más importante, grave, urgente y difícil problema que deben enfrentar las sociedades latinoamericanas. Tres hechos justifican esta afirmación:

- La proporción de personas y grupos sociales afectados por la exclusión social es enorme, de hecho mayoritaria.
- La exclusión, lejos de disminuir, se está acentuando. Las dinámicas de globalización y modernización en curso, en vez de incluir a quienes se encuentran marginados, continúan excluyendo a muchos que están actualmente incluidos, si bien precaria y periféricamente.
- Si la inclusión a la sociedad actual es un problema, la inclusión se torna aún más difícil en relación al mundo económico y al tipo de sociedad dominante que está emergiendo como consecuencia de las dinámicas tecnológicas, económicas y políticas; una realidad que es aún más compleja y exigente en término de los recursos, competencias y conocimientos que es necesario disponer para acceder y mantenerse en condición de inclusión.

“Obviamente, esta percepción del problema implica un determinado concepto de inclusión, o más exactamente, de lo que significa e implica estar en condiciones de integración (o de no-exclusión). Y este concepto, a su vez, requiere cierto diagnóstico respecto de la exclusión social, sus procesos generadores y sus causas determinantes. Solamente con tales bases podremos acertar en la formulación de políticas y programas que contribuyan eficazmente a enfrentar el problema y a generar dinámicas efectivas de inclusión. Tenemos, pues, una tarea analítica compleja”.

Desde la perspectiva de análisis realizado sobre el panorama económico, el origen del proceso de exclusión constituye un punto focal que ayuda a comprender la enorme dificultad evidente para revertir la tendencia a la exclusión social y generar políticas y dinámicas de inclusión, lo cual muestra una relación concurrente entre estos fenómenos: exclusión-inclusión.

Los investigadores en función del tratamiento más a fondo de esta realidad deben estudiar los procesos que generan pobreza y exclusión social para presentar una caracterización objetiva del contexto donde están insertados los pobres y los excluidos, tomando en consideración que los cambios ocurridos en la sociedad actual han transformado cualitativamente los conceptos y la realidad de estos procesos en relación con lo que se manifestaba hace 20 o 30 años atrás.

Desde esta perspectiva, la pobreza adquiere un carácter multidimensional y multicausal, en tanto son diversos los factores de orden social, económico, político y cultural que se conjugan para configurar una situación en la cual las personas padecen la vulneración de sus derechos. Las personas se encuentran atrapadas en un círculo perverso: por la ausencia de *oportunidades* no pueden desarrollar sus *capacidades* y por consiguiente no pueden ejercer en forma efectiva sus *derechos*.

El diagnóstico sobre la exclusión social y la transformación de la pobreza, hoy presenta los siguientes cambios:

De la marginalidad por defecto de integración a la pobreza por exclusión activa. Aquella marginación resultaba de la reorganización de la economía y la estructura social que se verificaba por la expansión de las formas industriales y estatales modernas, que fueron desplazando y desarticulando el tejido social y las actividades de producción, distribución y

consumo tradicionales, afectando especialmente a los grupos sociales afrodescendientes indígenas, campesinos.

El mundo de los excluidos es hoy mucho más numeroso, porque ha sido engrosado por una masa de personas que, habiendo anteriormente alcanzado algún grado de participación en el mundo laboral y en el consumo y la vida moderna, han experimentado luego procesos de exclusión: cesantía, pérdida de beneficios sociales, subempleo, precarización, etc. Lo que ha sucedido es, en síntesis, que el proceso industrial y estatal moderno, no solo no pudo absorber todas las fuerzas de trabajo y las necesidades sociales que crecían junto con la población, sino que incluso comenzó a expeler a una parte de quienes había en algún momento incorporado.

De la segregación de los excluidos y la segmentación de la sociedad. La concentración y segregación espacial de la pobreza la torna al mismo tiempo invisible para el resto de la sociedad. La vida cotidiana de los sectores sociales empobrecidos se desenvuelve íntegramente en territorios segregados, dando lugar a formas de vida, relaciones sociales, pautas culturales donde se van recomponiendo identidades sociales y formas de comportamiento que tienden a perpetuar un modo de ser y de vivir caracterizado por la frustración y la falta de esperanzas. En estas condiciones, las ciudades latinoamericanas se encuentran profundamente segmentadas, existiendo entre sus sectores modernos y dinámicos y los territorios marginales una fractura profunda, una discontinuidad no solamente económica sino también social, política y cultural.

De la pobreza como potencial político a la pobreza como debilidad y carencias. Los pobres no tienen actualmente gran fuerza social y política. Les va quedando solamente aquella que puede expresarse en las votaciones; pero esta ciudadanía elemental se ha vuelto fácilmente manipulable por los medios de comunicación. Esta pérdida de fuerza social y de

capacidad organizativa es lo que explica el reemplazo que empieza a hacerse del término pobreza por el de exclusión. La exclusión es una condición más permanente e integral, que abarca no solamente lo económico sino también la no inserción en las estructuras políticas, culturales, etc. Así los excluidos se han quedado solos. El que se pone al lado de los excluidos no obtiene ventajas, ni siquiera reconocimiento genuino.

De la pobreza como amenaza a la seguridad y al medioambiente. Aunque se encuentre concentrada y segregada territorialmente, y aunque haya perdido gran parte de su potencial de lucha y acción, la pobreza continúa presentándose como un peligro para el resto de la sociedad. Por un lado, la exclusión de multitudes crea inseguridad ciudadana, porque genera delincuencia. Sin expectativas de ocupación y de ingresos mínimos, sin esperanzas de progreso e integración por conductos normales, toman cuerpo en el seno del mundo de los excluidos comportamientos y actitudes de rechazo y rebeldía social, que no se encauzan por medios políticos sino a través de acciones inorgánicas que se expresan a menudo por medios violentos y antisociales. La pobreza agrava el problema ecológico. Grupos humanos extremadamente pobres concentrados en zonas densamente pobladas de precaria urbanización, carecen de medios para cuidar y limpiar su medioambiente inmediato. El efecto negativo del polvo que se levanta en calles sin pavimentar, del humo que libera la combustión de la madera, de los desechos y basuras que no obtienen adecuada canalización, se expande por la atmósfera y las aguas contaminando la ciudad y su entorno con consecuencias serias para la salud de toda la población.

La activación económica de los pobres y la economía popular. No todas las transformaciones experimentadas por la realidad de la pobreza tienen connotación negativa. Y para comprenderlo, es preciso mirar no solamente lo que le pasa a los pobres y excluidos, sino especialmente lo

que ellos hacen para enfrentar sus necesidades y problemas. El mundo de los excluidos está constituido por personas, familias y grupos humanos que tienen capacidades y que despliegan constantemente acciones e iniciativas. Para referirse a este fenómeno, economistas y sociólogos han acuñado diferentes expresiones: economía informal, pequeña producción popular urbana, economía sumergida, economía invisible, economía de subsistencia, economía popular. No siempre estos diferentes términos aluden exactamente al mismo fenómeno pues establecen diversos “cortes” en la realidad que identifican.

El análisis de la exclusión y de sus causas y procesos generadores permite extraer algunas importantes conclusiones respecto a los modos en que es posible superarla, ello nos pone de manifiesto explicitar que no es posible resolver la problemática de la exclusión a partir de: Pensar que la inclusión social se cumple mediante la provisión de bienes y servicios, suponer que la inclusión social se cumple con la movilidad ascendente de las personas y familias, en un proceso molecular de largo plazo, esperar la inclusión social como resultado del crecimiento económico, facilitado por un eficiente funcionamiento del mercado, esperar la inclusión social de la sola acción del Estado, suponer que se cumplen dinámicas de inclusión social a través de donaciones y servicios gratuitos proporcionados por fundaciones, agencias de cooperación y organizaciones de beneficencia.

Identificados los errores y las falsas expectativas, es el momento de abordar la cuestión en positivo, apuntando a formular caminos efectivos y eficaces conducentes a superar las situaciones estructurales de exclusión social tan ampliamente extendidas en nuestro país.

7. INCLUSIÓN SOCIAL

Se identifican algunas condiciones generales que han de cumplirse, y que deben ser consideradas en toda propuesta que contribuya a generar dinámicas de genuina inclusión social.

- Primera condición. La organización, la solidaridad y el esfuerzo activo de los mismos grupos y comunidades que experimentan la exclusión.
- Segunda condición. El proceso de inclusión social debe ser integral, a la vez económico, político y cultural.
- Tercera condición. Agente principal de los procesos de inclusión social y de la superación de la pobreza son las propias comunidades y grupos afectados.
- Cuarta condición. La dimensión territorial y la segregación que afecta a la pobreza y la exclusión plantean la dimensión de lo local como esencial al desarrollo social
- Quinta condición. La superación de la pobreza y la inclusión social de los excluidos son responsabilidad de toda la sociedad.

Los conceptos que enmarcan políticas y dinámicas auténticas de inclusión social, deben asumirla como dinámicas de largo plazo, pero ellos solamente se realizan mediante la actuación presente de iniciativas, proyectos y programas que han de ejecutarse y cumplirse en tiempos limitados. Las urgencias indican que ellos deben iniciarse de inmediato. Es necesario concebir los proyectos y las dinámicas de inclusión social como parte de un más amplio proceso de desarrollo económico-social distinto y alternativo al que vemos predominar en nuestras sociedades. Las acciones y proyectos se deben orientar a generar dinámicas de inclusión social, debieran conectarse íntimamente con procesos globales de transformación y democratización económica y política.

Esta visión de la pobreza en la perspectiva de derechos, lleva a poner el acento en las libertades positivas o derechos positivos, los cuales están ausentes en la visión clásica de la Economía del Bienestar, por estar centrado en el individualismo y restringir la acción del Estado a no intervenir en el ejercicio de las libertades individuales.

Los derechos positivos controvierten la “asistencia social”, basada en criterios residuales por el valor dado a las libertades negativas, y conducen a la titularidad de los derechos, respaldados por la Constitución y los Tratados Internacionales. No se trata pues de la discrecionalidad del Estado y del Gobierno, sino de la exigibilidad ante ellos, por parte de la ciudadanía.

Los derechos positivos, en tanto derechos, son universales, y, como ya se dijo, comprometen la “obligación de prestación”, pero dicha obligación no siempre puede cumplirse de inmediato, ya sea por las restricciones derivadas de la capacidad institucional y de gestión, por la disponibilidad de recursos, por las dificultades técnicas para llegar a quienes están en peores condiciones. Todo ello hace que el restablecimiento de los derechos no pueda hacerse de inmediato, como sería deseable, pero lo que sí exige es contar con Políticas Públicas que progresivamente hagan viable su titularidad, es decir con *metaderechos*.

Si bien los derechos son universales, integrales e indivisibles, es necesario precisar los derechos que constituyen el mínimo vital, pues como se ha dicho, se trata no solo de derechos sino también de metaderechos, lo cual conduce a la necesidad de establecer jerarquías y prioridades.

La definición del “mínimo vital”, o también llamado “derecho a la subsistencia”, “bienes de mérito”, o “prestaciones esenciales”, apunta a la necesidad de darle contenido y alcance a un mínimo de derechos, que deben ser tutelados por el Estado y contar con políticas que garanticen su progresividad, orientada a la universalidad de los mismos. Este ha sido un tema recurrente en las agendas internacionales y nacionales, tanto de las autoridades públicas como de los académicos y la tecnocracia, y que se expresa en las políticas y programas, en las diversas formas de medición de la pobreza y en el alcance de la focalización como instrumento de llegada a las personas que están en peores situaciones.

Cualquiera sea el término que se utilice, lo que es fundamental es que, “los desarrollos jurídicos de los derechos sociales y los análisis económicos” alimenten los debates que permitan concretar las “prestaciones esenciales”, y el contenido de las mismas. De esta forma también se avanza en la definición del “alcance de las obligaciones estatales incorporadas a los tratados ratificados por los Estados en este campo”, y por consiguiente se cuenta con un referente para su exigibilidad.

Los derechos constitutivos del mínimo vital, son: **el derecho a la alimentación y a la nutrición, el derecho a la educación, el derecho a la salud y el derecho al trabajo**. La salud, la educación, alimentación y nutrición constituyen una tríada indisoluble si se trata de garantizar un mínimo de dignidad a las personas y por ello en toda estrategia de lucha contra la pobreza y la exclusión, son imperativas las políticas tendientes a garantizar su acceso efectivo, con calidad y oportunidad.

Por su parte, el derecho al trabajo, además de estar consagrado constitucionalmente, es una fuente de identidad, de sentido de pertenencia, de reconocimiento y por supuesto de generación de ingresos. Justamente uno de los problemas centrales de la mayor parte de políticas sociales, es que no incorporan desde el diseño de las mismas, el componente de inclusión productiva, cuando de lo que se trata es de construir ciudadanía y por tanto autonomía en el ejercicio de los derechos, para lo cual el derecho al trabajo es determinante, además de que la obtención de ingresos dignos es una de las condiciones centrales para darle sostenibilidad a los logros sociales.

8. EL PAPEL DE LA CULTURA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

“Es una responsabilidad de las generaciones presentes buscar las alternativas que permitan evitar la guerra y la violencia aún cuando todas las contradicciones que acompañan a la humanidad no puedan ser to-

talmente superadas de manera inmediata (...) En la agenda de la cultura de paz debe estar incluida la búsqueda de mayor equidad, soberanía, tolerancia y respeto por la dignidad humana” (Carranza, 2004).

La solución de las contradicciones a través de la violencia y la fuerza ha sido probablemente el problema más grave que ha acompañado a la humanidad durante toda la historia. Alcanzar la paz como la forma permanente de relación entre las Naciones y al interior de las sociedades ha sido parte de la utopía humana y muchos pensadores y políticos a través de la historia se han referido a este problema aún pendiente de solución.

A las Ciencias Sociales, no solamente encargadas de estudiar y comprender la dinámica social, sino también de proponer alternativas e influir en el curso de los acontecimientos, les ha correspondido también trabajar y pronunciarse acerca del problema de la paz.

Lo primero, tanto para políticos como para académicos, así como para cualquier simple ciudadano, es comprender con las herramientas que tenga a su alcance, las contradicciones que yacen en la base de la sociedad y del mundo donde viven. Esas contradicciones tienen un carácter objetivo y son, por definición, fuente de conflictos de mayor o menor magnitud. La superación progresiva de esas contradicciones es un proceso histórico largo y complejo, pero sería un error referirse al empleo de la violencia y la guerra como la solución final. Se trata de buscar en cada momento salidas negociadas y consensuadas que superen las dimensiones más agudas de estas contradicciones sin llegar a la violencia. La violencia nunca llega a ser una solución definitiva. Es la opción de la vida frente a la opción de la muerte.

Sin embargo, no se puede ser ingenuo. Las contradicciones que explican la guerra no solo tienen que ver con una cultura de la violencia,

aunque sin dudas la dimensión cultural de la violencia tiene un peso importante.

Las condiciones objetivas y subjetivas en las que vive la sociedad y las dificultades para superarlas son las que dan lugar a salidas violentas, ya sea por parte de los que quieren mantener sus posiciones ventajosas, o por los que se rebelan ante la injusticia.

Esta realidad debe ser entendida como premisa para construir una dimensión cultural de paz que sustituya las formas culturales de la violencia, lo cual significa que en la agenda de la dimensión cultural de la paz debe estar incluida la búsqueda de mayor equidad, soberanía, tolerancia y respeto por la dignidad humana.

El segundo punto que debe ser comprendido es que la violencia nos afecta a todos. Es como el deterioro del medioambiente, en cualquier estrato social o nacional en que estés colocado puedes ser alcanzado por sus efectos. De modo que la oposición a la violencia y a la guerra como forma de solución de los conflictos y las contradicciones debe ser asumida como un interés universal de la humanidad.

Sustituir la violencia por la paz, o como se plantea con mucha brillantez en el acta constitutiva de la UNESCO: “crear en la mente de los hombres los baluartes de la paz”, es también trabajar por un mundo más equitativo y justo, menos discriminatorio, más tolerante y solidario, más ético y democrático, más culto y más libre, en el sentido más auténtico de esta palabra. Esto supone además, construir la voluntad política para la solución negociada de los conflictos, lo cual es incompatible con la intolerancia o con las pretensiones hegemónicas o de dominación. Es preciso estar abierto a escuchar y tratar de entender los intereses, necesidades y posiciones de la otra parte, y a partir de ahí, buscar alternativas de consenso.

PREGUNTA PROBLÉMICA

¿La cultura, como parte de las Ciencias Sociales tendrá la capacidad para entender, de manera aguda y profunda, los fenómenos económicos, políticos sociales que en esencia comparten una interdependencia con los Derechos Humanos?

¿Cómo desde la nueva reconceptualización de la cultura se podrá recuperar una racionalidad constructora de conocimientos que sea capaz de pensar y actuar en términos de las exigencias del presente, con todos los retos que ello implica, y que son las necesidades planteadas en este momento?

¿Los estudios sobre la cultura y la construcción social podrán elaborar marcos conceptuales y metodológicos que permitan pensar la sociedad en la complejidad del producto de una realidad que cumple la función de crear efectos, nudos dinámicos articulados con situaciones multidimensionales que deben ser perfectamente leídas y analizadas en el momento histórico concreto en que ocurren?

¿De qué forma la cultura puede abordar la realidad desde la complejidad de múltiples relaciones entre sujetos que interactúan en distintas coordenadas de tiempo y espacio sin soslayar el problema de la relación misma entre los fenómenos, en el plano de la interpretación y en el ámbito de la empiricidad?

¿La cultura, como elemento estratégico para comprender las nuevas realidades podrá incorporar perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias provenientes de las Ciencias Sociales en la comprensión de los fenómenos y procesos socioculturales?

OBJETIVOS GENERALES

Propiciar el estudio de la cultura desde las condiciones económicas,

políticas, sociales y medioambientales donde se insertan los derechos humanos, la gobernabilidad y la democracia, con una estructura conceptual en sintonía con las reconceptualizaciones y reconfiguraciones de las Ciencias Sociales.

Elaborar comprensiones sobre la cultura y la sociedad que rebasen los límites y fronteras heredados de viejos paradigmas y coloquen al sujeto como constructor de las realidades producentes que ocurren en diferentes ritmos, tiempos y espacios.

Producir un tipo de investigaciones que se inserte en la complejidad multidimensional de la sociedad desde posiciones hermenéuticas y crítico-social, para disponer de un conocimiento de la cultura y la sociedad con teorías epistemológicas y metodológicas que den respuestas a los retos de la sociedad actual.

Capítulo XI

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS Y TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Por: María Nohemí González Martínez

Presentación

Cuando se enumeran los indicadores del tercer objetivo de desarrollo del milenio, *promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer*, se puede observar que este objetivo presenta grandes problemas estructurales y enmarca indicadores que precisa que “para las adolescentes de algunas regiones, hacer realidad el derecho a la educación sigue siendo una meta difícil de alcanzar, la pobreza es un importante obstáculo para la educación, especialmente entre las niñas de mayor edad, en todas las regiones en vías de desarrollo, salvo en los países de la Comunidad de Estados Independientes (CEI), hay más hombres que mujeres en empleos remunerados, a las mujeres se les suele relegar a las formas de empleo más vulnerables, gran cantidad de mujeres trabajan en empleos informales, con la consiguiente falta de prestaciones y seguridad laboral, los puestos en los niveles más altos siguen obteniéndolos los hombres, la diferencia es abrumadora, las mujeres están accediendo lentamente al poder político, pero por lo general gracias a cuotas y otras medidas especiales”¹. Si sumado a ello, se analizan temas como las violencias por razón de género, la feminización de la pobreza, el acceso limitado a los bienes culturales y al desarrollo tecnológico, los indicadores se amplían.

Es esta realidad la que permite ver que el abordaje de esta temática en

1. Indicadores del tercer objetivo de Desarrollo del Milenio: promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer, <http://www.un.org/es/millenniumgoals/gender.shtml>

estudios de posgrado y en el Doctorado de Ciencias Sociales y Humanas, es inaplazable. La línea de investigación *Estudios interdisciplinarios y transversalidad de género en las Ciencias Sociales y Humanas*, parte del estado de la apremiante necesidad de desarrollar instrumentos conceptuales y metodológicos especializados que permitan poder entender, deconstruir y transformar las desigualdades sociales derivadas de la identidad genérica. El Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar considera que los estudios de género como una categoría de análisis relacional, así, como una categoría política emergente que puede dar cuenta de la construcción social que ha transformado las diferencias entre los sexos en desigualdades sociales, económicas y políticas. El concepto de género no solo designa lo que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos sino que denuncia esta conversión cultural de la diferencia en desigualdad (Cobo, 1995:55). Estos estudios se convierten en un marco fundamental para la resolución de estas desigualdades estructurales que son una apuesta de desarrollo intelectual con el fin de permitir la elaboración de construcciones sociales que reconozcan, promuevan y desarrollen nuevas formas de vida igualitaria y justas, y a su vez aportan nuevas reflexiones investigativas para el espacio educativo, político, económico, cultural y social de la región, la Nación y al contexto latinoamericano.

La apuesta por una línea de investigación en *Estudios Interdisciplinarios y Transversales de Género en las Ciencias Sociales y Humanas*, parte del reconocimiento que actualmente estos estudios se han convertido en una de las claves básicas para comprender e interpretar el mundo que nos rodea y aproximarnos a la estructuración y organización del conocimiento y la cultura a nivel global y local. Es por ello que la preocupación intelectual de la línea de investigación en el Doctorado es ofrecer herramientas teórico-prácticas para el estudio y transformación de los discursos y las prácticas que definen al sujeto sexuado y su participación desigual en la sociedad actual, prestando especial atención a la

consolidación, a la interdisciplinariedad y transversalización de una perspectiva de género que permitan lograr la potenciación de políticas de igualdad real y efectivas entre hombres y mujeres.

EL PROBLEMA

Hasta ahora, no han existido estudios que demuestren lo contrario por lo que es posible afirmar que toda la historia humana desde sus inicios está marcada profundamente por una desigualdad entre los sexos. Siendo central una posición androcéntrica, entendido esto como un “complejo social, en el que los puestos clave de poder –militares, políticos, económicos, simbólicos, culturales y religiosos– se hallan ocupados, exclusiva o mayoritariamente por varones” (Puleo, 2001, p.26). Esto implica que a lo largo de la historia de la humanidad se ha generado una estructura social y cultural asentada en un predominio permanente de una parte de la población sobre otra por razón de sexo. Esto ha supuesto la concepción de persona y de su puesto en la sociedad en función de su género. Es decir, se ha provocado una división del trabajo, una separación de los espacios, unas determinadas expectativas sobre habilidades, capacidades, destrezas, de acuerdo con la construcción social que se realiza a partir de la pertenencia a un sexo u otro (Scott, 1990), y que tiene un impacto no solo en el plano teórico o en el análisis intelectual-filosófico, sino que configura nuestra vida, que en gran parte está mediado por los estereotipos de género, que se encuentran arraigados en nuestro espacio cultural y se reafirman continuamente como una estrategia androcéntrica y resultan difíciles de erradicar en las prácticas cotidianas y en nuestra visión del mundo. La situación actual² muestra una perpetuación de imágenes distorsionadas de la mujer que sigue marcando roles establecidos que priorizan la responsabilidad de la mujer en el ámbito doméstico frente al profesional, el ámbito privado frente al público, el ámbito de servicio frente

2. Ver datos de Colombia

al poder, la tutorización legal y masculina, frente a la autonomía femenina, distorsiones en la que se justifican una violación de los Derechos Humanos de las mujeres, por el simple hecho de ser mujer.

Este tema empieza a hacer una preocupación en los contextos académicos a nivel mundial, regional y local. Un análisis del estado actual de la formación de los estudios de género muestran que los Estudios de la Mujer, aunque representan un campo del saber relativamente reciente, han demostrado una gran capacidad de desarrollo y de institucionalización en las universidades de muchos países. De su casi inexistencia hace solo tres décadas, se ha pasado a una situación en la que están presentes y son reconocidos en los ámbitos académicos como un nuevo campo de investigación y docencia. En el caso europeo, la participación de las mujeres en diversos espacios de la vida pública está siendo activa, su presencia en distintas instituciones, la incorporación, como estudiantes y como profesoras, a los niveles educativos superiores como preocupación de los Estados, es evidente. Uno de los hechos más significativos en las universidades europeas de los últimos 30 años ha sido la reestructuración curricular de sus programas para dar visibilidad e igualdad histórica a las mujeres, corrigiendo así el sesgo masculino que durante muchas décadas, se presentó en los planes, en los programas, los conceptos, los comportamientos y las estructuras, sesgo histórico que se consolidó a lo largo de los ocho siglos de existencia de esta institución, que asumía una estructura curricular androcéntrica como universal, aunque lo fueran solo masculina. Las universitarias transitaban un espacio cargado de la tradición de quienes lo habían diseñado, establecido y ocupado con la conciencia de que solo a ellos pertenecía, y en el que se habían acumulado olvidos, ausencias y prohibiciones. Hoy por hoy, la fuerza de la realidad y de la evidencia ha empezado a remover algunas de estas certezas, pero cabe recalcar que el desarrollo de los Estudios de la Mujer, ampliamente abordados en Estados Unidos y en varios países europeos, se produce lentamente.

La incorporación de los estudios de género se realizó primero en Estados Unidos y en Inglaterra, en el marco de un movimiento feminista que, reclamando la igualdad en los años 60, empujó a un grupo de profesoras universitarias a introducir este objetivo en su trabajo docente e investigador a través de las propias disciplinas académicas. Más tarde, apenas hace dos décadas, se hizo lo mismo en algunos países europeos en los que, con distinto ritmo, se fueron implantando e institucionalizando los Estudios de la Mujer en las universidades. Las experiencias y estrategias de consolidación de todo el conjunto de actividades de docencia, investigación y difusión de conocimientos en torno a las mujeres necesitó de un esfuerzo colectivo y sistemático para que fueran introducidos en los planes de estudios oficiales. La doble función, científica y social de la universidad, su capacidad para legitimar unos conocimientos y para favorecer su aceptación social, así como la posibilidad de difusión de los mismos mediante la política de publicaciones de que normalmente disponen fueron argumentos que sostuvieron a las iniciadoras en el proceso que se tuvo que recorrer.

La presencia creciente en las universidades europeas, y algunas de las inquietudes que fueron suscitando, llevó a que en 1984 la Comunidad Europea elaborara un Informe sobre "Donne: ricercaneidiecipaeside llaComunitá Europea" (Donned'Europa, 1984), a que en 1989 organizara la Primera Conferencia Europea de Estudios de la Mujer bajo el título de "Women's Studies Concept and Reality", y a que en 1994 el Parlamento Europeo se interesara y propusiera medidas para paliar las diferencias en el personal científico dedicado a I+D en Europa (Parlamento Europeo, 1994). Igualmente, desde 1988, a través del Proyecto GRACE, viene promoviendo la formación de un Banco de Datos sobre Estudios e Investigaciones Feministas en Europa, del que ha publicado ya varios informes (Comisión Europea, 1992; Equipe Simone, 1996).

La evaluación y diagnóstico de toda esta realidad ha llevado a la Uni-

dad para la Igualdad de Oportunidades de las Comunidades Europeas a introducir en el “III Programa de Acción para la Igualdad”, medidas relacionadas con los Estudios de las Mujeres, a la elaboración de un Informe sobre estos estudios en el marco de la integración europea (Hanmer, 1994), y a la aprobación de varias Resoluciones relacionadas con la presencia de mujeres en los ámbitos científicos y tecnológicos³.

DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS DE LA MUJER/GÉNERO EN EUROPA Y ESTADOS UNIDOS

La implementación de los Estudios de la Mujer en el mundo académico –es decir, de unos estudios que aspiran a renovar la epistemología de las disciplinas utilizando categorías analíticas y de interpretación que cuestionan y critican una visión de una ciencia objetiva y neutra–, se ha ido produciendo a través del desarrollo de programas de investigación financiados por las universidades y por otros organismos científicos, con la realización de seminarios y de cursos complementarios, con la incorporación de asignaturas específicas a los planes de estudios. En la actualidad existe una compleja articulación de programas de estudios organizados dentro de la dinámica universitaria, que han incorporado a las mujeres como un elemento central de la docencia y de la investigación; hecho que, además de proporcionar al alumnado una oferta de elección más amplia en el diseño de su propio *curriculum*, ha supuesto un paso imprescindible para garantizar un más amplio desarrollo y difusión de los conocimientos científicos en tomo a las mujeres (Nash, 1988, p.21; Tobeteen, 1993; Krops, 1997). Hoy, Estados Unidos y otros países cuentan con licenciaturas, Cursos de Posgrado, Masters y Programas de Doctorado en los que, por su carácter interdisciplinar, colaboran docentes de diferentes áreas científicas y de-

3. En 1994 se aprobó una Resolución “Sobre el personal científico dedicado a la I+D en Europa que aborda el nivel de presencia de mujeres en la investigación, como consecuencia de los resultados y recomendaciones del “Seminario Internacional sobre Las Mujeres en la Investigación Científica y Tecnológica, celebrado en 1993 por el STOA (Programa de evaluación de las opciones científicas y tecnológicas) en el Parlamento Europeo.

partamentos, dando a los mismos un carácter y una dimensión más abierta y plural, y haciendo posible tanto la formulación de preguntas diferentes como la búsqueda de soluciones a las nuevas necesidades intelectuales planteadas desde la perspectiva de las mujeres. Acercarse e interrogar a las diferentes disciplinas con nuevos criterios, construir esquemas interpretativos distintos, utilizar nuevos conocimientos que incluyen ya a las mujeres, está ayudando a una mejor comprensión de las experiencias femeninas, al replanteamiento de su identidad y al desarrollo de una cosmovisión desde una perspectiva del conocimiento que tiene en cuenta a la población femenina. Parece que, así como la educación fue entendida en el siglo XIX por muchas mujeres como un medio fundamental para cambiar la situación y condición que se les había asignado, ahora los Estudios de las Mujeres se están percibiendo como el instrumento que mejor puede contribuir a la transformación del mundo en el que se mueven y de la perspectiva desde la que son consideradas en la sociedad.

En Europa empezó en los años 70 el desarrollo de cursos en universidades de diferentes países; en la Universidad de París se impartió en 1973-74 un curso sobre “¿Tienen historia las mujeres?” (Perrot, 1984) y en la Universidad de Oxford otro sobre “¿Existe una historia de las mujeres?” (Degler, 1975). Fue el comienzo de una actividad docente que enseguida se ampliaría con otras en esos mismos países, para extenderse a continuación al resto de Europa. En Francia, una larga lista de jornadas y congresos celebrados desde 1975, así como de publicaciones de obras y de revistas –*Histoires d’Elles, Questions féministes*. Cito–, pone de manifiesto el camino recorrido por las universidades francesas en los últimos 20 años (Anef, 1995, pp.689-710); periodo en el que se han creado centros y grupos de investigación y de docencia sobre campos específicos o interdisciplinares en diferentes universidades (Martin, 1993, p.24-28).

En 1995 Inglaterra contaba con más de 30 instituciones universitarias que ofrecían programas de Estudios de la Mujer dentro de los planes de formación de sus estudiantes (Bird, 1995), las universidades de los Países Bajos impartían un total de 260 cursos (Jansen-Alst, 1995), y, en Suecia, todas las universidades incluían esta modalidad de estudios; en los tres países, después de recorrer un proceso iniciado en los años 70, y que fue institucionalizándose en la década de los ochenta (Ericsson, 1995). En Alemania también se iniciaron, junto con los movimientos de mujeres, en los años 70, dentro y fuera de la Universidad; Irlanda empezó a acogerlos en los 80, y Portugal, donde se ha formado una Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, cuenta igualmente con estos estudios en varias de sus universidades (Müller, 1995; Cháthaigh, 1995; Reynolds, 1993).

Grupos de mujeres y profesoras universitarias han hecho posible en Italia un gran desarrollo de los Estudios de la Mujer, aunque haya sido fuera de las universidades, pues la organización centralizada de la enseñanza superior italiana ha impedido su incorporación a los estudios académicos formales; sin embargo, muchas disciplinas y muchas investigaciones dentro de la universidad se desarrollan desde esta perspectiva, además de organizar seminarios, jornadas y congresos que favorecen la reflexión y el trabajo (Addis, 1992). Aunque con un peso menor en cuanto a la dedicación y volumen, la misma característica centralizadora ha impedido su presencia formal en las universidades de Grecia. También países como Rusia, que ha creado dentro de la Academia de Ciencias el "Moscow Center for Gender Studies", Polonia, Hungría, Rumania, la República Checa, han incorporado en los últimos años estos estudios a sus universidades y centros de educación superior (Krops, 1997).

DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS DE LA MUJER/GÉNERO EN AMÉRICA LATINA

Desde la III Conferencia de la Mujer, de Naciones Unidas celebrada

en Nairobi en 1985, empiezan a aparecer, de manera muy aislada en el ámbito académico, iniciativas formativas propiamente dichas de estudios de género y desarrollo. Pero no será hasta pasada la IV Conferencia de Beijing, ya avanzada la década de los 90 y posteriormente en la primera década del nuevo milenio, que dichos estudios se establecen en países en vías de desarrollo, como experiencias pioneras, siendo los primeros diplomados y posgrados académicos de estudios de género y políticas de igualdad de las universidades de América Latina.

Si bien el trabajo formativo se plantea oficialmente en los 90 en América Latina, cabe resaltar que la presencia de estos estudios y su insistencia por ser reconocidos en los espacios académicos lleva 30 años, una historia temporal paralela a las reclamaciones de los Estudios de la Mujer surgidos en Estados Unidos y Europa. La presencia de los estudios de género en América Latina se da a finales de la década de los 70 y principios de los 80. La necesidad de estudiar el tema de las mujeres se debió a su ausencia e invisibilidad en la historia, en las artes y en la ciencia. Fue el descubrimiento de la invisibilidad social de las mujeres lo que hizo necesario hacer visible lo invisible, conceptualizar y analizar lo cotidiano y mirar en los recodos de lo antiheroico. J. Anderson señala que los estudios de la mujer se inician para “llenar los vacíos de una visión unifocal de lo social, producida desde el lado masculino, para dar a conocer a ese otro invisible o negado en la filosofía, en la teoría social y en el debate político: las mujeres, y lograr una visión bifocal de los procesos sociales” (citado por Molina, 2001; Anderson, 1996, p.31) (León, 2007).

En América Latina, los estudios sobre mujer/género fueron precedidos por la militancia del movimiento feminista de los años 70, que reclamaba, derechos civiles y políticos para las mujeres. Este antecedente marca la aparición una década más tarde en el ámbito académico y hace presencia en algunas universidades, llegando a ser visible en la

década de los 90, cuando se visibiliza como una necesidad urgente en la Conferencia de Beijing.

La consolidación de los Estudios de la Mujer se inicia con una serie de procesos regionales e internacionales que promueven su desarrollo: Entre los procesos regionales se destaca la democratización política y social de Latinoamérica (fin de periodos de dictaduras), clima intelectual crítico, corrientes como la filosofía de la liberación y sumado a ello la expansión de la matrícula femenina, suscitada por la promulgación de la Década de la Mujer . Esto da como resultado una metamorfosis de expectativas y motivaciones en las vidas de las mujeres latinoamericanas, dando paso a una presencia y opciones vitales de formación profesional para la población femenina.

La presencia de las mujeres latinoamericanas en la academia, ha estado marcado por su capacidad de debate, en ellas se resaltan las intelectuales provenientes del Cono Sur (perseguidas por las dictaduras y las exiliadas), inician la crítica a los paradigmas de las Ciencias Sociales primero por su sesgo sexista, y segundo por la visión parcial y androcéntrica del concepto de democracia para la vida de las mujeres en lo privado, concepto desde donde se pensaba la democracia latinoamericana (León, 2007).

En cuanto a los procesos internacionales se señalan dos hechos significativos: el primero: la promulgación de la Década de la Mujer (1976-1986), en el que se fija la atención y movilización de los Estados a la condición de la mujer y la publicación de la CEDAW, Convención para la eliminación de toda forma de discriminación a la mujer (1979) representan bases importantes para legitimar y promover la formalización de los estudios de las mujeres y de género en América Latina y el segundo procede del contexto económico: La crisis del Estado de Bienestar en América Latina, en el que los ajustes marcan un retroceso

para la igualdad con impacto negativo para toda la población, pero mayoritariamente para las mujeres. Los avances logrados en la Década de la Mujer, no se lograron sostener.

En la primera etapa de los estudios de género se advierte gran resistencia del canon universitario a la integración de la categoría de estudio mujergénero, que cuestiona estructuras androcéntricas de poder establecidas históricamente (aún persiste). Los estudios se inician en universidades públicas de Chile, Puerto Rico, Uruguay, Paraguay, Argentina, Colombia y Perú, generalmente en las capitales, y ha tenido como constante el financiamiento internacional de ONG, Cooperación Internacional asociado los recursos internos, con el peligro de encontrar condicionamientos externos que definan y cambien las agendas. Los estudios mujer/género, en su primera etapa, elaboraron investigaciones específicas que tenían a la mujer como objeto central de análisis: las trabajadoras, las campesinas, las indígenas, el trabajo doméstico, las estrategias de supervivencia y la participación política, (León, 2007).

En América Latina, actualmente se considera que los estudios mujer/género se han instalado en la comunidad académica de la región, pero su institucionalización como parte de la educación superior es un reto ya que son proyectos marginales en las prioridades científicas y financieras de las universidades, hecho que les imprime una fragilidad permanente.

Por otra parte, en la institucionalización de los estudios de género en América Latina, se marcan tensiones epistemológicas y puntos de vista que son motivo de análisis y que en vez de restar, van marcando un discurso sobre la necesidad de contextualizar y resolver problemáticas propias de la región. Entre las tensiones se observan: Cómo se plantea el análisis y abordaje científico de los estudios de mujer/género ¿en términos de mujer o en términos de género?, ¿es válido seguir utilizan-

do categorías de análisis cómo patriarcado?, ¿los estudios de género excluyen a los hombres?, ¿los estudios con enfoque de mujer tienen un tono victimizante? Hoy el análisis responde que con la categoría género se busca integrar las diferentes relaciones que definen las múltiples identidades de los sujetos.

Otra tensión es la articulación del discurso académico de los estudios de género, con el movimiento y la militancia feminista, en la que se observan tensiones por considerar los estudios de género como elitistas, un camino de resolución para este tema va encaminado a la tarea académica que no es, ni debe confundirse, con la ideología y la militancia del movimiento. Este requiere una ideología y la academia demanda posturas críticas ancladas en la investigación y en las reflexiones teóricas. Esto no implica que la academia sea neutral y que en ella no esté presente una dimensión política, pero es fundamental que los estudios de género mantengan una personalidad autónoma, una distancia crítica solidaria en relación con los diferentes sectores que integran el movimiento social de mujeres del cual hace parte desde el marco del movimiento social.

Sumado a ello, una discusión interna la sitúa (Valdés, 2000) en los conceptos igualdad y diferencia es la crítica a la universalización de la visión masculina. Se corre el peligro de hacer simplificaciones, y utilizar la diferencia solamente para el análisis entre hombres y mujeres y no para las diferencias dentro de cada género. Estas diferencias entre hombres y entre mujeres pueden ser de clase, raza, etnia, entre otras.

Las diferencias entre mujeres aparecen como un nuevo eje articulador del análisis. Surge entonces la pregunta que la investigación está llamada a resolver: ¿Cuáles son las diferencias que cuentan?, ¿urbanas/rurales?, ¿de clase?, ¿de pobreza?, ¿de edad?, ¿de orientación sexual?, ¿religiosas? Las diferencias visibles generalmente son diferencias de

identidades colectivas, como las étnicas o las raciales, pero ¿qué pasa con las diferencias que no tienen identidades colectivas tan visibles? (Valdés, 2000, pp.16-18).

Desde estas discusiones epistemológicas, los estudios de género en América Latina se enfrentan a los nuevos desafíos del presente siglo, los procesos de integración en la región en un mundo globalizado, los estudios sobre la masculinidad. Adicionalmente los estudios sobre la memoria, que van de la mano con los temas de guerra y paz. También son recurrentes los temas nuevos acerca de la ciudadanía femenina, la violencia por razón de género y los derechos humanos de las mujeres. Es importante que los estudios de mujer/género enfrenten este nuevo desafío con investigaciones de primera mano, porque si bien es cierto que oponerse a situaciones lesivas con *slogans* tiene un efecto político, para ser propositivas y poder sentarse en mesas de negociación se requiere generar conocimiento específico.

Otro tema de punta es el de las masculinidades. En la última década, según (Valdés, 2000), “e inicia en América Latina el proceso de construcción de los hombres (sexo masculino) y las masculinidades como objeto de estudio. Ello representa una necesidad de avances teóricos en el conocimiento de la construcción de la diferencia sexual, desde las identidades femeninas a las masculinas. Así, los estudios mujer/género, tradicionalmente realizados a partir de las mujeres, abordan su objeto de estudio incorporando sistemáticamente a los varones y su participación en las relaciones de poder (Valdés, 2000) anota que “es necesario problematizar y formular preguntas de investigación sobre las relaciones de poder, ya no solo como afirmación, sino como una descripción en profundidad de construcciones subjetivas de esas relaciones” (Valdés, 2000, pp.12-13). Es así como las masculinidades, es un nuevo campo de estudio y área de conocimiento en construcción, que ha avanzado en documentar la multiplicidad de representaciones

sociales de la masculinidad existentes en la región, e intenta responder demandas de las políticas públicas. Sin embargo, el estudio de las relaciones de poder micro, meso y macro es aún un tema pendiente.

DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS DE LA MUJER/GÉNERO EN COLOMBIA

En los umbrales de las Ciencias Sociales en Colombia (años 60), por una coincidencia, hubo mujeres fundadoras que alcanzaron reconocimiento académico, en un segundo momento (década de los setentas hasta mitad de los 80), las intolerancias políticas invadieron el *campus* universitario y las fuerzas de izquierda desplegaron lógicas androcéntricas que reforzaron las resistencias ya existentes a los discursos feministas. Frente a este contexto adverso, desde mediados de los 80 hasta la actualidad, las académicas feministas, para afianzar su mirada en el medio, optaron por institucionalizar iniciativa que por un lado visibilizó los estudios que utilizan la categoría de género, pero por otro los aisló haciéndoles correr el peligro de convertirse en *ghettos* sin resonancia en las disciplinas tradicionales (Wills, 2003).

Hoy, en Colombia como en otros países de América Latina existen diversas iniciativas de institucionalización de los estudios sobre mujer y género en la academia. En la Universidad Nacional existe la Escuela de Género, Mujer y Desarrollo que imparte docencia a nivel de posgrado, maneja un centro de documentación y desarrolla numerosas actividades de extensión; existe un Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad tanto en la Universidad del Valle como en la Universidad de Antioquia donde se emprenden actividades de docencia, investigación y publicación; la Universidad de Caldas ha introducido formalmente la línea de género en sus investigaciones sobre familia, en la Universidad Externado de Colombia se han adelantado investigaciones sobre familia, sexualidad y aborto y en la Universidad del Atlántico se ha

abierto un Centro de Documentación de la Mujer Meira del Mar en torno al cual se está consolidando un grupo interdisciplinario de Ciencias Humanas y de Economía. Además en la Universidad de Los Andes, diversas profesoras dictan cursos que giran en torno a la categoría de género en la Facultad de Derecho, Psicología, Literatura y Administración de Empresas. Por su parte, la producción investigativa sobre el tema ha crecido en estos años⁴.

No obstante esta mayor presencia de centros, iniciativas y producción bibliográfica, no significan que una presencia en espacios antes netamente masculinos garantice que narrativas que las representen se estén abriendo paso en esos mismos terrenos. Obviamente se supone que los centros de estudios de mujer y género deben irradiar en su entorno nuevas miradas sobre la vida de las mujeres y la construcción de masculinidades y feminidades. Luego de una revisión de los programas curriculares en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, se concluye que solo algunos cursos nucleares de ciertas carreras, historia por ejemplo, han empezado a incorporar bibliografía sobre el tema pero más en las márgenes que como tópicos centrales, y en otras disciplinas (antropología, ciencia política, sociología) simplemente la literatura feminista, sobre mujeres o sobre género ha pasado totalmente desapercibida y solo se discute en los cursos de contexto y electivas que los alumnos toman para complementar los módulos nucleares de sus carreras. En cuanto a publicaciones, aunque hoy, hay sin lugar a dudas más producción bibliográfica sobre el tema que hace veinte años, su impacto en los círculos estudiantiles no es tan amplio como podría llegar a serlo en la medida en que no es utilizada como bibliografía básica en los cursos nucleares de carrera. Además, en Colombia

4 Segura Escobar, Nora: *Mujer y sociedad. Estudios, balances y perspectivas*. Departamento de Sociología, Universidad del Valle, 1990.

han aparecido revistas especializadas como *En otras palabras* dedicada exclusivamente al tema o *Nómadas* con un fuerte énfasis en problemas relacionados con la cultura y la construcción de identidades, incluidas las de género, pero en una muestra de revistas especializadas, se halló que la producción sobre investigación de género publicada en ellas es mínima: en 15 años de publicación de *Análisis político*, solo ha habido un 1,97 % de artículos sobre el tema; en el *Anuario de Historia Social y de la Cultura*, de 187 artículos publicados solo cinco se refieren a género o mujer; ni en *Ideas y Valores*, la revista del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional, ni en *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* de la Universidad Santo Tomás aparece un solo artículo sobre el tema. Curiosamente la *Revista Javeriana*, de la universidad del mismo nombre liderada por la Compañía de Jesús, es la que más ha publicado, alcanzando apenas un 2,29 %. Otro dato curioso que emerge de las cifras es que los porcentajes de artículos publicados por mujeres son bastante más altos que aquellos que se refieren a temas de género o que abordan dimensiones de la vida de las mujeres. Esto indica que hoy hay más mujeres investigadoras que antes pero que muchas de ellas no abordan la problemática bajo análisis. Estos datos sobre publicaciones y cursos sugieren que el estatus de la categoría de género sigue siendo secundario para las Ciencias Sociales en la universidad, un tópico que finalmente se puede añadir o quitar del currículo de una disciplina sin que realmente la formación impartida se resienta.

Teniendo en cuenta estos resultados, se puede afirmar que hoy en el país hay mujeres en la academia comprometidas con el tema, apoyando programas de posgrado o centros de investigación o la publicación de revistas especializadas. Sin embargo, estas mujeres no han logrado convertirse en una masa crítica capaz de sacudir las tradiciones disciplinares e introducir el tema a nivel nuclear hasta convertir la categoría

y la mirada de género en parte “natural” de las Ciencias Sociales. El desarrollo de dichos saberes en la academia ha estado sujeto a diferentes coyunturas y crisis que han afectado a las universidades públicas y en general a las universidades latinoamericanas. Persisten además enormes dificultades para un intercambio permanente entre instituciones y programas, y la mayoría de estos conservan un carácter endogámico, centrado en el estudio de las relaciones de género nacionales. Aún se perciben múltiples resistencias en las universidades cuando se cuestiona el carácter androcéntrico de las disciplinas y profesiones, y la transversalización de los estudios de género sigue siendo un sueño. En América Latina los recursos para la investigación son escasos y la formación de unidades interdisciplinarias como las de los estudios de género enfrenta múltiples dificultades (Arango & Puyana, 2007).

Por otro lado según (Wills, 2003), se registran pocos avances en la transformación de los planes de estudio tradicionales en todas las carreras, dirigida a eliminar sesgos y prejuicios sexistas. Tampoco se documentan avances en la segregación por sexo en la universidad, y la creación de programas de estudios de mujer/género no va a la par con la transformación de las estructuras sociales universitarias que mantienen y fomentan las diferencias de género. El poder patriarcal se sitúa también en el mundo universitario, y para los centros de estudio de la mujer, permear estas estructuras ha sido difícil. Pero sorteando estas dificultades, el compromiso de algunas investigadoras con los estudios de género evidencian unos ejes temáticos que configuran los temas de investigación en dicha temática, que son preocupación en Colombia, y se evidencia en el trabajo desarrollado por la investigadora Ángela María Estrada titulada: “los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades” (2007).

Tabla 1.⁵

Tabla 1
EJES TEMÁTICOS QUE CONFIGURAN LA INVESTIGACIÓN DE GÉNERO EN COLOMBIA

EJES TEMÁTICOS	Tipo de Documento	Número de Referencias
1. PROPUESTAS Y ANÁLISIS DE LA POLÍTICA PÚBLICA	Investigación Descriptiva (2) Documento de Política (4) Memorias (1) Ensayo (4)	11
2. MUJER Y EDUCACIÓN	Investigación Descriptiva (1) Investigación Multimetodo (2) Ensayo (1) Ensayo teórico (1)	5
3. MUJER, ETNIA, MUJER AFRO-PACÍFICA	Ensayo (3) Investigación Cualitativa (1)	4
4. ACTORES Y VIOLENCIAS EN EL CONTEXTO INTRAFAMILIAR	Investigación Cualitativa (1) Ensayo (1)	2
5. DESARROLLO SOSTENIBLE, PLANEACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	Documento de Política (1) Ensayo (2)	3
6. GÉNERO, MUJER, CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN - DEMOCRATIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA	Investigación Cualitativa (2) Investigación Descriptiva (5) Ensayo (3) Ensayo Teórico (1) Investigación Multimetodo (1) Memorias (2)	14
7. GÉNERO, MUJER, CONDICIONES DE VIDA Y DEMOGRAFÍA	Investigación Descriptiva (2) Investigación Cualitativa (5) Investigación Multimetodo (3) Ensayo (3) Ensayo Teórico (3)	16
8. MUJER, TRABAJO Y TRABAJO DOMÉSTICO	Investigación Descriptiva (2) Estado del Arte (1)	3
9. LITERATURA, HISTORIA, MATERIAL CULTURAL, GÉNERO, MUJER Y ESCRITURA	Ensayo (6) Investigación Multimetodo (1)	7
10. FEMINISMO, GÉNERO, IDENTIDAD Y RELACIONES DE GÉNERO, FEMINIDAD, MASCULINIDAD	Ensayos (12) Ensayos Teóricos (5) Memorias (1) Estado del Arte (1)	19

LA NECESIDAD DE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN COLOMBIA

Cuando (Wills, 2003) reconoce pocos avances en materia de desarrollo de estudios de género en la academia colombiana, se sobreentiende que la institución llamada a generar cambios sociales de fondo en la sociedad, no está cumpliendo con su quehacer formativo e investigativo de manera igualitaria, cuenta de ello es la limitada conciencia de la sociedad sobre la articulación del género con el resto de relaciones sociales, limitación que también se advierte en el grueso de hombres y mujeres, y que puede verse en la discriminación de la mujer en la realidad social. Es por ello que cuando se concibe la línea de investigación *Estudios Interdisciplinarios y Transversalidad de Género en las Ciencias*

⁵ Tabla tomada del resultado de investigación “los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades” (Estrada, 2007).

Sociales y Humanas en el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar, se parte de un estado de apremiante necesidad en el contexto colombiano y se sustenta en cuatro premisas básicas:

La primera premisa es una constatación de primera mano: en los últimos 30 años, la vida de las colombianas ha conocido grandes transformaciones. Un recorrido rápido por titulares de prensa y programas televisivos sugiere la magnitud de los cambios. Por un lado hay noticias como: “Mujeres ascendidas a general”, “Andia Chaves Fonnegra, bióloga marina de la Universidad Jorge Tadeo Lozano con maestría de la Universidad Nacional de Colombia, quien a sus 31 años obtuvo el premio internacional que otorga el Programa para las Mujeres en la Ciencia Unesco - L’Oréal, en la categoría Internacional Junior”, “En Barcelona, otorgan el premio ICIP Constructoras de Paz a las Madres de Soacha”, y por el otro lado “La tragedia de las bellas: reinas y modelos involucradas con capos del narcotráfico”, “Nuevo caso de mujer empalada en Soacha”, “Colombia: país con el índice más elevado del mundo en ataques a mujeres con ácido”, “Colombia, entre los países con mayor tasa de feminicidios en el mundo”.

Temas en discusión como “Aborto: urge un debate”, “Sexualidad: ¿es posible la despenalización?” y al observar Programas televisivos con títulos como “Las muñecas de la Mafia”, “Sin tetas no hay paraíso”, “La promesa” (programa que trata la tragedia de la trata de blanca” “La prepago”, muestran de cierta forma una realidad. En estas noticias y espacios televisivos, se vislumbran mutaciones y amplitudes de la realidad de la mujer colombiana, mientras en otras se registran continuidades sorprendentes con el pasado.

Sin entrar a evaluar positiva o negativamente estas transformaciones, sí llama la atención la poca preocupación que la academia, los medios

y el Estado, le han prestado a la realidad de las mujeres en Colombia. La vida de las colombianas está rodeada por una serie de cambios que son motivo de un escaso análisis reflexivo de espacios públicos y académicos. El silencio que rodea estos procesos refuerza la falsa noción de que estas transformaciones responden a resortes ocultos, que impulsan por su propia dinámica a masas sin voluntad alguna y por tanto sin capacidad de respuesta. Para las mujeres, esta naturalización de los cambios obstaculiza el impulso por alcanzar una evaluación ponderada de las transformaciones que sus vidas atraviesan. Esta premisa marca la necesidad de desarrollar estudios y metodologías que permitan una mirada más cuidadosa de la cultura y las relaciones de género en la vida cotidiana, incluso de las instituciones, con el fin de encontrar la real dimensión de lo que las mujeres en la esfera personal e íntima. Analizar el peso de la historia en la vida personal es asumir un ejercicio intelectual y un compromiso ético-político.

La segunda premisa es una serie de preguntas históricas y de investigación en cuanto a la condición de ciudadanía de las mujeres, que es necesario hacer y si bien no va a remediar todos los silencios y los olvidos, ni responde a todas las preguntas, pretende conjurar la falta de memoria imperante relatando una parte de la historia actual y marcando posibilidades para el pleno disfrute de los derechos. Interrogantes como:

¿Cuántas mujeres por ejemplo saben hoy que persisten diferencias salariales entre hombres y mujeres? ¿Cuántas tienen en cuenta que hay muchas más desempleadas que desempleados? ¿Cuántas conocen el número de violaciones de mujeres y niñas y niños que se reportan en comisarías o en hospitales? ¿Cuántas entienden la polémica sobre la libre opción de la maternidad? O para ponerlo en otros términos ¿Cuántas reconocen que la maternidad es una opción y no un destino? ¿Cuántas comprenden la amplitud de conceptos como los de femini-

zación de la pobreza? ¿Cuántas están al corriente de las razones de violencia por razón de género? ¿Cuántas conocen la convención de la CEDAW, como marco legal que protege a las mujeres de una vida libre de violencia?

Si nos devolvemos en la historia, ¿Cuántas jóvenes se han percatado que sus abuelas no tuvieron jamás derecho al voto o que sus madres no pudieron ingresar a la universidad y no por razones económicas? ¿Cuántas han reparado en el hecho de que las mujeres son realmente minoría en el Congreso de la República, las Asambleas, los Concejos, las Alcaldías, las Cortes Judiciales, las rectorías de las universidades y las direcciones de las instituciones educativas? Y cuando se hace referencia a ello, solo saltan a la vista las excepciones, como justificación. Sin conocer cómo era el pasado social y político de sus antecesoras, las colombianas hoy pueden difícilmente medir si las modificaciones representan avances o retrocesos, y si la historia se está desarrollando en el sentido en que ellas realmente quisieran. Es poco probable que ellas, sin un pasado que recordar, puedan concebirse como sujetos históricos con capacidad de proponerse sus propias metas y luchar por alcanzarlas.

Un argumento que se hace necesario exponer como ejemplo para visibilizar la necesidad urgente de abordar la condición de ciudadanía es “las mujeres necesitamos la CEDAW 50 años después de la Declaración Universal de Derechos Humanos”, esto muestra la dificultad de aceptar la ciudadanía femenina en una forma que explícitamente nos ponga en equiparación material y no solo formal. Para esta equiparación, los derechos sexuales y reproductivos son un eje fundamental, porque constituyen tanto un derecho en sí mismo como la posibilidad para el ejercicio de otros derechos como el trabajo, la educación y la participación política. Un reto de investigación es el abordaje contextualizado de la concepción de ciudadanía, sexualizando a los sujetos

y considerando estas diferencias como aspectos que exigen variar las respuestas del Estado para satisfacer los mismos derechos universales. Invisibilizar el carácter sexuado de ciudadanas y ciudadanos implica borrar de la definición de ciudadanía un rasgo que por omisión permite al Estado vulnerar derechos básicos de los individuos más débiles, en particular, de las mujeres (Maffia, 2007). Construir la ciudadanía desde la igualdad de derechos y deberes de todas las personas exige remover los obstáculos que impiden la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Si bien este es un objetivo político que se ha incorporado constitucionalmente en Colombia, para hacerlo efectivo requiere de reformas estructurales que den respuesta a los desafíos y retos de la sociedad actual que está inmersa. La academia debe ayudar a construir, promover desde las Ciencias Sociales un nuevo modelo de contrato social, un nuevo pacto entre los géneros, para compartir responsabilidades familiares, oportunidades vitales, trabajo y poder.

La tercera premisa es la realidad contextualizada a partir del macroproyecto: Violencia, Cultura y Pobreza: dimensiones simbólicas, económicas, psicológicas, sociales y culturales, marco del conflicto armado y en el proceso de posconflicto y reconciliación en la Colombia a través de cuatro ejes diferenciados:

- Violencia hacia la mujer por razón de género.
- Reconciliación y posconflicto desde una perspectiva de género.
- Marginación femenina en la cultura.
- Feminización de la pobreza.

DEFINICIÓN DE CONTENIDO Y EL CONCEPTO

Violencia de género

La Asamblea General de las Naciones Unidas, define la expresión violencia ejercida sobre las mujeres como “Cualquier acto de violencia dirigido contra el sexo femenino y que cause, o pueda causar, a las

mujeres, un perjuicio o sufrimiento físico, sexual o psicológico, incluidas amenazas de tales actos, la obligación o la privación arbitraria de la libertad ya sea en la vida pública o privada”. El término violencia de género se define por la ONU en el marco de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Mujeres y su significado se ratifica en la Conferencia de Derechos Humanos que se celebró en Viena en el año 1993.

Por lo tanto, al hablar de violencia de género se hace referencia a un tipo de violencia que soportan de forma exclusiva las mujeres, ya que la sufren por el hecho de serlo. Este tipo de violencia tiene sus raíces en la histórica discriminación por razón de sexo, que afecta gravemente a la posición social de las mujeres y que se traduce en menores oportunidades en el ejercicio de sus derechos como ciudadanas, aun en el contexto jurídico, político del conocimiento formal de la igualdad (Varela, 2002) (Vives, 2005).

Esta merma en el reconocimiento de los derechos de las mujeres y en las oportunidades para ejercerlos con plena autonomía, afecta también relaciones entre mujeres y hombres. A lo largo de la historia de las mujeres han ocupado una posición de subordinación con respecto a la de los hombres. Esta situación ha generado estereotipos que el reconocimiento legal de la igualdad de derechos no ha podido eliminar en su totalidad. Una consecuencia de esa desigualdad es la pervivencia de la violencia de género (Bourdieu, 2000).

Además de este concepto amplio de la violencia de género, en nuestro ordenamiento jurídico el mismo término es utilizado en un ámbito más estricto de la Ley 1257 de 2008 En el ámbito de aplicación de esta Ley, tal como señala su *Artículo 2º. Definición de violencia contra la mujer*. Por violencia contra la mujer se entiende cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, econó-

mico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado. Para efectos de la presente ley, y de conformidad con lo estipulado en los Planes de Acción de las Conferencias de Viena, Cairo y Beijing, por violencia económica se entiende cualquier acción u omisión orientada al abuso económico, el control abusivo de las finanzas, recompensas o castigos monetarios a las mujeres por razón de su condición social, económica o política. Esta forma de violencia puede consolidarse en las relaciones de pareja, familiares, en las laborales o en las económicas.

Las modalidades de la violencia se describen:

a. Según sus características:

Violencia física: Aquella que ocasiona riesgo o disminución de la integridad corporal. En este tipo de violencia se incluyen las golpizas, las agresiones con objetos o líquidos que puedan hacer daño, los encierros, las sacudidas, los estrujones, entre otras conductas que busquen hacer daño a las mujeres.

Violencia psicológica: Acción u omisión destinada a degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de otras personas, por medio de intimidación, manipulación, amenaza directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, la autodeterminación o el desarrollo personal. En este tipo de violencia se incluyen los malos tratos, las ofensas, el menosprecio, las amenazas, las prohibiciones y el control.

Violencia sexual: Acción que consiste en obligar a una persona a mantener contacto sexual, físico o verbal, o a participar en otras interacciones sexuales mediante el uso de fuerza, intimidación, coerción, chan-

taje, soborno, manipulación, amenaza o cualquier otro mecanismo que anule o limite la voluntad personal. Igualmente se considera violencia sexual cuando la persona agresora obligue a la agredida a realizar alguno de estos actos con terceras personas. En este tipo de violencia se incluyen los tocamientos y manoseos, obligar a las mujeres a tener relaciones sexuales u obligar a las mujeres a llevar a cabo actos sexuales que ellas no quieren.

Violencia patrimonial: La que ocasiona pérdida, transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores o derechos económicos destinados a satisfacer las necesidades de la mujer. Un ejemplo de frecuente de esta modalidad es que en un divorcio el hombre se quede con todos los bienes de la pareja.

Violencia económica: Cualquier acción u omisión orientada al abuso económico, el control abusivo de las finanzas, recompensas o castigos monetarios a las mujeres por razón de su condición social, económica o política. Esta forma de violencia puede consolidarse en las relaciones de pareja, en las familiares, en las laborales o en las económicas. Un ejemplo de esta modalidad de violencia consiste en el pago de un salario menor a las mujeres frente al salario que se les paga a los hombres por realizar la misma actividad.

b. Modalidades de violencias según el lugar donde ocurren:

Violencia en el ámbito privado: Según la Convención de Belém do Pará, este tipo de violencia es aquella que tiene lugar dentro de la familia o unidad doméstica, o en cualquier otra relación interpersonal, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio que la mujer, y comprende, entre otros, violación, maltrato y abuso sexual.

Violencia en el ámbito público: Según la Convención de Belém do Pará, esta violencia es aquella que tiene lugar en la comunidad, es perpetrada

da por cualquier persona y comprende, entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar.

Violencia en el marco del conflicto armado: En el marco del conflicto armado, las mujeres están expuestas a la violencia en tanto que miembros de la población civil, así que por su propia condición de mujer. Como lo reconoce la Corte Constitucional en su Auto 092 de 2008, el conflicto armado tiene un impacto de género desproporcionado. Esto quiere decir que la violencia contra la mujer es un elemento clave dentro de la situación de violación generalizada a los derechos humanos, que simboliza a la larga degradación del conflicto interno y sus repercusiones sobre la sociedad colombiana. Sin embargo, llama la atención el hecho de que este flagelo suele minimizarse cuando se evoca la situación de los derechos humanos en Colombia.

Plantear una reflexión de la violencia de género en un país como Colombia requiere elaborar un mapa de seguimiento para poder comprender su complejidad, es tener en cuenta que esta se encuentra cruzada por múltiples discriminaciones basadas en la pobreza, la etnia, el sexo, el conflicto armado, el narcotráfico y en la violencia por razón de género.

MUJER COLOMBIANA Y CONFLICTO ARMADO

El cuerpo de la mujer colombiana, un territorio más de la guerra:

“Amnistía Internacional recogió testimonios de mujeres y niñas desertoras del ELN y de las FARC, que relataron cómo ambas guerrillas obligan a sus combatientes, en algunos casos niñas de tan solo 12 años, a abortar y a utilizar anticonceptivos. Información que coincide con una investigación de la Defensoría del Pueblo, en un grupo de 65 niñas exguerrilleras todas habían sido obligadas a usar dispositivos intrauterinos, algunos puestos en contra

de su voluntad y sin ningún tipo de información (Fuente: Reportaje Revista Semana, cuerpo, botín de guerra)".

En el curso de los 40 años del conflicto colombiano, todos los grupos armados, fuerzas de seguridad, paramilitares y guerrilla han abusado o explotado sexualmente a las mujeres, tanto a las civiles como a sus propias combatientes, y han tratado de controlar las esferas más íntimas de sus vidas e instrumentalizando a las mujeres para conseguir objetivos militares, han convertido los cuerpos en terreno de batalla. Los graves abusos cometidos por todos los bandos del conflicto armado siguen ocultos tras silencios alimentados por la discriminación y la impunidad, lo que a su vez atiza la violencia, Las mujeres y las niñas son las víctimas ocultas de esta guerra.

"Aunque comunidades enteras sufren las consecuencias de los conflictos armados, las mujeres y las niñas se ven particularmente afectadas debido a su condición jurídica y social y su sexo. A menudo las partes en un conflicto violan a las mujeres, y en ocasiones utilizan las violaciones sistemáticas de las mujeres como una táctica de guerra. Otras formas de violencia contra las mujeres cometidas en los conflictos armados comprenden los asesinatos, la esclavitud sexual, el embarazo forzado y la esterilización forzada" (Fuente: informe del Secretario General de la ONU - E/CN.6/2000/PC/2).

Frente a la violencia sufrida por las mujeres en el espacio del conflicto interno en Colombia el informe entregado por la Organización Popular Femenina, en su proyecto Ruta pacífica de las mujeres titulado Militarismo, igual violencia contra las mujeres, informe presentado en diciembre de 2007, plantea nuevas formas de violencia hacia la mujer en zonas de conflicto armado.

El documento revela los altos índices de violencia sexual contra las mujeres líderes de la zona, así como amenazas de muerte a las líderes

feministas, con el fin de castigarlas por su continuas denuncias sobre violación de los Derechos Humanos, a la vez que denuncian nuevas formas de esclavitud sexual en las mujeres, prostitutas que pasan a ser dueñas de los grupos paramilitares que controlan el narcotráfico en zonas con presencia de coca y utilizan la imposición de multa para restringir su libertad impidiendo su movilización.

El informe da cuenta de seis mujeres asesinadas con arma blanca y tiradas en la carretera por desobedecer intentar marcharse y la advertencia es clara: *“las que intenten volarse no llegarán más allá del Tigre y que si se dejan pescar se les baja del bus o del carro”*, *los castigos a las desobedientes o que pelean entre ellas o “meten vicio”*, *“se les bajan los pantalones y se les pega con machetes”* (Fuente: Militarismo, igual violencia contra Las mujeres 2007, Colombia).

Esta situación es alarmante en las zonas dominadas por el conflicto, pero sigue siendo aterrador el enfrentarse a una de las consecuencias inhumana que tiene el conflicto armado en Colombia, es ir más allá de lo que podemos expresar y es el hecho de hablar del desplazamiento interno de grandes sectores de la población que deambulan por diferentes sectores del país en busca de un lugar seguro para continuar viviendo o en lugares fronterizos soportando en su propio país la condición de desplazados o intentando que se reconozca su condición de refugiadas más allá de la frontera.

En el caso de las mujeres desplazadas, es ser observadas de distintas formas en las zonas donde se trasladan: Es una población invisible para los que niegan sus derechos, es una población útil para los que ejercen la sobreexplotación laboral, es una población estigmatizada para quienes consideran este flujo migratorio como la causa de la prostitución y la mendicidad, es gente de paz para quienes valoran su decisión de huir antes de involucrarse en la guerra interna que padece Colombia.

La situación no es fácil para ellas, además de soportar la dureza del desarraigo, tienen que enfrentar el dolor de las pérdidas y el miedo constante a los hechos violentos que provocaron su salida para luego encontrarse en una situación de discriminación.

Siendo así la guerra en Colombia es un tema de lucha por el poder, elementos totalmente masculinos y las consecuencias de esa guerra evidentemente femeninas.

Reconciliación y posconflicto desde una perspectiva de género:

La línea doctoral marca como preocupación académica el abordaje de la participación de las mujeres en el conflicto armado como sujetos implicados en la reconstrucción de la sociedad colombiana, pero también como sujetos partícipes de la profundización de la violencia. Las reflexiones en torno a esta temática trata de dar cuenta de la participación política de las mujeres en aquellos espacios comúnmente ocupados por hombres: la guerra o lo público. En estos escenarios las mujeres han entrado transgrediendo los estereotipos femeninos, para lograr la aceptación en los grupos armados y en ello se ha explotado la condición femenina para garantizar la permanencia en el grupo.

Los estudios realizados en Colombia por Sánchez y Sánchez (1992); Toro (1994); Mosquera y Holguín (2001); Lelièvre, Moreno y Ortiz (2004); Blair y Londoño (2004) y la Fundación Ideas para la Paz (2013)⁶ coinciden en afirmar que las condiciones por las que ingresan las mujeres al conflicto armado contemplan situaciones dramáticas de limitación económica. La mayoría de las militantes pertenecen a los sectores marginales de la sociedad. Es decir, que ellas provenían de hogares con similares características: baja escolaridad de sus miembros, alto número de personas dependientes, trabajo infantil para incrementar

6. No llores por Tanja, Colombia. Mujeres en el conflicto armado. Abril de 2013.

el ingreso familiar, ausencia frecuente de uno de los padres, familias tradicionales que cumplen cabalmente con los estereotipos de género: mujer ama de casa y hombre garante económico, padres y madres maltratadores, violencia contra las mujeres, entre otras. En varias oportunidades, estos rasgos se constituyeron en las razones que impulsaron su ingreso al conflicto armado (guerrilla, paramilitarismo). No obstante es necesario decir que también es importante tener en cuenta que la vinculación depende de diversos aspectos, y algunos de ellos se encuentran en la subjetividad e individualidad de las personas. En este sentido, las circunstancias y antecedentes de la biografía, los sueños, los anhelos, las emociones e, incluso las intuiciones tendrían un peso importante en la elección de este tipo de participación política⁷.

Lo que es una generalización en el conflicto armado colombiano es que las mujeres han ocupado una posición relegada y de víctima en la guerra. El informe X Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia 2000-2010. Mesa de trabajo Mujer y conflicto armado, afirma que las principales víctimas de la violencia sexual son las mujeres y las niñas, que esta es una práctica ejercida por parte de todos los actores armados, incluida la fuerza pública, y que por sus características se ha convertido en un arma de terror. La Mesa ha manifestado que, “la violencia sexual no consiste en conductas aisladas, sino por el contrario se caracteriza por ser premeditada, sistemática, y generalizada”. Los actores armados cometen actos de violencia contra las mujeres por sus trabajos comunitarios y políticos, por su orientación sexual, por tener relaciones afectivas o familiares con algún actor armado del bando contrario, por ser portadores de VIH/SIDA, como mecanismo de advertencia, como medida de retaliación, como una forma de demostrar poder y deshorrar al enemigo, y como

7. Para analizar las diferencias entre las condiciones de necesidad e impulsores de las mujeres a la lucha armada y las subjetividades individuales ver informe No llores por Tanja, Colombia. Mujeres en el conflicto armado. Abril de 2013.

una forma de tortura. Por ello para la Mesa, la violencia sexual “es un arma de guerra polifuncional. Con su uso es posible alcanzar diversos objetivos: dominar, regular, callar, obtener información, castigar, expropiar y/o exterminar a quienes se consideran enemigos, recompensar o cohesionar al grupo que la comete”. Así, los grupos armados en Colombia utilizan la violencia sexual como clave para el control social, “Buscan disciplinar el comportamiento de las mujeres: el derecho a decidir libremente sobresus afectos y relaciones amorosas, su cuerpo y su sexualidad, y con ello fortalecen los roles tradicionales de género, que ahondan las desigualdades de poder en las relaciones entre hombres y mujeres”⁸.

Con este panorama de las mujeres en la guerra, se empieza a pensar la reconciliación. En septiembre del 2012, acompañado de Michelle Bachelet, el presidente Juan Manuel Santos anunció la nueva política de equidad de género. Días después afirmó que las mujeres “participarán activamente en el proceso de paz”. A pesar de los buenos propósitos, el grupo responsable de los diálogos con las FARC en La Habana acabó siendo una negociación masculina. En el evento político que debate escenarios de paz en Colombia, las mujeres han estado detrás como simple soporte técnico de un equipo negociador exclusivamente masculino, por lo tanto se ha de compartir el lema de las organizaciones de mujeres: “paz sin nosotras no es paz”.

Luego de revisar los documentos de los procesos de desmovilización durante los años 90, Luz María Londoño y Yoana Nieto concluyen que “en la mesa en que se trama la paz, la voz de las mujeres no parece haber estado presente. Ni su voz ni ellas mismas”. Del total de firmantes,

8. X Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia 2000-2010. Mesa de trabajo Mujer y conflicto armado.

280 son hombres y solo 15 mujeres. En los acuerdos con seis grupos insurgentes, no hay sino una mujer guerrillera como signataria. Quienes los suscribieron en representación del Gobierno, como veedores o testigos fueron solo varones (Rubio, 2013).

Una paz hecha sin las mujeres hace pensar que a pesar de la retórica igualitaria que se inicia, el camino desde las montañas de Colombia hasta la equidad de género será largo y tortuoso para las mujeres que dejen las armas. Ya se inicia preocupaciones académicas en torno a este fenómeno y para el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas es una prioridad. Pensar un cambio estructural que cambie desde el punto de vista estrictamente laboral y de acuerdo con lo que reportan las mujeres desmovilizadas en la encuesta de la FIP⁹, su situación empeoró con el posconflicto. Es mayor el porcentaje de las marginadas del circuito económico después de la desmovilización que antes de su reclutamiento. Aunque la encuesta no da mayores detalles sobre las condiciones bajo las cuales las mujeres trabajan como empleadas o en un negocio, su situación laboral no difiere sustancialmente de la de los desmovilizados varones. Cerca de la mitad de las mujeres y un porcentaje levemente inferior de los hombres consiguen un empleo, mientras que alrededor de la quinta parte –tanto ellas como ellos– terminan trabajando en el comercio informal.

Estructura curricular de la línea Estudios interdisciplinarios y transversales de Género en las Ciencias Sociales y Humanas

Políticas estructurales transversales de género

- Condiciones de trabajo y empleo: desigualdades y transversalidad de género

9. Investigación Sector empresarial, conflicto y construcción de paz. Fundación Ideas para la Paz. FIP (2013).

- Configuraciones jurídicas de género
- Violencias de género
- Género, memoria, paz, reconciliación y Derechos Humanos
- Género y Políticas de Estado

Teoría e investigación en estudios de género: Formación disciplinar

- La mujer latinoamericana y del Caribe: Historia, espacio, pensamiento, saberes, multi y etnoculturalidad
- Género, sexualidades e identidades
- Medios de comunicación, cultura visual y género
- Familia, género, patrimonio y bienestar social
- Transdisciplinariedad científica de género: perspectivas desde las Ciencias Sociales (filosofía, sociología, antropología, historia, economía, psicología, educación, metodología y epistemología)

Grupos de Investigación que respaldan la propuesta

- Instituto de Investigaciones Universidad Simón Bolívar
- RED-HILA. Red Iberoamericana de Investigadorxs en Estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales con un enfoque de Género

ASPECTOS CURRICULARES BÁSICOS

Objetivos de la Línea de Investigación: En Estudios Interdisciplinarios y Transversalidad de Género

- Aproximar a los y las doctorandas/os a los estudios de género desde una dimensión multidisciplinar para analizar el impacto que las construcciones de género poseen en las disciplinas de las Ciencias Sociales como objeto de enseñanza en el marco local, regional, nacional y latinoamericano.
- Formar investigadoras e investigadores capaces de desarrollar estudios e intervenciones sobre temas específicos relacionados con conceptos determinantes como la igualdad, los procesos identita-

rios y el ejercicio pleno y efectivo de la ciudadanía aplicando categorías de análisis surgidas de los estudios de género, con el objetivo de investigar e intervenir en la corrección de las desigualdades de género y dilucidar y evitar las perspectivas androcéntricas en la construcción del conocimiento científico social.

- Formar a profesionales y académicos que creen y diseñen estrategias conducentes a eliminar las desigualdades de género y sus causas a través de métodos, investigaciones, políticas y proyectos de intervención social, que a su vez sensibilicen a la población en general sobre el impacto de la discriminación por razón de género y promuevan la igualdad social entre hombres y mujeres.

COMPETENCIAS

La línea de investigación en *Estudios Interdisciplinarios y transversalidad de género en las Ciencias Sociales* combina dos especialidades: una dirigida hacia la formación de doctoras/en investigación y otra orientada hacia la formación de doctores/as especializados a su vez en el campo de la intervención social.

Punto de partida y análisis epistemológico: La construcción social del género

Acercarse a la categoría de género significa ubicar en ella sus elementos constitutivos e identificar que:

- Es una categoría relacional. La categoría da cuenta de las relaciones de hombres y mujeres. Rechazamos, pues, la utilización de la idea de género ligada a las mujeres y planteamos la idea de que al hablar de género, estamos hablando de una cualidad histórica construida no solo para las mujeres, sino también para los hombres.
- Lo femenino y lo masculino se han ido construyendo como tales en mutua relación. A lo femenino se le atribuye la ternura, el llanto,

la crianza de los hijos e hijas, lo sensible, lo mágico y en oposición binaria a lo masculino se le atribuye la fuerza, la inteligencia, lo público, lo racional.

- Es una construcción sociocultural. Da cuenta de las determinaciones socioculturales que recaen sobre hombres y mujeres. Género se refiere el sexo socialmente construido. Ubica la diferencia social entre lo masculino y lo femenino, que atribuye a la diferencia sexual. Es un sistema de representación, prácticas y símbolos que la cultura asigna a partir de la diferencia sexual y da un significado diferencial a los hombres y mujeres en la sociedad.
- Se relaciona con el poder. Las relaciones de género expresan o manifiestan relaciones de poder. Al interior de estas relaciones de poder se inscriben procesos de dominación y subordinación genérica.
- Se relaciona con el lenguaje. El lenguaje da evidencia de las formas o concepciones que una cultura le imprime al género. La cultura patriarcal tiene un referente de exclusión genérico también en el lenguaje que omite los códigos de lo femenino.
- Se enlaza con otras categorías. Las mujeres y los hombres concretos se relacionan no solo en un sistema simbólico de género, sino simultáneamente con otros como clase, etnia, origen, preferencia sexual, edad. Entiende un sujeto múltiple construido mediante la interacción de diversos condicionantes.
- Es histórico. En una misma cultura la construcción de género cambia históricamente. La identidad de género no es estática, se modifica de acuerdo a los distintos factores influyentes, entre ellos los políticos, culturales, ambientales, educativos, comunicacionales, legislativos, etc.
- El género se redefine a lo largo del ciclo de la vida.

MAPA CURRICULAR



Sublíneas de investigación:

Políticas de igualdad: formación para profesionales

- Trabajo, empleo, desigualdades y transversalidad de género
- Configuración jurídica de género
- Violencias de género
- Género, memoria, paz y Derechos Humanos
- Género, Estado y Políticas Públicas.

Teoría e investigación en Estudios de género: Formación disciplinar

- La mujer en Latinoamérica y el Caribe: Historia, espacio, pensamiento, multiculturalidad-etnicidad y saberes
- Género, sexualidades e identidades
- Medios de comunicación, cultura visual y género
- Familia, género, patrimonio y bienestar social
- Género, transdisciplinariedad y transversalidad científica: Perspectivas desde las Ciencias Sociales (filosofía, sociología, antropología, historia, economía, psicología, educación, metodología y epistemología)

IMPACTO INDIVIDUAL Y SOCIAL DE LA LÍNEA DOCTORAL

Los estudios de género son una herramienta esencial para integrar de manera eficaz el enfoque de género en políticas, programas, planes y proyectos de desarrollo.

Que el efecto que produce en las personas que participan como estudiantes e investigadores/as en ellos, se refleja posteriormente y de manera positiva en cualquier actuación que realizan, convirtiéndolos en una garantía para alcanzar logros hacia la igualdad de género. Las personas que reciben este tipo de formaciones y especialmente las mujeres adquieren una conciencia de la situación real de discriminación que sufren las mujeres en el mundo, y unas herramientas prácticas que son insustituibles para trabajar en cualquier sector de desarrollo. Por otra parte, si no se consideraban personas defensoras de las reivindicaciones feministas o feministas comprometidas con la defensa de los derechos de las mujeres, el compromiso, o se refuerza con propuestas mucho más concretas de cara a su área de participación laboral, y/o política, o se adquiere, ayudando a integrar el enfoque de género y la lucha por la plena ciudadanía de las mujeres en las iniciativas en las que participan de una manera mucho más audaz, perseverante y comprometida.

La presente línea de investigación forma parte de la dinámica de los investigadores adscritos a ella, así como también al proyecto de investigación: "Violencias, Culturas y Pobreza" que se realiza en el marco de esta dinámica. El eje de la reflexión de esta Línea se centra en el ANÁLISIS entre sus tres grandes categorías: violencias, -Violencia hacia la mujer por razón de género. -Marginación femenina en la cultura: -Feminización de la pobreza: a la luz del problema de la desigualdad estructural de la mitad de la población mundial, uno de cuyos ángulos es el que se sintetiza en los interrogante ¿qué le aporta el análisis de estas categorías a la reflexión y a las rutas de cambios sociales desde

la formación doctoral y en los contextos de generación de conocimiento e intervención? atendiendo a la pregunta central de investigación: ¿Cómo se entienden y explican las relaciones socioculturales entre los seres humanos diferenciados en dos categorías universales de hombres y mujeres? ¿Qué Hacer con las diferencias y desigualdades entre los sexos?

Este análisis a la luz del trabajo que cada integrante de la línea de investigación y los grupos que tributan a la línea doctoral viene desarrollando y que aporta elementos significativos para ubicar planos de resolución a las problemática de igualdad real y efectiva de los seres humanos, a partir de ciertas exigencias epistemológicas, así como a la reconceptualización del campo de las Ciencias Sociales y Humanas y su configuración teórica. Debe anotarse que los distintos momentos para su construcción cuentan con una tradición configurada desde la participación y formación especializada de sus investigadores/as.

Esta línea hace parte de las preocupaciones y los compromisos sociales de la investigación en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, que ha atravesado este quehacer en la Universidad Simón Bolívar y tiene como propósito consolidar los estudios de género a nivel regional.

De esta forma, al construir la presente línea de investigación bajo una lógica bidimensional y una tríada categorial de análisis, hemos pretendido abordar los procesos de formación e intervención de estudios especializados en la categoría de género : primero, como procesos conformados por prácticas y discursos en un entramado social, institucional y cultural específico; segundo, entender la relación articuladora de esta lógica, es concebirla como producto de trayectorias de los investigadores/as, que los convocan desde sus prácticas y discursos investigativos.

En esta estructura de análisis ubicamos la línea Estudios interdisciplinarios y transversales de género en las Ciencias Sociales y Humanas su noción bidimensional de Políticas estructurales transversales de género como marco de intervención y Teoría e investigación en Estudios de género en el marco de Formación disciplinar en la tríada categorial de Violencia hacia la mujer por razón de género. -Marginación femenina en la cultura: -Feminización de la pobreza.

Ahora bien, esta lógica tricategorial y articuladora que se propone ha sido construida a partir de un permanente trabajo investigativo de la trayectoria de sus integrantes, lo que les ha permitido explorar marcos referenciales y el abordaje de referentes empíricos.

Problemática por demás significativa, no solo por la importancia que en sí misma tiene esta análisis articulador para pensar la igualdad en los procesos de formación desde las necesidades específicas de los sujetos y sus condiciones de producción material, cultural, política y simbólica, sino por la necesidad apremiante de eliminar las barreras de desigualdad estructural que los contextos han planteado como el único futuro posible.

En este terreno, cabe frente a las exigencias del momento actual, problematizar y poner en la mesa de discusión doctoral el debate de la desigualdad de género en relación con los saberes presentes en la formación, entre los futuros doctorandos como un accionar en sus trabajos de tesis. Desde esta perspectiva, partimos del hecho de considerar que en la relación anotada se entretejen una serie de encuentros y desencuentros, de continuidades y discontinuidades, que expresan las formas en que los sujetos se relacionan con el conocimiento y con su entorno a partir de posicionalidades históricas y contingentemente fijadas, mediadas por lo dado en tanto experiencia cultural e históricamente constituida.

Una dimensión inicial de dicho análisis articulador es la que se refiere al planteamiento mismo del problema de la articulación, ya que se constituye en un “lugar” desde el cual mirar y aprehender la realidad en su movimiento e incompletud para reconocer lo no dado, pero posible de darse.

De ahí la importancia de ubicar lo que representa en el ejercicio de la investigación de esta línea doctoral la construcción de ángulos de lectura de la realidad de las diferencias y desigualdades de género en la formación de los saberes investigativos y la intervención social que, sin agotarse en la posicionalidad de los sujetos, la implica pero como configuración inclusiva de temporalidades que le dan al conocimiento una posibilidad de impacto, de viabilidad a lo innovador como exigencia del impacto.

Por ello, plantearse el problema de un análisis articulador de las categorías Violencia hacia la mujer por razón de género. -Marginación femenina en la cultura: -Feminización de la pobreza no implica la separación de tres discursos, sino que entre ellos se entreteje la necesidad de integrar, interdisciplinar para la formación inter y transdisciplinar, ellos están en el plano de constituirse como referencia de la formación doctoral, desde lo epistemológico y lo curricular para dar cuenta de la posibilidad de apropiación y aprehensión problemática, en tanto construcción de lo que aquí se llama, el estrabismo de la doble mirada, un nuevo lugar desde el cual volver a mirar para analizar y articularnos, acercándonos en lo que favorece la formación, desde parámetros que nos constituyen cultural, histórica y cognoscitivamente hablando.

Es decir, no basta con tomar conciencia de esta situación, hay que plantearnos qué hacer con los análisis y la articulación, ya que en la realidad de las desigualdades por razón de género, esta situación se profundiza y adquiere características importantes a tener en cuenta, tanto por su configuración teórica, como por la especificidad del campo de acción.

Lo antes dicho adquiere sentido sobre todo si colocamos el problema en el terreno de la constitución teórica del campo de los estudios de género, el cual tiene un desarrollo reciente en lo que a investigación se refiere.

Para hacer realidad la dimensión de análisis articulador de la línea de investigación doctoral: Estudios interdisciplinarios y transversales de género en las Ciencias Sociales y Humanas desde dimensiones epistémicas-curriculares-formativas se hará esta articulación en el terreno del desarrollo y concreción a partir de los seminarios doctorales, de los proyectos doctorales de investigación y demás conjunto de acciones concretas en el currículo del Doctorado en Ciencias Sociales. Esto viene a ser la necesidad de crear condiciones para que la formación de los saberes presentes en el currículo tengan reconocimiento y para que la formación se reconozca en este ejercicio frente a este proyecto doctoral, lo que conlleva a anudar el hilo de la argumentación teórica y práctica de estas categorías que se tejen en la experiencia y en el hacer diario de la formación y de la cultura, para pensar esta articulación aportando conocimiento para la configuración teórico del campo de los Estudios de género en las Ciencias Sociales.

Metodología articuladora

¿Por qué y para qué pensar acerca de una metodología articuladora de la relación? Políticas estructurales transversales de género como marco de intervención y Teoría e investigación en Estudios de género en el marco de Formación disciplinar en la tríada categorial de Violencia hacia la mujer por razón de género. -Marginación femenina en la cultura: -Feminización de la pobreza.

¿Cómo dar cuenta de las prácticas y discursos de los saberes en los procesos de formación? La respuesta nos la da Foucault (1988), cuando nos propuso ese laborioso trabajo de indagación al que llamó "Arqueolo-

gía: método para una genealogía histórica, que toma como dominio de análisis los discursos (...) considerados como acontecimientos, ligados por reglas de prácticas discursivas”. La arqueología queda imbricada con esa otra forma de mirar el pasado que es la genealogía. Una y otra están articuladas: la primera nos coloca en el saber, en las prácticas discursivas, y nos revela cómo el saber produce efectos de poder; la segunda nos muestra cómo el ejercicio del poder genera saber y cómo se articulan las prácticas y relaciones discursivas con las no discursivas.

Se trata de hacer necesario aprender crítica y racionalmente los conceptos categoriales y su relación objetiva para impactar la formación doctoral. Esta metodología cumplirá los propósitos integradores, correspondiéndose estrechamente con el sentido social de esta lógica tricategorial, centrándose en los significados que adquieren en el momento actual cada una de ellas en el campo de la educación. Esta metodología organiza en gran medida la investigación al interior del proyecto doctoral, que funciona como modulador para abordar otros conceptos, que operan en el contexto formativo, como causa y objetivo de la presente línea.

Lo anterior, implica que la articulación de esta metodología permite resignificar los conceptos de violencias, cultura y pobrezas, para pensarlos como dimensiones integradoras pensando los estudios de género explicados desde perspectivas más comprometidas con el quehacer investigativo.

De lo anterior podemos concluir que:

1. La línea de investigación *Estudios interdisciplinarios y transversales de género en las Ciencias Sociales* es parte de la estrategia doctoral para el desarrollo de los trabajos de investigación de los doctorandos/as.

2. La lógica tricategorial es un proceso de articulación de la realidad con el trabajo investigativo.
3. Se trata de la lógica comunicativa del consenso racional que conduzca hacia una acción comprensiva doctoral.
4. Este entrelazamiento de categorías, da cuenta de las condiciones de producción del conocimiento.
5. Se trata de una relación articuladora entre las funciones de sentidos de cada categoría y la posibilidad del currículo de mantenerla para la realización de los objetivos de la línea.
6. Esta perspectiva crítica piensa el campo de los estudios de género y asume el reto de intervenir el reto en las problemáticas sociales y viene a constituir un rasgo de identidad que se viene perfilando en las propuestas educativas de la Universidad Simón Bolívar.

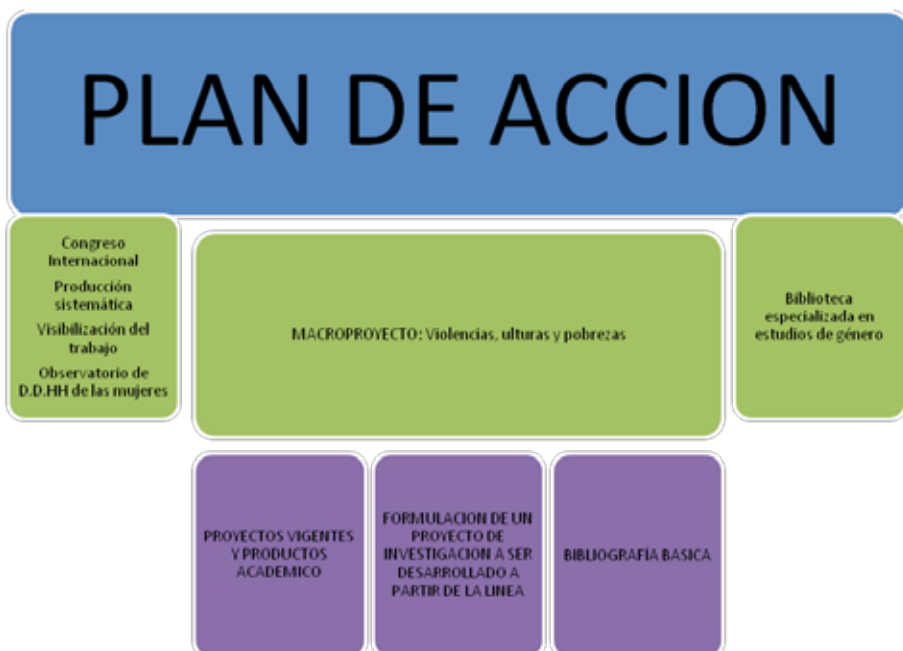
Impacto social de la línea de investigación

Con ella se pretende impactar social y científicamente el desarrollo del “campo intelectual” de las Ciencias Sociales y Humanas en Colombia, y de manera específica, los estudios de género para comprender su importancia.

La línea investigación *Estudios interdisciplinarios y transversales de género en las Ciencias Sociales y Humanas* es clave para tener posibilidades de fortalecer la RED-HILA, Red iberoamericana en Ciencias Sociales con enfoque de género, creada y liderada por la Universidad Simón Bolívar, ingresar a redes de investigadores sobre estudios de género. Tiene impacto social y científico, porque por una parte, en estos momentos hay una apuesta global por las preocupaciones sobre estas problemáticas.

Si se entiende por impacto, el cambio o conjunto de cambios duraderos que se producen en una sociedad, que introducen valores agregados a los procesos, se hace entonces evidente que la presente investigación

es parte de la estrategia de impactar esta formación doctoral en Ciencias Sociales y Humanas, constituyéndose en un cambio importante en la mentalidad del abordaje de los estudios de género.



Capítulo XII

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN Y SABERES EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Por: Jairo Solano Alonso

Reynaldo Mora Mora

1. PRESENTACIÓN

La Línea responde al imperativo de formar investigadores de alto nivel para el estudio de las modalidades particulares de formación para los oficios de cada una de las disciplinas o campos del saber que se agrupan bajo la denominación histórica de Ciencias Sociales y Humanas en conglomerado demográfico del Caribe colombiano y su impacto social en el campo intelectual del país y la región (Bourdieu, 2002)¹.

Se busca responder a un interrogante básico: ¿Cuáles ha sido las circunstancias históricas, sociales y económicas que han incidido para el desarrollo desigual de la formación de recursos humanos en Colombia? ¿En qué momento se empezó a abrir la brecha educativa entre algunas regiones de la Nación colombiana y otras que experimentan rezago como es el caso de la provincia de la costa caribe? Y ¿qué circunstancias de la historia de la región incidieron negativamente en la formación de recursos humanos en disciplinas que contribuyeran para pensar y transformar la región?

Esta línea tiene un sentido interdisciplinario, atravesado transversalmente por la historia, disciplina que le da sentido a las modalidades de traslación, aclimatación y enseñanza de los saberes y constituye el

¹ Bourdieu, Pierre (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessoro.

enlace indispensable para interpretar la actuación de los cultivadores de las Ciencias Sociales y Humanas en la macroregión, su adscripción epistemológica y su contribución para pensar el Caribe.

Ello exige conocer en forma exhaustiva los nuevos caminos que transita la historia de la ciencia que después de la sociologización operada por Ludwik Fleck, discurre en los Estudios Sociales sobre la Ciencia (López Piñero, Mauricio Nieto, Emilio Quevedo, Jairo Solano) y los estudios sobre la Formación, Currículo y Pedagogía de los saberes.

Se parte del reconocimiento de la diversidad de orientaciones paradigmáticas y estilos de pensamiento propios de colectivos (Fleck, 1986)² y comunidades científicas (Kuhn, 77)³ que abordan el devenir social y cultural. El propósito en que se enmarca esa línea se orienta a estudiar en su núcleo complejo la interacción de este haz de relaciones entre saberes y los caminos que se han seguido para explicar, comprender y juzgar la sociedad: de aquí emana toda una gran oportunidad para que los cultivadores de las Ciencias Sociales y Humanas emprendan la revisión de teorías y conceptos de sus disciplinas.

En una primera aproximación, las Ciencias Sociales y Humanas fueron primero Ciencias del hombre después de la superación de su base primigenia que transitó del *Mythos* al *Logos*, mediante la ruptura epistemológica con los textos religiosos de todos los signos, la Sabiduría Oral y las primeras aproximaciones filosóficas que a través de fuerzas espirituales incidían decisivamente en la vida social a través de la transmisión de la experiencia humana acopada durante milenios y que se presentaba como Revelación o deducción racional⁴.

2. Fleck, Ludwik(1974). *Génesis y desarrollo de un hecho científico*. Alianza Editorial.

3. Thomas S. Kuhn. *La tensión esencial* (1977). Fondo de Cultura Económica, México: 1982.

4. Wallerstein Inmanuel (2006). *Abrir las Ciencias Sociales, Informe de la Comisión Gubelkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*: 3-36 pp.

Las Ciencias Sociales proclaman a diferencia de su pasado religioso “un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que debía distinguirse de su pasado canónico por disponer de algún tipo de validación empírica. Este empeño abrió paso al Positivismo con Auguste Comte y el modelo de la física recibido de Newton, que configura una subordinación a la Ciencia única y una irreparable fractura en los modos de conocer entre lo natural y lo social. Pensadores como “Hume, Smith, Rousseau, Condorcet, Turgot y Kant [quienes] se apropian del modelo de la física para crear su objeto desde un tipo de observación imparcial y aséptica” y “construyen un discurso sobre la historia y la naturaleza humana en la que los pueblos colonizados [y dominados] por Europa aparecen en el nivel más bajo de la escala de desarrollo, mientras que la economía de mercado, la nueva ciencia y las instituciones políticas son presentadas como el fin último de la evolución social, cognitiva y moral de la humanidad”⁵.

Siempre las Ciencias sociales y Humanas estuvieron en forma congénita orientadas al control y compartieron con las Ciencias Naturales la pretensión de emplear el método científico propuesto por Comte y en esa perspectiva elaboraron para Occidente su idea o Proyecto de la Modernidad en economía, derecho, sociología, psicología y antropología e historia, para ajustar la vida humana a los imperativos del estado y la producción⁶. No puede eludirse el reconocimiento a un camino de logros y limitaciones de regularidades teóricas de autores como Keynes, Kelsen, Parsons, Merton, Radcliffe Brown, B.F.- Skinner entre otros, cuya misión de afianzar el Proyecto de la Modernidad los llevó a sustentar y explicar la racionalización del sistema social concebido por

5. Castro Gómez, Santiago (2005). *La hybris del punto cero, ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 42.

6. Castro Gómez, Santiago (2000). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”, en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: 145-161. y <http://www.oei.es/salactsi/castro1.htm>

el eurocentrismo y eluden la comprensión, interpretación e intencionalidad de los procesos que involucran la interacción del hombre y la sociedad en que habita e interactúa.

Desde su origen los procesos de formación de los profesionales en Ciencias Sociales y Humanas estaban ligadas a un oficio y unas responsabilidades sociales que le exigían al profesional ajustar a la población objeto de su trabajo a la sociedad moderna⁷, no obstante las características de la vida social humana, la crisis de los paradigmas obligó a buscar otros caminos que habrían de modificar la perspectiva de su trabajo y por ende de su formación⁸.

Jairo Solano en el trabajo, *Epistemología una visión desde el Caribe Colombiano*, muestra cómo la misión de control social propia de la fase positivista clásica adopta versiones analíticas modernas que reemplazaron el monismo metodológico por la lógica verificacionista y la falsación con un enfoque neopositivista y racionalista crítico. Esta tendencia sustentada por el Círculo de Viena (Hempel, Nagel), se vio confrontada por la Teoría Crítica que procedía de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse) el estructuralismo francés con G. Bachelard, Foucault y los escritos de derecho, moralidad, eticidad y deliberación de J. Habermas, los trabajos posmodernos y de poscolonialidad y so-

7. Castro Gómez, Santiago (2005). *La hybris del punto cero*, afirma que Michel Foucault tenía razón: la pregunta kantiana *Was ist aufklärung* es una pregunta por el estatuto teórico del presente. Castro pone de presente que Foucault no logró ver que esa observación del presente se funda en el contraluz establecido por el discurso colonial de las Ciencias Humanas entre Europa y sus colinas de ultramar. P. 42.

8. En el trabajo, Solano Alonso, Jairo. *Epistemología una visión desde el Caribe colombiano*, Ediciones Universidad Simón Bolívar se muestra cómo la misión de control social propia de la fase positivista clásica adopta versiones analíticas modernas que reemplazaron el monismo metodológico por la lógica verificacionista y la falsación con un enfoque neopositivista y racionalista crítico. Esta tendencia sustentada por el Círculo de Viena (Hempel, Nagel), se vio confrontada por la Teoría Crítica que procedía de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse) el estructuralismo francés con G. Bachelard, Foucault y los escritos de derecho, moralidad, eticidad y deliberación de J. Habermas, los trabajos posmodernos y de poscolonialidad y sociedad.

ciudad. Se trata de establecer a través de la investigación como ha sido la recepción de estas propuestas teóricas dentro de las Ciencias Sociales en el Caribe colombiano ya que han marchado acompasadas con sucesos políticos y sociales desde la óptica de la universidad.

Hoy se asiste al debate que hoy nos concita en la actividad académica entre las diversas teorías que han alimentado las Ciencias Sociales. Habermas invita a superar los cuatro complejos o movimientos de pensamiento tales como la filosofía analítica, la fenomenología, el marxismo occidental y el estructuralismo y promueve el giro lingüístico que lleva a la acción comunicativa y a las teorías deliberativas. Por su parte emerge la crítica al colonialismo sostenida por clásicos latinoamericano como Pablo González Casanova, Aníbal Quijano y al eurocentrismo sostenida por Enrique Dussel, quien reconoce la relación asimétrica entre Europa y la periferia colonial y prefiere el paradigma planetario sistema-mundo que elimina el carácter mesiánico de Europa con respecto a sus colonias.

La complejidad de las Ciencias Sociales promovida por Edgar Morin y que cuenta con cultivadores en América Latina y en el Caribe colombiano es una propuesta que está inmersa en las confrontaciones señaladas, impone explorar, criticar y asumir posiciones sobre la diversidad de legados conceptuales y metodológicos recibidos y a partir de la reconceptualización de estos y generar regularidades teóricas y discursivas que permitan resignificar y buscar nuevos caminos para que quien ejerce un oficio en Ciencias Sociales y Humanas contribuya a transformar la sociedad desde un prisma enriquecido de posibilidades de análisis.

Cobra importancia redefinir posturas con respecto a las Grandes teorías y metarrelatos que han incidido en la formación en Ciencias Sociales y Humanas en América Latina, el Caribe y Colombia: (marxismo,

funcionalismo, estructuralismo, teorías comunicativas, crítico sociales e investigación acción participativa, sistema mundo, marginalidad-exclusión, etc.), así como keynesianismo, neoliberalismo, neoclasicismo e institucionalismo en economía.

1.1. Las Ciencias Sociales y Humanas en la región Caribe colombiana

La Línea propone una relectura y reconceptualización con herramientas actuales, de las diversas teorías y metarrelatos que han abordado desde la historiografía la irrupción de saberes en Ciencias Sociales y Humanas (cronistas, historiadores tradicionales, historiadores profesionales, sociólogos, antropólogos etc., así como propuestas mixtas como las presentadas en *Historia Doble de la Costa* y en los estudios sociales e históricos sobre la ciencia que rompen las divisiones disciplinares. Para ello la Universidad Simón Bolívar, cuenta con abundante soporte bibliográfico tanto en sus Museos de Autores Costeños y el Museo Bolivariano como en su Biblioteca José Martí.

De otro lado en el ámbito del pensamiento económico, este Doctorado se propone volver sobre los aportes de José Consuegra Higgins y su colectivo de pensadores latinoamericanos, que si bien plantean hipótesis plausibles para la interpretación-explicación-comprensión de la realidad de América y la Región Caribe colombiana, debe utilizarse para una nueva visión del proceso.

De la misma manera hay que abordar críticamente las nociones utilizadas habitualmente desde la economía que aborda desde un monismo disciplinar lo que ha llamado el rezago en educación y formación de recursos humanos porque se mueve en las perspectivas paradigmáticas del dualismo desarrollo subdesarrollo, dominación y dependencia, antes bien hay que incursionar en las complejidades de la historia total las circunstancias diversas que han incidido en la pérdida del dinamismo y el liderazgo regional.

La línea de formación doctoral Historia, Formación y Saberes, adquiere su sentido a partir de la necesidad de consultar las circunstancias que se han asociado para constituir la trama de elementos intelectuales que a partir de los acontecimientos y vicisitudes de la trama social, económica y cultural de los pueblos localizados en la Región Caribe permitan establecer las causas de las actitudes y valoración de los habitantes de la región frente al prisma de las diversas formas de Saberes científico, tecnológicos y culturales.

Tradición Bolivariana en Ciencias Sociales y Humanas

La Universidad Simón Bolívar nació comprometida con la idea del servicio a su comunidad, por ello desde su fundación ha respondido a los paradigmas predominantes en las ciencias sociales desde su atalaya de observación.

La filosofía Bolivariana plasmada por su fundador y su posición crítico social y emancipatoria frente a la economía configura desde el origen un interés de transformación social e ideológica que se ha defendido desde entonces en la mayoría de las obras publicadas por el sello editorial de la Universidad y que ha predominado sobre el interés empírico analítico y de control instrumental.

El propósito expreso de José Consuegra Higgins fue contribuir desde la periferia latinoamericana a la formulación de una **Teoría económica propia**, esfuerzo cristalizado en numerosas obras suyas y de los que compartían el paradigma del desarrollo económico y social de América Latina. Un examen a la producción intelectual de la Universidad, a su axiología y grandes metas organizacionales plasmadas en su Proyecto Educativo Institucional, revela desde el origen su vocación de cambio, la libertad de cátedra dentro del respeto de la pluralidad y su compromiso con el porvenir de América Latina y el Caribe. Este Doctorado se propone instituir en la Universidad Simón Bolívar el Instituto de Altos

Estudios Sociales de América Latina José Consuegra Higgins y proseguir la Cátedra que en su nombre hoy se adelanta.

En ese orden de ideas la Institución en su producción intelectual y en las publicaciones de sus profesores a través de su sello editorial en los trabajos de pregrado y posgrado de sus alumnos manifiesta el irrenunciable empeño de contribuir a la transformación política y social de Colombia y su entorno geopolítico, a su desarrollo económico y la superación de los obstáculos que impiden su desarrollo.

Por lo enunciado la Universidad nace comprometida con la visión económica y la preocupación por lo social de su fundador José Consuegra Higgins⁹ y el grupo de pioneros quienes estaban persuadidos que solo el compromiso con la verdad científico social podría arrojar luz sobre las condiciones del continente. No al azar la Revista paradigmática de la Universidad se llama *Desarrollo Indoamericano*.

Es cierto que las vertientes teóricas que confluyen en la encrucijada teórica e ideológica de la Universidad se desenvolvían en la visión de un todo complejo estructurado que entendía el problema nacional subsumido en una realidad común de dependencia, dominación o subdesarrollo que era abordado matizadamente por respetables autores latinoamericanos, que tenían en la Universidad Simón Bolívar, el proscenio adecuado para exponer sus tesis que llegaron a conformar la gran *Antología del pensamiento económico y social de América Latina*¹⁰ publicada por la Universidad Simón Bolívar, constituyendo la matriz

9. En su Libro *Teoría de la inflación*, expone el fundador un nuevo enfoque que considera una tesis para la discusión, pero advierte "sabemos de sobra que el tema es muy delicado y que la posición que asumimos, al analizar críticamente lo que hemos considerado confusos conceptos de Marx y de autores socialistas europeos sobre el papel moneda, puede ser considerada por los dogmáticos como irreverente. Pero pensamos que el compromiso que tienen los investigadores latinoamericanos con el estudio de la realidad concreta, ofrece esos riesgos.

10. *Antología del pensamiento latinoamericano*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, Tomos.

disciplinar se caracterizaba por lo que llamaré *Programa Fuerte de Investigación para el desarrollo latinoamericano*.

Trabajos memorables como *Ensayos sobre la dominación y la desigualdad* de D.F. Maza Zabala permiten al fundador puntualizar las tesis compartidas por este paradigma : “Maza Zabala es el maestro por antonomasia. Decir su nombre es referirse a una generación comprometida con la independencia intelectual e ideológica y con el análisis crítico de los problemas económicos y sociales que afectan su país” (Venezuela). Menciona Consuegra a otros miembros de su generación como Salvador de la Plaza, Rodolfo Quintero, Manuel Pernaut, Francisco Mieres, Armando Córdoba, Héctor Malavé Mata, Gastón Parra, Ramón Losada, Pompeyo Márquez, Max Flores, J. Silva Michelena, Diego Hernández, María Acosta León y muchos otros que han consagrado su vida a la educación de nuevas generaciones y a la presentación de tesis científicas en la interpretación de los problemas que aquejan a una de las economías más complejas y difíciles del continente”.

La atención académica de la Institución recayó desde siempre en el examen de las políticas económicas y sociales expresadas en los Planes de desarrollo en los cuales se examinaba la atención concedida a las regiones, departamentos y ciudades en particular las de la provincia colombiana. La base conceptual estaba representada por teóricos como Raúl Prebisch, Pablo González Casanova y en general por exponentes del dualismo estructural, la teoría de la dependencia y la dominación, que en el ámbito sociológico estaba representada por Aníbal Quijano, José Nun, Ruy Mauro Marini, Ezequiel Ander Egg, Teothonio Dos Santos, Fernando Cardoso, Celso Furtado, Alonso Aguilar, Josué de Castro, Salvador Osvando Brand, Enzo Faletto, Agustín Cueva, Gino Germani, L.A. Costa Pinto y en filosofía por Leopoldo Zea, José Carlos Mariátegui y toda la gama de trabajos contemporáneos de estudios culturales, estudios subalternos y estudios poscoloniales.

Estos esfuerzos proseguidos por Enrique Dussel, Edmundo O'Gorman, Rodolfo Stavenhagen, Orlando Fals Borda, Manfred Max Neef, Darcy Ribeiro, Aníbal Pinto y Paulo Freire concitan la atención, revisión y reivindicación actual por parte de nuestro doctorado.

Las políticas económicas y sociales implementadas en América fueron objeto de valoración con el acervo teórico de las disciplinas que actuaban en la universidad que conformaba modelos en economía, sociología, trabajo social, ciencias sociales, derecho y a partir de estos se realizaron numerosos trabajos que hoy pueden contemplarse como planteamientos de problemas coyunturales han sido instrumentos de trabajo, tanto en sus lineamientos oficiales como en sus planes sectoriales. Se ha partido siempre de la consideración que cada plan gubernamental es portador de un enfoque paradigmático predominante, sostenido por un conjunto de técnicos y políticos que diseñan el mismo.

Adicionalmente la institución se vinculó a través de sus componentes de extensión y práctica a la Comunidad, auscultando directamente sus problemas que fueron objeto de análisis e intervención por parte de las Facultades sociales. Inicialmente se trataba de intervenciones reivindicatorias de la calidad de vida y el bienestar, por parte de las facultades de Economía, Sociología, Educación en Ciencias Sociales y Económicas y Trabajo Social

2. UBICACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

El examen de las corrientes actuales de las Ciencias Sociales sobre la base del examen riguroso de su recorrido desde el Positivismo hasta la consolidación de sus matrices más influyentes (Marx, Durkheim, Weber y Parsons), la posterior reflexión sobre la propuesta de la Escuela

de los *Annales*¹¹ proyectada hacia las corrientes historiográficas contemporáneas es una exigencia de la Línea de Investigación doctoral *Historia Formación y Saberes en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar*.

El hecho que elijamos a la historia como eje de concentración de las demás disciplinas sociales y humanas tiene como soporte conceptual los planteamientos de Jacques Le Goff quien sigue a Lucien Febvre:

La historia es investigación y por tanto elección. Su objeto no es el pasado, en tanto tal... su objeto es el .hombre o mejor dicho, los hombres en el tiempo... en una sociedad cualquiera que sea “todo se liga y se manda mutuamente. La estructura política y social, la economía, las creencias, las manifestaciones más elementales, así como las más sutiles de la mentalidad¹².

En principio hay que señalar que el Positivismo y en gran medida el racionalismo crítico y el neopositivismo se caracterizaron por una versión de la historia subordinada al hecho, al dato y al acaecer superficial enmarcado en el progreso simple lineal acumulativo y ascendente asociado a la explicación (*Erklaren*) de los fenómenos que consideraba decisivos. Cobran importancia en esta tendencia los documentos que se someten a la crítica interna y externa en un procedimiento de verificación y búsqueda de la evidencia empírica. La exhortación radical de Leopold Von Ranke¹³: “*Wie es eigentlich gewesen*”, define su postura epistemológica de mostrar las “*Cosas tal y como sucedieron realmente*”). Esta visión tradicional es descrita por historiadores de América Latina como Ciro Cardoso en *Introducción al trabajo de la Investigación Históric-*

11. Bloch, Marc et al. (2006). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: FCE, Prefacio de Jacques Le Goff.

12. Le Goff, Jacques (2006), Prefacio a la *Apología para la historia o el oficio de historiador* Mexico: FCE, p. 2.

13. Las cosas tal como sucedieron.

ca¹⁴, en la que señala sus notas predominantes y sus aportes metodológicos útiles para quienes se acercan a la disciplina.

En oposición a esta visión se yergue el historicismo de los poshegelianos y poskantianos Rickert, Dilthey y Windelband, quienes inaugurando las Ciencias del Espíritu postulan el carácter específico de estas cimentado en la comprensión (*Verstehen*) que indujeron a señalar que la labor del historiador no era explicar sino *comprender*, introduciendo un sesgo antropológico combatido por quienes veían la doxa en lugar de la *episteme* y buscaban la improbable especificidad disciplinar de la historia, desconociendo sus interacciones y su marcha hacia una simbiosis (*Erklaren-Verstehen*) de métodos y enfoques, que aunque sean compartidos permitan la diferenciación en una síntesis, que ubique la historia en el centro de la escena¹⁵. Aún autores tan ortodoxos como Jerzy Topolsky invitan a una “reconstrucción general de la investigación histórica que considera que para explicar algo primero hay que comprender”¹⁶.

En la actualidad la historia debe dialogar con las distintas disciplinas sociales sin exigir un papel protagónico, sin perder su especificidad. Topolski por ejemplo concibe las tareas de la historia a partir del criterio que *“la historia conserva su importante papel en la construcción integral de las Ciencias Sociales. Es la tarea que la historia había desempeñado hasta la llegada de la corriente erudita del siglo XIX, que se mostraba crítica ante el tipo filosófico de estudios históricos. Un sociólogo, un economista, un psicólogo Social cada uno de ellos estudia la sociedad desde un punto de vista concreto y ninguno de ellos consideraría obvio tener que integrar los resultados de las diversas ramas y ofrecer cuadros sintéticos de la sociedad en sus distintos*

14. Cardoso, Ciro. *Etapas y procedimientos del método histórico*. En *introducción al trabajo de la investigación histórica*, Barcelona: Crítica. (1982) 2ª. Ed.

15. Gadamer, H.G.

16. Topolsky, Jerzy. *Metodología de la historia*. Madrid, Cátedra, (1992) p. 416.

niveles. Por el contrario, un historiador solo estudia las sociedades tal y como eran en el pasado y no reduce su interés a un campo específico... esta es la razón de que la labor del historiador sea contribuir al acercamiento integral al estudio de la sociedad"¹⁷.

Oscar Almario presenta el horizonte conceptual e historiográfico en la *"crisis de época y no meramente coyuntural del Proyecto de la Ilustración y la Modernidad"* y plantea que lo que conocemos como realidad social no puede ser analizado con el dispositivo de la historia tradicional sino en un marco de interacción de las Ciencias Sociales Críticas ya que la intencionalidad de estas en su visión clásica pretendía dar cuenta del acontecer con las exclusiones propias de su objeto; para él las Ciencias Sociales tienen pretensión de síntesis. Almario, quien trabaja con fruición en el marco de los estudios subalternos sostiene en forma concluyente que: *"Lo más conveniente para la historiografía contemporánea sería asumir un compromiso con la revisión o deconstrucción del pensamiento social como parte de persistir en el combate por un pensamiento crítico y emancipador"*¹⁸.

Santiago Castro Gómez denuncia una postura de violencia epistémica en el proyecto de la modernidad puesto que con su impronta la historiografía tradicional silencia y desconoce a "el Otro". Esto es particularmente válido para los estudios sobre el Pacífico y el Caribe colombiano y para el examen de la historia de las minorías excluidas son las que definen mi compromiso como investigador por cuanto, considero que se ejerció una "violencia epistémica"¹⁹ en las Ciencias Sociales y en la historia que sometió al silencio a negros, aborígenes y personal sub-

17. Topolski Jerzy Op. Cit. P. 517

18. Almario Oscar "Corrientes Historiográficas" Universidad de Cartagena 21-23 de febrero de 2007

19. Castro -Gómez Santiago Ciencias Sociales, Violencia epistémica y el problema de la "Inven-
ción del Otro"

alternos²⁰, a quienes consideraba los “otros” no solo en la colonización mesiánica y religiosa sino en su proyecto de la Modernidad asumida por las élites criollas dominantes que asumieron la tarea de “someter la vida entera al control absoluto del hombre (ordenador) bajo la guía segura del conocimiento²¹.”

Los colonizadores asumieron como suya la responsabilidad de imponer la cultura europea sobre los dominados con el conjunto de saberes que trasladan a las posesiones de ultramar, configurando el saber de centro pleno de certidumbres contra la ignorancia que se atribuía a los aborígenes y negros²². Esto es válido para todos los grupos raciales y sociales subalternos. De esta manera se inventan al “Otro”^{23, 24} salvaje que hay que someter, desmagicalizar para incorporarlo a los cauces seguros del conocimiento científico, la religión y la ley”.

Con sus métodos aún vigentes redujeron a los pueblos vencidos a los mitos y verdades europeos. Ranahit Guha al exponer sus ideas básicas “*narrativa de la contrainsurgencia*” y al examinar las matrices del discurso critica la forma de “ver” del discurso oficial y al destacar el carácter conciente de las revueltas campesinas en su país, invita a mirar la historia desde la perspectiva de las acciones de los dominados social y económicamente.

Germán Colmenares, maestro de Almario, casi al final de su vida al realizar una incursión sobre “*Fuentes, temporalidad y escritura de la his-*

20. Ranahit Guha en *Las Voces de la Historia y otros estudios subalternos*.

21. *Ibíd.*, p 5.

22. Gruzinski Serge *La Colonización de lo Imaginario, Sociedades Indígenas y Occidentalización en el México Español Siglos XVI-XVIII* FCE, México, 1993.

23. Hurbon Laenec *El Bárbaro Imaginario* FCE, México 1993 en este trabajo el autor en el marco de una investigación sobre el vudú haitiano analiza el peso de lo imaginario en las realidades sociales e históricas y trabaja el problema de la otredad.

24. Se prosigue en el sentido propiciado por Santiago Castro-Gómez.

toria”²⁵ plantea la necesaria integración entre las Ciencias Sociales utilizando la previsión de Edward Evans Pritchard acerca de la antropología y la historia²⁶, reivindica “*ceremonias, ritos, creencias actitudes*, etc. Se legitima también el giro lingüístico preconizado por Roland Barthes, el marxismo teórico de Luis Althusser y las remembranzas de Nietzsche, la arqueología de Foucault, así como la antropología fenomenológica de Heidegger, que no se aleja el posestructuralismo de Derrida, Deleuze y Guattari, para reafirmar que la historia se ha nutrido de temas originados en las demás Ciencias Sociales y de ese intercambio fructífero ha surgido la nueva historia que permite recuperar a los vencidos.

Colmenares sostiene que a lo largo del desarrollo de las Ciencias Sociales se han recibido improntas de la sociología histórica, con Barrington, Moore, Charles Tilly y Emmanuel Wallerstein, herederos de la tradición integradora de Marx en textos como el *Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, obra cumbre del materialismo histórico; Marx postulaba “*Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidos por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado*” (Marx [1851-1852] 1978, p.408).

Marx inspiró en gran medida la historia total que contribuyó también a que las Ciencias Sociales superaran el antihistoricismo positivista. Todo este proceso lo afianzó también la Escuela Francesa de los “*Annales*”, que se desarrolló en el periodo entre las guerras mundiales aún con saldos dolorosos para los historiadores.

Ligados a la revista *Annales de Histoire economique et sociale*, esta escuela que halló a Marc Bloch y Lucien Febvre en su primera etapa discurre

25 Colmenares Germán *Sobre fuentes temporalidad y escritura de la historia*

26 E.E. Evans Pritchard “*Anthropology and History* (1961) citado por Colmenares

entre 1914 y 1941. Posteriormente el periodo entre 1941 y 1945 es trágico por la represión fascista que afectó a sus líderes. En la posguerra, hacia 1956 se inician los segundos *Annales* liderados por Ferdinand de Braudel. Este líder intelectual proponía algo sin ninguna validez: Acceder a “*la historia profunda, a las realidades de larga duración histórica y a un punto de vista que en muchos aspectos, no solo [conduce] a la percepción de la temporalidad; va más allá de los marcos estrechos del pensamiento propio del capitalismo y de la modernidad actual*”²⁷.

Se ha sostenido con razón por parte del colectivo de la Comisión Gubelkian que todos los debates de los historiadores discurren en el seno de las Ciencias Sociales ya que la historia aunque no todos los historiadores lo acepten, forma parte de estas. Braudel en su trabajo de 1958, *Historia y Ciencias Sociales*, plantea las líneas de convergencia, “*el diálogo e intercambio de un lado la historia y del otro la economía, la sociología, la antropología y la geografía*”, para reunir las a todas en “*una sola experiencia*”, generando la mirada de la “*dialéctica de las duraciones*”²⁸. El esfuerzo reconstructivo de Braudel es continuado por otros autores como Immanuel Wallerstein con su análisis de los “*sistemas mundo*” con los cuales propone superar la fragmentación de las Ciencias Sociales proponiendo la “*unidisciplinariedad*”²⁹. Wallerstein sostiene en: “*Sigo creyendo que el análisis de los sistemas mundo, es ...una protesta en contra de las formas en las cuales la Ciencia Social se presenta actualmente, e incluyendo aquí el ámbito de su modo de teorizar*”³⁰.

El proyecto intelectual de las dos fases de los *Annales* tiene como ca-

27 Aguirre Rojas Carlos (Re) *Construyendo la biografía intelectual de Ferdinand Braudel en Retratos para la Historia*, Ensayos de Contrahistoria Intelectual, Editorial Contrahistoria, México, Julio de 2006

28 Ibid.p. 147

29 Wallerstein, Immanuel *The Itinerary of World Systems análisis or how resist becoming a theory*, citado por Aguirre

30 Aguirre Rojas Carlos Op. Cit. p. 233

racterística común: 1. La sensibilidad cultural de larga duración (El largo siglo XVI por ejemplo) y la sensibilidad latino-mediterránea en su variante francesa. 2. El diálogo permanente de la historia con las demás Ciencias Sociales, con un fuerte acento inicial del marxismo crítico teórico y la economía y en su segunda fase un fuerte policentrismo historiográfico y con incidencia de la historia de las mentalidades en su tercer momento.

La Escuela de los Annales es una *“historia de las estructuras profundas, de las realidades subyacentes, de las duraciones largas y colectivas*. En virtud de lo expuesto inaugura una nueva visión del tiempo que adquiere dimensiones múltiples que examina tanto coyunturas como procesos largos. Esta tendencia por lo tanto es una confrontación medular con el Positivismo que establece en forma diáfana sus diferencias con las Ciencias Naturales. Para esta Escuela *“Todo lo humano es historiable”*, por lo tanto se promueve un diálogo permanente y crítico en el seno de las Ciencias Sociales.

La importancia de esta Escuela para nuestro medio radica en que además de aportar una teoría sugestiva de investigación histórica fue fundamental para la transformación de la historiografía en Latinoamérica y Colombia, en tanto se abandonaron las narraciones panegíricas a los próceres como protagonistas de la historia para explicar aspectos inéditos del acontecer social y de la cultura que nunca habían sido *“vistos”* por los historiadores oficiales. A partir de esta línea germinó lo que se ha llamado Nueva Historia de Colombia. Se destacan por esta época los aportes fundacionales en Colombia, de Jaime Jaramillo Uribe, Luis Ospina Vásquez y Germán Colmenares, J. Orlando Melo, quienes avanzan hacia la profesionalización de la disciplina en el país.

También se desarrollan los trabajos de Historia Social de la Ciencia, un área temática en la cual me he desenvuelto, que también practica la

Historia Social y son los estudios históricos sobre la ciencia, una disciplina con una larga tradición en Europa, con desarrollos en distintas ramas del saber especialmente en la física³¹ y la medicina, área en la cual se ha alcanzado un ostensible desarrollo que ha permitido la superación del internalismo³² y la revolución imaginaria de Kuhn³³. Son decisivos en esta tradición los trabajos de Fleck desde 1935, se puede decir en la historia de la medicina que “No hay más observaciones válidas naturalmente que las válidas culturalmente”

Superando la historia lineal y acumulativa positivista y las líneas de demarcación³⁴, Pedro Laín Entralgo y José María López Piñero³⁵ conceden primacía al trabajo histórico sobre la especulación filosófica y sociológica, defiende un solo estudio social de la medicina donde la historiografía, la antropología sociomédica, y la sociología de la medicina no son sino vertientes del mismo en la búsqueda de una Historia Total³⁶.

En Colombia desde finales de los 80 se practica una historia social de la ciencia y la tecnología³⁷ con Emilio Quevedo, Gabriel Restrepo, Eduardo Aldana, Carlos Eduardo Vasco, Diana Obregón, Luis Carlos Arboleda, Nestor Miranda, Regino Martínez Chavanz, Gabriel Poveda

31 La revolución galileana ha sido abordada por muchos autores como modélica para los cambios (Koyré) y rupturas (Bachelard, Canguilhem) cambios de paradigma y revoluciones científicas (Kuhn) y reconstrucciones racionales de la ciencia (Lakatos), Genealogías y arqueologías del saber (Foucault)

32 De Alexandre Koyré y Pierre Dunhem

33 En historia social de la ciencia es decisivo el aporte de Ludwick Fleck quien es una investigación sobre la sífilis en su trabajo: *Entstehung und einer wissenschaftliche tatsache* (1935) “Nacimiento y desarrollo de un hecho científico”, surgido de una investigación sobre la sífilis, anticipa al norteamericano al hablar de estilos de pensamiento y colectivos de investigación.

34 Defendidas por Karl Popper

35 en la Universidad de Valencia y es la que partiendo de una formación centroeuropea

36 En la abundante bibliografía de López Piñero encontramos el texto *Ciencia y Técnica en la sociedad Española de los siglos XVI y XVII* (1979) que se enfrenta al libro *Science, technology and Society in Seventeenth Century in England*, de Robert K. Merton que sigue la línea etnocéntrica de la *Ética protestante y el Espíritu de Capitalismo* de Max Weber.

37 Historia social de la Ciencia y la tecnología en Colombia, impulsado por Colciencias

Ramos y en algún sentido impulsados por el maestro Jaime Jaramillo Uribe. Hasta el momento trabajos como los de Jairo Solano, Reynaldo Mora y Fernando Piñeres mis trabajos sobre los exponentes científicos y pedagógicos de Cartagena de Indias y del Caribe colombiano, han estado orientados por esta línea de pensamiento.

d. La formación en investigación de los saberes en el Caribe colombiano

Los esfuerzos por escudriñar el trasegar histórico de los saberes en el Caribe colombiano tiene que ver con el interés de los Grupos de Investigación que se conformaron desde finales de la década del 90 en particular los de Ciencia Salud y Sociedad, Educación Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano, Holosapiens y Pensamiento Complejo y Educación, todos interesados desde su atalaya particular con el desarrollo de la Ciencia en la región. Estos grupos que participan en las convocatorias de Colciencias desde el año 2000 hasta la actualidad han obtenido con reconocimiento nacional e internacional.

Ahora bien, avalados por la Universidad Simón Bolívar emprenden un periodo de publicaciones temáticas en las diversas revistas de la Institución, participando además con ponencias en diversos encuentros en el país, proceso que culmina con la publicación de los libros y artículos en revistas indexadas. Entre ellos: *El arte de curar en el Caribe colombiano* (2005)³⁸, además de capítulos de libros³⁹, ⁴⁰ que consolidan la visibilidad nacional e internacional del grupo ⁴¹.

38 Solano Alonso, Jairo El Arte de Curar en el caribe Colombiano, Edición Corporación educativa mayor del desarrollo Simón Bolívar, 2005,268p.

39 Solano Alonso Jairo El Cultivo de la Ciencia en la Universidad del Atlántico IN Alarcón Meneses, Luis et al.

40 Solano Alonso, Jairo Ciencia y Sociedad en Barranquilla 1871-1874 In Conde Calderán Jorge et al. Pnación, Educación, Manuales escolares en Colombia, 2002

41 Se reciben menciones y citas del libro Salud, Cultura y Sociedad en cartagena de Indias siglos XVI y XVII (1998) de parte de investigadores Colombianos, españoles e ingleses tales como Linda Newson de Kings, College of London, Margarita Garrido de la Universidad de los Andes, Judith gallego Sanchez del Instituto colombiano de Antropología e Historia,

Las tendencias en el examen filosófico de la ciencia y la pedagogía se comportan de acuerdo a las grandes escuelas clásicas que se proyectan hasta nuestros días en el escenario occidental⁴². Se presentan dos senderos que se bifurcan, examinémoslos:

La reflexión sobre el saber y los nexos entre ciencia y cultura, se han desenvuelto en un debate incesante, que atraviesa diagonalmente la historia del pensamiento. El punto de partida de la filosofía que ha impregnado la formación de los saberes discurre en el marco de la racionalidad occidental cuya imposición recibimos en América Latina y a su necesaria interacción con otros signos culturales incluidos nuestras cosmovisiones.

A partir de este complejo se intenta realizar el examen de los impactos de la ciencia en el género humano, tanto en los países de centro como en la periferia. Y cuáles han sido los hitos fundamentales para pasar del conocimiento empírico a las convenciones llamadas ciencias que los griegos llamaron *Episteme*, qué relación existe entre estas con la filosofía, la historia, la sociología y obviamente la pedagogía.

En las Ciencias Sociales y Humanas hay que partir de un reexamen del proyecto de la Ilustración y modernidad, entendido en líneas generales como la pretensión de dominar la naturaleza y la sociedad⁴³ a través de las ciencias Sociales introduciendo el manejo excluyente de la razón que se redujo a la imposición de la ideología dominante y el descono-

Moisés Munive Universidad de los Andes, Joaquin Voloria de la Hoz, banco de la república Nicolás de Castillo M., del periódico el Tiempo, Efraín Otero Ruiz de la Sociedad colombiana de Historia de la medicina, Emilio Quevedo de la Universidad Nacional, José Luis Fresuquet Febrer de la Universidad de Valencia España entre otros.

42 Solano Alonso Jairo *Epistemología, una visión desde el Caribe Colombiano*, Barranquilla, Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2010, 408 p. Solano Alonso, Jairo La Racionalidad Occidental, del Mythos al Logos, In STVDIA, Revista de la Universidad del Atlántico, Barranquilla Colombia 1999 58-77pp.

43 Castro Gómez, Santiago, Ciencias Sociales, Violencia epistémica y el problema de la "Invencción del Otro", Bogotá, Universidad Javeriana, Instituto Pensar,

cimiento del “Otro” y los saberes de los derrotados. Hoy es indudable que esa pretensión de la Ilustración atraviesa una crisis profunda que se requiere investigar en este Doctorado.

Si bien se acepta que en su esencia las estructuras del proyecto de la modernidad han demostrado su incapacidad para el manejo de la sociedad que idealizó con arreglo al Positivismo así como sus barreras insalvables para superar la descripción que todavía subsiste, hay según Almario, la posibilidad de “alimentar la utopía y la esperanza: la posibilidad racio-lógica de comprender la realidad en sentido complejo (papel y pertinencia de las ciencias en sentido amplio y en particular de las Ciencias Sociales), pero siempre y cuando sepamos reconocer que paradójicamente somos tanto parte como productores de eso que llamamos “realidad”⁴⁴.

Si se abandona la metáfora positivista que convirtió a la sociedad en algo dado y natural, se entenderá en forma diáfana que es en la acción social y la interacción de múltiples sujetos e intereses, en diversidad de escenarios y coyunturas históricas que incluyen la aparición y desarrollo de las instituciones, como se podrá acceder a la comprensión y de-construcción de los “discursos expertos (paradigmas) que las han definido y constituido”⁴⁵.

Almario propone la revisión y adopción del “proyecto raciológico-dialógico, se ha abierto paso en medio del proyecto racionalista dominante, lo que tiene una historia propia en las Ciencias Naturales y en las Ciencias Sociales y Humanas”. Se debe inscribir, según él “en el

44 Almario Oscar(2008) Presentación de Curso, Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad de Cartagena

45 *Ibíd.*, p. 1

contexto de una tensión permanente entre dos tendencias en la modernidad: la tendencia emancipatoria y la tendencia constrictiva⁴⁶.

Hoy se reconoce que las Ciencias Sociales irrumpieron tardíamente en el escenario científico y cuando ya el paradigma racionalista estaba en plena marcha (ciencia positiva) y apuntalaba el proyecto social, político y económico de la modernidad.

Las Ciencias Sociales críticas debieron librar sus combates para establecer una ruptura con la ciencia positiva que presidió el surgimiento de la antropología, sociología, historia, entre otras. Las grandes teorías del análisis social (Marx, Durkheim, Weber, Parsons) se configuraron tratando de dar respuesta a dos dimensiones clave: la estructura y la acción social. Pero lo hicieron otorgándole mayor o menor énfasis a uno u otro de estos polos, pero siempre con exclusión del otro.

En la actualidad, como consecuencia de fenómenos sociales (externos) y otros epistemológicos (internos), está en desarrollo una tendencia hacia la revisión de las grandes teorías sociales que se caracteriza por una pretensión de síntesis. Es decir, que las viejas dicotomías entre micro y macro (en el lenguaje anglo-americano) o estructura y acción social (en el lenguaje europeo), se tienden a resolver mediante una acción crítica y si se quiere de constructorista del análisis social clásico.

De esta manera, pueden tomar lugar de nuevo tanto los metarrelatos (comprensión de grandes procesos y estructuras) como las configuraciones históricas (articulación entre las grandes estructuras y las formaciones sociales en tiempos y geografías precisos), asimismo los sujetos, las acciones, las agencias y los usos políticos de la cultura o de

46. *Ibíd.* P. 2.

las culturas para el desarrollo de proyectos individuales y colectivos. Un cierto alejamiento de los historiadores profesionales o académicos respecto de los desarrollos de la teoría social contemporánea y especialmente del reto lanzado por el pensamiento posmoderno (fin de la historia, muerte de los metarrelatos, todo es texto, énfasis en la diferencia), ha llevado a asumir por lo general dos posturas, ambas inconvenientes para el desarrollo de la imaginación histórica en el presente: el rechazo reactivo a cualquier modelo teórico (sea directa o indirectamente inspirado en el pensamiento posmoderno) o el uso fragmentario, utilitario, indiscriminado y cómodo de esos mismos postulados o construcciones sin que medie un uso crítico por la historiografía.

Lo más conveniente para la historiografía y las Ciencias Sociales contemporáneas sería asumir un compromiso con la revisión o deconstrucción del pensamiento social, como parte de persistir en el combate por un pensamiento crítico y emancipador, proyecto que necesariamente debe ir ligado al proyecto social de un mundo inclusivo e incluyente.

Se encuentran diseminados en la onda larga⁴⁷ de la lucha aún vigente, el combate entre el Positivismo con sus diversos ropajes (neopositivismo, y Escuela analítica, heredera del Círculo de Viena) contra la hermenéutica o, lo que es lo mismo, el imperio de la explicación causal (*Erklaren*) contra la comprensión (*Verstehen*)⁴⁸.

Si bien es inevitable, que en filosofía, por definición, se tome partido, como dominio de la distinción que impone líneas de demarcación en *Doxa y Episteme*, conocimiento común y conocimiento científico, entre

47. Se siguen los aportes de la Escuela de los *Annales* entre cuyos exponentes se encuentran Marc Bloch y Ferdinand Braudel.

48. Este dualismo epistemológico alude a la Escuela de Marburgo, de influencia hegeliana y neokantiana con los trabajos de Rickert, Dilthey y Windelband.

Error y Verdad, hay que reconocer que es un asunto de honestidad intelectual⁴⁹ presentar al lector los hitos que se consideran relevantes para una aprehensión cabal de los problemas cruciales que plantea la Epistemología de la pedagogía y que se materializan en prácticas formativas relativas a las Ciencias Básicas, Sociales y Humanas.

49. Expresión de Imre Lakatos.

Capítulo XII

LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS PENSADAS DESDE EL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO: UNA MIRADA DESDE EL PENSAMIENTO DE FERNANDO PIÑERES ROYERO

Por: Reynaldo Mora Mora

Presentación

A continuación abordaremos las principales ideas educativas y pedagógicas de uno de los académicos e investigadores más influyentes del Caribe colombiano, como es Fernando Piñeres Royero (1946-2010), teniendo en cuenta su trayectoria profesional, a fin de destacar sus importantes aportes a la conformación del campo de la educación. Se trata entonces de hacer un planteamiento del tema educativo-formativo, usando su pensamiento, empleando lo que nos dejó vertido en sus escritos como “una caja de herramientas” (Foucault, 1992) para pensar nuestra realidad o un recorte de esa realidad a estudiar, particularmente al referirse al uso del Horizonte Pedagógico Socio Crítico. Esto nos lleva a profundizar la práctica pedagógica en sus principios y valores, práctica que debe estar comprometida con la investigación, tendiente a asegurar el perpetuo crecimiento de lo que significa trabajar en equipo, amén de lograr el crecimiento individual mediante el apoyo manifiesto que la investigación reciba de parte de las instituciones, para que irradie a la sociedad.

LA SEMBLANZA DE UN DOCENTE INVESTIGADOR

Nuestro interés en este escrito, en honor al maestro, al intelectual, se centra, ante todo, en la última etapa de su vida intelectual que compartió en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Quienes lo conocimos y trabajamos en equipo con él, nos preguntábamos: ¿Cómo pudo combinar de un modo tan afortunado la estrategia del docente-investigador y una tranquila vivacidad del espíritu que siempre lo

animó? ¿Cuáles fueron las condiciones que le rodearon y las que formaron su pensamiento educativo-pedagógico? Son interrogantes que quedan por desarrollar. Un breve resumen de sus circunstancias y de las características más destacables tanto de su personalidad como de su quehacer, podrán arrojarnos luces sobre estos interrogantes, para tener una visión integral de su personalidad: sencillo en sus modales, sus hábitos como maestro muestran la elemental cortesía frente a quienes fuimos sus alumnos, además acompañado de una inculcada predisposición a valorar e impulsar a quienes se destacaban a su alrededor. Siempre su personalidad estuvo ausente de cualquier clase de esnobismo y presunción, pero ante todo siempre tuvo respeto por el otro.

Fernando Piñeres ha contribuido a forjar la pedagogía en el Caribe colombiano, como tal hace parte del Diccionario de Educadores del Caribe, ocupando un sitio importante en esta preocupación investigativa que adelanta el Grupo de Investigación en Educación, Pedagogía y Cultura de la Universidad Simón Bolívar. Puesto que los presupuestos pedagógicos de nuestro personaje, cuando los pensamos hasta el fondo, se convierten en propios, nos adentramos sus aportes formativos, en la manera en que ellos se anudan en los planteamientos del Horizonte Pedagógico Socio Crítico, HPSC. Por lo anterior, resulta interesante observar que solo en la medida en que se vive para la acción, nuestra vida tiene sentido.

Fernando Piñeres Royero, no se limitaba a que sus estudios sobre la relación de la pedagogía con la educabilidad del ser humano en los procesos de formación se quedaran en el papel. Su intención consistía en que la pedagogía, se aplicara para dar solución a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, todo en una estrecha relación con la práctica docente. Escribió con este sentido, como lo hacen los intelectuales inquietos. Su Horizonte Pedagógico Socio Crítico, viene a ser la articu-

lación entre formación, pedagogía y currículo, para nutrir el quehacer formativo. Este HPSC como horizonte de formación ha tenido acogida en círculos académicos de la región, la Nación y Latinoamérica.

Nos abandonó cuando tenía profundas convicciones de la importancia y la impronta Bolivariana a través de la obra de otro gran maestro, como es el Doctor José Consuegra H. Fernando Piñeres, quien labró su quehacer investigativo como un destacado sociólogo y pedagogo, fue un investigador de las Ciencias Sociales y Humanas; también como el Doctor Consuegra, siempre buscó caminos para hacer prevalecer la educabilidad del ser humano desde la formación. Decía de la pedagogía que es “una herramienta de reflexión para salvar la formación de la irreflexión de los sin sentidos pertinentes del enseñar”.

Fernando Piñeres con una perspectiva de avanzada propuso una pedagogía incluyente, su vida intelectual es una herencia de comportamiento: una sencillez en su vida como esposo, como maestro y como amigo. Nunca se dejó manosear por ese irrespeto a que algunos cuadros directivos conducen su irrazonable labor de directivos, combatió este tipo de prácticas. Estuvo en lo que estaba, es decir, preocupado por los rumbos del país, y ya en el campo de la educación por los vientos de un formar con un profundo sentido humano. Trabajó desde su disciplina en diálogo con la pedagogía, dando vueltas a las ideas en sus cabezas para ver cómo podrían mejorarse las condiciones de enseñabilidad.

Jairo Solano al hablar de su trayectoria vital, anota que la mejor aproximación a una definición es la de que él fue un ser comprometido con lo que quiso.

Para Fernando Piñeres la formación tiene su sentido y sus lenguajes, que son significados muy arraigados en tradiciones culturales propias

y en elaboraciones intelectuales muy precisas que son los diferentes horizontes de formación, que constituyen el logro de largas y decantadas experiencias, estudios, investigaciones, reveses y una constante “paciente impaciencia”, al servicio de la más noble de las causas humanas, la de la verdadera dignidad, mediante la emancipación social del ser humano como se anota en el HPSC.

Hemos reflexionado sobre el sentido de esta impronta en los procesos de formación y nos parece ajustada al accionar de lo que pensó y concretó Fernando Piñeres. En este trabajo, tal como lo anota Martínez (De Alba *et al.*, 2011) para el caso del estudio de biografías y autobiografía, subyace el propósito de promover este tipo de investigaciones en el Caribe colombiano, que, bajo la perspectiva del análisis e interpretación genealógicos y centrados en las prácticas específicas que nos han constituido sujetos, generen estudios históricos que nos ilustren cómo las experiencias de vida, en los planos escolar y del trabajo docente, en tanto prácticas sociales e intersubjetivas, proporcionan las condiciones de surgimiento y existencia, de procedencia y emergencia. Condiciones que permiten comprender las prácticas docentes actuales y la educación que realmente construimos en nuestras instituciones.

Tenemos entonces, que en las reflexiones académicas sobre su pensamiento y su obra, se debe enfatizar con razón, su sólida formación en los grandes maestros de la sociología anglosajona y europea, lo que se concreta en su rica y minuciosa experiencia en la práctica con docentes de los diferentes niveles del sistema educativo, en su conocimiento y escrutinio permanente de la práctica pedagógica. En su lealtad a lo regional y a lo latinoamericano, en su decisivo papel en la necesidad de organizar espacios para la reflexión pedagógica y su relación con el ser docente: todo esto lo coloca en el lugar de los pensadores pedagógicos contemporáneos de la región y la Nación, dada su influencia en la reconstrucción de la práctica pedagógica.

Por tal razón, hace parte de una pléyade de pensadores que irrumpen con ímpetu y seriedad en las reformulaciones sobre los problemas y los rumbos a seguir en el campo intelectual de la educación en nuestra región. Anotado esto, su influencia está en el centro de la etapa más fructífera y de madurez formativa para la Universidad Simón Bolívar, y de manera notable su creación pedagógica, el HPSC con sus ríos profundos de diálogo con el currículo, la didáctica desde la investigación. Cuando se habla sobre esta impronta, hay que entenderla aunada a la corriente de la Pedagogía Crítica. Su legado tiene inspiración con su llamado a ser la fundamentación de una formación emancipadora, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje de formación: he ahí la misión digna de su impronta.

El legado de Fernando Piñeres está anclado en la tradición Bolivariana, por eso fue un lector del pensamiento del Libertador Simón Bolívar, consideraba que era el marco histórico-cultural desde el que se debía formar. Este intelectual caribeño enfrentó con dedicación la formulación de su propia visión del conocimiento pedagógico en su formación, y no cesó de reflexionar, experimentar, corregir, reformular sus propuestas, lo que ha encontrado una recepción importante en distintos círculos pedagógicos e intelectuales del Caribe.

Fernando vivió y obró con amor-pasión, al mejor estilo del Fausto, ya que su obra tiene una perspectiva de actualidad, con un sentido profundo y radical de la vigencia de formar para la emancipación desde la HPSC, que al leerlo se aprehende por el método de análisis y por el horizonte que proyecta. Queremos resaltar aspectos centrales de esta obra que nos convoca: el concepto de Horizonte es asumido de manera erudita en la tradición de la cultura pedagógica de Occidente, mostrando sus usos como artefacto para repensar la práctica pedagógica y propiciar el cambio. Recuperar el sentido de esta noción en la vida real y en la dimensión política de la educación y la formación fue el sentido

que le dio, que para el análisis pedagógico de la formación el concepto de Horizonte es útil y revelador. Queremos explicar esto: su actitud intelectual y vital se inspira en la tradición libertaria desde la educación que nos viene de Bolívar, Simón Rodríguez, Martí, Freire, entre otros, y lo hizo de forma creativa y con potencia emancipadora para los intereses de la formación. En la aplicación de este criterio al campo de la formación como un acto colectivo ético, se nos aparece como el continuador y explicitador de esa tradición desde la educación.

Asumiendo su propia perspectiva reelaboró los contenidos de esta tradición, en especial “la que se gana desde la perspectiva y posición de una práctica pedagógica reflexiva”. En la presentación de los textos *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación* (2006), y *Prosopografía de educadores del Caribe colombiano* (2008), tuvo el impulso de explicar la importancia del pensamiento y la acción política transformadora de la práctica pedagógica. La lectura de esas presentaciones tan amena para él resultó provechosa para comprender las claves que explican la trayectoria de aquellos que formó. Fernando Piñeres fue leal a su colegaje académico y a sus convicciones más íntimas.

Así las cosas, Fernando Piñeres nos deja una lección de pensamiento pedagógico reflexivo, crítico y con impacto social, es un ejemplo de creatividad e investigación pedagógica que ha ido germinando en distintas experiencias como el Semillero de Jóvenes Investigadores, el HPSC, la Bitácora, la Especialización en Pedagogía de las Ciencias, la Maestría en Educación como construcción colectiva: todo esto son fuente nutricia en la actual experiencia de la Universidad Simón Bolívar.

La idea formadora del HPSC resulta interesante, y por ello, de una riqueza conceptual, metodológica y práctica. Sobre ello, de manera atenta debemos detenernos para establecer, a manera de conclusión

sencilla, que la formación, la pedagogía y la investigación educativa se construye sobre estos conceptos centrales: que vienen acompañados de la reflexión que apoya nuestra práctica del día a día.

El balance que podemos hacer de la obra de Fernando Piñeres, está signado por la inmediatez de los sucesos de época en materia educativa. El análisis que hagamos desde el HPSC para formar resulta ilustrante. Este Horizonte tiene un plato fuerte: su análisis, traza en grandes líneas la dinámica de la formación, y centra su escrutinio en la dialéctica de la relación pedagogía y procesos de transformación, como alternativa de cambio en ascenso, o como él solía decir una “pedagogía en ascenso”. En tal sentido, estará mejor formado para comprender y luchar por hacer de la autonomía el mejor viaje hacia una formación que emancipe.

Consideraba que era necesario recuperar la rica tradición del pensamiento pedagógico de nuestras raíces. Este es el mejor legado construido desde una pedagogía que piense la formación contextualizada en la defensa de la autonomía y de la dignidad como seres humanos. Tal es, por lo menos la esperanza de quienes repudiamos aquello que quiere hacer carrera en las instituciones educativas: que la investigación y la pedagogía tengan que estar sometidas a pautas y procedimientos de irrespeto frente al proceder investigativo autónomo y libertario. Porque para nosotros pensar por nosotros mismos significa comprender para formar en y para la emancipación.

FERNANDO PIÑERES ROYERO O LA PEDAGOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de este aparte es poner de manifiesto la trayectoria del docente investigador, que fue Fernando Piñeres, en un marco concreto: la formación en y para la investigación, que durante más de 20 años desarrolló en diferentes instituciones universitarias del Caribe colombiano en niveles de pregrado y posgrado, enfatizando esta trayectoria en la

investigación educativa. A través de este ejercicio, quienes fuimos sus aprendices, hemos tenido muy en cuenta las soluciones que proponía y la obligada valoración, que él hacía de la problemática social, a la cual debe responder la educación. Es decir, para él, era inexcusable no promover el ejercicio de la investigación en nuestras instituciones educativas, esto sí previamente la práctica pedagógica no posibilita la “curricularización de la investigación” (Mora, 2006).

Antes de continuar es necesario recordar que Fernando Piñeres, maestro normalista, fue docente de la Universidad del Atlántico, y el responsable por dinamizar el saber pedagógico desde el quehacer docente en la Universidad Simón Bolívar, donde se empleó a fondo a tal encargo desde el Departamento de Pedagogía, que fue su creador. Por ello, las líneas que siguen, solo son algunas conclusiones de todo el proceso que lo ha convertido en una autoridad en el ejercicio de relacionar la teoría y la práctica investigativa en el área de la educación en la región Caribe, como bien lo sostiene uno de sus compañeros y colega, el también docente investigador, Jairo Solano: “No hay persona más experimentada teórica, conceptual y metodológicamente para la enseñanza de la formación en investigación, como Fernando Piñeres Royero”.

Sin entrar en otras consideraciones de su trasegar como docente universitario, en aras del objetivo de esta comunicación, puede decirse, que él siempre ha tenido la necesidad de conocer y problematizar los problemas de la educación y la formación, necesidad que ha sido una postura consecuente con la forma crítica como la analiza, demostrando con ello su significativa capacidad analítica de las temáticas y problemáticas de vanguardia en el campo intelectual de la educación. Esta forma de actuar como un docente crítico, se inscribe dentro de la corriente vivificante de la Pedagogía Crítica, que permea su propuesta de un “Horizonte Pedagógico Socio Crítico”, lo que anima la esperanza

de construcciones sociales del enseñar y el aprender bajo los parámetros de la Teoría Crítica de la Educación, donde lo importante es responder con el arma que tiene todo docente, “la crítica”, para formar un estudiante autónomo, solidario y respetuoso de lo que es caro para nuestro Estado Social de Derecho, como es la dignidad humana.

Su propuesta investigativa de cómo educar y formar, se contrapone a esa corriente que pretende alejar al docente de pensar, –lo que por esencia le corresponde, que es pensar su saber pedagógico, a partir de las teorías y las escuelas pedagógicas, para comprender y transformar su práctica, que es la preocupación de Fernando Piñeres, que es aquella donde al docente se le quiere formar bajo el más puro radicalismo cognitivo, olvidando los partidarios de esta “moda”, que la mente es un producto socio-cultural, y que como tal, el docente, que es quien promueve los procesos de aprendizaje, ante todo, debe estar equipado de insumos pedagógicos y no tan solo psicológicos, estos son una ayuda para lo otro, pero no lo determinativo en su desempeño, debe el docente entonces, fortalecer el saber pedagógico y no el cognitivo: este es uno de los debates que Fernando Piñeres promovió desde su “Rincón Pedagógico” a fin de repensar la práctica docente sociocríticamente hablando, por eso decimos, que su propuesta es esperanzadora para una práctica formadora con más sentido humano.

Junto con el colectivo de investigadores de la Universidad Simón Bolívar, publicó el texto titulado *Epistemología y Pedagogía de los Saberes en la Sociedad del Conocimiento Tomo I, II* (2006), donde aborda la “*Pedagogía y saberes en la práctica profesional del docente universitario*”, que como bien él lo anota, se trata de comprender la dinámica y las relaciones que se mueven en el mundo de la vida académica de las instituciones educativas. Su propósito está encaminado a lograr que los profesionales que ejercen una práctica docente, articulen los saberes específicos con categorías, conceptos y nociones del discurso pedagógico, didáctico y

curricular para darle sentido a su transcurrir cotidiano y de esa manera hacer de la docencia una profesión con sólidos fundamentos teóricos y prácticos. Todo ello, lo soportó en el Proyecto de Investigación *La formación en pedagogía de las ciencias del docente universitario en el Caribe colombiano*, que desarrolló como miembro del Grupo de Investigación en Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe colombiano, escalafonado por Colciencias en A1.

Esta valoración sucinta que hacemos del trasegar de Fernando Piñeres desde las preocupaciones del “aprender a investigar, investigando”, como académico, como docente y como investigador, debemos ligarla a su formación como magíster. Por eso, su vida en estas fases, que ligeramente distinguimos, son componentes de una misma realidad. De ahí, que quienes compartimos con él propuestas de trabajo y charlas con un hondo contenido pedagógico, vemos en sus propósitos, como por ejemplo, la puesta en marcha del “Horizonte Pedagógico Socio Crítico”, como esa nueva dinámica formativa y pedagógica al interior de la Universidad Simón Bolívar, donde hay indudablemente, un engarce “socio-crítico” con la práctica docente que encuadra y recia la misión constructiva de futuro que se propone esta Institución para formar a sus estudiantes, porque al ser formados así, se refuerza en ellos la importancia de que pensar socio-críticamente consiste en interactuar con la realidad desde la investigación, como fue el sentir de este docente del Caribe colombiano.

Fernando Piñeres, fue un pensador preocupado por la práctica pedagógica articulada a la investigación educativa. Supo estimular perspectivas al interior de los espacios donde laboró; en él, se conjugaba el pensamiento libertario y crítico, su énfasis en la tolerancia en el desarrollo del pensamiento crítico, la acción planificada y la investigación científica. Su interés por la investigación se daba por las posibilidades que abren puertas para generar conocimiento que contribuya a la transformación de la sociedad y de uno mismo.

No es algo meramente simbólico ni casual, que él haya culminado lo que añoraba y deseaba para los procesos de formación, como fue la construcción y puesta en marcha del Horizonte Pedagógico Formativo en la Universidad Simón Bolívar, que complementara su accionar con la estirpe más libertaria del pensamiento del Libertador: allí completó su labor. Por eso, esta experiencia, entendida como la estrategia que guía la labor de formación en esta Institución deja una marca en sus miembros, especialmente en lo que se refiere a aquello a lo que aspira y a aquello de lo que debe ser el proceso formativo en el currículo; pero su peso más persistente permanece en su actitud, en su respuesta inmediata frente a los retos.

Transcurría el segundo semestre de 2008 y el primer semestre de 2009, Fernando Piñeres tenía como reto y meta adentrarse en el pensamiento del Rector Fundador de la Universidad Simón Bolívar, Doctor José Consuegra Higgins, para extraer de su pensamiento aquellas nutrias a manera de enseñanzas para empoderar el desarrollo y fortalecimiento del Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC) en el quehacer cotidiano de la Institución, en todos los intersticios de los procesos formativos de la Institución. En este cruce de pensamientos, el del Libertador con el de José Consuegra H., materializó su estrategia pedagógica formativa, delineando los trazos pedagógicos de esta Casa de Estudios Superiores, vertidos en el currículo de cada uno de sus programas académicos. Pensamos, que en ningún otro lugar resultaba tan feliz esta materialización: este es el gran mérito de Fernando Piñeres. Este Horizonte viene a representar la acción guiada por la formación del pensamiento de estos dos prohombres para impactar la diferencia frente a otras instituciones.

Si el conocimiento implica una actividad, en el caso de nuestro personaje, el conocimiento siempre estuvo ligado a su práctica investigativa. La práctica es cuestión de ciertas actitudes, ideales y valores

que según Fernando Piñeres se establecen como guías críticas para la acción mediante la actividad que llevemos a cabo, ya como docentes, ya como investigadores. Fueron lecciones que él nos deja para nutrir la investigación educativa. Sirva todo lo anterior para adentrarnos en la parte sustantiva de su creatividad, como es el Horizonte Pedagógico Socio Crítico.

EL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCÍTICO: SU RAZÓN DE SER EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Presentación del Horizonte Pedagógico Socio Crítico

Fernando Piñeres sostenía (2006) que la Universidad en su camino horizontal se encamina en la riqueza y el sentido de hacerse como expresión de máxima configuración, para que de manera pertinente contribuya con la vida cotidiana del ser humano en el campo de la sensibilidad comprensiva y autónoma. Entonces, el papel de los criterios, las competencias y todo el proceso de construcción curricular esté en consonancia con la *praxis* y la acción misional a fin de generar investigación permanente en la vía de la comprensión y ejecución del Horizonte Pedagógico Socio Crítico en el quehacer de una institución educativa: se trataría de preguntarnos de ¿Por qué la crítica del conocimiento educativo es hoy prioridad para problematizar los procesos de formación? Lo anterior en razón de que la tradición educativa crítica ha suministrado a los maestros formas de reflexión autocrítica mediante las cuales pueden hacer la transición de considerar lo que ellos hacen en el aula como cuestiones aisladas e individuales, a considerarlo como cuestiones de naturaleza profundamente social que reclaman una *praxis* pedagógica que sea capaz de modificar reflexivamente la base de conocimientos de la enseñanza que imparten (McLaren, 1994).

En este recorrido se hace importante resaltar el quehacer cotidiano propuesto por docentes e investigadores(as) como *praxis* formativa, a

partir del análisis y la reflexión de la realidad universitaria, para interpretarla, comprenderla y describirla mediante pluralidad de miradas epistemológicas, que nos lleven a dar respuestas a los retos y demandas de la sociedad, como “la búsqueda de soluciones” y la “socialización del conocimiento y permanente producción”¹ en el marco de profundizar en la centralidad del ser humano su formación integral, desarrollada y fortalecida en una sociedad democrática y autónoma.

El Horizonte Pedagógico Socio Crítico, como estrategia para pensar la formación es la mejor culminación de la obra académica, es el *culmen* de su pensamiento pedagógico. Este Horizonte fue creado con la mirada puesta en la práctica pedagógica de la docencia universitaria. Fernando Piñeres, siempre fue un convencido de que esta práctica era capaz de asumir la formación como transformación de uno mismo. Podemos decir con Orozco (2011) que la línea de investigación en la cual se inscribe este Horizonte particular interesa para recuperar aportes de corrientes de pensamiento teórico-sociales y teórico-educativos, con la finalidad de analizar enfoques, posturas, problemáticas, conceptos, interrogantes, ángulos de análisis y herramientas metodológicas para pensar lo educativo mas allá de lo estrictamente técnico instrumental; es decir, con una mirada y desde una reflexión pedagógica en devenir histórico, entendiendo lo pedagógico como un proceso de debate e interrogación sobre las lógicas del pensamiento, relacionadas con las practicas discursivas educativas. Frente a esto, su voluntad como académico y como investigador, consistió en proponer buenas prácticas pedagógicas para reducir las inconsistencias de los procesos de formación: esta fue la intencionalidad, por ejemplo de una de sus tantas creaciones, como fue la Especialización en Pedagogía de las Ciencias (2004), siempre en la búsqueda de logros satisfactorios para este tipo

1 PIÑERES, F. *Propuesta de un Horizonte Pedagógico Socio Crítico que oriente la práctica educativa en la Universidad Simón Bolívar*. En *Revista Bolivariana de Pedagogía*, Enero a Junio de 2003. N° 1. Barranquilla, Colombia. Universidad Simón Bolívar. Pág. 46

de práctica, para que los docentes de diferentes disciplinas pudiesen explicar sus capacidades y logros por referencia a algo más alto: formar integralmente.

Por eso, en lugar de ofrecer la biografía de un hombre que seguirá plenamente activo como un valor de la sociología y la pedagogía, nuestra intención es la de preocuparnos por presentar sus principales ideas ya que al exponer su pensamiento y su vivir resulta necesariamente inevitable poner énfasis en algunos aspectos y llevar a cabo cierta selección. En este sentido, esta exposición también es una interpretación. Su fidelidad solo podrá comprobarse mediante una lectura de sus escritos. Lo que intentamos hacer en este retrato intelectual es proporcionar una introducción que se plasma a través del Horizonte Pedagógico Socio Crítico. No es pues, la modestia exigible en estos casos la que nos lleva a decir que habremos cumplido con nuestro propósito central si el lector se anima mediante esta presentación a estudiar la obra de Fernando Piñeres Royero.

La filosofía presente en este Horizonte representa una importante contribución al pensamiento educativo, porque conjuga todo un movimiento de ideas que implican una ruptura con prácticas pedagógicas anquilosadas en los procesos de formación en la educación superior. En este su importante aporte, nos propuso reflexionar de manera permanente sobre nuestra práctica pedagógica como docentes, para desde allí, llevar a cabo la propuesta de José Consuegra Higgins de “pensar lo propio”, como una “forma básica” de enseñanza, que fue un ideal querido y sentido por el pensamiento educativo del Libertador Simón Bolívar, del cual nunca se apartaron estos dos maestros. Este fue el propósito de Fernando Piñeres: mejorar los procesos de formación de las instituciones a través del enriquecimiento de la experiencia individual de los docentes, de ahí, su otra propuesta amarrada al Horizonte: “La Bitácora del Docente”. Sus aportes se funden en la amplia corriente de

la Pedagogía Crítica. Sus ideas principales tuvieron como sostén esta importante corriente de pensamiento educativo, debido a la confianza básica que descansa en poder desarrollar pensamiento crítico tanto en docentes como en los estudiantes.

Desde estos insumos teóricos desarrolló las raíces ideológicas del Horizonte Pedagógico Socio Crítico. Si bien, Fernando Piñeres en las largas jornadas de investigación, tiene otros trabajos de gran valía, hemos querido destacar este, por su impacto en los procesos de formación en relación con la práctica pedagógica del docente universitario. De su legado se puede decir, que se constituye en un basamento pedagógico-formativo por sus aportes en cuanto a la reflexión de una práctica pedagógica, crítica y transformadora.

Por otro lado, porque su época de mayor relevancia en la Universidad Simón Bolívar, está signada por la madurez y materialización de este Horizonte para los procesos de formación, propuesta de la cual destacaremos algunos aspectos centrales que hacen más comprensible su influencia, como su trayectoria y proyección con propia personalidad.

EL PENSAMIENTO DE JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS: BASAMENTO INSTITUCIONAL EN EL ORIGEN DEL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO EN LA PRAXIS FORMATIVA DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Para Fernando Piñeres, el significado de Horizonte Pedagógico Socio Crítico articulado con la *praxis* formativa, expresa la naturaleza viva y actuante del Maestro José Consuegra Higgins, interesado por el mundo de la creación de la cultura, desde una educación comprometida con nuestras raíces: de ahí, la fundación misional e instituyente socio crítica que representa la Universidad Simón Bolívar. Este es, el punto de partida. Se retoman algunos hilos del pensamiento y de la obra de Piñeres, en un esfuerzo por leerlo desde nuestra posicionalidad y en el

intento por comprender su propia posicionalidad. Por posicionalidad se entiende al espacio psíquico, cultural, social, geopolítico, económico desde el cual se enuncia, se construye la palabra. La posicionalidad del discurso le imprime a este la fuerza del entramado social (De Alba *et al.*, 2011).

El sentido humanista del HPSC se recorre con fortaleza en los diferentes relatos del Maestro *Del recuerdo a la semblanza*, donde se decanta el carácter de sabiduría popular que parte de lo local para llegar a la universalidad, admitiendo la importancia de la horizontalidad cuando admite con claridad que: “Mi memoria me sirve de cómplice, y parece presentarse para el goce: encima de las espinas de los zarzales y piñuelas que bordeaban caminos y espesuras, están allí las campanitas con su manto verde y blanco extendido hasta el horizonte”². El encuentro del pensamiento entre Piñeres y Consuegra inquiere más reunión que coincidencia, hallazgo que descubrimiento, retroalimentación que combate (...). En la base del encontrarse estarían procesos de subjetivación de dos seres singulares y múltiples que concuerdan en un esfuerzo denodado por no dejar de construir formas alternas de pensar al sentido común establecido (De Alba *et al.*, 2011). Desde este Horizonte la Universidad Simón Bolívar se propone la necesidad clara del cambio integral del ser humano, de manera crítica y planificada en función a su tradición de “Ser una Casa del Pueblo y para el Pueblo,” para de esa manera, garantizar la trayectoria completa del recorrido formativo para romper con las cadenas de la ignorancia y la dependencia, como expresión y avance del pensamiento democrático, accionar que se ejerce con la investigación, lo cual implica de todas maneras conducir el Horizonte para el desarrollo y fortalecimiento del concepto de que “se hace necesario utilizar la autonomía en los Programas Académicos, como laboratorios de la problemática social que ofrece la Universidad,

2. CONSUEGRA, J. (1997). *Del recuerdo a la semblanza*. Relatos. Ed. Plaza y Janes, Bogotá P, 19.

para convertirla en una especie de antena receptora, análisis y responsable y faro irradiador de formaciones ideológicas”³.

La trayectoria de la Institución se expresa en que “la Misión nuestra como científicos sociales y educadores, habrá de entenderse, por lo tanto, como toda conducta encaminada a servir a los valores de la justicia social, la libertad y la cultura del hombre”⁴.

Tenemos entonces, que la acción dominante superará la tendencia de la simple “conciencia crítica de la sociedad, al otorgarle, también, cierta función creadora, capaz de aportar sugerencias insinuantes a favor de un arte, una técnica y una ciencia al servicio de nuestro desarrollo”⁵, haciendo el correcto uso de la autonomía con la presencia de los trípodes expuestos (misión receptora, compromiso de análisis e irradiación de enunciaciones) en el Horizonte Formativo Institucional para que la validez significativa adquiera importancia cuando el Doctor Consuegra Higgins propone que “la organización de la Universidad Simón Bolívar hay que considerarla ahora como un acto heroico y de idealismo”⁶.

Este pensamiento generado por el Fundador de la Universidad Simón Bolívar, se expresa en el terreno de la clara expresión por la búsqueda del destino colectivo en calidad de pueblo, como horizonte significativo y *praxis* formativa. Se advierte que desde esta *praxis* que se articula a los programas académicos “como verdaderos laboratorios”, le viene a dar sentido al proceso fundacional al señalarse por parte de su funda-

3 CONSUEGRA, J. (1997). Siempre en la trinchera. Ediciones Universidad Simón Bolívar, Medellín y Libre de Pereira. Bogotá, Plaza y Janes, P. 69

4 CONSUEGRA, J. (1997). Siempre en la trinchera. Ed. Universidad Simón Bolívar, Medellín y Libre de Pereira, P. 66

5 CONSUEGRA, J. (2007). Desde mi Columna Vol.1 Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, P. 255

6 *Ibidem.*, p. 253.

dor que “la Universidad puede cumplir un encargo más importante que la de simple productora de profesionales. Así, al hacer un buen uso de la autonomía, parte de sus inquietudes, que deben reposar en un trípode definido con claridad en el terreno misional, en el análisis compromisional y la búsqueda de enunciados pertinentes para investigar la realidad social”.

En profundidad, a esta formación histórica y humana “le corresponde un delicado compromiso pero también una oportunidad envidiable. A ella le toca en buena parte también la formación de intelectual compañero en la labor de la concientización de masas”⁷, que servirá para avanzar en la tendencia de consolidar el HPSC en todos los intersticios de la Institución, ya que como propone el Rector Fundador, que en las áreas de la educación superior, a la Universidad, por lo tanto, le corresponde un envidiable compromiso con el campo investigativo, para llegar a lo prioritario de la apertura democrática de una sociedad, siendo necesaria la presencia de este Horizonte en los procesos formativos encaminado a la comunicación y la acción del romanticismo formalista del joven universitario.

Fernando Piñeres, sostiene que el pensamiento del Maestro Consuegra presente en el HPSC coincide con el desarrollo y la propuesta ofrecida y ejercitada en el ámbito cultural enunciada por el sociólogo, investigador social Orlando Fals Borda, quien en materia educativa sostuvo, que para profundizar y consolidar la educación popular se requiere asumir en calidad el “Horizonte de la humanización de la humanidad”, lo cual consiste en darle sentido crítico al ejercicio de la *praxis* pedagógica “por lo tanto es la interrelación de prácticas de sujetos sociales formadores que objetivan la formación de sujetos que desean ser

7 BAUMAN, Z. (2005). Los retos de la educación en la sociedad moderna .Gedisa: Barcelona, pág. 46.

educados (sujetos en formación)”⁸; de esa manera, expresa la conformación en igual forma, de la caracterización y evidencia del trabajo de “Acción-Participación”, que rompe con la tendencia dominante en la historia de la educación de la modernidad, el debatido papel de estudio e investigación, a pesar, de cómo señala Zygmunt Bauman, profesor destacado de la sociedad del consumismo moderno, que: “Sencillamente que nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aunque debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar las próximas generaciones para vivir en semejante mundo”, para lo cual se requieren cosas y evidencias importantes que se expresan en el campo de la horizontalidad pedagógica tanto en lo “reservorio y repertorio”, como en la fortaleza llamada pedagogía segmentada.

CARACTERÍSTICAS IDENTITARIAS DEL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO

El Horizonte Pedagógico Socio Crítico, constituye la importante estrategia de formación, encaminada a la comprensión de los procesos educativos en su relación con los actores de la comunidad universitaria, articulándose como dispositivo de diferentes miradas de dialogicidad: “Desde estas miradas se le construye a través de dos grandes líneas de trabajo investigativo en la Universidad Simón Bolívar: la Pedagogía de las Ciencias y la Bitácora del Docente como espejo personal de las competencias científicas”⁹.

Bernstein (2000), señaló una distinción muy importante, aclarando que el lenguaje que vamos a utilizar en el discurso horizontal es diferente del lenguaje que utilizamos cuando miramos el discurso vertical. Lo

8 BERNSTEIN, B. (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. MAGISTERIO, Bogotá, pág. 70

9 PIÑERES, F. (2006). Pedagogía y saberes en la práctica profesional del docente universitario. Editorial Mejoras, Barranquilla, Colombia, pp. 59 -61

anterior para poder mirar las reglas distributivas en el establecimiento del discurso horizontal y el discurso vertical se comparten reglas distintas en la circulación de nuestra práctica.

Desde la anterior perspectiva, el HPSC es coherente con la misión, principios y objetivos institucionales de la Universidad Simón Bolívar: formar hombres y mujeres con dominio de saberes científicos y tecnológicos, con capacidad crítica y de cambio, de permanente indagación, asombro y creatividad, con una visión humana y social comprometida con los problemas locales, regionales, nacionales y latinoamericanos y caribeños, tal como lo expresó con fuerza social y humana El Libertador Simón Bolívar, quien consideraba la libertad como “mi pasión dominante, no la puedo doblegar y mi mayor flaqueza es mi amor a la libertad”, siendo, este valor-principio un pilar fundante para la comprensión de este Horizonte en procesos de formación integrales, flexibles, globalizadoras y ante todo contextualizados.

1. SU DEFINICIÓN: ¿QUÉ ES EL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRTICO?

El Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC) relacionado con el Proyecto Educativo Institucional, se expresa en su articulación con el currículo, a través del conjunto de valores, principios, metas, objetivos, procedimientos y reglas, lo cual garantiza hacer efectiva la visión y misión de la Universidad en un proceso de control simbólico, mediado por la comunicación social y la acción humana, para lograr en los sujetos la enseñabilidad, aprendibilidad e investigabilidad (Mora, 2006) la formación integral en la promoción de la creatividad para la construcción del conocimiento técnico-científico y la conciencia de seres sociales latinoamericanos y caribeños, promoción mediada por el ideario Bolivariano del respeto por sí mismo y por el otro, como sujetos actuantes y pensantes, con identidad propia, en el favorecimiento de un orden social justo y digno, principio del ordenamiento constitucional

de 1991, contexto este que se halla conectado con la *praxis* curricular de toda institución educativa.

Se trata de la estrategia institucional del Proyecto Educativo de la Universidad Simón Bolívar de acompañamiento, en la perspectiva, de que al ser interiorizada por los actores del proceso formadora posibilita la magia de las preferencias y el desarrollo de los intereses (en el mejor sentido habermasiano) para conjugar los cambios permanentes desde los saberes de la vida cotidiana, articulados a las ciencias, la tecnología e innovación, todo ello, articulados a los grandes núcleos de formación: educabilidad, aprendibilidad e investigabilidad, donde esta investigación que es crítica, intenta insertar la construcción del significado en el mundo de la vida de quienes toman parte en la educación y en la especificidad de las tendencias históricas y de las formas culturales que dan configuración a su subjetividad. La investigación inscrita en esta tradición crítica crea las condiciones que ponen los individuos en condiciones de investigar su realidad y las circunstancias sociales que determinan su vida cotidiana (McLaren, 1994).

En tal sentido, es una mirada del pasado, presente y futuro de los procesos educativos en diálogo con las problemáticas sociales, como un todo articulado desde un conjunto de principios y fundamentos filosóficos, epistemológicos, antropológicos éticos-morales, políticos e históricos, fortalecidos con los insumos teóricos de la Pedagogía Crítica, a fin de configurar un entramado de pensamiento crítico, y autónomo, para permear los diferentes “laboratorios de formación”, como son los Programas Académicos.

El Horizonte Pedagógico Socio Crítico abre caminos en la búsqueda de saberes sin concesión, ni restricciones, en la construcción de libertad de pensamiento, de la excelencia académica e investigativa, la crítica, el diálogo, la honestidad intelectual, profesional y científica, en beneficio

de la humanidad. Es una perspectiva que ilumina la práctica educativa-pedagógica-formativa y científica, que se estructura a partir del supuesto de que no es posible concebir la educabilidad separada de la cultura y de las particularidades del desarrollo, todo ello, expresado en ritmos y movimientos, tanto de los formadores como de quienes se están formando, así como de los generadores de la investigación, la ciencia y la innovación cotidiana. Por tal razón, que es de formación, al quedar interiorizado el Horizonte en la Universidad Simón Bolívar, esta admite la diversidad de constelaciones para explicar el hecho humano de la formación.

Los aportes ofrecidos por Bernstein (2000), como investigador de la relación entre escuela y sociedad, ofrecen análisis derivados de las clases sociales, culturales, identitarios y de conciencia, lo cual es importante en la discusión pedagógica, para establecer en los procesos de formación el discurso horizontal, que facilite el desarrollo de un repertorio de estrategias, de formas de enseñanzas para el aprendizaje y generación de conocimientos, lo cual solo se logra si las condiciones del segmento se encuentran presentes¹⁰, a fin de abarcar la *praxis* pedagógica en el horizonte universitario, constituyéndose en el conjunto de estrategias formativas puestas en escenas desde las personas y en sus actos.

2. LA BITÁCORA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

La universidad es una organización social de amplia tradición medieval que apropia y construye conocimientos significativos a “imágenes de la vida social que configuran la conciencia de las personas como miembro de una colectividad que están en libertad de tomar decisiones y que debe, por lo tanto, asumir responsabilidades”. En el marco de

10 PIÑERES, F. (2006). Pedagogía y saberes en la práctica profesional del docente universitario. En: Epistemología y Pedagogía de los Saberes de la Sociedad del Conocimiento. Tomo 1. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, pág. 56-57

una cultura académica donde se expresan creencias, normas y valores, que como lo señala el profesor Mockus, viene a estrechar los vínculos entre tradición escrita, discusión racional, prefiguración y reorientación de la acción en la búsqueda de la identidad y destino de los pueblos.

Dilucidar los fundamentos de nuestras creencias como Proyecto Educativo, que interactúa en el sistema social colombiano como entidad formadora, es una cuestión impotente para responder a la pregunta: ¿Cómo concebir la bitácora desde nuestra mirada Bolivariana? La respuesta a la pregunta que interroga arrojaría los siguientes presupuestos, que son constitutivos del HPSC:

- La educación es un factor de crecimiento humano necesario para la convivencia social de los pueblos, es una convicción anclada en el pensamiento Bolivariano. Sin el bálsamo de la educación no hay grandeza nacional posible*.
- Que el caudal del conocimiento tiene sentido si está prevista de conductas honestas y normas morales rectas: “La enseñanza de las buenas costumbres o hábitos sociales es tan esencial como la vida instrucción la cual es complemento cardinal del individuo que como lo pensaba El Libertador: Un hombre sin estudios es un ser incompleto pero para ser un buen ciudadano solo se requiere saber y honradez”.
- La Nación será, virtuosa, guerrera, si los principios de su educación son sabios, virtuosos y militares; ella será imbécil, supersticiosa, afeminada y fanática si se cría en la escuela de los errores. Por eso es que las sociedades ilustradas ha puesto siempre la educación entre las bases de sus instituciones políticas, tomado de Vicente Lecuna. *Proclamas y discursos del Libertador* (P. 324).
- Que el acto de educar en libertad es formar seres humanos integros. Es un paradigma opuesto a la educación que forma individuos heterónimo, es decir, personas dependientes de los demás y con un

mínimo de autonomía como lo señala Estanislao Zuleta, adaptadas a las necesidades de reproducción del sistema; para la educación es un campo de combate donde la necesidad de libertad es esencial para formar verdaderos individuos autónomos y democráticos.

- La formación integral es un proceso educativo y pedagógico que posibilita el pleno desarrollo de la persona en forma armónica en sus dimensiones intelectuales, afectivas, éticas, estéticas y físicas.

3. PRINCIPIOS DEL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO

Por lo tanto, corresponde a la dirección universitaria y a la comunidad educativa de la enseñanza, aprendizaje y de la investigación bolivariana, como actores, para hacer suyos los siguientes PRINCIPIOS del Horizonte Pedagógico Socio Crítico, ellos son:

- “La educación es un factor de crecimiento humano necesario para la convivencia social de los pueblos, como una convicción anclada en el pensamiento Bolivariano. Sin el bálsamo de la educación no hay grandeza nacional posible^{11*}.
- El caudal del conocimiento tiene sentido si está acompañado de conductas honestas y normas morales rectas (ética): “La enseñanza de las buenas costumbres o hábitos sociales es tan esencial como la instrucción, la cual es complemento cardinal del individuo que como lo pensaba El Libertador: Un hombre sin estudios es un ser incompleto pero para ser un buen ciudadano solo se requiere saber y honradez”.
- El acto de educar en libertad conlleva formar seres humanos íntegros. Es un paradigma opuesto a la educación que forma individuos heterónimos, es decir, personas dependientes de los demás

11 * La nación será, virtuosa, guerrera, si los principios de su educación son sabios, virtuosos y militares; ella será imbécil, supersticiosa, afeminada y fanática se cría en la escuela de los errores. Por eso es que las sociedades ilustradas ha puesto siempre la educación entre las bases de sus instituciones políticas. Tomado de Vicente Lecuna. Proclamas y discursos del Libertador. Pág. 324.

y con un mínimo de autonomía como lo señala Estanislao Zuleta, adaptadas a las necesidades de reproducción del sistema; se trata de problematizar a “la educación es un campo de combate” donde la necesidad de libertad es esencial para formar verdaderos líderes autónomos, éticos y democráticos y cultos.

- La formación integral es un proceso educativo, pedagógico e investigativo que permite el pleno desarrollo de la persona en forma armónica en sus dimensiones intelectuales, afectivas, éticas, estéticas y físicas.
- El diálogo es un proceso de comunicación, esencial en los eventos formativos y de la gestión pedagógica, encaminado a la formación de nuevas generaciones que han de liderar los procesos de cambio y transformación que exige la sociedad en momentos de crisis.
- La práctica de la libertad de pensamiento, la excelencia académica, la crítica, el diálogo, la honestidad intelectual, profesional y científica, son posiciones validadas, en beneficio de la humanidad, para abrir caminos en la búsqueda de saberes sin concesión, ni restricciones, es un deber del docente y los profesionales bolivarianos.
- Un sujeto emancipado de cualquier tipo de dominación es un agente activo en el proceso de cambio que requieren las comunidades para buscar la felicidad propuesta desde el pensamiento propio latinoamericano y del Caribe.
- El Horizonte Pedagógico Socio Crítico tiene como misión central preservar y conservar el patrimonio creado por la humanidad de todo aquello que tiene de vital, para continuar construyendo humanidad”¹².

Tenemos entonces, que el ideal de Horizonte previsto en la Universidad Simón Bolívar, dando referencia el conjunto de posibilidades o

12 BENJAMÍN, W. (1994). La metafísica de la juventud. (Título original: Gesammenlte Schriften). Traducción de Luis Martínez de Velasco). Barcelona: Atalaya, P.52

perspectivas definidas, desde el lenguaje de la Real Academia Española, viene a encuadrar en el dialogo de la pedagogía sociocrítica, de tal forma, que está muy acorde con el planteamiento propuesto en torno al papel de la pedagogía vista y ejercida en el campo de la modernidad, por el filósofo alemán Walter Benjamín, quien reconoce la importancia de la “creación de un espacio adecuado para que la cultura se auto-desarrolle”¹³ generacionalmente, este espacio, sin lugar a dudas es la pedagogía.

Pero, se trata de una pedagogía que deje obrar en libertad a la juventud, la cual sería aquella generadora de una verdadera cultura académica, donde educar es preparar al ser humano para la vida, que en expresión del filósofo alemán, la Universidad emplea la importancia de contar con la “cultura verdaderamente académica o como sofisticada de la conversación”¹⁴. Una pedagogía que deje obrar en libertad a la juventud, sería aquella ideada, pensada y concertada y materializada en los espacios de formación para que los estudiantes “sean creadores, maestros y filósofos al mismo tiempo y ello en su más íntima naturaleza viene a constituir la forma que unifica vida y profesión”¹⁵.

Entonces, con este ideal de formación, toda una generación recibe la influencia de una Escuela que ha querido perdurar como patrimonio creado por la humanidad, con un carácter vital y progresista: “Una generación recibe el influjo de la escuela, una generación insegura en todo lo que es real y todo lo referente a la conciencia, probablemente egoísta e ignorante, espontánea e inculta. Sin embargo, esa misma generación se encuentra empapada de anticipación al futuro. La cultura del futuro es la única meta de la escuela y por eso ha de guardar silen-

13. *Ibid.*, p.123.

14. *Ibid.*, p. 128.

15. *Ibid.*, P. 128.

cio ante el futuro presente germinalmente en la juventud que sale al encuentro”¹⁶.

La cultura escolar es una visión más o menos representativa de la sociedad global, es por ello que tal vez, Benjamín en *“la vida de los estudiantes”* le asigna un significado histórico de reproducción a lo estéril de esta cultura: “Desde el punto de vista del sentimiento estético, he aquí lo más chocante y mortificante de la universidad: la atención mecánica con que el auditorio sigue las lecciones”¹⁷.

Es importante para ello, reconocer cotidianamente la acción y el trabajo de la juventud universitaria, en este caso, del carácter Bolivariano en su impronta formativa, para lo cual siguiendo el pensamiento benjaminiano, se parte en considerar, que la juventud “no solo se encuentra henchida de futuro (profesional), sino que también lo está del espíritu que se siente dentro de sí la alegría, el coraje y la honradez”¹⁸.

Es conveniente resaltar que la propuesta asumida y reconocida en este Horizonte formativo desde lo pedagógico, viene a tener como norte una pedagogía de la conversación y la escucha con el propósito de distinguir entre lo moral-social y lo moral-individual, distinción que está presente en el marco del propósito de investigación de todo proyecto de juventud, que viene a dar fortaleza al ser humano para darle sentido a la complejidad social y humana de la formación en la Universidad Simón Bolívar.

4. TESIS Y FUNDAMENTOS DEL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO

El Horizonte Pedagógico Sociocrítico como guía de los procesos de

16. *Ibid.*, p. 128.

17. *Ibid.*, p. 128.

18. *Ibid.*, p. 128.

formación en la institución educativa, acentúa la relación histórica de pasado-presente y futuro de la educación y la formación desde una “Teoría crítica de la sociedad”, del sujeto y de la ciencia. En tal sentido, los esfuerzos por su desarrollo se centran en la “Ciencia de la educación crítica”, que a su vez se remite a la “Teoría crítica”. De acuerdo con lo anterior, podemos formular las siguientes tesis sintéticas:

1. El punto de partida del Horizonte Pedagógico Sociocrítico (HPSC) –trabajo elaborado por un equipo de investigadores y debatido con los responsables del proceso formativo de la Institución, soportado teórica, conceptual y metodológicamente en la Especialización que se ofrece en el campo de la Pedagogía de las Ciencias–, se hace a partir de los insumos teóricos de la Ciencia de la Educación crítica y de la Teoría Crítica, a fin de lograr una delimitación frente a los problemas del enseñar y el aprender tradicionales. Por esta razón se pueden establecer modelos o diseños para fundamentar su validez.
2. El Horizonte Pedagógico Sociocrítico parte del carácter histórico-social de la *praxis* educativa y de la ciencia educativa, es decir, se concibe a sí misma y a su campo de trabajo como determinados por las respectivas condiciones histórico-político-sociales, frente a las cuales tiene que mantener una posición crítico-argumentativa-transformadora. Mientras pueda mantenerse lo “crítico” en el horizonte como autocrítica a sí misma, el horizonte debe preguntarse por las condiciones sociales de implementación del educar, el formar, el aprender, el enseñar y el investigar, a los que él y su campo práctico apoyan.
3. Para el Horizonte Pedagógico Sociocrítico la *praxis* tiene prioridad frente a la teoría. Sin embargo, la Teoría Crítica de la educación presente en él tiene en cuenta las condiciones sociales dadas en la *praxis* educativa-pedagógica, en donde se originan desarrollos errados, que tienen que ser descubiertos y modificados según las normas del pensamiento crítico.

4. Al Horizonte Pedagógico Sociocrítico le toca someter la *praxis* educativa-pedagógica a la crítica ideológica, que según las normas implícitas en la crítica, la Teoría Crítica de la Educación tiene que conducir a dicha *praxis* hacia una corrección: aquí, es donde se alude al carácter constructivo del horizonte.
5. La crítica alrededor de dicha *praxis* trata especialmente de descubrir en qué medida sirven determinadas normas y finalidades de un Proyecto Educativo, vinculadas a las condiciones socioeconómicas indisolubles de la sociedad, para transmitir interpretaciones de esa realidad que le den mejor sentido a los procesos de formación en la educación.
6. Más difícil que la fundamentación técnica del diseño del Horizonte Pedagógico Sociocrítico, consideramos que es el desarrollo de su parte constructiva en la Institución en estos últimos tres años la viene cuajando. Su implementación ha tenido que vencer dificultades, que los sujetos del proceso formativo apenas han comenzado a mirarla con sentido. Se trata, de determinar al mismo tiempo, a partir de su puesta en escena la “imperfección” de algunas prácticas en la confrontación con lo posible del Horizonte Pedagógico, que es el camino que conduce a una “mejor” *praxis* educativa-pedagógica. Al mismo tiempo, hay que evitar el peligro de debilitar el deseo de mejorar la *praxis*, por medio del radicalismo y el autoritarismo, de negar la creatividad y la imaginación de los sujetos. Hay que desarrollar entonces, diseños curriculares críticos al interior de los Programas Académicos de la Institución que adopten en sí lo crítico, sin llegar sin embargo a agotarse en el concepto. El desarrollo de la parte constructiva de este horizonte el interior de los currículos de los Programas Académicos en lo más lejos, debe llegar al ámbito de la Investigación Pedagógica que se han propuesto los Grupo de Investigación de la Institución, con una clara orientación teórico-práctica, dentro de la cual se recurra al conocimiento de los Paradigmas de la Formación, lo que supone una complemen-

tariedad inquebrantable del Horizonte Pedagógico Sociocrítico por construir un Paradigma de la educación y la formación que piense al ser latinoamericano y del Caribe.

7. De este horizonte hay que señalar, que él no se ha propuesto como algo cerrado y confesional en los procesos de formación, pues ello, sería contrario a los postulados críticos que lo soportan y que apunta hacia la demostración del acto reflexivo de una autoconciencia crítica; además, hoy en día el campo de la Ciencia de la Educación Crítica se caracteriza por iniciativas y posiciones, que a pesar de tener convicciones básicas comunes, disienten en parte la una de la otra debido a que toman el concepto de lo “crítica” con un diferente grado de racionalidad, ya que se esfuerzan de manera diversa por colocar la modificación concreta de lo pedagógico-crítico-social en el punto medular.
8. El análisis de las contradicciones sociales en las cuales se desenvuelve nuestro sistema educativo, constituye un importante punto de partida para el Horizonte Pedagógico Sociocrítico. La Teoría } Crítica de la Educación le aporta al horizonte todo su rico caudal teórico-conceptual y metodológico para el esclarecimiento de la estructura que determina la *praxis* pedagógica, cuidándose de los reduccionismos inadmisibles.
9. El Horizonte Pedagógico Sociocrítico apuntala su accionar en la defensa y promoción del esclarecimiento, la emancipación y la autodeterminación. Concibe la educación no solo como un proceso individual sino como un proceso colectivo, con el cual se espera contribuir al desarrollo de situaciones sociales racionales para el ser humano, que es el educando y el educador y demás actores del proceso formativo. Para hacer realidad este objetivo, este horizonte tiene presente la tarea de solucionar constructivamente la relación entre la teoría y la *praxis* en el acto del educar y el formar.
10. El Horizonte Pedagógico referido tiene un sentido “crítico” de la *praxis* pedagógica, también se sujeta a la necesidad de ahondar in-

investigativamente en la deconstrucción problematizadora de ella, pero, de un modo científico, en cuanto su accionar está respaldado por los Grupos de Investigación, donde cabe resaltar una serie de problemas metodológicos de la enseñabilidad, la educabilidad y la aprendibilidad. Al mismo tiempo este horizonte exige también que se argumenten teórica y conceptualmente las decisiones que como estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares se promueven en el ámbito de los Programas Académicos, relevantes para la *praxis* formativa de la Institución, así como su base normativa en el discurso práctico de los docentes. El horizonte en tal sentido, no es una doctrina científica, ni un manual, ni una metodología, sino que es un camino abierto de posibilidades flexibles formativo, que le interesa el conocimiento “verdadero” desde la argumentación con sus consecuencias resultantes de la *praxis* pedagógica-formativa.

11. El Horizonte Pedagógico Sociocrítico, dada la complejidad de la Formación integral comparte con la Teoría crítica la necesidad de identificar y formular conceptos-categorías de modo preciso, para alcanzar claridad conceptual y comprensiva del lenguaje de los saberes.
12. Por último, para el Horizonte Pedagógico Sociocrítico actualmente es indispensable en la Institución la realización de Seminarios-Talleres, para propender por el debate teórico-práctico de su puesta permanente en escena. Este criterio lo encontramos saludable en cuanto acerca lo pedagógico-evaluativo con el currículo para una mejor formación, en el sentido teórico-conceptual y metodológico acorde con el desarrollo de una investigación científica educativa-pedagógica, orientada por el quehacer de los Grupos de Investigación institucionales.

5. PROYECCIÓN DEL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO

En sus escritos, Fernando Piñeres nos da la clave de la importancia del

HPSC en los procesos de formación: sus objetivos hacen posibles los pilares-basamentos de “pensar lo propio” presente en la obra del fundador de la Universidad Simón Bolívar, nos referimos al Doctor José Consuegra Higgins. Consideraba que desde este Horizonte se deben emprender investigaciones para acrecentar siempre más y más los conocimientos de la práctica pedagógica. Esto se completaría, señalaba, con el estudio sistemático de las tendencias educativas, pedagógicas, curriculares, didácticas y evaluativas para formar docentes-investigadores en la búsqueda de abrir siempre, el más vasto campo para los trabajos de investigación sobre nuestro quehacer formativo.

Lo hasta aquí presentado viene a configurar su impronta conforme a la perspectiva del HPSC. Así, en sus escritos, sobre lo que debe ser una formación con sentido crítico, Fernando Piñeres llega a formular unos principios orientadores para una práctica pedagógica comprometida con el establecimiento de un orden social justo y digno, arremetiendo contra la bastarda práctica pedagógica genuflexa, en contra de la cual se pronunció por considerarla que atenta contra los principios estructurantes de una formación autónoma.

Cualquier lector acucioso de sus escritos diría que hay un compromiso vivencial en su ser como docente e investigador. Afirmamos tal rasgo por ser congruente con lo que hizo, esto se presencia en los conceptos educativos y pedagógicos que vertió mientras estuvo al servicio de la docencia y la investigación, fundamentación conceptual crítica desde un punto de vista humano, racional, filosófico y científico supo implementarla en el HPSC, como la filosofía formativa institucional para poder complementar con sentimientos, influencias y conceptos que van a favorecer buenas prácticas pedagógicas, lo que resulta congruente con la misionalidad fundacional de la Universidad Simón Bolívar en su labor educativa.

Ahora bien, siguiendo nuestro hilo conceptual sobre el pensamiento de Fernando Piñeres, donde encontramos con mayor claridad su impronta es en su último escrito titulado *El Horizonte Pedagógico Socio Crítico y la Praxis Formativa en la Universidad Simón Bolívar*, donde hace relación al problema más importante de toda formación que consiste en ofrecer formas básicas de enseñar, que por su compromiso con la formación integral deben asumir la herencia cultural y los adelantos de una formación para la vida social. Su pensamiento tiene como misión promover prácticas que formen en tal sentido desde el quehacer pedagógico para que el docente comprenda la dimensión de su rol, lo que viene a significar la realización de procesos de modernización curricular al interior de la institución educativa, para que se llegue a formar en el pensamiento propio, autónomo y comprometido socialmente como uno de los basamentos del HPSC.

La educación actual demanda que cada institución y cada docente formen satisfactoriamente para la vida en estilos que conlleven la innovación, la creación y la preservación de nuestra cultura, la conservación de las riquezas del país o, en otros términos, que se forme en la virtud de la educabilidad prevista en las *Cartas de Lord Chesterfield*, para pensar virtuosamente la práctica pedagógica.

EJEMPLIFICACIÓN FORMATIVA: LA BITÁCORA COMO ESPEJO PROFESIONAL DE LAS HABILIDADES, DESTREZAS Y COMPETENCIAS CIENTÍFICAS EN EL DOCENTE UNIVERSITARIO

Presentación

La presente ejemplificación formativa trata de la investigabilidad del quehacer docente universitario, para constituirse en un espacio de reflexión acerca desde el quehacer cotidiano en el aula, para la mejora del desarrollo profesoral institucional en articulación con el discurso curricular, pedagógico y didáctico, desde la mirada de la bitácora como

espejo que refleja las innovaciones del mundo de la vida académica universitaria.

En el marco del Proyecto de Investigación sobre “La Formación en Pedagogía de las Ciencias”, el Grupo de Investigación en “Educación, Pedagogía y Cultura del Caribe colombiano” en coordinación con el equipo de trabajo del Departamento de Pedagogía liderado por la docente-investigadora Noemí Castro, surgió la experiencia formativa denominada “La Bitácora del Docente Bolivariano” en el Plan de Desarrollo Profesorado de la Universidad Simón Bolívar, 2003-2007. El propósito central del proyecto es lograr que los profesionales que ejercen la docencia en la Universidad Simón Bolívar, articulen los saberes específicos de su práctica pedagógica con categorías, conceptos y nociones del discurso pedagógico y didáctico, para darle sentido a su transcurrir cotidiano en los espacios formadores académicos universitarios, para de esta manera hacer de la docencia una profesión con sólidos fundamentos teóricos y prácticos.

La experiencia de “La Bitácora” en sus 36 meses de implementación y desarrollo (tener en cuenta el periodo 2003-2007) ha tenido su mayor incidencia en los docentes que ejercen su práctica pedagógica en los componentes científicos de las Ciencias Naturales, matemáticas y las Ciencias Sociales, en la “Región de la Formación en Ciencias y Competencias” del mapa curricular de la Universidad Simón Bolívar. El 54 % de la población total de docentes de Tiempo Completo, Medio Tiempo y Catedráticos ha participado en la elaboración, análisis y en el planeamiento de propuestas encaminadas a resolver dificultades presentadas en el desarrollo de las competencias científicas que requieren el estudiante para desempeñarse con éxito en el mundo profesional.

Miremos más de cerca cómo se ha concebido y desarrollado “La Bitácora del Docente Bolivariano”, al interior de los procesos curriculares,

para hacer de ella un documento donde se registren los aspectos significativos del acontecer del mundo académico, ya que es aquí, cuando el docente ejerce su acción formadora en la tripulación de esta gran nave: La Universidad Simón Bolívar.

SOMOS UN PLANETA DE NAVEGANTES



Somos un planeta de navegantes; hemos surcado mares y cielos, ahora también la gigantesca red de información. Hemos adquirido conciencia de que la Tierra es una minúscula partícula derivando en el inmenso universo.

Tomado de: www.bitacora.com/bitacora.htm

Somos errantes, que como Odiseo, en la barca surcando mares tiene en mente el firme propósito de llegar siempre a casa, a Ítaca.



No obstante en la travesía de los mares las cosas no son fáciles; la nave sería golpeada, una y otra vez, por el terrible Poseidón, rey de los mares, quien con su mal genio, apoyado en los rayos del bienaventurado y sempiterno Zeus, quiere apoderarse de la tierra firme.

Esta bella experiencia homérica narrada en una bella alegoría, nos recuerda que somos viajeros errantes en un universo sin fin, como lo señalan los expertos en física y cosmología, que hay evidencia experimental de que el universo es abierto y que seguirá expandiéndose. Es evidente, que detrás de todo esto hay un interesante y apasionante debate que da cuenta de la sentencia socrática de la limitación de nuestros saberes sobre el mundo; que en la expresión contemporánea de Popper, se trata de reconocer que “entre más conocemos menos conocemos”. En esta ejemplificación formativa, nos interesa rescatar, en este momento, nuestra condición de navegantes en un mundo real o virtual, en tal sentido somos “Odiseo permanentes”.

En nuestra condición humana, y toda la humanidad es tripulante de esa pequeña balsa de piedra, que a la manera de Saramago, siempre es un viaje continuo: ¿Qué futuro? ¿Qué tiempo? ¿Qué destino?, le esperan a los hombres y mujeres en la era planetaria. En este pensamiento Edgar Morin en su libro *Educación en la era planetaria* retoma la aventura griega de Odiseo para reconocer en el Odiseo de hoy a la humanidad errante, situada en un pequeño planeta situado en un suburbio del cosmos.

LA BITÁCORA: EXPERIENCIA FORMADORA PARA LLEGAR A PUERTO SEGURO

El contexto anterior nos da la pauta para preguntarnos, ¿qué contendría “la Balsa de Odiseo”? Cuando los hombres se lanzaron a la aventura de conquistar los mares y océanos se equiparon con lo mejor de la tecnología del cabotaje para tratar de llegar seguro a las tierras conquistadas y, poder ampliar el poderío de los imperios requirieron de barcos e instrumentos de navegación., en tal sentido, la incertidumbre estará presente en la condición humana por limitaciones cognitivas e históricas.

Lo histórico del concepto de **bitácora** hace referencia a un mueble que se le construían a los barcos, contiguo a la rueda del timón para guardar la brújula, acompañados de otros instrumentos de navegación y un cuaderno llamado *Cuaderno de Bitácora*, donde el capitán de la nave durante el recorrido registraba cronológicamente las maniobras y decisiones tomadas e, igualmente anotaba datos relevantes como velocidad del viento, estado de la mar y otras informaciones relacionados con la navegación y condiciones meteorológicas.

La historia de la navegación aporta el concepto de “Cuaderno de Bitácora” a nuestro trabajo, en la medida, que viene a ser ese instrumento útil para registrar los acontecimientos más significativos del docente, como “el Odiseo del viaje pedagógico” en la búsqueda de metas educativas-formativas. Es una herramienta importante en la reflexión sobre la práctica pedagógica del docente universitario. En otro contexto teórico, este concepto relacionado con el viaje educativo-formativo puede ser pensado en términos de dispositivo pedagógico, vista esta preocupación desde autores posmodernos como Foucault y Bernstein, entre otros.

PROPÓSITO DE LA BITÁCORA DEL DOCENTE

La Universidad Simón Bolívar le propone a sus docentes participar en la experiencia de construir sus propias bitácoras como estrategia para hacer de la práctica pedagógica una actividad permanente, continua y sin sobresalto, para construir ambientes de enseñabilidad y aprendibilidad autónomos y cooperativos que respondan a los lineamientos del Horizonte Pedagógico Socio Crítico, caracterizado como “socio crítico” por la meta que persigue: formar seres humanos con conciencia social, ética y humanista, capaces de construir un mundo mejor para vivir en convivencia pacífica.

Construir una “Bitácora” implica cambiar los ambientes de enseñanza

y aprendizaje por los de enseñabilidad e y aprendibilidad que denotan investigación de la práctica pedagógica, lo que viene a estar signado por el poder del saber del docente, que está basado en el paradigma de enseñar contenidos descontextualizado y sin tener en cuenta el conocimiento cotidiano del estudiante; de lo que se trata, es de cimentar el aprendizaje autónomo mediante la cultura del debate, la discusión académicas y científica, extraviada en la universidad formalista de hoy, preocupada más por cumplir estándares que por confrontar tesis e ideas.

Fomentar la cultura de la reflexión sobre la práctica docente mediante la construcción pensada de la bitácora por parte de los profesionales-docentes protagonistas del acto educativo-formativo, a través del análisis hermenéutico que dé cuenta de las categorías en la que está centrada la filosofía institucional (visión, misión, Horizonte Pedagógico Socio Crítico y el Currículo Crítico) en estrecha relación con el seminario permanente de discusión sobre bitácora-vida cotidiana-saber pedagógico, para construir comunidades científicas en el campo intelectual de la educación.

LA BITÁCORA: INVENTARIO PROFESIONAL

Otro aspecto importante de la bitácora es su apoyo como inventario del profesional-docente. En esa condición tendría dos entrada: una, la de pensar los cambios que implican cumplir a cabalidad el rol como agente formador, y la otra, ligada a esa, constituirse en memoria del transcurrir en la vida cotidiana del docente como profesional de la educación.

La Bitácora al permitirle al docente elaborar su inventario profesional, lo encamina por la ruta de pensar en profundidad su rol de educador; a la vez le posibilita construir la memoria de lo que ha sido su trans-

currir en el mundo de la vida académica, para dejar la impronta de su ser como educador de generaciones que han pasado por su experiencia formativa.

RELATO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia-formativa de participar en la elaboración de la Bitácora por parte de los docentes Bolivarianos, requiere poder explorar lo que la palabra experiencia nos permite pensar, expresar y hacer en el campo de la educación superior.

La experiencia no ha tenido la misma aceptación en el mundo de la ciencia empírico-analítica como en el de la filosofía de la ciencia, influenciada por la tradición positivista. Para la primera, las particularidades que implica la experiencia como subjetividad no es condición de la razón. La experiencia en la razón pura kantiana tiene que producir ideas claras y distintas, mientras que la experiencia es siempre impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y la mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios. Por eso, la ciencia y la filosofía clásica han desconfiado y menospreciado la experiencia como método de trabajo en la producción del conocimiento considerado como inferior

Con la irrupción de la fenomenología que cuestiona el concepto de experiencia y la distinción platónica entre *doxa* y *episteme* se acerca más a la tradición aristotélica de la experiencia (*empeiria*), como un presupuesto necesario pero no suficiente, para el desarrollo de las ciencias por ser inferior tanto a estas como al arte (*technê*). Hoy hablar de experiencia no genera la misma resistencia ya que se reconoce que las particularidades también pueden constituirse en objeto de reflexión científica mediante el análisis y la interpretación hermenéutica.

La experiencia de la Bitácora se relatará en tres escenarios, como escenarios de los atributos:

-La bitácora como instrumento intelectual

La bitácora se ha constituido en un instrumento intelectual que ayuda a pensar en profundidad todo aquello que es válido para formar en el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias científicas, socio-afectivas y comunicativas, en la perspectiva de perfeccionar el trabajo docente y construir comunidades de aprendizaje en los programas académicos de la Universidad.

-La bitácora como documento vivo

La bitácora le permite al docente, hacer de ella un documento vivo, acrecentando críticamente las formas de enseñar y aprender, como una totalidad que ayuda a darle sentido a los procesos cognitivo y socio-afectivos del quehacer científico; y como un espejo que refleja el “yo” de su competencia científica en el aula y en diferentes espacios educativos.

-La bitácora como registro

En virtud de la valiosa importancia de “La Bitácora” en el campo educativo-formativo, su uso ha hecho que el docente universitario registre, valide, convalide, ratifique, confirme, autoevalúe las expectativas actuales, legitime las metas formativas, siempre con la intencionalidad de poder desarrollar la actitud investigativa en los estudiantes, como sujetos del acto educativo-formativo.

Momentos vivenciales de la Bitácora

• Momento de construcción

La Bitácora del docente es un instrumento de trabajo que ayuda, no solo a pensar en profundidad el quehacer del profesional en su rol de

educador, sino también le posibilita la identificación de trabajos especializados dirigidos a un objetivo determinado, cual es, el de formar integralmente. Ella, en tal sentido, puede tener un buen uso, desde los momentos de enseñabilidad y aprendibilidad, ya que el docente la construye tomando como referente la práctica profesional como educador universitario y de esa manera registra en el formato:

- El perfil del programa donde desarrolla su actividad docente.
- Los conocimientos que tiene de los estudiantes: caracterización del mismo desde sus experiencias cognitivas, habilidades, intereses, necesidades y lugar de origen.
- La historia de vida como docente: desde las funciones que cumple, señalando cuáles son sus motivaciones, intereses, conocimientos, habilidades, destrezas y limitaciones en su trayectoria formativa
- La formación profesional: ¿cómo ha evolucionado?
- Otros aspectos, relevantes para el profesional-docente.

- Momento de registro

El “Registro de Clases”, se trata de la filmación de aspectos del hecho educativo-formativo acontecido en al aula de clase, asumido como objeto de análisis desde los fundamentos de la Misión y Visión del Horizonte Pedagógico Socio Crítico.

- Momento de reflexión

La “Reflexión Colectiva Profesoral”, viene a ser el espacio donde los profesionales-docentes, vinculados a este ejercicio se proponen compartir su experiencia educativa-formativa al exponer planteamientos relacionados con su saber y el saber hacer pedagógico en la enseñabilidad de las ciencias.

El análisis hermenéutico de “La Bitácora del Docente Bolivariano”, que viene a constituir el espejo profesional del desarrollo de habilidades, destrezas y de las competencias científicas, se propone en tres fases

que son: la lectura comprensiva, sistematización de la información y la puesta en común.

Lectura comprensiva

La cual se hace sobre la base de los principios que fundamentan la misión, la visión del Horizonte Pedagógico Socio Crítico; para que desde estos principios se reflexionen y se construyan los procesos lectores comprensivos correspondientes, que a su vez se convierten en categoría de análisis para reflexión docente. Luego, las categorías con sus respectivos postulados teóricos, vienen a ser los orientadores del análisis de cada una de las bitácoras elaboradas por los(as) docentes. Un postulado es una proposición que sintetiza todo el conocimiento que sustenta cada categoría. Así por ejemplo: Una proposición del Horizonte Pedagógico Socio Crítico es la formación en valores que eduquen a cada estudiante en los derechos y deberes como conciudadanos; la relación de este postulado se encuentra en el acto educativo-formativo registrado en la Bitácora cuando él o la profesor (a) en su interactuar manifiesta respeto, responsabilidad y afecto, y los estudiantes expresan actitudes valorativas de respeto y responsabilidad.

En todo caso, se analizan las bitácoras en cada uno de sus aspectos: contexto de trabajo, perfil del programa, historia de vida del docente, contribuciones al logro de las metas institucionales desde la función docente, investigación, extensión, necesidades de formación y otros aspectos formativos-pedagógicos. La lectura de cada uno de estos aspectos se relaciona con el postulado de la categoría correspondiente, que en este caso son las arriba mencionadas.

Desde el escenario del espacio educativo-formativo el profesor vivencia en constante interacción con los estudiantes los valores y la ética inmerso en su formación, para proyectarse como un profesional Bolivariano que contribuya a la justicia en los asuntos de su quehacer profesional en la complejidad de este mundo globalizado.

Una segunda fase es la sistematización de la información significativa que se extrae de la lectura comprensiva a partir de la mirada de los postulados que contempla cada categoría.

La sistematización de la información significativa:

Esta información se encuentra en las bitácoras que se identifica a través de las siguientes etapas:

1. Establecimiento de relaciones entre la información significativa de las bitácoras y los postulados de las categorías de trabajo.
2. Clasificación de la información significativa de acuerdo con los postulados categoriales.
3. Tabulación de la información significativa.

La reflexión-acción de la bitácora del docente bolivariano:

Se pasa a la fase reflexiva: una vez realizada la lectura comprensiva y la sistematización de la información significativa, se pasa a filmar varios actos educativos-formativos para ver su coherencia con lo registrado en la bitácora. La documentación obtenida se somete a la discusión en la realización de un taller de reflexión, una vez finalizado el análisis categorial.

Puesta en común de la bitácora:

A través del proceso de acción-reflexión, que permite autoevaluar la práctica pedagógica del docente universitario; se desarrollan talleres, discusiones guiadas y realimentación con docentes de las áreas del conocimiento para configurar la estructura curricular de los programas académicos de la Universidad Simón Bolívar.

A continuación se presentan aquellos eventos relevantes en la construcción de La Bitácora del docente universitario:

- La bitácora se traduce en un valioso instrumento que sirve de “guía para hacerle seguimiento al ejercicio de la docencia,” pues facilita la

valoración de la enseñanza que se imparte, al tiempo que contribuye a que el docente como el estudiante se vuelvan más conscientes de sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo las diferencias de aprendizaje que suele darse en el aula de clase, por parte del docente.

- Así mismo, con la bitácora se espera que mejoren las relaciones sociales y humanas en la institución, y, en especial, en el aula de clase al estrechar la comunicación entre directivos, docentes y estudiantes, lo que servirá para hacer más participativo el diagnóstico de las prácticas que realiza el docente y en este sentido, poder tomar decisiones orientadas a satisfacer las necesidades, favoreciendo la calidad de la formación.
- Como se puede apreciar, la bitácora es el instrumento propicio para que el docente pueda llevar un inventario de su vida profesional, reuniendo hechos significativos sobre el desarrollo de las habilidades, destrezas y competencias que como docente investigador deberá desarrollar en sí mismo y en los estudiantes.
- También el uso de la bitácora contribuirá a que el docente mejore su forma de enseñabilidad y desarrolle su capacidad de captar en el ambiente de aprendibilidad hechos positivos y negativos, que ofrecen oportunidades de poder transformar la realidad educativa-formativa socio afectiva y científica en el marco del Horizonte Pedagógico Socio Crítico.
- Otras razones, que motivan e invitan a la utilización de la bitácora, es poder convertirla en un documento público, que conlleve su socialización para la toma de decisiones, en el campo profesional en relación a su trabajo toman los docentes, compartiendo sus experiencias y discursos en torno a los saberes disciplinares en diálogo con lo pedagógico, explicitándose los procesos por los cuales comparten y construyen el conocimiento los docentes universitarios. En el entendido, de no comprender por disciplinas los métodos que sirven para controlar las actividades de los cuerpos; activida-

des que posibilitan la sumisión de sus fuerzas y los hacen dóciles y útiles a ciertos poderes y saberes (Jiménez, citado en De Alba, *et al.*, 2011).

Difusión de la experiencia:

- Publicación en la Revista Electrónica de “Educación, Formación y Pedagogía” de la Universidad Simón Bolívar, con el artículo científico: “*La Bitácora del Docente Bolivariano, espejo de las competencias científicas*” el cual se expuso en el Encuentro con Investigadores de la Educación y la Pedagogía. En cada dependencia existe en exposición este Póster.
- Se presentó la experiencia y fue seleccionada por el Ministerio de Educación Nacional como experiencia significativa para participar en el Foro Universitario en Competencias Científicas realizado en Medellín el 2,3 y 4 de Noviembre de 2005.
- Envío de Ponencia para el IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (IV CIDUI)”, los días 5, 6 y 7 de Julio de 2006 en la ciudad de Barcelona.
- Desde el Área de Nuevas Tecnologías de la Universidad Simón Bolívar se pretende convertirla en Blog o Cuaderno de Bitácora como apoyo a la docencia y la investigación.
- Se presentó como experiencia pedagógica en “La XXXVII Asamblea Ordinaria de la Asociación Colombiana de Facultades de Contaduría Pública” el 22 de marzo de 2006 en la Universidad Simón Bolívar.

Como resultados de esta experiencia se presenta los siguientes:

- Haber incentivado la cultura de la autorreflexión de la práctica del docente universitario bolivariano expresado en la construcción de 305 Bitácora por los mismos profesores correspondiente a las Región en Ciencias Básica (Ciencias Sociales y Humanas, matemáticas y Ciencias Naturales), competencias generales y Profesional de los

- distintos programas académicos de la Universidad Simón Bolívar.
- Sendos Estudio etnográfico de la Historia de Vida del Docente Universitario donde se describe la formación profesional, intereses como educador, limitaciones, experiencia y su satisfacción y logros obtenidos.
 - Aceptación por parte del Docente Universitario a permitir que su eventos pedagógicos se registren, mediante filmación, para identificar debilidades y fortalezas del acto educativo, que contribuyan a proponer trasformaciones en los estilos de aprendizaje orientado a buscar caminos que enaltezcan la calidad de la educación.

EJEMPLIFICACIONES FORMATIVAS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: GESTIÓN DE LA CULTURA REFLEXIVA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA MEDIANTE EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL CUADERNO DE BITÁCORA EN EL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRTICO EN LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Resumen

El cuaderno de bitácora es un diario de campo donde el docente como actor fundamentales en el proceso de aprendizajes registran en un primer momento el acontecer educativo que se presenta en la cotidianidad de las interacciones que se dan en la relación profesor - estudiante en el aula. El aula es el espacio educativo real o virtual que permite configurar una cultura donde se refleja la complejidad del Ser Humano y el sistema de vida que ha construido para continuar edificando humanidad. Entonces el propósito central del proyecto es reconstruir el espacio educativo de acuerdo con el marco del horizonte pedagógico socio-critico que nos permita comprender como es que se articulan los saberes específicos con las categorías, conceptos y nociones del discurso pedagógico y didáctico en un ambiente de aprendizaje que le dé

sentido a la cotidianidad educativa en la Universidad Simón Bolívar para alcanzar la calidad en la formación del profesional bolivariano mediante la implementación de currículos abiertos y flexibles que posibiliten introducir cambios en las formas de enseñar y aprender

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cómo generar una cultura que fomente el registro de los acontecimientos más significativos de la vida cotidiana en el aula (real o virtual) en un cuaderno de bitácora que permita comprender las formas de articulación de los saberes específicos con las categorías, conceptos y nociones del discurso pedagógico y didáctico en el marco del horizonte pedagógico de la Universidad Simón Bolívar?

OBJETIVO GENERAL

Gestionar el fomento de la cultura del registro de los acontecimientos más significativos de la vida cotidiana en el aula (real o virtual) en un cuaderno de bitácora para comprender las formas de articulación de los saberes específicos con las categorías, conceptos y nociones del discurso pedagógico y didáctico en el marco del horizonte pedagógico de la Universidad Simón Bolívar?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diseñar el cuaderno de Bitácora como un diario de campo que contenga aspectos de la comunicación, comprensión, aplicación y dificultades que den cuenta de una reflexión diagnóstica individual y colectiva de lo que acontece en el aula como nave de aprendizaje.

Implementar el cuaderno de Bitácora como un diario de campo mediante la gestión de los espacios que permitan el conocimiento, manejo y alcance por parte de los docentes que practican los principios del horizonte pedagógico institucional.

Fomentar la construcción de la cultura del registro de la cotidianidad

de la práctica pedagógica en el cuaderno de bitácora para seguir la lógica de la interacción educativa.

Análisis e interpretación del registro de la práctica pedagógica para lograr una categorización que permita una descripción etnográfica del espacio educativo centrado en el aula para comprender las formas de articulación de los saberes específicos con las categorías, conceptos y nociones del discurso pedagógico y didáctico en el marco del horizonte pedagógico de la Universidad Simón Bolívar.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera al finalizar el proyecto generar un producto orientado a aportar nuevos conocimientos referentes a la concepción de espacio educativo en el marco del horizonte pedagógico socio-critico, fundamentación teórica de las formas como se articulan la lógica del saber específicos con la lógica del discurso pedagógico y didáctico en la Universidad Simón Bolívar para alcanzar la calidad en la formación del profesional bolivariano. Desde el punto de vista de la gestión se espera aportar a la comunidad científica nuevas formas de reconstrucción del espacio educativo superior a través de la cultura del registro de la práctica pedagógica como un proceso dinámico y participativo que reconozca la complejidad de la acción educativa en el aula (real o virtual) como una nave de aprendizaje.

Se espera participar en los foros programados por el MEN, en los congresos nacionales e internacionales y publicar en revistas reconocidas e indexadas a nivel nacional e internacional

JUSTIFICACIÓN

Entre las razones que motivan la realización de el presente proyecto se destaca la importancia que ha venido asumiendo la cultura de la reflexión sobre la práctica docente generada a raíz de la puesta en práctica de la bitácora, espejo profesional de las competencias científicas,

la cual produjo resultados educativos que han permitido al docente bolivariano conocer sus fortalezas y las debilidades relacionadas con los vacíos pedagógicos a la hora de realizar los eventos educativos en el aula

Muchos de los docentes que realizaron el ejercicio de la Bitácora expresaban no tener los conocimientos pedagógicos suficientes para comprender dificultades que se presentaban en el estudiante al momento de aprender, por un lado y por otro cuando se inicia el proceso de la reflexión con clase filmada en el escenario natural, el aula, se cuestionó sobre la necesidad del saber pedagógico, educativo y didáctico en la universidad para generar verdaderos ambientes de aprendizaje centrado en los intereses y motivación intrínseca del estudiante y no en el poder del saber del profesor.

Luego de muchas discusiones se llegó a la conclusión que una respuesta de peso se debe a la incomprensión de algunos aspectos en lo referente a las formas de enseñar y aprender resultado de una tradición que ha imperado en el interactuar educativo centrado en el saber disciplinar de corte instruccionalista y conductista, el cual ha asumido como *modus operandi* a la tecnología educativa aplicada indistintamente a objetos de aprendizaje.

Sobre ese terreno se ha movido el conocimiento en la universidad basada en modelos de enseñanzas tradicionales que parten de la creencia que para ser profesor en la universidad es suficiente el dominio de la disciplina, esto es cierto, es fundamental el conocimiento objeto de aprendizaje, él es la razón de ser de la educación, más no es suficiente, ya que son muchas las variables que intervienen en el acto de aprender. Variables que se ubican en el campo de la psicología, la medicina, la antropología, la sociología etc. de ahí la complejidad en que ve abocado quien cumpla el rol de profesor de la educación superior.

Reconocida esta complejidad, la Universidad Simón Bolívar busca irrigar el horizonte pedagógico socio crítico para lograr la transformación de la acción educativa y pedagógica desde el aula, para lo cual una de las tareas importantes en la cualificación permanente del docente universitario es desarrollar una reconstrucción etnográfica del espacio educativo y pedagógico. Para lo cual es indispensable contar con el registro de la vivencia de lo que ocurre diariamente en el aula de clase.

El aula (espacio real o virtual) se considera un espacio de navegación en la aventura de un océano de conocimientos donde el docente es como un Odiseo que busca siempre llegar con su tribulación sana y salva a Ítaca, instante eterno de la formación del estudiante como parte de la tripulación.

Todo lo expresado justifica la estrategia del diseño e implantación del cuaderno de bitácora para continuar la transformación cualitativa en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje para que adquiera sentido los programas académicos en el marco del horizonte institucional, que nos distingue de otras organizaciones del mismo campo educativo.

METODOLOGÍA

El proyecto de investigación se centra en una metodología cualitativa de tipo etnográfico, la cual describe la vida de la cotidianidad universitaria expresada en uno de sus escenarios: el aula como nave del aprendizaje: ¿qué ocurre allí? ¿Cómo se comunica el conocimiento? ¿Qué se comprende? ¿Qué hace falta? ¿Cuáles son las dificultades que se van presentando?

La metodología se realiza en los siguientes momentos:

Primer momento: diseño e implementación del cuaderno de bitácora como diario de campo que registra la práctica educativa.

Este primer momento se realiza en dos fases:

1. Una fase de diseño del cuaderno de bitácora que contempla la interacción educativa en la dimensión comunicativa, dialéctica, aplicada y propositiva.
2. Una fase de implementación del cuaderno de bitácora como diario de campo para lo cual se conformaran grupos de reflexión que permitan la comprensión, apropiación y la viabilidad de este instrumento de recolección de datos sobre la práctica educativa.

Un segundo momento dedicado a la etnografía de la práctica educativa en el aula como nave del aprendizaje, en este se contemplan 3 fases:

1. Registro de los hechos significativos que ocurren en el acto de conocimiento y comunicación dada por la acción dialógica, la pedagogía de la pregunta y el pensamiento complejo, el cual ayuda a la conformación de la estructura conceptual.
2. Categorización, la cual se abstrae de la lectura de la información recolectada en la fase de registro.
3. Teorización a partir de la interpretación y análisis de la información sistematizada, la que originó el establecimiento de las categorías.

Un tercer momento se ocupa de la elaboración del informe final el cual hace explicito el proceso de reconstrucción del aula considerada como una nave del aprendizaje en donde los actores de éste son sujetos de conocimiento que han aprendido a participar desde posturas críticas en la nueva forma de acceder a la ciencia mediante el diálogo que trae consigo el desarrollo de la conciencia crítica.

Instrumentos de recogida de datos:

El principal instrumento de recolección de información es el cuaderno de bitácora como diario de campo que contempla el ser, conocer y hacer, en el horizonte pedagógico socio – crítico.

Otros instrumentos:

La observación participante, la observación directa y la entrevista estructurada y no estructurada.

MARCO TEÓRICO

Los referentes teóricos que permiten explicar el problema de investigación relacionado con la generación de una cultura que fomente el registro de los acontecimientos de la vida cotidiana en el aula (real o virtual) en un cuaderno de bitácora para comprender las individuos autónomos y democráticos diferentes formas de articulación entre el conocimiento planeado para la formación profesional y el pedagógico se fundamentan en los marcos conceptuales desarrollados por investigadores en el campo de la educación entre los que sobresalen Rafael Flórez Ochoa, Alfonso Tamayo Valencia, Olga Lucía Zuluaga Garcés, Bernardo Restrepo Gómez, Alfonso Clarett Zambrado, Alberto Echeverry S, Mario Díaz Villa, Gerardo Andrés Perafán, Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno, Reynaldo Mora Mora y otros investigadores nacionales que han permitido dilucidar el problema en cuestión.

Además, en el plano internacional el proyecto se sustenta en la epistemología que promueve la pedagogía crítica expresada en el pensamiento de Habermas, Giroux, Freire, Walter Benjamín, Morin, McLaren y Natalia Jaramillo quienes ayudan a comprender las interrelaciones entre los conceptos y la importancia de la pedagogía de la pregunta, de la conversación y del diálogo para hacer más educativo el acto de conocimiento en el aula como nave del aprendizaje que desarrolla en los tripulantes (estudiantes) un pensamiento crítico y por tanto una actitud crítica que al ser asumida por el sujeto de la educación (profesores y estudiantes) se convierte en un paradigma transformador del ente educativo.

Dicha actitud crítica según Pablo Rico está constituida por unas funciones que generan en las personas, más allá de las predisposiciones

conductuales un conjunto de actividades encaminadas a fortalecer procesos facilitadores de los comportamientos, más no generadores de conducta, esto es, la transformación del ser en sí mismo; a lo anterior se agrega el sentido que se le dé a las motivaciones que rompen con la indiferencia en contraposición a los actos solidarios; otros se refieren a la coherencia de las acciones entre lo que es y lo que debería ser según el contexto, el que permite propiciar orientaciones adecuadas a las dificultades del aprendizaje y por último el autor resalta la función estabilizadora que compromete a los actores de la pedagogía crítica a ser sujetos conscientes del aprendizaje para beneficio de sí mismo y de la humanidad.

El Horizonte Pedagógico Socio Crítico se enriquece con los aportes de la pedagogía crítica, sobre ella se edifica y hace realidad los principios que orientan la práctica pedagógica. Resaltémoslos en este marco de referencia, como un hilo conductor que permita la confrontación entre lo que se diseña en el currículo, se planea en la asignatura, se ejercita en el aula, y se registra en el cuaderno de bitácora para generar la reflexión pedagógica.

La educación es un factor de crecimiento humano necesario para la convivencia social de los pueblos, es una convicción anclada en el pensamiento bolivariano. Sin el bálsamo de la educación no hay grandeza nacional posible.

El acto de educar en libertad conlleva formar seres humanos íntegros. Es un paradigma opuesto a la educación que forma individuos heterónimos, es decir personas dependientes de los demás y con un mínimo de autonomía como lo señala Estanislao Zuleta, adaptadas a las necesidades de reproducción del sistema; pero la educación es un campo de combate donde la necesidad de libertad es esencial para formar verdaderos La formación integral en un proceso educativo y pedagógico posibilita el pleno desarrollo de la persona en forma armónica en sus dimensiones intelectuales, afectivas, éticas, estéticas y física

El diálogo es un proceso de comunicación esencial en los eventos pedagógicos encaminado a la formación de las nuevas generaciones que basado en una comunicación intersubjetiva es capaz de orientar la acción reflexiva en el acto educativo. Autores como Freire (1995/1997) y Habermas (1981/1987) soportan esta afirmación.

La práctica de la libertad de pensamiento, la excelencia académica, la crítica, el diálogo, la honestidad intelectual, profesional y científica, en beneficio de la humanidad para abrir caminos en la búsqueda de saberes sin concesión, ni restricciones, es un deber del docente y los profesionales bolivarianos.

Un sujeto emancipado de cualquier tipo de dominación es un agente activo en el proceso de cambio que requieren las comunidades para buscar la felicidad propuesta desde el pensamiento propio latinoamericano.

La preservación y conservación del patrimonio creado por la humanidad de todo aquello que tiene de vital, se constituye en una declaración esencial para continuar construyendo humanidad”.

Los principios expuestos permiten considerar el horizonte como un dispositivo pedagógico que contiene el conjunto de valores, metas y procedimientos y reglas, para hacer efectiva la misión institucional en un proceso de control simbólico que se materializa en el aula como una cultura generada por la comunicación pedagógica que se puede registrar en un cuaderno de bitácora el cual es un instrumento que le permite al docente y al estudiante identificar situaciones problemas que se viven en el aula como nave de aprendizaje; con esta problemática se comienza el proceso concreto que reclama la investigación acción indispensable para contribuir en la reconstrucción del espacio pedagógico como un momento indispensable para lograr la transformación educativa.

Ahora bien, la historia de la navegación aporta al concepto de “Cuaderno de Bitácora” como instrumento útil para receptionar los acontecimientos más significativos del docente, que como Odiseo del viajero pedagógico busca llevar su intencionalidad a metas educativas como un punto que anclan en el horizonte de la pedagogía en ascenso en la universidad.

Además, puede afirmarse que el sentido histórico del concepto de bitácora hace referencia a un mueble que se le construía a los barcos, contiguo a la rueda del timón para guardar la brújula, otros instrumentos de navegación y un cuaderno llamado “Cuaderno de Bitácora”, donde el capitán de la nave durante el recorrido registraba cronológicamente las maniobras y decisiones tomadas e igualmente anotaban datos relevantes como velocidad del viento, estado de la mar y otras informaciones relacionados con la navegación y condiciones meteorológicas. Esta experiencia de la navegación nos puede servir como referente para comprender la importancia de este instrumento en el ámbito de la educación superior.

IMPACTOS ESPERADOS

PLAZO	DESCRIPCIÓN (Indicador verificable)
Corto plazo (años 1-4)	Participación del 50% de los docentes de los programas académicos en la consideración de la bitácora como diario de campo y en la implementación de la cultura del registro de la práctica pedagógica.
Mediano plazo (años 5-9)	Participación del 100% de los docentes de los programas académicos en la consideración de la bitácora como diario de campo y en la implementación de la cultura del registro de la práctica pedagógica.
Largo plazo (años 10 y +)	Desarrollo de la conciencia crítica en la comunidad académica generando propuestas permanentes que revelan el cambio de paradigma en la cultura universitaria.

RELACIÓN ENTRE PROYECTO EDUCATIVO Y HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO: SU IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A escala nacional, la reforma del currículo en está planteando múltiples desafíos a la política pública en educación, con especial énfasis en los procesos de cambio que ella genera. Las exigencias que la sociedad actual plantea respecto a la educación y la formación de las nuevas generaciones, en general están orientadas a la obtención de saberes más complejos y sólidos, que los estudiantes debieran dominar al terminar la formación universitaria. Ello trae como consecuencia transformaciones significativas en los procesos formativos, involucrando múltiples dimensiones del quehacer docente, tales como el ámbito de la comprensión y manejo de las nuevas formas de implementar el modelo pedagógico, el currículo, una gestión didáctica de la enseñabilidad y una gestión de los procesos educativos. Estrechamente asociado a esto último, se encuentra también el manejo que de lo evaluativo para ser coherentes con los aprendizajes y las competencias esperadas.

El Horizonte Pedagógico Socio Crítico denota un conjunto de dinámicas en el campo de la relación entre el Proyecto Educativo Institucional y el currículo que se hace conveniente examinar, pues ello está asociado a las innovaciones y cambios de los procesos de modernización curricular de las Instituciones Educativas. En efecto, el HPSC y los currículos se espera, que ellos aporten a la formación de los estudiantes un conjunto de competencias relevantes para su futuro desenvolvimiento social. En este sentido, los aprendizajes que deben promoverse bajo estas orientaciones pedagógicas deben hacer suya la relación anotada, en cuanto son los principios orientadores que están a la base de la actual modernización curricular, tal como la necesaria inserción de los egresados en el contexto del mundo global, caracterizado como cambiante

y desafiante, tanto en el plano de la provisionalidad de lo que enseñamos como saberes y su manera de ser competentes a través de ellos, así como en la formación en valores. Por ello, los cambios en el HPSC y en el currículo apuntan a dotar a los estudiantes de herramientas efectivas para su mejor desenvolvimiento de la sociedad actual. Volviendo sobre la problemática que nos interesa abordar, el de la relación entre PEI-HPSC y el Currículo, y sus consecuencias en los procesos de enseñabilidad, aprendibilidad e investigabilidad, identificamos cuatro niveles de análisis:

- un nivel de análisis básico, referido a la comprensión de la forma en que es posible hacer uso del HPSC en el currículo;
- un nivel de análisis más particular, centrado en la dimensión de “horizonte” de esta propuesta pedagógica y curricular;
- un tercer nivel de análisis, enfocado hacia las características de la propuesta pedagógica en los procesos de formación;
- por último, un cuarto nivel, que puede englobar a los anteriores, focalizado en los aprendizajes-competencias que los estudiantes deben adquirir como producto de la implementación del HPSC en relación con el currículo.

Delimitadas estas dimensiones de análisis, explicitamos algunos supuestos básicos acerca de cómo entendemos los procesos de implementación del HPSC en los procesos de formación, aspecto que tensiona el análisis de los diseños curriculares y los pone en movimiento. Entonces, señalamos los siguientes supuestos:

- a) El proceso de implementación del HPSC y su relación con el currículo, lejos de ser lineal, está formado en complejos procesos de significación del currículo por parte de los sujetos formativos que se ven involucrados en su implementación, especialmente los docentes.
- b) Los procesos de implementación del HPSC, al ser prácticas de significación de la construcción y diseño de las estrategias pedagógi-

cas, evaluativas, didácticas, de gestión y curriculares, implican un proceso continuo de reflexión por parte de quienes deben utilizarlos, involucrando, entre otros aspectos, los códigos propios de los saberes en que se desenvuelven.

CONTEXTO DE FORMACIÓN DEL NUEVO ESCENARIO PEDAGÓGICO

En el marco de las exigencias que las denominadas “sociedades del conocimiento” le plantean a la educación, se ubica la demanda específica a las Instituciones Educativas (IE) de que formen en competencias intelectuales y morales de mayor nivel, lo que supone una reconceptualización y reorganización profunda de su quehacer. Satisfacer esta demanda, a través de aprendizajes acordes con un mundo globalizado, exige la adquisición, por parte de los estudiantes, de conocimientos de distinto tipo: conceptuales, procedimentales y valóricos; conocimientos estos que deben ser integrados en función del desarrollo de competencias. Los desafíos del proceso de “modernización y reorganización de los saberes” en una IE se plantean en al menos dos planos: por un lado, expresan la intención de modificar las prácticas de la enseñanza en la perspectiva de nuevos horizontes, generadores de competencias, y, por otro, en una voluntad de actualización del conocimiento en las disciplinas y saberes; lo que conlleva a una actualización del currículo de acuerdo a los avances observados en las disciplinas de conocimiento y en los cambios ocurridos en la vida social.

Así, la puesta en marcha del HPSC implica un proceso de hacer posible los principios de un Proyecto Educativo Institucional, inscritos en una lógica de integración de diversos criterios. Los cambios en los currículos se han venido produciendo, entonces, en un contexto marcado por exigencias legales y de conocimientos más complejos, las que han sido enfrentadas proponiendo cambios importantes tanto a nivel pedagógico, de gestión, como disciplinares.

RELACIONES ENTRE PEI-HPSC Y CURRÍCULO

Como puerta de entrada para el análisis de la relación anotada, desde el punto de vista de los posibles usos del modelo y del Currículo, es necesario definir y caracterizar estos ámbitos o niveles del diseño curricular actual. Primero, el nivel del Marco Curricular, contenido en la Ley 30 de 1992 y sus Decretos Reglamentarios. Este Marco Curricular contiene y define el accionar de las instituciones de educación superior a través de sus Programas Académicos. En este proceso la estructura curricular cumple una función de articulación y orientación del quehacer formativo, una suerte de carta de navegación: PEI-HPSC-CURRÍCULO, que define los trazos formativos. Luego, en un segundo nivel, se encuentran los Programas Académicos, que deben estar en sintonía con la anterior articulación, donde se pueda entender cabalmente la racionalidad, la lógica, los supuestos epistemológicos, sociales, culturales, axiológicos y psicológicos que los sustentan.

Este es un requisito básico para lograr una modernización curricular en una institución. Avanzar en este requisito demanda la asimilación de los principios de esa modernización entre los principales actores del proceso. Ya en el aula de clases, es el docente quien tiene un rol preferente en la toma de decisiones curriculares y pedagógicas, centrando su labor en la implementación contextualizada del horizonte formativo. La característica predominante de esta implementación es y tiene que seguir siendo desde el punto de vista de los usos del HPSC y del currículo, lograr la mayor interacción y articulación posible con los saberes, los docentes y estudiantes, donde se pone a prueba, la tensión entre prescripción y flexibilidad curricular.

PROYECCIONES DE UN PENSAMIENTO

Fernando Piñeres Royero se convocó a leer, releer y ampliar el conocimiento que tenemos acerca de la formación, pensando “que el maestro es un mediador que dinamiza la conciencia creativa del educan-

do, invitándolo al ejercicio profundo y responsable de su libertad. Ser reconocido como maestro, se presenta como el resultado de un bello proceso en que hemos aprendido con nuestros educandos a realizarnos como seres humanos integrales. Para ser aceptado como maestros, tenemos que alcanzar el mérito de haber aprendido el arte de enseñar, habiendo ejercido la vocación con cuidado, constancia y conciencia crítica"; pues bien, estará era la razón de este pensador caribeño.

Y ello es válido no sólo a la hora de comunicar qué es y cómo es la realidad educativa desde la práctica de los maestros, sino también, a la hora de transmitir sus impresiones acerca de la naturaleza de los procesos formativos. Fernando Piñeres consiguió transmitir destellos de la realidad educativa, lo que, desde una posición pedagógica, creemos es algo interesante en el quehacer de la investigación educativa, de la cual él fue un abanderado.

De todas formas, el problema planteado por este investigador caribeño, es profundo y complejo para la educación, ya que, quizás, no se trate sólo de un problema de comunicación, sino de nuestro propio conocimiento educativo; es decir, ¿por qué es importante este tipo de conocimiento? En definitiva, es una hermosa tarea que él trazó caminos en los diferentes recorridos que él hizo por escuelas y universidades.

Se trata desde este quehacer abordar epistemológicamente conocer lo educativo-pedagógico si queremos explicar los procesos de enseñanza. Por tanto, podemos decir que el objetivo de nuestro investigador ha sido el de indagar en el algún rincón de la cotidianidad formativa lo relacionado con la educación, utilizando para ello diversas herramientas de investigación. Pues bien, es la manera de objetivizar este pensamiento, que sirva para poner a disposición de investigadores, docentes y la comunidad académica, su narración acerca de su discurso para el educar y el formar.

Concluiremos diciendo que en este ensayo se plantea como problemática el poder abordar la categoría central de la formación en relación con la pedagogía, la didáctica y el currículo, para comunicar a los demás las preocupaciones de este investigador educativo. En todo caso, se presenta ante nosotros y en el contexto de nuestra cultura, como una forma de hacer investigación y docencia, donde concurren los hechos de los docentes. Podemos pues, finalizar señalando que es hora de invitar a los estudiosos de la educación y la pedagogía a leer el pensamiento de Fernando Piñeres vertido en su Horizonte Pedagógico Socio Crítico.

Capítulo XIII

ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS PARA LA PAZ DESDE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN

*Por: Reynaldo Mora Mora, Nubia Agudelo Celis,
Norman Estupiñan Quiñones*

PRESENTACIÓN

En el presente capítulo se sostiene que educar para la democracia ciudadana, requiere de estrategias curriculares y pedagógicas en el marco del Gobierno Escolar en las Instituciones Educativas. Se explica la pedagogía y la construcción curricular de y para la participación en dicho contexto, poniendo de relieve aspectos participacionales que inciden en los procesos de convivencia ciudadana desde la democracia escolar.

Un segundo aspecto tiene que ver con la comunidad educativa y el desarrollo e implementación de dicha democracia. Se concluye con el concepto del valor de la igualdad como estrategia de diálogo, que viene a significar un proceso de madurez de los actores desde la autonomía para participar en las decisiones que tienden a afectarnos.

EDUCAR PARA LA DEMOCRACIA CIUDADANA

El Capítulo II del Título VI de la Ley General de la Educación “De los Establecimientos Educativos” aborda el Gobierno Escolar, desde su conformación, integración del Consejo Directivo y Académico hasta señalar sus funciones; este Capítulo a su vez es desarrollado por el Decreto 1860 de 1994. Podemos definir el gobierno escolar como aquel ente establecido en las instituciones educativas para liderar su proceso organizacional tanto pedagógico y administrativo; encargado de viabilizar el proceso de educación integral de los educandos.

Entonces, el gobierno escolar es la suprema administración encargada del ejercicio de promover la participación y en donde los estamentos integrantes de la comunidad educativa tienen el deber de consolidar una cultura democrática en valores (Mora, 1995). La enseñanza de una cultura democrática en valores desde la Constitución Política. Trabajo de Maestría. Universidad Externado, Bogotá). Luego, el gobierno escolar es en términos jurídicos una persona de derecho, dotado de ciertos juicios que se activan en sus órganos como el Consejo Directivo y el Académico.

Podemos preguntarnos: ¿cómo se debe concebir, el acto por el cual se instituye el gobierno escolar? Hay que señalar en primer lugar, que este acto está compuesto por otros dos actos: uno, el establecimiento de la Constitución Nacional y la Ley General de la Educación y dos, su ejecución. Analizando el punto uno, tenemos que la Constitución y la Ley decretaron como obligatorio cumplimiento la existencia del gobierno escolar en todos los establecimientos educativos. Por el punto dos, la comunidad educativa y el rector del establecimiento conforman los órganos del gobierno escolar.

Hay que caracterizar un gobierno escolar, como aquel que ordena sus principios democráticamente para la participación comunitaria de todos los actores sociales y educativos a fin de desarrollar los procesos de formación integral de los educandos y así generar niveles de convivencia y calidad educativa; en últimas, este gobierno está regido por una concepción pública de un orden social, justo y digno. Ahora bien, el gobierno escolar como garante de la democracia escolar actúa de acuerdo con los ideales de participación y pluralismo. Por lo tanto, a estos principios se llega por consenso de los miembros de la comunidad educativa, a la luz de las creencias generales acerca de la participación y sus valores como basamentos fundamentales en la democracia escolar, ella se da sobre la base de una democracia escolar real.

En tal sentido, las representaciones de la democracia escolar deben ser justificadas por las condiciones del proyecto de vida de la institución educativa. Tenemos que este proyecto está regido por principios democráticos para promover y facilitar la participación de acuerdo con concepciones democráticas. Este hecho implica que los miembros de la comunidad educativa se orienten en tales principios para que sea efectiva y real; es decir, cuando sus órganos como el Consejo Directivo y el Consejo Académico se ciñen a sus principios tenemos una institución educativa democrática, con los deseos de contribuir con los fines instituidos en la Constitución: formar en valores ciudadano.

Una concepción democrática de la participación escolar es pedagógica si su sentido tiende a promover los valores plurales de nuestra Constitución Política y es capaz de hacer efectivos sus principios y si sus órganos permiten suscitar emociones y deseos en el actuar participativamente. La consolidación de estos principios democráticos en el gobierno escolar depende del sentido de la democracia escolar: es el sentido de la participación que permita cultivar una cultura de respeto hacia los derechos humanos en el quehacer del acto educativo y sus propósitos dinamizados en el Proyecto Educativo cultural desde una concepción pedagógica integral de la dignidad humana.

Es evidente, que una concepción democrática de la dignidad en la democracia escolar constituye un concepto deseable de las concepciones de una pedagogía de la participación. En igualdad de circunstancias, los miembros de una comunidad educativa hacen suyos los principios rectores de la democracia escolar. Por atractiva que una concepción de la participación escolar pueda ser, es defectuosa si los principios pedagógicos que deben promoverla son contrarios a este quehacer práctico llevando a los participantes a ir contrario a la corriente institucionalizante.

Aquí, es conveniente anotar que el valor de la participación se de a través de su aprendizaje, es decir, desde una concepción pedagógica y esté de acuerdo con las condiciones existentes en el gobierno escolar: se trata de fundamentar una práctica pedagógica. El punto fundamental consiste en determinar cómo la no existencia de esta fundamentación afecta el normal desarrollo de los principios democráticos del gobierno escolar.

CARACTERIZACIÓN DE LOS CONTEXTOS ESCOLARES

Los contextos son entonces campos complejos de trabajo; solicitan y exigen el pleno empleo de la sensibilidad, de la perceptualidad, de la razonabilidad, de la paisajística, del ensayo, del pensamiento de la subjetividad despierta; los sujetos que habitan estos campos complejos de trabajo están en permanente despliegue a partir de sus ángulos de percepción y, desde ellos y con ellos, construyen, trazan, dibujan, cartografían las figuras (móviles, transicionales, holográficas) que le permitan hilvanar su composición y su configuración, entre estas figuras y estas subjetividades se surten unos juegos de enlaces y de experimentación expansivos que llaman/reclaman siluetas y cuadros cada vez más exigentes, cada vez más expandidos, cada vez más excitantes, cada vez más complejos, cada vez más intensos (Contreras Guatibonza, 2007, pp.253-4).

Lejos de pensar los contextos escolares en su inmensa complejidad, en este aparte nos dedicaremos a hacer unas anotaciones, a manera de caracterización de esos contextos desde el ángulo de “de los sujetos que habitan esos campos de trabajo”, y en especial de las relaciones que se establecen en la escuela entre las diferentes generaciones, lo cual no impide, que mostremos esa gran dimensión de lo que se puede conceptualizar como contexto que nos sirva de horizontes para nuestras diversas aproximaciones. Siguiendo a Grossberg, Lawrence el afirma:

“Mi propuesta es teorizar el concepto de contexto como una singularidad que es a la vez multiplicidad, un ensamblaje activo organizado y organizador de vínculos que condiciona y modifica la distribución, la función y los efectos – el mismo ser y la identidad – de los acontecimientos que en sí mismos están activamente implicados en la creación del propio contexto. Los contextos se generan incluso mientras “articulan” los “hechos” o individualidades y relaciones que los componen. También están siempre en relación con otros contextos, produciendo complejos juegos de relaciones y conexiones multidimensionales. Son el resultado y la encarnación de múltiples tecnologías – residual, dominante y emergente – implicadas activamente en la (auto) formación del contexto. Estas tecnologías definen los mecanismos y modalidades de articulación o transformación – las condensaciones de múltiples mecanismos, múltiples procesos, múltiples proyectos y múltiples formaciones – que imponen una organización, una individualidad y una conducta particulares a las “poblaciones” de los contextos” (Grossberg, 2012, p.18).

Ahora bien, desde la especificidad de lo *entre generacional*, la escuela está atravesada por unos entramados de manifestaciones culturales que se superponen y desplazan en el interjuego de su dinámica, por lo tanto, a ella la podemos conceptualizar como un crisol de culturas que se sobreponen, se entrelazan y se matizan en la vida académica, social y política que experimentan los diferentes actores que conforman ese entramado cultural, entramado comunitario, que como lo define Raquel Gutiérrez Aguilar (2012, p.3). “la multiplicidad de mundos de la vida humana que pueblan y generan el mundo bajo pautas diversas de respeto, colaboración, dignidad, cariño y reciprocidad (...) intento pensar un nombre, para decirlo de manera sintética, para las infinitas formas colectivas en que se expresa y se realiza el trabajo vivo, el trabajo útil para la producción y reproducción de la vida humana; en fin, para designar, de alguna manera, la compleja trama humana que habitamos mediante la cual se despliega la energía humana creadora no subsumida realmente o no plenamente ceñida a los diseños y formatos de la valorización del valor”.

Esos entramados culturales son campos complejos en donde se entrelazan las discontinuidades, las convergencias, las rupturas, las competencias y las diversidades de conflictos que generan las intersecciones y las conectividades de los devenires culturales expresados en símbolos y en significaciones que se encuentran y desencuentran en variadas manifestaciones. De esta manera las ritualizaciones escolares están llenas de prácticas ideológicas, de simbologías discursivas y significaciones pedagógicas que van generando espacios y contextos para que la energía cultural se desparrame por sus diferentes canales y vertientes.

En estas madejas de posibilidades las generaciones en la escuela apuestan por construir un espacio que haga posible lo *entre*. De esta manera, “el vínculo entre las generaciones es una constante de nuestras culturas desde que el tiempo es tiempo, donde se juegan aspectos relevantes de la democratización de las relaciones, de la renovación cultural y de la adecuación de las instituciones, entre otras cuestiones” (Presentación. Myriam Southwell. 2012: Pistas reflexivas para orientarnos en una turbulenta época de peligro. Raquel Gutiérrez Aguilar).

Pero ese vínculo debe estar ligado a la construcción de una experiencia humana expresada en el acto de conversar. *“Pero no hay conversación sin una pluralidad de voces, sin una diversidad de registros y matices o de tonalidades. Pero tampoco hay conversación sin una pluralidad de gestos del cuerpo, formas de mirar, de escuchar y de movernos. Y no hay conversación sin una diversidad de formas de pensar y de relacionarnos, por el pensamiento, con el mundo”*. *Entre generaciones. Notas sobre educación en la filiación del tiempo* (Bárcena, 2012, p.15).

El conversar como expresión humana tiene grandes tratadistas en el decurso histórico. Aquí nos vamos a referir someramente a algunos de ellos. Tomemos, por ejemplo, la perspectiva de Gadamer, el cual manifiesta que la conversación, es sobre todo “(...) un proceso por el

que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente a otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero sí en el de que se intenta entender lo que dice. Lo que se trata de recoger es el derecho objetivo de su opinión a través del cual podremos ambos llegar a ponernos de acuerdo en la cosa. Por lo tanto no referimos su opinión a su persona sino al propio opinar y entender. Cuando tenemos al otro presente como verdadera individualidad, como ocurre en la conversación terapéutica o en el interrogatorio de un acusado, no puede hablarse realmente de una situación de posible acuerdo” (Gadamer, 1977, p.463).

Esta propuesta de Gadamer está atravesada por el sentido de que conversar es una apertura hacia el otro, es una aproximación con la alteridad, es un crear algo en común, por lo tanto, la conversación nos deja su quemadura, nos deja su huella, nos deja ese lazo ineludible de lo común. Conversar, en el sentido de Gadamer es tender lazos, es enredarnos en el encuentro con la otredad para llevarnos, no tanto la enseñanza de algo nuevo, sino para hacer que el otro se quede tatuado en lo que somos, en que vivimos y compartimos como experiencia vital.

De la misma manera, Umberto Maturana (1995) nos introduce en ese mundo ontológico del conversar para decirnos “que lo humano se constituye, cuando surge el lenguaje en el linaje homínido a que pertenecemos, en la conservación de un modo particular de vivir el entrelazamiento de lo emocional y lo racional que aparece expresado en nuestra habilidad de resolver nuestras diferencias emocionales y racionales conversando” (p.19).

Conversar, entonces, es algo vital, “el modo de vivir propiamente humano, sin embargo, se constituye cuando se agrega el conversar al modo de vivir homínido y comienza a conservarse el lenguaje como

parte del lenguajear entrelazado con el emocionar como parte del fenotipo ontogénico que nos define” (p.28).

Maturana sigue argumentando, “todo quehacer humano se da en el lenguaje, y lo que en el vivir de los seres humanos no se da en el lenguaje no es quehacer humano; al mismo tiempo, como todo quehacer humano se da desde una emoción, nada humano ocurre fuera del entrelazamiento de lenguajear con el emocionar, y, por lo tanto, lo humano se vive siempre en un conversar. Finalmente, el emocionar en cuya conservación se constituye lo humano al surgir el lenguaje, se centra en el placer de la convivencia en la aceptación del otro junto a uno, es decir, en el amor, que es la emoción que constituye el espacio de acciones en el que aceptamos al otro en la cercanía de la convivencia” (*Ontología del conversar*, pp.28-29). Por eso, agrega Maturana, que “al surgir el conversar con el surgimiento del lenguaje, lo humano queda fundado de manera inextricable con la participación básica del emocionar” (p.34).

Conversar, entonces, para Maturana, es consustancial con el sentido de lo humano lo cual está entrelazado con el lenguajear y el emocionar y esto engendra la convivencia humana. Lo humano, por lo tanto, como una totalidad que se hace patente en las múltiples conversaciones que el individuo realiza consigo mismo, con los otros, con la cultura y con el contexto, son los diferentes hilos que tejen la madeja del vivir y del convivir en interacciones constante con los diferentes micromundos que construimos en nuestro alrededor. Este cotidiano vivir del lenguajear y del emocionar es el sentipensar de nuestro accionar diario, que es nuestro espacio vivencial que debe ser potenciado en pos de rescatar los sueños, los sentimientos y los espacios reflexivos avivados por la llama del constante conversar.

El tercer personaje y último, por ahora, que vamos a tratar sobre el

conversar como espacio de convivencia en el contexto escolar es Carlos Skliar, él viene indicando en diferentes escritos y eventos académicos ese gran vacío que existe sobre la presencia del conversar.

En este sentido manifiesta:

“Hoy las diferentes generaciones se miran con desconfianza, casi no se hablan, casi no se reconocen, se temen y ya no se buscan los unos a los otros. Se ha vuelto demasiado habitual creer en medio de la desolación, la desidia, el destierro. Todo ocurre como si fuese usual la distancia tensa y amenazante entre los cuerpos; como si fuera normal que cada uno cuente apenas con uno mismo. Y se extrema una soledad indeseada y se abandona el contacto con los demás por temor a un cierto contagio generacional, es decir: por lo que podría causar la presencia de otras vidas en nuestra propia vida, por lo que causaría la diferencia de otras edades en nuestra propia edad (Skliar, 2012, p.88).

Los vínculos generacionales están rotos, hay desconfianza, miedo, temor y recelo de ejercer nuestra condición humana. Hay que conversar sobre la herencia y la experiencia. Hay que acorar distancias, hay que entretejer experiencias para construir nidos de confianza. Educar es conversar entre distintas generaciones, por lo tanto, esa conversación que está siendo negada y rechazada es la que hay que retomar y darle un giro significativo para su recomposición. En este sentido el autor sigue argumentando:

“Si la conversación de los adultos hacia los jóvenes no ofrece más que un conglomerado repetitivo de leyes , amonestaciones, reproches, advertencias y distribuciones ese discurso es apenas una posición expectante y jactanciosa que sólo desea asistir a la caída de los demás; si de lo que se trata es de dejar caer para arrogarse uno la virtud de la razón; si lo que se asume como transmisión es apenas la orden del

orden, entonces el caminar en el vacío sólo puede entenderse como un movimiento genuino en busca de otras leyes, otras conversaciones, otras resonancias, otras palabras para poder subsistir . O bien nada de ello. Porque la imposición de una experiencia falsificada sólo encuentra como respuesta su rechazo, su declinación, la retirada del cuerpo (p.93).

Conversar es, entonces, rescatar la alteridad, “porque es en ese juego de alteridades en donde se llega a la inevitable conclusión de que el otro es el complemento del uno, es el que llena los vacíos, es el que taponan las fisuras, pero es también el que proyecta la sombra y no deja ver el panorama por donde se desparrama el intercambio de experiencias diversas de los actores que participan en ella”. *Por una ecología de saberes en la formación de investigadores jóvenes en la Escuela Normal Superior de Villavicencio* (Estupiñán Quiñones, 2015). La alteridad, por supuesto, es comunicación existencial, encuentros vivenciales, posibilidad de comprensión, desarrollo de la imaginación empática, en fin, una tensión constante con la otredad.

Esta tensión la patentiza Carlos Skliar cuando expresa:

“Está claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un nombre, una palabra, una situación, una emoción y un saber determinados”. [Pero] “poco sabemos acerca de la existencia del otro, más allá de su presencia. Porque de continuar la educación en esa senda condicionada por esa insulsa fidelidad a la herencia, por esa amnesia planificada y por el pasaje de manos de una tradición monolítica, sólo habremos de ser seres identificados por una rígida presencia, pero en el fondo ausentes, inexistentes, fuera de toda conversación, en un estar juntos de absoluto desinterés, ignorancia e indiferencia” (Skliar, 2012, p.101).

Por lo tanto, lo que Skliar está reclamando es la valoración del otro, la ponderación de la intersubjetividad, la cual es la fuente del quehacer pedagógico. Es la relación de los sujetos en un incesante conversar, lo que permitirá ese encuentro de los actores interculturales. Estos actores tejen y entretejen su trama en escenarios institucionales en donde la acción educativa tiene lugar.

En otro lugar decíamos que “Lo anterior está reclamando actores sociales que se conviertan en sujetos históricos, en gestores y protagonistas de sus propios proyectos sociales y culturales acordes con sus intereses y necesidades. Sujetos que hagan posible procesos colectivos, en donde se puedan desarrollar las subjetividades para la consolidación de espacios solidarios, solidaridad que promueva cambios de valores, que impulse el desarrollo de conciencias críticas, que acicate el dinamismo de la participación, que estimule el disfrute de lo estético y que haga posible la expresión de la dignidad humana en todos sus matices y en todas sus dimensiones. Creemos que esto es posible si la escuela se fortalece en su instancia, con el aprovechamiento de las culturas intergeneracionales que circulan en su interior, evitando el desperdicio de energía que en la actualidad derrocha, y además, potenciando su acción con los nodos de otras redes, en diferentes ámbitos, tanto a nivel local, como global, en donde las vibraciones que se den en cada nudo de la malla social, repercutan en lo humano como expresión de la vida en el planeta” (Estupiñán Quiñones, 2007).

De todo lo dicho podemos ir cerrando este aparte con la convicción de que los contextos escolares son entramados intersubjetivos que se entrelazan en disímiles manifestaciones. En ellos el conversar como producción de la condición humana se hace necesaria, ya que con ella, como dice el poeta portugués Fernando Pessoa, *nos otramos*, es decir rescatamos a la alteridad como un espacio del crecer juntos. Pero, desafortunadamente, la escuela ha hecho esquinca de esta posibilidad del

desarrollo del sentipensar, produciéndose así silencios y violencias de diferente índole que están reclamando una mayor atención para tejer las palabras ajenas y propias en ese ejercicio inaplazable del conversar. Porque el conversar, indefectiblemente abre las compuestas para la concordia y la convivencia, puesto que permite construir discursos e intervenciones que permitan la construcción y la potenciación de las relaciones humanas.

Compartimos con Carlos Skliar (2007, p.51), cuando afirma que “la convivencia es “convivencia” porque hay – inicial y definitivamente – perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy: ‘Es ser tocado y es tocar. El ‘contacto’ – la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión – es la modalidad fundamental del afecto’.”

CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA DEMOCRACIA ESCOLAR

El objetivo esencial y la razón de ser de una pedagogía de la participación para el desarrollo de la democracia escolar es promover una participación intensa, vivencial y significativa como el medio más seguro para transformar los procesos convivenciales y educativos. Y es que, el proceso educativo como tal es participativo desde este contexto, entonces se hace necesario quebrar las prácticas verticales y reemplazarlas con procesos comunicativos dialógicos, en donde se integren la vida, las acciones y los intereses significativos de estos valores educativos, en donde se eduque en la participación para convivir. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que el educador se forma en y para la participación tanto del proceso educativo como para la acción del gobierno escolar y el educando lo hace interactuando con este valor a todo lo largo del proceso complejo del acto educativo.

En este orden de ideas, el acto mismo de la educación es participación, es transformación, es comunicación para interactuar. Entonces su convivencia, que siempre es intercambio nos demuestra si estamos o no participando; esto supone que los actores co-participen; co-producen; co-interactúen. Este planteamiento teórico nos avisa si efectivamente hay procesos de convivencia y participación en un establecimiento educativo en la conformación del gobierno escolar, y ello, necesariamente nos obliga por mejorar la calidad del proceso convivencial y de revalorizar las prácticas de los procesos educativos inherentes a los procesos de aprendizaje. Lo que equivale decir, no viene dado, tan solo por la exigencia de la norma, sino que vale mucho la expresión de las emociones, el deseo y el lenguaje de las relaciones participativas de los actos y ante todo la manera de cómo podemos asegurar esta nueva y significativa valoración, como es la convivencia y la participación.

Lo anterior nos lleva a precisar los siguientes aspectos participacionales por su incidencia en la democracia escolar: procesos convivenciales y educativos:

- a) La participación, como proceso social, es necesariamente intersubjetivo. Hacemos participación en la medida en que participamos con otros en torno a algo significativo en nuestras vidas que nos hace consciente en la medida en que nos movemos para ser seres participativos. Esto supone la necesidad de crear e intensificar retos de participación, de tal manera que todos los agentes sociales y educativos asuman como suya la participación en la constitución del gobierno escolar. Solo así se posibilitan metodologías participativas que hagan posible procesos de convivencia ciudadana.
- b) La participación parte de la realidad, del contexto en el cual se instituye el gobierno escolar. Este proceso de objetivación del proceso participativo, es por lo tanto una participación dialogante con su realidad y con los actores de ella para producir el proceso constitutivo, integración y factor de cambio educativo y sus implicaciones en la calidad de la convivencia ciudadana.

- c) La participación en el contexto del gobierno escolar, es y debe ser expresiva. Este proceso educativo del aprendizaje de la participación implica posibilidades reales de ella por parte de los actores del proceso. Y aquí, es cuando se habla del compromiso, no a lo vivencial o psíquico, sino como fenómeno social dentro del contexto en que nos movemos y al cual pertenecemos como educadores, o estudiantes, o padres de familia, que nos enseña que nuestra participación no tiene razón de ser en cuanto no se relaciona con los propósitos que animan a nuestra sociedad. En últimas se trataría de una participación activa, que vendría a consistir en el problema de cómo participar en y para la democracia ciudadana desde la democracia escolar.

Creemos entonces, que la participación en el contexto de esta democracia es fundamental en cuanto no se trata simplemente de reducirnos a participar sino en saber articular nuestro accionar participativo para que sea eficaz, y este es un problema hermenéutico, es decir, comunicar para producir un efecto determinado en dicho contexto. Este aparte nos conduce a considerar brevemente dentro de este contexto la relación de la educación para la democracia con la teoría.

La teoría se nos presta cuando estos actores arriban a una comprensión de qué es lo que saben acerca de la democracia y sus valores, de la participación y de cómo sé práctica, y a partir de allí, se crean significados nuevos cargados de información sobre estas categorías. Una teorización sobre ellas en este contexto emerge de la práctica y esta se configura siempre de acuerdo con una teoría. Con esto se señala, que la teoría no debe guardar distancia de los problemas de la vida cotidiana, antes bien, la teoría es un esfuerzo por comprender las liturgias de lo mundano y la cotidianidad de manera más profunda. La teoría conduce a la “complejidad de lo concreto”, que revela las teorías contradictorias de la realidad (McLaren).

La cuestión estriba aquí en comprender que para el caso de los maestros en este proceso es imperativo examinar críticamente el trasfondo cultural y las formaciones sociales a partir de las cuales los estudiante, padres de familia, etc., producen las categorías que emplean para dar significado al gobierno escolar, a la democracia escolar, a la participación democrática y a la convivencia. Un educador crítico en este sentido puede ayudar a construir una cultura de la convivencia ciudadana, desde la actuación de la experiencia histórica de los actores sociales y educativos vivida, a fin de recuperar la memoria o la convivencia social.

Esto representa emprender la construcción social de un nuevo sujeto histórico en el marco de la Constitución Nacional y la Ley General de Educación, donde este sujeto sea capaz de asumir una posición crítica y activa en el desarrollo de la democracia ciudadana. Es lo que Henry Giroux denomina la conversión de maestros y estudiantes en intelectuales transformadores, en cuanto son sujetos sensibles a los cambiantes contextos contemporáneos (McLaren).

Esto significa concebir el conocimiento y el significado de democracia, del gobierno escolar, de la participación y de la convivencia ciudadana como construcciones sociales, históricas y culturales.

Esta pedagogía es y debe ser la primera etapa en el desarrollo de la democracia escolar. Consideramos que el sentido de la participación como aprendizaje es adquirido gradualmente por los educandos, a medida que se desarrolla en el contexto escolar. Lo anterior en razón de que la sucesión de niveles y grados del sistema educativo y la necesidad de educar en y para la participación en los educandos es una de las condiciones primarias de la formación integral. Dentro de la estructura básica de la democracia escolar necesariamente para su buen funcionamiento hay que incluir a la familia como núcleo fundamental

de la sociedad, en cuanto los educandos están en principio, haciendo parte de ese primer espacio de socialización, en donde lo deseable sería que la familia estuviese como sociedad bien ordenada.

Podemos suponer que los padres activan el valor de la participación de sus hijos en el hogar, y que, con el tiempo, el niño llegue a valorar la importancia de participar. ¿Cómo se produce este cambio en el niño? Se produce en la medida que se haya vivido ese valor y como tal lo asuma manifiestamente el niño.

Otra etapa en este contexto es la de promover asociaciones al interior del gobierno escolar. Estas asociaciones van desde la conformación de comités hasta las asociaciones de egresados, profesores, estudiantes y padres de familia en el vasto conjunto de la comunidad educativa. Así, una pedagogía para propiciar y consolidar estas asociaciones consistiría principalmente, en un conjunto de prácticas y preceptos, que desde el fomento de la participación viene a hacer realidad las normas constitucionales y legales que promueven valores fundamentales de la participación y la convivencia. Estas normas que debe hacer suyas el gobierno escolar, incluyen las prácticas pedagógicas participativas para insertarlas en los espacios del proceso educativo a fin de que sean interiorizadas y valoradas por la comunidad educativa.

Ahora bien, cada cual tiene unos ideales que debe consensuar con los ideales de la democracia escolar desde el contexto de los objetivos y propósitos de la institución educativa. En su momento esta elabora una concepción de todo el sistema para participar en el gobierno escolar que define su razón de ser y las metas a que tiende. Parece, pues, aceptable que el formar en los valores de la participación depende de la concepción democrática que tenga el gobierno escolar; concepción requerida para considerar como fundamental dicho valor y para interpretarlo como el aspecto esencial de la toma de decisiones que tienda a

afectar el desarrollo de la democracia escolar: así, podremos comprender y valorar sus acciones.

Una vez comprobada la capacidad de un grupo o de toda la comunidad educativa para participar de las acciones del gobierno escolar, ya que se han puesto en práctica aprendizajes para ello, de acuerdo con el artículo 41 de la Constitución Política, entonces todos deben tener el propósito de cumplir con sus deberes y obligaciones, que son desarrollos prácticos hacia los principios de la participación y de la convivencia ciudadana. En realidad, estos principios se aplican a la función de miembros de la comunidad educativa del gobierno escolar que a todos nos corresponde, pues se entiende que todos tenemos el derecho, el deber y la obligación de participar para la buena marcha de la democracia escolar.

Una pedagogía para la democracia, debe propiciar y promover formas prácticas del quehacer participativo, tal como lo sugiere la Constitución Nacional, La Ley General de Educación y la Resolución 1600 de 1994 sobre la construcción del proyecto de democracia, desde la promoción de un educando participativo, que es futuro ciudadano para participar con conocimiento de los principios de una democracia participativa y respetuosa de los derechos humanos. Tras haberse “curricularizado” (Mora, 2012) el quehacer de esta democracia puede aspirarse a vivir en democracia con un gobierno escolar según concepciones éticas, filosóficas, políticas y pedagógicas que promuevan el interés en ganar la aprobación de sus propósitos por parte de la comunidad educativa. Esto es así, en tanto el educando y demás miembros del gobierno escolar conocen sus principios, sus estímulos para cumplir con ellos y su interés por la aprobación de la comunidad.

LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y EL DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA ESCOLAR

La movilización de nuevos actores sociales y educativos y sus nuevos

papeles en la modernización de las instituciones educativas conduce a un gobierno escolar más armónico y proyectado a la convivencia ciudadana y a la formación integral del educando. La modernización de la institución crea y lleva a la conciencia y a la actividad política de los grupos conformantes de ese gobierno. O dichos grupos participan o se vienen a convertir en fuentes de inestabilidad del proceso de formación. Entonces, este logro a la participación implica su integración a ese proceso. Así, la futura estabilidad de la democracia escolar con un bajo nivel de participación de los actores conformantes de la comunidad educativa viene a depender en gran medida de la naturaleza de cómo estos grupos se asocian y encaran la participación y promueven estrategias para la convivencia. Por ello decimos, que los medios para su institucionalización son las asociaciones de padres, de estudiantes, etc. El fortalecimiento del gobierno escolar y el desarrollo de la organización de estas asociaciones sientan los cimientos para una educación con excelencia y calidad.

En este proceso de democratización de la escuela como encuentro de culturas, la construcción de la democracia escolar significa en parte la creación de estrategias pedagógicas eficaces para mejorar los procesos de convivencia ciudadana, pero, lo que es más importante, es que el mismo establecimiento educativo, sea capaz de estructurar la participación de todos en las decisiones que les afecten.

Ahora bien, lo anterior conduce a considerar que una vez que las prácticas hacia la participación en la democracia escolar sean generadas de acuerdo con propuestas pedagógicas, entonces, el reconocimiento de mi convivencias y la de los otros a quienes estimamos como beneficiarios del proceso de participación en una institución educativa, tiende a fortalecer en mostrar el correspondiente sentimiento hacia la paz como el principal valor y logro ciudadano. Luego entonces, sencillamente desde el quehacer pedagógico de los integrantes del gobierno escolar

desarrollan un deseo de actuar según los principios de una democracia participativa, pluralista y dignificadora de la persona humana, una vez que comprueben que ese gobierno responde a ellos y ha favorecido el máximo bien del país: la paz dentro de los procesos de formación integral.

Un sentimiento hacia el valor de la participación en el desarrollo de la democracia escolar se manifiesta, por lo menos, de dos maneras. Una, nos lleva a aceptar las organizaciones y sus procesos como justos, que trabajan para la formación integral. Necesitamos cumplir con nuestra parte para mantener este objetivo y empeño. Dos, un sentimiento hacia la participación da origen a un deseo de trabajar a favor de la consolidación de una justicia escolar, que destierre el autoritarismo, y a favor de procesos convivenciales educativos “sin presiones”; además, sobre el deber civil participativo para fomentar un ordenamiento democrático escolar justo y digno.

Una pedagogía para la democracia escolar desde los procesos educativos tiene alcance y sentido si conocemos, vivimos y nos emocionamos con los sentimientos que hacia la convivencia y la participación tengan sus integrantes en referencias a sus principios. Entonces, desde el quehacer del aula de clase, del recreo y demás cotidianidad escolar tales sentimientos son para hacer realidad sus principios. Habría un desarrollo ético, filosófico, político y pedagógico de la convivencia en el contexto del gobierno escolar. Así por ejemplo, los educadores, en su papel de ciudadanos de ese gobierno, con un pleno conocimiento del contenido de sus principios, pueden sentirse impulsados a actuar con ellos y para ellos, principalmente, a causa del sentido que tienen para la institución: formar integralmente los valores ciudadanos.

Una cuestión esencial para la construcción de una pedagogía que promueva valores de convivencia ciudadana es la de preguntarnos de qué

manera somos capaces como profesores clarificar y comprender nuestro compromiso social, ético, político y pedagógico frente a nuestra sociedad, frente a nuestra comunidad y frente a los estudiantes para ponerlos a pensar sobre su también compromiso personal, familiar y social por el establecimiento de un orden social, justo y digno. En tal sentido hay que trabajar por profundizar la democracia escolar y la capacidad transformadora de las tradiciones, las historias y los fondos de conocimientos existentes en la escuela como en la comunidad como lo propone la pedagogía crítica. Tenemos que aproximarnos a la realidad como un acto de conocimiento, un acto de conocimiento permanente imaginado y recreado en la cotidianidad escolar: es la reconstrucción de una praxis permanente por parte de la comunidad educativa.

Desde McLaren, la praxis equivale a narrar nuestras vidas y a vivir históricamente en la política de nuestra existencia, que es la existencia de la democracia escolar. Es así, como el acto de recrear la cotidianidad escolar, nos hace personajes actuantes del gobierno escolar, que es en sí una praxis que nos invita a la activa participación.

Una pedagogía así desde una institución educativa es una praxis-pedagógica en la que se alienta a los estudiantes a poseer y actuar desde y frente a la realidad escolar, como estamento que tiene interés en unirse a la perspectiva y en la que ser estudiante significa ser ciudadano de la democracia escolar.

CONCLUSIONES

Desde nuestras miradas se busca promover la formación en valores de la participación y la convivencia en el contexto de la democracia escolar. ¿Cuáles serían las estrategias para ello? En primer lugar, los actores sociales y educativos argumentan desde sus emociones, los sentimientos hacia ello. En segundo lugar, el lenguaje como constructor de una realidad, les permite a los actores desarrollar argumentos y razo-

namientos con relación a estos valores. Y en tercer lugar, el Proyecto de Educación para la Democracia presente en todas las instituciones educativas, es y debe ser un proyecto pedagógico y didáctico, que represente experiencias de lo vivido que es lo esencial en la formación de los jóvenes. Un proceso así concibe la democracia como forma de vida de la institución escolar, es un estilo de vida, una estructura de la personalidad de la institución, una habituación profundamente arraigada desde donde parten enfoques y metodologías de solución de los conflictos escolares y problemas del entorno.

Significa esto un proceso de madurez de los actores desde la autonomía para la participación. Este proceso llevado al contexto escolar tiene fases de desarrollo, retrocesos, crisis de crecimiento, etc. Por lo mismo ya en sentido social como es el escolar, es lento, pero persistente, hasta alcanzar a todos los actores y las instituciones conformantes del gobierno escolar y que permite configurarlo luego a la sociedad civil.

Capítulo XIV

LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS EN EL PROYECTO ACADÉMICO DE JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS

Por: Reynaldo Mora Mora

Presentación

En el centro de la obra científica de José Consuegra Higgins se encuentra la creación de la Universidad Simón Bolívar, como Proyecto Académico. Las contribuciones de su Proyecto a la educación superior y a la región Caribe no se hallan de ninguna manera desconectadas de su obra como científico de las ciencias sociales, sino que sirven para dar a esta creación una sistemática coherencia con los fundamentos teórico-científicos e históricos. A la vez, aparece como cierre unificador de su quehacer. Ha sido un Proyecto construido con un fuerte arraigo en las ciencias sociales y humanas, desde sus inicios el rector fundador quiso, que éstas fuesen las instituyentes y fundantes de este sentir académico.

La fundación de la Universidad Simón Bolívar en 1972, se constituyó en el gran Proyecto Académico del Dr. José Consuegra Higgins (q.e.p.d.) a fin de que esta “Casa de Estudios Superiores” participase activamente, como lo ha venido haciendo en la solución de los problemas de la sociedad colombiana. Se propuso además, para concretar y desarrollar esta orientación, que la universidad fuese un modelo académico alternativo, que su importancia radicó y radica, principalmente, en el principio de vinculación del quehacer universitario con problemáticas sociales. Así, este académico e investigador de las ciencias sociales se planteó la inserción de su Proyecto Académico en la sociedad por medio de la reflexión crítica, la acción creativa y la intención transformadora.

Teniendo en cuenta la experiencia adquirida en el curso de su trayectoria formativa, no podemos imaginarnos ningún vínculo más sólido para un Proyecto Académico como el liderado por el Dr. Consuegra Higgins que su apuesta por lo social, es lo que ha unido a la Institución con la comunidad barranquillera y con la región en forma duradera, contra todos los golpes del destino, bajo un mismo precepto: servir a la comunidad, que es la conciencia por lo popular. Es precisamente, esta fuerza como adhesión por llevar la educación superior a las clases menos favorecidas, lo que demuestra cómo las fuerzas sociales han apoyado en los tantos años a esta Institución.

Por eso, pido, como un homenaje a este gran científico de las ciencias sociales, se me permita contribuir con esta tradición académica en cada año de esta Cátedra institucional, que lleva su nombre, con algunas meditaciones acerca del "Proyecto Académico", como es la Universidad Simón Bolívar. Versarán sobre este tema que es para nosotros de la mayor importancia, tanto en lo que se refiere a los fundamentos fundacionales e instituyentes de una concepción de educación superior, cuanto en lo que concierne a las decisiones prácticas inmediatas que a diario se toma por parte de esta Institución. Se trata de seguir ahondando en la importancia histórica de esta creación.

Lo Académico: como el proyecto fundador de la Universidad Simón Bolívar

Claro es que en el breve lapso en que puedo ocupar la paciencia de ustedes, sólo me será posible trazar escuetos contornos de la obra de nuestro intelectual Caribe. Entonces, nuestro punto de partida lo constituye el papel de la educación superior en el pensamiento de José Consuegra Higgins, como la vivencia correspondiente a su concepción ideológica de llevar educación al pueblo, lo que fue su deber social, su obligación para con la sociedad en general, y de manera particular con la región. En tal sentido, su Proyecto Fundacional, la Universidad Si-

món Bolívar, impone un nuevo estilo de educación en Colombia, y en el Caribe, estrechamente vinculada a las concepciones más avanzadas de las ciencias económicas y sociales, al concebirla como sensibilidad ante el drama de los necesitados que no podían acceder a la educación superior en ese momento fundacional. Esto fue fundamental en su pensamiento, lo cual dominó la clasificación de los Programas Académicos fundacionales. En efecto, las ciencias sociales jugaron este destacadísimo papel en el pensamiento del fundador.

Para poder desarrollar esta presentación y derivar de ella conclusiones ulteriores, séame permitido presentar las páginas siguientes hasta llegar al cometido final: la categoría epistemológica de este Proyecto Académico, como imperativo del compromiso social del Maestro Consuegra Higgins. En este compromiso encontraremos las bases del quehacer y vivencias posteriores de la Universidad Simón Bolívar. Estas vivencias se explican de un modo exhaustivo en su contenido, en la peculiaridad de los criterios axiológicos relacionados en la Misión Fundacional, que fueron determinados por factores tomados del contexto, en el cual, él se movía. Esas vivencias como quehaceres de la cotidianidad universitaria se revelan, en cada hito de la Institución, en cada momento en que se realizan, como fragmentos del carácter de un individuo, de toda la región Indoamericana como él solía llamar a Nuestra América, que son comprensibles en su Proyecto Académico. Esta creación, en consecuencia es explicable por su trayectoria: que se exterioriza en el tiempo, bajo determinadas circunstancias, en la esogencia de sus programas y en su proyección, que deben tenerse en cuenta de conformidad o continuidad en sucesión cronológica, como en han sido sus momentos más representativos. Tales concordancias se rastrean través de los profesionales egresados y de las producciones científicas de sus investigadores

Por otra parte, la Universidad Simón Bolívar se creó como Proyecto

Alternativo Integrador, porque su fundador concibió la integración de las distintas prácticas universitarias: investigación, docencia, proyección social y difusión como una práctica unitaria al servicio de la comunidad. El Dr. José Consuegra Higgins, quiso con esta fundación, que fue su proyecto de vida, darle concreción a una hipótesis de trabajo que siempre permeó sus distintas obras y posiciones, cual fue, la de sustentar, que las relaciones que mantiene la ciencia entre sí y con sus efectos, son de tal índole que es imposible considerar cada uno de estos elementos separadamente, sin contar con el papel decisivo de la educación superior. Sin embargo, en un momento histórico, la Institución determinó sus componentes para constituir áreas estratégicas institucionales para potenciar el papel de las ciencias sociales en los procesos de formación. Así, lo entendió el Maestro, entonces, esta Alma Mater se hizo cargo de la enseñanza de las ciencias-disciplinas-profesiones, concibiendo la creación del Instituto de Investigaciones, para que se hiciese responsable de la investigación con honda proyección social.

Con esta relación, este cientista social, apuntaló la investigación multidisciplinaria, la enseñanza integrada, la constitución de equipos multiprofesionales, la integración docente con la proyección social, en este sentido, su Proyecto Académico, hoy, es un ejemplo, de relación efectiva entre los elementos mencionados.

Su Proyecto Académico, se constituyó en su hipótesis fecunda de trabajo permanente, que ha posibilitado la búsqueda de una práctica universitaria comprometida con lo social, permitiéndole a la Universidad Simón Bolívar formas diferentes de relacionarse con la sociedad. De hecho, este legado de su fundador ha implicado el reconocimiento de una práctica social que es valorada en la región Caribe, en el resto del país y en su Indoamérica. Esta práctica que supo plasmarla el Dr. Consuegra Higgins en su Proyecto Fundacional también tiene sus propias características, que le dan su sello identitario, que se le define como

el proceso en el cual se integran: la acción técnica sobre el objeto de conocimiento, la comprensión de la inserción social de ese objeto, y la incidencia sobre las relaciones sociales en que están inmersas, tanto el objeto como la misma práctica. El Maestro lo supo condensar en la Misión Creadora: “No es una universidad más. Es una casa de estudios superiores para el pueblo, para la investigación científica, la formación técnica y la promoción cultural e ideológica”.

Estos postulados del Maestro representaron una ruptura con las concepciones tradicionales del quehacer formativo, pues reubicaron la relación universidad-sociedad, modificando el conjunto de los procesos que se dan a su interior en la manera de integrar la teoría con la práctica. Esta concepción que se materializa en la Misión enunciada ha proyectado a la Institución en su trasegar a ser un modelo de Institución modernizante de la educación, respondiendo a las problemáticas de la sociedad, siendo un agente activo en la transformación social, en su sentido más amplio, lo que implicó para su fundador definir su Proyecto Académico Universitario, en términos de que superase el aislamiento en que tradicionalmente se dan todas y cada una de las funciones sustantivas, buscando dar coherencia estructural y orgánica al trabajo de formar profesionales comprometidos con la sociedad.

Al delinear su Proyecto Académico Universitario, el Dr. Consuegra Higgins, precisó el compromiso social en los siguientes términos: que contribuyera a la consolidación de una universidad que sustentara una posición crítica con respecto a la realidad Latinoamericana y del Caribe, de tal manera que se identificasen los factores causales de la existencia y perpetuación del llamado subdesarrollo, favoreciendo además, al análisis de los procesos que condujesen a la transformación social. Esta concepción orienta el compromiso de inserción de la Institución con la sociedad, en un proceso de búsqueda de alternativas, como efectivamente, así supo concebirla, como una universidad alternativa respecto de las prácticas de la investigación, la docencia y la proyección social.

Este Proyecto Académico, estuvo precedido de una campaña intelectual gigantesca, llevada con la mejor intención, ganando seguidores por parte de científicos de las ciencias sociales de América Latina y el Caribe, y de Europa para dar aserto a tal envergadura. Estos académicos, que han hecho escuela, principalmente, trabajaban pensando otra educación con otras necesidades. En esta dirección el Maestro actuó con profunda raigambre en el sentimiento por lo nuestro. Este problema de “pensar lo propio” ha sido la columna central de su pensamiento y el de la Universidad Simón Bolívar, pensamiento que ha sido percibido y apreciado en su plena significación. En mi sentir, este pensamiento del fundador lo coloca, en cuanto éste se ocupa de la educación, frente a problemas nuevos. Su práctica política, ideológica y educativa no escapó a este tipo de preocupaciones, principalmente, porque en alguna forma se ha apoyado en la tradición libertaria de nuestros prohombres, siendo la concepción educativa del Libertador Simón Bolívar la otra nutricia instituyente de esta Alma Mater, como el proyecto de ilustración y ascenso social de las clases populares.

Ahora bien, la importancia de este Proyecto Fundador permeó otras perspectivas, es todavía en la actualidad, inmensa, atravesando en estos momentos, otras perspectivas como la técnica y la cultura, como un gran crecimiento institucional. En consecuencia, el carácter de llevar educación superior al pueblo de manera decidida ha organizado la funcionalidad de este Proyecto sobre la forma en que deben estar organizadas sus funciones sustantivas para descansar sobre principios y valores que sustentan los perfiles profesionales.

En cuanto a lo educativo, el Maestro José Consuegra Higgins, afirmaba enfáticamente que el Proyecto Académico, en el cual siempre estuvo acompañado de su digna esposa, Doña Ana Bolívar de Consuegra, como es la creación de la Universidad Simón Bolívar, debía ser un Proyecto para educar al pueblo: este ideal se materializó en este sentir de

avanzada. Ideal que ha sido efectivo, visible y constatable. Esta Institución, en el pensamiento transformador de su fundador sigue siendo una opción alternativa y con calidad para la educación superior acorde con los momentos históricos. En particular, de acuerdo con los procesos de globalización y modernización, asegurando una formación con posibilidades de acceso para las clases populares.

Este Proyecto Académico visionado y materializado, se ha constituido en una expresión poderosa de los principios y valores de quien fuese su creador: llevar formación a los sectores populares de Barranquilla y la región Caribe. Su ideario ha sido el basamento determinante en la construcción de la impronta pedagógica que construyó, el también recordado Fernando Piñeres Royero, como es el Horizonte Pedagógico Socio Crítico, en tal sentido, el pensamiento del Dr. Consuegra ha sido la base nutricia de esta Guía de Formación al interior de la Institución.

Si analizamos la práctica educativa del fundador de la Universidad Simón Bolívar observaremos que el fondo de la afirmación de la misión fundacional de esta Institución es certera: “No es una universidad más. Es una casa de estudios superiores para el pueblo, para la investigación científica, la formación técnica y la promoción cultural e ideológica”. Se trata de una Declaración de Principios de su sentir como un intelectual comprometido con la transformación de la sociedad a partir de la educación. El Dr. Consuegra Higgins siempre tuvo conciencia de ello, lo que implicaba que los valores y principios fundacionales en esta Misión encarnaran y transmitieran su pensamiento indoamericano-identitario en procura de una América Nuestra, como la llamara Martí. Su Proyecto Académico ha demostrado fehacientemente que “la investigación científica, la formación técnica y la promoción cultural e ideológica” pueden ser aplicados en situaciones de enseñanza (la enseñabilidad y aprendibilidad de los saberes) para ser puestos en condiciones habituales para la transformación del contexto social, como lo

ha venido haciendo por más de 42 años esta Universidad, lo que quiere decir, que el proceso formativo en la trayectoria de esta Institución, ha consistido en el desarrollo y fortalecimiento de la investigación como la columna vertebral del proceso de creación y recreación del conocimiento.

En las diferentes intervenciones en la despedida del Maestro, además de reconocer su papel de investigador connotado, ellas, señalaron el papel del gran docente, que se hacía acompañar de un goce ético, estético y placentero del enseñar, por eso afirmamos, que él impulsó una innovación radical en lo que hace a la docencia de las ciencias económicas y las ciencias sociales, al establecer como esencial que el estudiante participase activamente de su propia formación, ya que la tarea de la docencia según él no se debía limitar a la transmisión de conocimientos, ni el aprendizaje sólo a la recepción de éstos. Su postulado en la materia consistía en que la práctica pedagógica debía articularse epistemológicamente a la relación de la teoría con la práctica, ya que los conocimientos enseñables para que fuesen aprendibles debían tener una aplicación a una realidad muy concreta: esto es relevante en el pensamiento educativo de José Consuegra Higgins.

Al abordarse este quehacer formativo se tendrá que analizar la didáctica para la enseñanza de los saberes, que él como docente supo hacerlo: enfatizaba en la activa participación de profesores y estudiantes pensando la transformación de la realidad, al lado de este postulado, el Maestro consideraba necesario que el estudiante desarrollase otro tipo de acciones que le permitieran apropiarse de la información de los conocimientos y productos teóricos existentes, técnicas y metodologías necesarias que le ayudaran a aproximarse de manera creativa a ser futuros profesionales comprometidos con sus realidades.

Lo anterior debía acompañarse del concepto de servicio, como com-

promiso y responsabilidad social, como lo ha hecho desde sus momentos fundacionales esta Casa de Estudios Superiores. Tenía, claro esto, lo del compromiso, con su pueblo natal, Isabel López, con el Departamento del Atlántico, con la Región Caribe, el país e Indomaérica: de ahí, la creación de un establecimiento educativo en su terruño. Este compromiso por lo social, que lo enaltece, y, se constituye en el objeto central de esta Institución, ya que implica el análisis de necesidades, sus determinantes y la forma de satisfacerlas. El Dr. Consuegra fue fiel a esta práctica social emergente, que vincula la investigación con lo social para dar lugar a proposiciones de nuevas prácticas profesionales, que hoy ostenta la universidad: satisfacer demandas de la sociedad, por ello, el surgimiento de Programas Académicos de pregrado y de posgrado para que interpreten y transformen la realidad desde una práctica social comprometida, lo que se convierte en un valor agregado para sus profesionales.

El científico social, fallecido el 28 de diciembre de 2013, debe considerársele un ser apasionado por el conocimiento, con una gran capacidad y talento natural, todo esto lo llevó a ser un investigador notable. Escribió prolijos trabajos científicos de economía y de otras ciencias sociales. Fue en 1972, época de grandes problemáticas sociales, en especial, para la educación superior, cuando él con una clara conciencia se propuso a dejar una huella imperecedera para la educación, como es la Universidad Simón Bolívar, su Proyecto Académico.

Su paso por la Universidad del Atlántico en Barranquilla como rector le hizo comprender la importancia de la educación superior; por eso, ya cuando concreta su idea, se le veía recorriendo los diferentes salones, exponiendo sus ideas a docentes y estudiantes, pero ya en la intimidad de su familia contaba historias y cuentos a sus hijos y nietos; en resumidas cuentas, hacía todo aquello, conjugando lo del científico con el dulce calor del hogar. El año de 1972 viene a ser considerado un

año prometeico para el Maestro. Había cumplido su Misión fundacional. La tarea que se había impuesto cobra vida académica para educar y formar. Con 1973 llega el momento de obrar con la creación de los programas fundacionales: derecho, economía, trabajo social, sociología y licenciatura en ciencias sociales y económicas. Todo lo que había de soñador y de hombre científico, adquiere importancia y sentido con la creación de la Universidad Simón Bolívar. Había llegado la oportunidad de hacer realidad el ideal del Libertador Simón Bolívar referente a la educación: hacer desaparecer la negación de acceso a la educación, que se le venía negando a las clases populares: ahora contaban para educarse de una Casa de Estudios Superiores, que tiene el mismo sello de claridad y de calidad como el pensamiento de su fundador.

Su Proyecto Académico, adoptó como lema lo que ya es huella impecedera, se trata de la gloriosa “Misión Fundacional”, lanzándose en compañía de su esposa, Doña Ana Bolívar de Consuegra a navegar por los mares de la educación superior. A partir de este momento marcharían siempre tomados de la mano para dar consistencia a su proyecto, sirviéndole ese lema para organizar la creación de programas, y la proyección social: esta Misión, a pesar del tiempo es la que resulta sostenible como el principio fundador de la explicación de sus procesos de formación. El Dr. Consuegra Higgins fue un profundo estudioso del pensamiento de Simón Bolívar, y como él, sabía de la importancia que tiene para una Nación la excitación por educar al pueblo: esto permite entender su afán de llevar la educación a las clases populares, lo que llevó a darle una impronta identitaria a su proyecto.

La devoción por su ideal, por su Proyecto Académico (la Universidad Simón Bolívar), era asombrosa. Su materialización requirió de una vida entera para verla echar frutos nutrientes en lo educativo: donde cada uno de sus integrantes, docentes, estudiantes, ya que toda la comunidad universitaria abreva de ellos. Fue realmente feliz con esta

realización, que le hizo estimar la educación con verdadero deleite. Él lo sentenciaba: no hay más que un camino para el engrandecimiento de los pueblos: la educación, dando un poderoso impulso a la región Caribe. Este proyecto contiene el relato de su existencia y de toda una generación de profesionales; pensaba que la raíz de su proyecto estaba en querer y poder de los contribuir con la sociedad. Tal fue su consigna. Con su Proyecto Académico las gentes humildes empezaron a cobrar esperanzas en cambiar sus vidas desde la educación.

Asumió este proyecto con vehemencia y un denodado entusiasmo al lado de su esposa y el equipo que lo acompañó: constituye, por tanto, el Proyecto Académico más importante en lo social y, educativamente hablando en los años 70 del siglo pasado. Su creación vino a ser la curricularización de las ciencias sociales en el quehacer de la Universidad Simón Bolívar. De este modo, una gran parte de su recorrido histórico, a lo largo de estos 42 años puede considerarse, en un sentido objetivo, como el mejor posicionamiento de la educación superior en lo social en la región Caribe, como una creación con verdadera autonomía, potenciada, siempre para las necesidades de la región, la educación y las ciencias sociales.

En las anteriores consideraciones este Proyecto Académico ha llegado a ser provechoso como propuesta alternativa a partir de “pensar lo propio”, siendo el pilar básico del Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC); esto es, su acto de creación planteó nuevas alternativas de acceso a la educación superior para las clases menos favorecidas, fue el resultado como acto generador de responsabilidad social, como necesidad de aplicar efectivamente todo su acervo ideológico decantado en sus viajes por el país, la región, Latinoamérica y el mundo en general. En reuniones académicas al interior de este centro universitario, donde debatíamos y sosteníamos lo siguiente acerca de la Horizontalidad del Pensamiento Formativo de “pensar lo propio”: la cuestión que apunta

el Proyecto Académico del Dr. Consuegra Higgins es la eterna cuestión sobre qué se encuentra detrás de esta alternativa educativa. Y la respuesta no puede ser otra, aquella que se levanta y tendrá a la vista la educación superior llegó para quedarse en el pueblo como una educación humana y con calidad.

Como ya se ha subrayado a lo largo de esta conferencia, las ponderaciones crítico ideológicas del científico social no están al margen de su obra creada. Por el contrario, la crítica fue la constitutiva de esta creación a fin de estructurar el curso de su trayectoria para investigar las problemáticas de nuestros pueblos y con ello su función transformadora. En esta creación pensando la transformación de nuestras realidades desde la educación y la investigación en la educación superior, entró, pues, la idea de que las instituciones educativas deben apuntar a la generación de conocimiento, como una especie de retribución con la sociedad.

De manera que quienes lo conocieron y abordaron de manera personal y con detenimiento profundo sus obras, podemos considerarlo como el cientista social por excelencia, con un Proyecto Académico propio, con una Universidad propia, para el estudio del pensamiento de las ciencias sociales, cuestión esta que se sustenta en el Proyecto Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas de la Institución que tendrá su ideario, pero ante todo su luz, porque esta es y será permanente, ella guiará para los siglos el destino de su Universidad. Desde el proyecto de doctorado en Ciencias Sociales y Humanas se pondrá en escena el **Instituto de Altos Estudios de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe "José Consuegra Higgins"**, como el mejor homenaje para la difusión y estudio de su valioso pensamiento, por lo transformador y vigente. Este doctorado contará con un Seminario Doctoral para tal ejercicio: de seguro, saldrán tesis que proyectarán aún más su pensamiento en esta sociedad del conocimiento.

Para finalizar...

De lo expuesto se desprende que su Proyecto Académico desde su creación ontológica ha adoptado una convicción frente a lo social, en cada caso de aplicación concreta de sus funciones sustantivas: de las consideraciones anteriores afirmamos que la educación superior para el Dr. Consuegra Higgins está concebida como un sagrado derecho de toda persona, en especial con aquellas clases sociales que han sido olvidadas por el Estado. Para él, esta educación es y deberá ser siempre crecimiento humano-social, que son la misma cosa, vienen a ser la totalidad de las vivencias como el conjunto de posibilidades del ser humano, concebido como singularidad en la pluralidad. A ello obedeció esta creación, a ello sigue obedeciendo. En su pensamiento educativo hay una profunda conciencia por los sentimientos ancestrales de lo nuestro, en el sentido de ser fuente generadora de una cultura en valores democráticos. La educación superior en esta "Casa de Estudios Superiores" es responsabilidad potencial para con la sociedad.

Por lo tanto, este Proyecto Académico con el quehacer del Maestro, nos demuestra que se ha consolidado en el tiempo, en forma cada vez más amplia, sobre la conciencia y el sentimiento por llevar la educación al pueblo. En consecuencia, este compromiso hizo parte de su corazón.

Para finalizar, la significación de la educación superior en su pensamiento no se agota en su actividad académica ni como investigador con la creación de esta comunidad, hoy conocida como Universidad Simón Bolívar: esta institución, es ante todo, una empresa académica orientada teóricamente desde las ciencias sociales a dialogar con otros saberes para pensar profundamente los problemas de la región articulados con los del país y el mundo.

Por lo demás, era un hombre bondadoso, cuando sus amigos estaban enfermos les abrumaba con delicadezas y consejos. Pero, además era

un hombre práctico y, excesivamente amoroso con su esposa, Doña Ana Bolívar de Consuegra, con sus hijos, con su Universidad, excesivamente amoroso con su terruño; quería dejar, quería ofrecer beneficios desde la educación a la región Caribe. Todo el mundo está de acuerdo en que el Dr. José Consuegra Higgins, era un hombre cortés, sumamente educado, con una inteligencia oceánica, indulgente y lógico. Tal era el hombre, el Maestro! Hoy todos lo recordamos con su mejor ejemplificación de sentido: ¡La Universidad Simón Bolívar! Y en ella, siempre él será LUZ y GUIA!!!

CONCLUSIONES

EL IMPACTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS: SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS REGIONALES

En el Caribe colombiano, la puesta en marcha del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, trae consigo consecuencias favorables para su inserción en el mundo de la globalización, es por ello, que la Universidad Simón Bolívar al ofrecerlo, lo hace pensando, en que desde él se genera conocimiento que habrá de impactar los diferentes procesos sociales, culturales, económicos, entre otros, en la sociedad y en las distintas disciplinas conformantes de las ciencias sociales y humanas. Es así, que este Programa, viene a constituirse tanto para la propia Institución, como para los diferentes procesos sociales, económicos, culturales, etc., de la región, y de las regiones en general, en un valor estimable para la toma de decisiones en cuanto a la implementación de políticas y planes de desarrollo relacionados con sus problemáticas y soluciones, como para la reflexión en torno a la enseñanza de los distintos saberes de estas ciencias en procura de impactar la calidad también de los programas de pregrado y postgrado en ellas. El Programa con sus líneas de investigación apoyará la toma de decisiones en estos frentes, lo hará en la construcción de conocimiento para pensar las regiones en el nuevo milenio; lo que viene a constituir,

sin duda, la evaluación de los resultados científicos en este campo de conocimiento, sobre la base de indicadores capaces de reflejar su repercusión sobre la calidad de vida de los habitantes de la región, en sintonía con los de la nación y Latinoamérica.

Nuestra región Caribe, por su postura geográfica, está inmersa en el proceso de mundialización de la sociedad del conocimiento, al cual la formación de doctores, ha de contribuir para agregar valores a esta formación, en el fomento de competencias deseables y con ello, incrementar los niveles de generación de conocimiento científico que aporten beneficios tangibles, palpables a la sociedad, y a la propia calidad de vida desde los conocimientos de las ciencias sociales y humanas: se necesita en la región por parte de otras Universidades, como es el caso de la Universidad Simón Bolívar, ofrecer este Programa Doctoral, capaz de impactar, a través de la generación de conocimientos teóricos y prácticos requeridos para la toma de decisiones respecto a cómo promover y desarrollar proyectos estratégicos que se dirijan a posibilitar un desarrollo humano justo y digno como reza la Constitución Política para las regiones.

En este contexto, se adscribe el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar para potenciar la generación de conocimiento a través de sus líneas de investigación.

Esta “presentación en sociedad” de este Proyecto doctoral ha sido un proceso de maduración institucional, sin dudas, paulatino, que recaba los esfuerzos de sus 40 años de trayectoria formativa e investigativa, como un cambio de mentalidad significativo, pero, que hoy se hace imperativo promoverlo a través de este Programa para impactar en la calidad de vida regional, en un franco diálogo con la ciencia y la innovación tecnológica que vienen desarrollando los distintos grupos de investigación que apoyan el Programa, entendido como un esfuerzo

mancomunado que conduzca, como reza nuestra misión primigenia a ser capaces como “casa de estudios superiores” a generar ciencia y tecnología.

VENTAJAS POTENCIALES A IMPACTAR DESDE EL PROGRAMA EN EL SECTOR EXTERNO

La inserción de la región Caribe en el nuevo contexto mundial, caracterizado por la globalización a escala económica, cultural e informacional, requiere de la realización de cambios paradigmáticos en el campo de la generación de conocimiento por parte de las universidades. En el ámbito de la formación doctoral en ciencias sociales y humanas, los resultados a través de los indicadores del MEN y del Observatorio de la Educación Superior tanto nacionales como de la región, vienen a demandar una obligada por parte de estas instituciones para producir conocimiento del más alto nivel.

Si se entiende por impacto el cambio o conjunto de cambios duraderos que se producen en la economía, la sociedad, la ciencia, la tecnología y el medio ambiente, mejorando sus indicadores, como resultado de la ejecución de acciones de I+D+I que introducen valores agregados a los procesos, se hace entonces evidente, que la promoción y puesta en marcha de este Programa Doctoral en la región Caribe, como parte de la estrategia de impacto de la Universidad Simón Bolívar, viene a constituir un cambio importante para impactar los procesos sociales, económicos, culturales, etc., y en la propia investigación de las ciencias sociales y humanas.

El impacto de este Programa doctoral en la región Caribe viene a descansar en el posicionamiento que la Universidad Simón Bolívar en su trasegar histórico e investigativo que ha logrado en este contexto, revalorizando ahora los procesos de generación de conocimiento, a través de este Programa como una estrategia de formación del más alto nivel,

para todos aquellos interesados en el campo de estas ciencias desde los indicadores sociales, culturales, económicos, etc., así como poder establecer las más frecuentes relaciones con los entes territoriales de las regiones, la nación y Latinoamérica, lo que implica la necesidad de que estas entidades, se constituyan en baluartes principales del cambio paradigmático que conviene al país y a las regiones.

A continuación se presentan las siguientes ventajas fundamentales como impacto en el sector externo en la región Caribe:

• **IMPACTO ORIENTADOR**

El impacto del programa de doctorado en ciencias sociales y humanas, a partir de su propia denominación y dinámica de sus líneas busca dar respuesta a las problemáticas regionales en los social, económicos, culturales, etc., lo que demanda de un compromiso por la docencia a impartirse a través de los Seminarios doctorales y la investigación, con una visión integral con el contexto regional, nacional e internacional, con una clara determinación de sus potencialidades y con profundos conocimientos pertinentes capaces de impactar desde el programa con sus teorías e investigaciones.

Esta proyección social del Programa posibilita una mayor capacidad de selección de los contenidos curriculares por parte de los docentes-investigadores, tutores y directores de trabajos doctorales para focalizar los puntos estratégicos en procura impactar las problemáticas regionales, para enfocar la enseñanza, el aprendizaje de estas ciencias y la investigación a nivel local, regional y nacional.

En esta dirección, un elemento importante es la distinción de los destinos del impacto del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, es decir, los sectores clave de la sociedad hacia los cuales deba dirigirse el esfuerzo fundamental de los resultados teóricos, de la

docencia doctoral y de la investigación doctoral. Esto sería, en un primer acercamiento, el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en ciencias sociales y humanas en las regiones.

• **EFFECTO MOTIVADOR A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL**

La estrategia de la investigación doctoral desde el Programa de Maestría en Educación para la región Caribe a partir de sus resultados investigativos de las tesis doctorales, busca canalizar y motivar que dichos trabajos apunten a problemas locales, regionales y nacionales, que están presentes en los diferentes Seminarios de la estructura curricular del programa, potenciando la transformación de los diferentes procesos sociales con capacidad de cambio en los destinos de la vida de los habitantes en lo local, regional y nacional.

La investigación es la razón de ser del doctorado a partir del obrar de los grupos de investigación que apoyan el Programa, se pretende desde los recurso humano con formación de doctores con los que cuenta la Universidad Simón Bolívar fortalecer la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas pensando la región, pues no cabe duda que en este contexto ella está llamada a desempeñarse en la transformación de los distintos destinos de lo local y regional. Esto exige por parte del Centro de Ciencias Sociales, Humanas y Jurídicas y de los grupos de investigación de estas áreas área, del apoyo de los otros Centros y de los distintos Programas Académicos, su apoyo para este fortalecimiento en la región.

• **EFFECTO INTEGRADOR**

Resulta imprescindible referirnos al papel central del impacto del Programa doctoral en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar como un factor canalizador desde la generación de conocimiento en la región a partir de los diferentes Seminarios de que

se ofrecen en el respectivo plan de estudios. De hecho, una visión del programa centrada en la obtención de impacto, no puede prescindir de esta relación: Seminarios y contextos para su integración, atendiendo a las necesidades de demanda sociales, a las propias potencialidades y a la generación de conocimiento de impacto. Por ello, a nivel de la región, factores como la formación doctoral en estas ciencias, adquiere una importancia crucial.

De acuerdo con lo expuesto en cuanto a la necesidad de formar doctores en estas ciencias para impactar lo local y lo regional, está el hecho de que el impacto debe propiciar cambios en los resultados de la generación de conocimientos doctorales a fin de que ellos se posicionen con mejores resultados en la mejora de calidad de vida en los habitantes de las regiones.

Para que los cambios que se proponen desde esta formación doctoral, a través de las líneas de investigación y los contenidos curriculares del programa se consideren como impacto social ellos se considerarán en el desarrollo del mismo como el resultado de la investigación, que se organizan mediante las áreas de formación del Plan de Estudio, las líneas de investigación y los futuros trabajos de tesis y otras acciones vinculadas a la Proyección Social del Programa doctoral como la “Cátedra doctoral José Consuegra Higgins”, el “Instituto de Altos Estudios de Ciencias Sociales para América Latina y el Caribe”, los Convenios nacionales e internacionales, Los programas radial y televisivo “*Un Encuentro con las Ciencias Sociales y Humanas Educación en el Caribe colombiano*”, El programa televisivo “*Los rostros de las problemáticas sociales en el Caribe colombiano*”.

Entonces, el Programa doctoral pretende lograr impactos para la ciudad, la región y el país con unos destinos precisos:

- La generación de conocimiento en el campo intelectual de las cien-

cias sociales y humanas para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en la región.

- La promoción de la investigación en estas ciencias con la creación del Premio a los mejores trabajos de investigación: **PREMIO A INVESTIGACIONES CON UN PROFUNDO IMPACTO SOCIAL.**
- Contribución al cumplimiento de formación de recursos humanos de alta calidad en estas ciencias.
- Contribución al desarrollo del medio ambiente.
- Producción de conocimiento para el apoyo de la formación en ciencias sociales y humanas.

Por todo lo anterior, y como efecto del proceso de globalización, el cual ha generado los requerimientos de formación de alto nivel, el encargo asignado de formar una “masa crítica” desde los estudios doctorales en ciencias sociales y humanas ha sido trasladado hacia las responsabilidades de las universidades, con el propósito de elevar la calidad de la formación disciplinar e investigativa de sus recursos humanos y de las regiones. El Programa de Doctorado, entonces representa para la Universidad Simón Bolívar, un campo de importancia estratégica para cumplir con los compromisos que ella a través de la investigación tiene con la sociedad: el crecimiento económico, el desarrollo cultural y el bienestar social, como está bien plasmado en su misión. Así, en las últimas décadas, los estudios de doctorado en el campo de las ciencias sociales y humanas ha recibido una especial demanda por quienes al concluir sus estudios de licenciatura en ciencias sociales o de otra profesión como historia, antropología, economía, etc., optan por estos estudios, pretendiendo obtener una mejor calificación en su desempeño profesional en el campo de la docencia o como investigadores.

Por estas razones, suponemos que las cualidades específicas necesarias para impactar cualitativamente los procesos sociales, etc., permean la modelización del currículo y las actividades investigativas (Semina-

rios de investigación, Seminarios de líneas, de electivas y la pasantía) en esta propuesta de formación doctoral. Es decir, desde este programa se tiene como referencia la misión y visión institucionales, los objetivos generales del programa en cuestión, los perfiles, así como las cualidades de un investigador, de un docente, así como la naturaleza de las ciencias sociales y humanas, etc., de una manera tal que, a partir de estos referentes, a través de la investigación y la enseñanza se promuevan tanto la profundización y generación de los conocimientos en ellas, como el desarrollo de habilidades para la investigación en los doctorandos.

El programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas cuenta con una planta de profesores destacada en estos campos, de tal manera que su actividad y logro permitirá ofrecerla con una formación de calidad.

El campo intelectual de las ciencias sociales y humanas se caracteriza por una dinámica permanente y sistemática de investigación por parte de los docentes-investigadores (del programa, nacionales y docentes visitantes extranjeros) adscritos al programa y los doctorandos que se incorporarán a través de sus trabajos de grado en torno a líneas de investigación definidas por los grupos de investigación que apoyan el programa.

Estas condiciones generarán una intensa actividad investigativa pensando los impactos en las regiones, las cuales con sus problemáticas han provocado la necesidad de que a través de este programa, y teniendo como eje la investigación, se orienten y formen investigadores para ellas. Este es el problema que da lugar a nuestro proyecto de doctorado con miras a impactar el sector externo.

Referencias Bibliográficas

- Abello, I., Zubiría, S., Sánchez, S. (1998). *Cultura: Teoría y Gestión*. Pasto: Ediciones Uninariño.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1994). *"Dialéctica de la Ilustración"*. Madrid: Trotta.
- Adorno, T. (1984). *La crítica de la cultura y la sociedad*. Madrid, España: Ediciones Sarpe.
- Adúriz-Bravo, A. & Badillo, E. (2004). La epistemología en la formación del profesorado de Matemática y Ciencias. En *Revista Ciencias Básicas Bolivariana*, (5), Universidad Simón Bolívar.
- Aguirre Rojas, C. (julio, 2006). *Construyendo la biografía intelectual de Ferdinand Braudel en Retratos para la Historia*. Ensayos de Contra historia Intelectual. México: Editorial Contrahistoria.
- Almarío, O. (2007). *Corrientes Historiográficas*. Universidad de Cartagena.
- Amorós, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Segunda edición. Barcelona: Antrophos.
- Anderson, J. (2004). *Feminización de la pobreza*. Lima: Red Entre Mujeres.
- Arango, L. & Puyana, Y. (2007). *Género, Mujeres y Saberes en América Latina: entre el movimiento social, la academia y el Estado*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la sociedad moderna*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bell, D. (1989). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Tercera edición. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Bello, Á. (2008). "Diversidad cultural y políticas públicas para una Educación Superior inclusiva en Chile y América Latina". En *Revista ISEES (Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior)*. Disponible en internet: <http://ISEES.fundacionequitas.org>
- Ben, D. J. (1971). *The scientist Role in Society. A comparative Study*.
- Benjamín, W. (1994). *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Atalaya.
- Berger, P. & Luckmann, Th (2002). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Bernstein, B. y otros (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Editorial Popular.
- Bloch, E. (1977). *El principio de la esperanza*. 3 vv. Trad. de Felipe González Vicén. Madrid: Aguilar.
- Bloch, E. *Sujeto objeto. El pensamiento de Hegel*.
- Bloch, M. (2006). *Apología para la historia o el oficio de Historiador*. México: FCE.
- Bonet, J. & Meisel, A. (2001). La convergencia regional en Colombia: una visión de largo plazo, 1926-1995. En *Regiones, ciudades y crecimiento económico en Colombia*. Bogotá: Banco de la República.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2001). *Las argucias de la razón imperialista*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. (2002). *El oficio de Sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braudel, F. *El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*.
- Brookings Institution, University of Bern (2007). *When displacement ends: A framework for durable solutions*, Washington.
- Brunner, J. (1988). *Un espejo trizado. Ensayos sobre cultura y políticas culturales*. Santiago de Chile, Chile: FLACSO.

- Brunner, J. (1992). *América Latina: Cultura y Modernidad*. México: Editorial Grijalbo. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Caetano, G. (2003). "Políticas culturales y desarrollo social. Algunas notas para revisar conceptos". En *Pensar Iberoamérica - Revista de Cultura*, (4), junio-septiembre. Disponible en internet: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric04a01.htm>
- Campanario, J. M. *La Enseñanza de las Ciencias en Preguntas y Respuestas* (<http://www2.uah.es/jmc/webens/INDEX.html>).
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesor Universitario: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Cardoso, C. (1982). Etapas y Procedimientos del Método Histórico. En *Introducción al trabajo de la Investigación Histórica*. Barcelona: Crítica.
- Cardoso, F. (1979). *El desarrollo en capilla*. México: Editorial ILET.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Carrizo, L. (agosto, 2004). Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la universidad para la gobernanza democrática. *Revista Reencuentro*, (40),89-100. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Cassirer, E. (1951). *Las Ciencias de la Cultura*. México: FCE.
- Cassirer, E. (2007). *Rousseau, Kant, Goethe. Filosofía y Cultura del Siglo de las Luces*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. y otros (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Caídos.
- Castro-Gómez, S. (2002). *Ciencias Sociales, Violencia epistémica y el problema de la "Invención del Otro"*. OEI, Organización de Estados Iberoamericanos <http://www.oei.es/salactsi/castro1.htm>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del punto cero, Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar.

- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura. Antropología, Literatura y Arte en la perspectiva pos moderna*. Traducción: Carlos Reynoso primera edición. Barcelona, 1995. Primera reimpresión, Barcelona, 2001.
- CODHES, Boletín Informativo No. 75, 2009. Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. *Víctimas emergentes - Desplazamiento, derechos humanos y conflicto armado en 2008*. Bogotá.
- Colmenares, G. *Sobre fuentes temporalidad y escritura de la historia*.
- Consuegra Higgins, J. (1997). *Del recuerdo a la semblanza. Relatos*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Consuegra Higgins, J. (1997). *Siempre en la trinchera*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, Medellín y Libre de Pereira. Bogotá: Plaza & Janés.
- Consuegra Higgins, J. (2001). *Las sombras del tiempo*. México: Grijalbo.
- Consuegra Higgins, J. (2007). *Desde mi Columna*. Vol. 1. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Corredor, C. (2010). *La política social en clave de derechos*. Bogotá: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia.
- De Alba, A. y otros (Coord.) (2011). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. México: UNAM.
- De Souza, J. F. y otros (2005). *Investigación acción y educación en contexto de pobreza*. Un homenaje a la vida y obra del Maestro Orlando Fals Borda.
- Díaz Villa, M. & Muñoz, J. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Díaz Villa, M. (1993). *El Campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Dube, S. *Sujetos Subalternos*. Colegio de México.
- Dussel, E. (2002). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de Cultura*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Durán, R. (2001). *Globalización capitalista*. Barcelona: Virus.

- Ferrer Guardia, F. (2002). *La escuela Moderna: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Fabula Tusquets.
- Flórez Ochoa, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1992). Verdad y Poder. En *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Fraisse, G. (1991). *Musa de La Razón*. Valencia: Ediciones Cátedra.
- Freud, S. (1974). *El malestar en la cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fuentes, D. (1999). *Pautas históricas de sociabilidad femenina, rituales y modelos de representación*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Fondo Editorial.
- Gadamer, G. (1997). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, G. (2005). *Verdad y método*, Vol. 1. España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y Método I*. (1977) *Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 12ª reimpr. 2012. Tr.: Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito.
- Gallego, R. (1998). *Discurso constructivista sobre las Tecnologías: una mirada epistemológica*. Bogotá: Magisterio.
- Gallego-Badillo, R. (1990). *Saber Pedagógico: una visión alternativa*. Bogotá: Magisterio.
- Galvis, L. A. & Meisel, A. (2009). Tendencias de la polarización territorial y de las inequidades en Colombia. *Foreign Affairs Latinoamérica*, 9(1), 21-32.
- García Canclini, N. (1987). *Políticas culturales en América Latina*. Tercera edición. México, D.F.: Grijalbo.
- García Canclini, N. (1996). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir en la modernidad*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (1997). *Ideología, cultura y poder*. Buenos Aires: UBA.
- García Canclini, N. (2005). Definiciones en transición. En *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

- Giddens, A. (2002). *Política y sociología en Max Weber*. Madrid: Alianza.
- Gruzinski, S. (1993). *La Colonización de lo Imaginario, Sociedades Indígenas y Occidentalización en el México Español Siglos XVI-XVIII*. México: FCE.
- Guha, R. (2002). La prosa de la Contrainsurgencia. En *Las Voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica.
- Habermas, J. (1986). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Habermas, J. (1988). *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1989). *Del Discurso Filosófico de la Modernidad*. Versión Castellana de M. Jiménez Redondo Tauros.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Barcelona.
- Habermas, J. (1997). *Conocimiento e interés*. Ed. Universitat de Valencia.
- Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin transcendencia*. Barcelona: Paidós.
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Heller, Ä. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hobsbaum, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Hurbon, L. (1993). *El Bárbaro Imaginario*. México: FCE.
- Ibáñez, A. M. & A. Moya, A. (2000). "¿Cómo el desplazamiento forzado deteriora el bienestar de los hogares desplazados? Análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción". *Documento CEDE*, No. 26.
- Ibáñez, A. M. & P. Querubín, P. (2004). "Acceso a tierras y desplazamiento forzado en Colombia". *Documento CEDE* No. 23.
- Ibáñez, A. M. (2008). *El desplazamiento Forzoso en Colombia: un camino sin retorno hacia la pobreza*. Bogotá: Ediciones CEDE, Universidad de los Andes.
- Información, A. A. (2013). *Colombia: El trabajo de las mujeres. Desigualdad indignante*. <http://alainet.org/active/62525>: ALAI.
- Jónasdóttir, A. (1993). *El poder del amor ¿le importa el sexo a la democracia?* España: Feminismos.

- Kant, I. (2000). *Filosofía de la historia*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1981). *Matemáticas, ciencia y epistemología*. Madrid: Alianza Editores.
- León, M. (2007). Género, Mujeres y Saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado. En L. Arango, *Mujeres y Saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado* (pp.23-46). Bogotá: Universidad Nacional.
- Liua Kogany, T. (2004). *Identidades Culturales y Políticas de Reconocimiento*.
- López Piñero, J. M. (1979). *Ciencia y Técnica en la sociedad Española de los siglos XVI y XVII*.
- López, H. & Núñez, J. (2004). *Pobreza y Desigualdad en Colombia. Diagnóstica y Estrategias*. MERPD. ISBN: 978-958-8340-16-6
- Los Desafíos de la Posmodernidad a la Filosofía Latinoamericana. Archivo del portal de recursos para estudiantes. www.robertexto.com Santiago Castro Gómez.
- Lozano, F. & Osorio, E. (1996). "Población rural desplazada por violencia en Colombia". *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 36, 7-26.
- Luengo, E. Educación y desarrollo en http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1993_2/enrique_luengo.pdf
- Maffia, D. (2007). Mujeres y Derechos. En L. G. Arango, *Género, Mujeres y saberes en América Latina: entre el movimiento social, la academia y el Estado* (pp.203-218). Bogotá: Universidad Nacional.
- Martí, J. (1999). *La edad de oro*. Madrid: Integra.
- Martín-Barbero, J. & Ochoa Gautier, A. (2005). Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular. En Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 181-197. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Barbero-OchoaGautier.rtf>

- Martín-Barbero, J. (2003). *De la Cooperación como Práctica de la Interculturalidad*. Bogotá: Universidad Javeriana. México: Universidad ITESO, Guadalajara.
- Martín-Barbero, J. (2007). *La comunicación en la cultura: una agenda para la formación y la gestión*.
- Martin-Barbero, J. (2007). *Modernización e identidades, una contradicción latente en la sociedad de la información*. Conferencia.
- Marx, C. (2003). *El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- Mato, D. *Transformaciones sociopolíticas en América "Latina" en tiempos de globalización*.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Editor.
- Medina Gallego, C. (1990). *La Enseñanza Problemática*. Bogotá: Rodríguez Quito.
- Merton, R. (1983). *Science, technology and Society in Seventeenth Century in England*. México: FCE.
- Miralles, E. (2007). "Las administraciones territoriales intermedias y las políticas públicas para la cultura". En Conferencia Internacional sobre Políticas Culturales (1ª. 2005. Bilbao). Kultur Politikei buruzko Nazioarteko I Biltzarra = I Conferencia Internacional sobre Políticas Culturales = I Conférence Internationale sur les Politiques Culturelles = I International Conference on Cultural Policies. - 1. argit. = 1ª ed. - Vitoria-Gasteiz : Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Mora Mora, R. (2003). Análisis cultural del currículo y el proceso de formación. En *Revista Educación y Humanismo*, (12). Barraquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora Mora, R. (2006). *Prácticas Curriculares, Cultura y Procesos de Formación*. Barraquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta: base para una reforma educativa*. Buenos Aires.

- Morin, R., Ciurana, E. & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Múnera, A. (2005). *Fronteras Imaginadas, La Construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano, Balance historiográfico de la esclavitud en Colombia*.
- Muñoz, B. (2000). *Theodor W. Adorno: Teoría Crítica y Cultura de Masas*. Madrid: Fundamentos.
- Muñoz, B. (2005). *Modelos Culturales. Teoría sociopolítica de la Cultura*. Barcelona: Anthropos.
- Murad Rivera, R. (2003). *Estudio sobre la distribución espacial de la población de Colombia*. CEPAL, Serie Población y Desarrollo No. 48.
- Naissbett, J. (1990). *Megatendencias 2000*. Bogotá: Edit. Norma. Bogotá.
- Núñez, J. & Juan Carlos Ramírez, J. C. (noviembre, 2002). *Determinantes de la Pobreza en Colombia. Años recientes*. Documento CEDE 2002-19 ISSN 1657-7191 (Edición electrónica)-
- Observatorio Colombiano, Estadísticas observatorio colombiano CyT 2011 Formación científica y tecnológica.
- Ortiz Sarmiento, C. M. (1980). La producción de Ciencias Sociales en Colombia hoy y las nuevas exigencias de la transferencia de información (Panorama general). En *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 3(1-3), enero-diciembre. Universidad de Antioquia.
- Ossa Londoño, J. (2005). *Semilleros de Investigación; Experiencias del cómo y el por qué*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ossa Londoño, J. (2008). *Revista Uni-Pluri/Versidad*, 8(2). Universidad de Antioquia.
- Pateman, C. (1995). *El contrato Sexual*. Madrid: Anthropos.
- Perafan, G. A. & Adúriz-Bravo, A. (2005). *Pensamiento y Conocimiento de los Profesores: debate y perspectivas internacionales*. Segunda edición. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez de Cuellar, J. (1996). *Nuestra Diversidad Creativa*. UNESCO.
- Pérez Luna, E. (2008). *Del capital objetivado al capital cultural: el problema de la formación del ser latinoamericano*. CP. [online]. dic. 2007, No.

- 39 [citado 22 octubre], pp. 115-128. Disponible en la World Wide Web: <http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-14062007012000006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0798-1406
- Piñeres, F. (1999). *Reflexiones sobre la calidad de la educación desde una perspectiva del futuro del sistema educativo*. Sincelejo, Sucre: Búsqueda.
- Piñeres, F. (2003). El docente universitario en una perspectiva pedagógica colaborativa. *Revista Educación y Humanismo*, 12(12). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Piñeres, F. (2005). Lineamientos para el desarrollo del pensamiento estratégico en la Educación Superior 16-12-2004, *Revista Electrónica de Educación, Pedagogía y Formación*. [http://www.unisimonbolivar.edu.co/modulos/servicios/index2.php?sw\[10\]=0&nivel=2&portal=ser&submenu=8&subnivel=10&tipo=23&principal=2&portalm=1&portala=2005](http://www.unisimonbolivar.edu.co/modulos/servicios/index2.php?sw[10]=0&nivel=2&portal=ser&submenu=8&subnivel=10&tipo=23&principal=2&portalm=1&portala=2005)
- Piñeres, F. (2006). Pedagogía y Saberes en la Práctica Profesional del docente universitario. En *Epistemología y Pedagogía de los Saberes*. Tomos I y II. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Piñeres, F. y otros (2006). *Epistemología y Pedagogía de los Saberes*. Tomos I y II. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Piñeres, F. y otros (2006). *Pedagogía y Saberes para pensar y construir un Sistema Educativo Regional Caribe*. En *Epistemología y Pedagogía de los Saberes*. Tomos I. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Piñeres, F., Castro, N., Osorio, B. & Escorcía, M. (2005). *El pensamiento y la práctica pedagógica del docente de la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar: una experiencia en la Región de Formación Básica en Ciencias*.
- Piñeres, Royero, F. (2003). Propuesta de un Horizonte Pedagógico Socio Crítico que oriente la práctica educativa en la Universidad Simón Bolívar. En *Revista Bolivariana de Pedagogía*, (1). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- Plan Nacional de Cultura 2001-2010. *Hacia una ciudadanía democrática cultural. Un plan colectivo desde y para un país plural*. Ministerio de Cultura de Colombia. Disponible en internet: <http://www.mincultura.gov.co/eContent/library/documents/DocNews-No371DocumentNo504.PDF>
- Porlan, R. & Martín, J. (1997). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Cuarta edición. Sevilla, España: Díada Editora.
- Poulantzas, N. (1977). *Las Clases Sociales en el capitalismo Actual*. México: Siglo XXI.
- Pozo Municio, J. I. & Gómez Crespo, M. Á. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Tercera edición. Madrid: Morata.
- Pritchard, E. (1961). *Antropology and History*.
- Quiroz, E. (octubre, 2010). "Desarrollo y Tendencias en Ciencia, Tecnología e Innovación". III Coloquio: Encuentro de Investigadores, Socio diversidad y Multiculturalismo. Universidad Simón Bolívar.
- Restrepo Gómez, B. (2002). La Investigación Formativa e Investigación Científica en Sentido estricto. En Seminario Taller "Docencia-Investigación". Universidad de Antioquia.
- Restrepo, G. (2000). *Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media*. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/educacion/educar2/indice.htm>
- Restrepo, G. (2003). *Ciencias Sociales saberes mediadores*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Restrepo, G. (noviembre, 2002). Ideas para la discusión - Misión de la Universidad en la Formación de un Creador o Gestor Cultural Tramático. Bogotá.
- Revista Electrónica de Educación, Pedagogía y Formación. [http://www.unisimonbolivar.edu.co/modulos/servicios/index2.php?sw\[10\]=0&nivel=2&portal=ser&submenu=8&subni](http://www.unisimonbolivar.edu.co/modulos/servicios/index2.php?sw[10]=0&nivel=2&portal=ser&submenu=8&subni)

- vel=10&tipo=23&principal=2&portalm=3&portala=2005%20title=.
- Rey, G. (2000). Los mosaicos en la chimenea. En *Revista Universitas Humanística*, 28(50). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Rodríguez, O. (1980). *La Historia del Subdesarrollo en América Latina*. Editorial Siglo XX.
- Rodríguez, V. M. *Políticas Culturales y Textualidad de la Cultura: Retos y Límites de sus Temas Recurrentes*. En <http://www.oei.es/cultura2/vmrodiriguez.htm>
- Rojas, A. (1972). *Ideas educativas de Bolívar*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Rousseau, J. J. (1969). *El Emilio*. Madrid: Edaf.
- Rubio, M. (2013). *No llores por Tanja, Colombia. Mujeres en el conflicto armado*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ruiz Dueñas (2000). *Cultura, para qué. Un examen comparado*. México: Oceano.
- Salinas Ramos, F. (1998). *Educación y transformación social: homenaje a Paulo Freire*. Laboratorio Educativo.
- Salinas Ramos, F. (Comp.) (1990). *Educación y transformación social: Homenaje a Paulo Freire*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Salomón Kalmanovitz (1985). *Boletín Cultural y Bibliográfico*, XXII(4). Biblioteca Luis Ángel Arango, Banco de la República.
- Salomón Kalmanovitz (1986). "Notas para una teoría económica en Colombia". *Ciencia Tecnología y Desarrollo*. Bogotá: Colciencias.
- Scheler, M. (1975). *El Saber y la Cultura*. Siglo Veinte.
- Solano Alonso, J. (2010). *Epistemología. Una Visión desde el Caribe Colombiano*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Tamayo y Tamayo, M. (2001). *El Proceso de la Investigación Científica*. Tercera edición. México: Editorial Limusa, S.A. Grupo Noriega Editares.
- Topolsky, J. (1992). *Metodología de la Historia*. Madrid: Cátedra.
- Valdés, T. (2000). Estudios de género para el siglo XXI en América Latina: algunas notas para el debate. XXII Congreso Internacional de The Latin American Studies Association (LASA). Miami.

- Varela, N. (2002). *Íbamos a ser reinas: mentiras y complicidades que sustentan la violencia*. Barcelona: Ediciones.
- Vargas Guillén, G. (2003). *Filosofía, pedagogía y tecnología: Investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación*. Segunda edición. Bogotá: Alejandría.
- Vasallo y Fuentes (2001). *Una reflexión multidisciplinaria la reestructuración de las Ciencias Sociales*.
- Vásquez, M. E. (2005). *My Life as a Colombian Revolutionary*. Philadelphia: Temple University Press.
- Vilar, P. (1983). *Economía, derecho e Historia, Conceptos y realidades*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Vives, C. (2005). *La violencia contra la mujer en el espacio discursivo público*. Madrid: Diseñarte.
- Wallerstein, I. (1996). *Impensar las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1998). *Impensar las Ciencias Sociales: Límites de los Paradigmas Decimonónicos*. México: Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. *The Itinerary of World Systems análisis or how resist becoming a theory*.
- Weber, M. (1905). *La ética protestante y el Espíritu del Capitalismo*.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, trad. J. Medina Echavarría, Ed. J. Winckelmann. México: FCE.
- Weber, M. *Ética protestante y el Espíritu de Capitalismo*.
- Wills, M. (2003). Mujeres en la docencia. *Revista de Ciencia y Tecnología* 1(21).
- Zallo, R. (1988). *Economía de la comunicación y la cultura*. Madrid: Edit. Akal.
- Zelman, H. (1987b). *Conocimiento y Sujetos Sociales*. México: El Colegio. México.
- Zelman, H. (2008). *Pensar Teórico y Pensar Epistémico: Los Retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*.
- Zuleta, E. (2006). *Educación y democracia: un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio.

Zuluaga Garces, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía La enseñanza, un objeto de saber*. Santa Fe de Bogotá: Siglos del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga Nieto, J. *El Estado actual de la Investigación Económica*. Capítulo I, Corrientes del pensamiento económico, desarrolladas en Colombia.