

**LA FORMACIÓN DOCTORAL
EN AMÉRICA LATINA...**
**¿más de lo mismo?,
¿una cuestión pendiente?**

Autoras

Magnolia Aristizábal
Eugenia Trigo



È
Colección Léeme

Léeme

Fundación Naturaleza, Planeta y Vida

© Instituto Internacional del Saber

www.kon-traste.com; ii.saber6@gmail.com

Primera edición: junio 2009

Segunda edición: diciembre 2013

España-Colombia

ISBN: 978-1-4092-9810-6 (1ª edición)

ISBN: 978-1-291-68361-1 (2ª edición)

“La formación doctoral en América Latina...
¿más de lo mismo?, ¿una cuestión pendiente?”

© M. Aristizábal & E. Trigo, 2009/2013

Colección Léeme

Directora:

Dra. Eugenia Trigo

Consejo editorial y científico:

Dra. Magnolia Aristizábal (Colombia)

Mgs. Harvey Montoya (Colombia)

Dr. Guillermo Rojas (Colombia)

Dra. Helena Gil da Costa (Portugal)

Dr. José María Pazos (España)

Dr. Sergio Toro (Chile)

Dr. Ernesto Jacob Keim (Brasil)

Dra. Anna Feitosa (Portugal)

Dr. Jesús Aparicio (España)

Dr. Juan José La Calle (España)

Dra. Teresa Ríos (Chile)

Dr. Galo Montenegro (Ecuador)

Diseño, diagramación, impresión y prensa digital: iisaber

È

Mandala de portada: coloreada por Magnolia Aristizábal

El conocimiento es un bien de la humanidad.

Todos los seres humanos deben acceder al saber.

Cultivarlo es responsabilidad de todos.

Se permite la copia, de uno o más artículos completos de esta obra o del conjunto de la edición, en cualquier formato, mecánico o digital, siempre y cuando no se modifique el contenido de los textos, se respete su autoría y esta nota se mantenga.

A todos los habitantes de este planeta tierra,
buscadores de utopías realizables...

ÍNDICE

PRÓLOGO primera edición Dr. Ernesto Jacob Keim (Brasil)	xii
PRÓLOGO segunda edición Dra. Estela Quintar (México)	xix
INTRODUCCIÓN	27
INTELECTUALES Y ACADÉMICOS EN LA AMÉRICA LATINA DEL SIGLO XXI, ¿UNA REALIDAD CONTAMINADA? Eugenia Trigo & Magnolia Aristizábal	39
LA FORMACIÓN DOCTORAL PARA PENSAR DESDE Y EN AMÉRICA LATINA Eugenia Trigo & Magnolia Aristizábal	67
LA FORMACIÓN DOCTORAL, vivencias y experiencias Eugenia Trigo	107
LA INVESTIGACIÓN, UN ENCUENTRO EN LA UNI- DAD Y LA DIVERSIDAD Magnolia Aristizábal & otros	125
LA INVESTIGACIÓN COMO ARTE CREADOR Eugenia Trigo	141
SUJETOS, SABERES Y SENTIDOS. A propósito de los procesos formativos en un Doctorado en Educación Magnolia Aristizábal	177
MANIFIESTO	197
EVALUACIONES DEL COMITÉ EDITORIAL	199
NOTA SOBRE LAS AUTORAS	201

PRÓLOGO A LA PRIMERA EDICIÓN

En mayo de 2008 conocí a la Dra. Eugenia Trigo cuando se presentó en la Universidade Regional de Blumenau, en el sur de Brasil, hablando de la importancia en la educación de asumir la motricidad humana como uno de sus focos referenciales. Quedé admirado con su compromiso teórico con la complejidad y la vida y con su postura corporal al destacar que la vida va mucho más allá de las apariencias, ya que ella (la vida) depende del desprendimiento de las apariencias y de la incorporación, cada vez mayor, de lo que es fundamental para que la vida humana con dignidad se mantenga en nuestra biosfera. En ese evento también conocí a la Dra. Magnolia Aristizábal, en función de las veces en que fue citada como educadora combativa y actuante para generar, por medio de la educación, un proceso diferente, osado y crítico de formación de docentes.

Así, la educación y la motricidad humana se presentaron como un discurso y una propuesta trans e interdisciplinaria, amplia y comprometida con la vida superando lo que habitualmente consideramos como inherente a la disciplina de la educación física. La educación, en ese contexto, puede presentarse como referencial para la formación de la persona como agente responsable por la vida individual y también planetaria. Esa posición contribuye para diferenciar la educación de la enseñanza, en la medida en que la educación se presenta como proceso revolucionario generador de criticidad para mudanzas y alteraciones de hábitos y costumbres, y la enseñanza se presenta como movimiento de desarrollo, organización, transformación y aplicación de conocimientos.

Con base en esta conceptualización, buscando como foco la obra que estoy presentando, la educación debe ser destacada como referencial que trasciende la enseñanza, en los cursos de

Posgraduación y en especial en los programas de doctorado. Desde mi punto de vista, concordando con el contenido de esta obra, no cabe en ese nivel de formación dar prioridad a la enseñanza, en la medida en que las personas que buscan ese nivel de formación tendrán clara la responsabilidad social y planetaria de desarrollar conocimientos y procedimientos que generen nuevas formas para lidiar con la vida y con todo lo que con ella se relaciona, yendo desde el propio cuerpo hasta la dimensión planetaria.

De ese primer encuentro, vino la invitación para participar, junto con los miembros del grupo de investigación Filosofía y Educación, del V Coloquio Internacional de Pedagogía y Currículo en los días 20 a 24 de octubre de 2009 en la Universidad del Cauca en Popayán, Colombia. Ese evento significó, para los cinco brasileiros del grupo, un conjunto importante de descubrimientos, de una parte de la América española muy desconocida por los brasileiros con sus costumbres, sonidos, ritmos y posiciones culturales tradicionales. Esos conocimientos y, en especial, la comprensión de la cosmovisión andina tuvieron una gran importancia para nuestras investigaciones referentes a la ontología como elemento fundante para la educación. Esos descubrimientos se confrontaron con la constatación que la dinámica universitaria colombiana, sufre de los mismos problemas y las mismas dificultades que las universidades y grupos de investigación brasileiros. Esa constatación mostró con un grito, cuánto la academia latinoamericana está secuestrada de los modelos internacionales que se imponen como hegemónicos y portadores de la verdad, y de procedimientos confiables y correctos para organizar los conocimientos y los rumbos para la vida planetaria, haciendo con que tengamos nuestros valores y prioridades como algo menor.

Finalmente, trajimos el recuerdo del empeño por la superación de esa postura tirana impuesta por los modelos colonizadores, que apenas se adaptan y se perfeccionan con el pasar del tiempo. Constatamos, en ese evento, un movimiento fuerte y determinado de enfrentamiento y de mudanza de ese paradigma esclavizante y alienante, en la forma como los estudiantes presentaban sus trabajos, con determinación y obstinación de

rescate de sus valores tradicionales y locales, organizando de forma amorosa una resistencia transformadora sin asumir posturas de revancha. Comprendemos que es posible promover mudanzas para superar y modificar el contexto neo-colonial que es impuesto por el modelo de mercado neo-liberal. Regresamos de allá fortalecidos con lo que vimos y oímos y también regresamos felices por el hecho de haber profundizado en nuestras relaciones con las profesoras Eugenia y Magnolia, de las cuales recibí la honrosa invitación para escribir la presentación de esta obra que muestra bien ese esfuerzo de superación del modelo hegemónico y alienante al que las universidades están sometidas por el capital internacional.

Esta obra, antes de ser un manual, es un testimonio de lo que es posible hacer cuando la determinación de la acción está vinculada con la responsabilidad de quien se asume como agente que tiene la vida como una buena teoría mayor. Es con esa posición como esta obra fue organizada en cinco capítulos que combinan teorías con testimonios de las prácticas, como proceso dialógico en el cual las diferencias y las dificultades son presentadas como desafíos a ser enfrentados. Esta obra es así un testimonio para animar a aquellos que deseen inspirarse en la trayectoria y en el movimiento de organizar un programa de doctorado que es multi-institucional y constituye una red nacional, implicando diversas universidades colombianas. La relevancia de esta obra está en el hecho que trata de la formación de doctores e investigadores en educación a partir de las necesidades y realidades de América Latina, con énfasis en la creatividad y en la inserción de la cultura, de los saberes, de los sujetos y sentidos tradicionales interactuando con lo que es propio de la modernidad.

En este libro, tenemos la descripción de una lucha con todos los dolores y placeres emanados de ese embate contra las fuerzas conservadoras y a favor de un modelo que se presenta como alternativa para la felicidad y el Buen Vivir. Buen Vivir que es un grito de esperanza que América Latina suelta para despertar al mundo del vapor consumista y degradador en el cual las personas están inmersos. En este libro se percibe que ese grito es, en verdad, una canción vigorosa que trae el entu-

siasmo y la pasión propia de las personas que se empeñan en hacer algo diferente y desafiante, como es la organización de dinámicas de orientación y metodologías adecuadas a cada trabajo e institución implicada.

Este libro, desde la perspectiva pedagógica, tiene como foco el debate oportuno entre la autonomía propuesta por Paulo Freire y la liberación propuesta por Simón Rodríguez, la cual es alternativa de superación del concepto de autonomía y liberación con base en la racionalidad que heredamos del iluminismo y del positivismo. Esa posición extrema los fundamentos de la educación para evaluar y debatir las consecuencias provenientes de la responsabilidad planetaria en la que el docente doctor está inmerso.

Se percibe que éste es un trabajo que reúne, de forma cuidadosa, minuciosa y obsesiva, muchísimas informaciones, todas ellas preciosas y muchas casi inéditas, sobre el periodo caracterizado por los desafíos provenientes del hecho de ser el relato del primer grupo de doctorantes de ese programa, construido en un formato de colaboración e interacción. Así, se destaca especialmente en la metodología, los debates y los seminarios doctorales, siempre impulsados y estimulados por el Dr. Hugo Zemelman. También se destaca la originalidad y los procesos metodológicos así como la construcción teórica, iniciada con investigación cuidadosa del estado del arte y la rigurosa elaboración del enunciado del problema y de los objetivos de la investigación, que fueron establecidos como los pilares de esa construcción académica. El foco de la formación de los doctores en educación es la perspectiva regional y nacional, mirando más allá de los límites de las disciplinas, más allá de los límites territoriales y más allá de los límites de las personas, para proponer una nueva lectura de los problemas de la educación colombiana como forma de promover la esperanza y la responsabilidad que asumimos ante todo el planeta.

Romper el eurocentrismo epistémico y valorizarse teniendo como ejemplos en la educación a Simón Rodríguez, San Martín y Paulo Freire, y la propuesta del Buen Vivir, como última versión de la Ecopedagogía propuesta por Gutiérrez. El desafío que este libro sugiere, muestra que la autonomía debe

estar presente en cada enunciado de los problemas, sabiendo que es más importante enunciar buenos problemas que obtener buenas respuestas.

Los fundamentos para el análisis de los datos recogidos por los investigadores, se caracterizan por la apuesta política considerada como la consciencia, el debate, los compromisos y las acciones que promovemos con las fuerzas y poderes que sufrimos y con las fuerzas y poderes con que actuamos en las relaciones con otras personas e instituciones. Con base en esa perspectiva de política, no como gobierno sino como responsabilidad consciente de cada persona para asumir la diversidad como potencial y no como flaqueza, es que esta obra pretende mostrar al mundo el potencial latinoamericano para innovar y superar lo que genera miseria, destrucción y marginalización.

Rescatar la calidad de vida planetaria y mostrar al mundo nuevas posibilidades, es obligación de cada académico en la búsqueda de una filosofía que reflexione el contexto, la realidad y las tradiciones latinoamericanas para fundamentar las ciencias como expresión de lo que somos como seres en el mundo. Ese potencial podrá ser desarrollado, si la educación en tanto vivencia participativa, se caracteriza como referencia de acciones y percepciones que tengan la responsabilidad personal y planetaria de orientador de estas acciones como doctorante y después como doctor. La cosmovisión de cada pueblo por el cual se constituye la cultura regional y también planetaria, debe estar presente en el esfuerzo generador de visión para la construcción de conocimientos que se irradian para todo el espacio ocupado por el saber epistémico y filosófico de forma trans e interdisciplinar.

La educación y la formación doctoral, se toman en este programa y se relatan en esta obra, como posibilidad de rupturas, de organización, construcción de alternativas y medios para dar sentido a la existencia. El atrevimiento y la rebeldía son elementos importantes en la formación doctoral la cual tiene como foco lo nuevo y diferente que posibilite mudanzas favorecedoras de la vida planetaria, por eso ese programa se caracteriza como algo que rompe fronteras y límites sin pretender ejercer algún poder tirano o imperialista. Ese movimiento es estimulado en

cada persona que es motivada a reinventarse siempre para dar cuenta de los desafíos que se presenten.

En la propuesta de la formación doctoral defendida en esta obra, la tesis se presenta como camino de muchas posibilidades, comenzando en primer lugar, como encuentro consigo mismo, con los autores y con la diversidad de los compañeros que interactúan en la construcción colectiva y participativa, pasando después a la condición de generación de cambios que promuevan la vida con dignidad llevada con placer, afecto y amorosidad.

La orientación de la tesis se muestra como reflejo de la vivencia e interacción del orientador con el doctorante, siendo cada caso un proceso único y particular, de tal forma que las personas sepan lo que va a ser la tesis y cuál es su importancia para el desarrollo de la sociedad regional, nacional y planetaria. Esa posición muestra que la tesis tiene su originalidad como reflejo de las inquietudes, dudas y deseos que nos incomodan. De esa manera, nos percibimos como investigadores que se enfrentan con algo inesperado, inusitado o con algo banal y de sentido común, más conscientes de que ello forma parte del proceso que busca nuevas posibilidades de respuestas y de superación de problemas significativos para el Buen Vivir. Esa dinámica es un movimiento de asumirse como ser con autonomía y en proceso de liberación.

La obra deja claro que la orientación y el mismo doctorado, se caracterizan como un proceso sin fin. La defensa de la tesis es apenas una etapa del proceso, representa un ritual de paso y de reconocimiento que certifica al investigador como agente capaz de conducir y coordinar nuevas investigaciones comprometidas para mejorar las condiciones de vida.

Así, un doctorado debe desarrollar capacidad de aprender libremente y conforme sus necesidades e importancias; debe aprender a crear con criticidad entendiendo crítica como la capacidad de argumentar y debatir sobre posiciones establecidas con posturas y argumentos bien fundamentados. El doctorado es también un proceso que deja clara la responsabilidad de que el doctor habla y escribe, así como la percepción que sus textos y sus comunicaciones pueden tener contenidos inéditos cons-

truidos con criterio y compromiso. El doctorante, al defender su tesis, debe estar capacitado, también, para tratar la unidad en la diversidad sabiendo que muchos de los temas con que va a lidiar, están cargados de más subjetividad que objetividad, más allá de, ciertamente, estar implicados en diferentes y complejos tejidos de poder.

Esa es la tónica de esta obra. Son cinco capítulos en donde la interacción con la cultura y la tradición desafían al lector a asumir una posición frente a las innumerables cuestiones que el texto presenta en todos los capítulos. Esta obra es un desafío a la no-confortabilidad y una llamada a la superación de la tradición minimizadora de la escolarización y de los medios de comunicación que nos abordan diariamente. Esta obra muestra que la investigación tiene el poder de presentarse como eje central de la educación, debiendo siempre considerar que tanto una como otra, están cargadas de ideologías, intereses y poderes, y por ello, ni la investigación ni la educación, pueden ser consideradas como actividades neutras o dispuestas al bien.

Esta obra nos remite a la metáfora del balanceo como un importante instrumento de trabajo del investigador, por el hecho que podrá desencadenar largas reflexiones en la medida en que altere antiguas creencias y desafíe las certezas con las cuales construimos nuestros saberes, que, en algunos momentos, deseamos que sean eternos. Es importante que tengamos apertura para diferenciar conocimiento de sabiduría, pensamiento y creatividad, percibir que la ciencia tiene diferentes tonos, diversos matices y por ello no caben en la ciencia límites exactos y definitivos.

Es posible que los lectores de esta obra se sorprendan con la sinceridad en que las autoras presentan sus posiciones educativas y sus dudas y dificultades. Me arriesgo a decir que esta obra es un texto que agrada a los investigadores, profesores y gestores de programas de posgraduación que miran la ruptura de los paradigmas neo-colonialistas, los cuales se infiltran en medio de la literatura y de los convenios, muchas veces con rótulo de ayuda ofreciendo y pasantías en sus países prometiendo recursos y mejora de conocimientos los cuales se constituyen, muchas veces, en procesos de convencimiento sutil de que sus ver-

dades son las verdades más verdaderas y capaces de generar resultados más prometedores y con ventaja.

Para concluir este prólogo y para aclarar el sentido y significado de la expresión Buen Vivir, citado varias veces en este texto, pido licencia al lector y a las autoras, para incluir algunos párrafos, hasta ser coherente con la obra, que nos desafía a ser osados y desafiantes. Presento una contribución procedente de mis investigaciones que, ciertamente, podrá ampliar el abanico de conocimientos que esta obra se propone y por eso, espero que escribir y leer este libro se caracterice como un acto de lanzar semillas a la tierra para que generen frutos que promuevan y posibiliten vida con dignidad y responsabilidad planetaria.

BUEN VIVIR en el contexto de la formación doctoral se presenta como proceso de formación crítica de las personas que se implican con la vida académica universitaria y que se preparan para superar la alienación y la dificultad de percibir las cuestiones que subyacen al que ya está establecido. El BUEN VIVIR se muestra como una llamada y una orientación de cómo cada persona puede buscar formas de producción y desarrollo de conocimientos que tengan la historia y la pluralidad cultural de las Américas, como una de las fuentes de datos y de conocimientos, para una política y un abordaje generador de liberación y de autonomía, para pensar la vida amparada en referencias de cuidado y amorosidad.

BUEN VIVIR se constituye como conjunto de medidas que consideran prioritaria la vida planetaria. En esa propuesta está la necesidad de superación de todas las fronteras y barreras físicas y simbólicas para que alimento, abrigo, ocupación, afecto, compartir, cuidado y espiritualidad, con dignidad, sean de hecho, una realidad para todos los humanos. En la perspectiva del BUEN VIVIR la tierra y el agua son “vivas y sagradas” debiendo ser preservadas y distribuidas con responsabilidad para que no se contaminen.

En la perspectiva del BUEN VIVIR, todos los Seres Vivos, así como todos los componentes de la biosfera, deben ser protegidos y valorizados por un estatuto que debe ser denominado “Derechos de la Naturaleza”. De esta forma el BUEN VIVIR, acoge todas las personas y todos los integrantes de la

biosfera con especial atención para la infancia y ancianos del planeta, así como los ambientes en estado de degradación y las especies vivas en proceso de extinción, los cuales deberán ser protegidos por un solo estatuto, y ser respetados y valorizados para que la vida tenga cada vez más sentido y significado colectivo.

El BUEN VIVIR va más allá de lo que la sociedad de mercado llama Calidad de Vida y de Bienestar. Esa diferencia se apoya en el hecho de que esas propuestas se basan en las leyes del mercado, las cuales miran el lucro individualizado y la acumulación particular y no tienen como foco la distribución equitativa de los recursos y medios, tanto naturales como industrializados, para atender las necesidades vitales de las personas y de los grupos sociales. La calidad de vida, al apoyarse en las leyes del mercado, no considera la miseria y la marginación como efectos colaterales de su práctica y postura, bastando que atiendan a los intereses y necesidades de quien ostenta el poder, generando diferencias por las cuales no se considera responsable.

En contrapartida a la Calidad de Vida y al Bien Vivir, la propuesta del BUEN VIVIR se presenta como compromiso innegociable con la responsabilidad de viabilizar los Principios Eco-Vitales como condición y premisa fundamental para garantizar la vida como derecho inalienable de todos los humanos y, por eso, deben ser considerados como referenciales esenciales para el desarrollo de propuesta civilizatoria que se referencia en la “Ética universal de los seres humanos” desarrollada por Paulo Freire en el contexto de toda su obra.

BUEN VIVIR con base en los principios Eco-Vitales se caracteriza por el desarrollo de un proceso civilizatorio que garantiza la vida con dignidad referenciada en: alimento bueno y suficiente para garantizar la vida como estado de salud, capaz de resistir las enfermedades y capaz de posibilitar al humano, el aprovechamiento pleno de sus potencialidades; abrigo que atienda las necesidades de protección y confortabilidad necesarios para el bienestar y el pleno uso de las potencialidades de cada persona y de su grupo social; ocupación que valore la capacidad potencial de creación, relación y producción de cada persona, como ser que se responsabiliza con las consecuencias

provenientes de su hacer, como un medio de interacción con los demás para superar las necesidades colectivas y sociales; afecto como medio que promueve la amorosidad y la sensibilidad de las personas con lo que genera y promueve la vida, como medio para promover la sexualidad referenciada en la comunión del placer que genera más vida; participación como posibilidad de garantizar todos los beneficios de lo que se produce por la humanidad y como forma de promover visión de responsabilidad colectiva, requisito básico y fundamental como medio para viabilizar la ética universal de los seres humanos; cuidado como responsabilidad colectiva con el bienestar de todos, hasta el punto de promover relaciones y medios que desencadenen posturas de atención, respeto y valorización de las diferencias y de los diferentes y; espiritualidad entendida como la consciencia y vocación de todo ser humano en Ser Más, de forma consciente de que todos y todo se desarrolla en íntima relación de eco-desorganización-organización¹ y de que todo y todos interactúan de manera que trasciendan la materialidad referenciada en patrones limitados y limitadores de tiempo y espacio.

Los Principios Eco-Vitales en el contexto del BUEN VIVIR actúan con coraje para fortalecer un proyecto humano osado y necesario que se reviste de la permanente necesidad de revisión del proceso civilizatorio que los humanos imponen en sus relaciones con los demás humanos y con los ambientes planetarios. Esas relaciones deben configurarse simultáneamente en lo personal y planetario. La dinámica de esas relaciones se caracteriza como algo que se desorganiza y se organiza indefinidamente, como proceso que genera valores los cuales pueden promover nuevas formas de convivencia que bien pueden promover emancipación de la vida como pueden cercenarla.

Ese proceso dinámico de fuerzas y poderes, se organiza como dinámica política e ideológica. Política en la medida en que las personas implicadas tengan consciencia de las fuerzas y

¹ Eco-desorganización/organización se refiere a la dinámica planetaria (EKOS como casa) en la cual ocurren incontables y complejas relaciones concomitantes e interrelacionadas en que todo se organiza y desorganiza todo el tiempo, como proceso infinito e inacabado.

poderes sufridos y ejercidos; que hagan debates referentes a las implicaciones con las fuerzas y poderes que sufren y que ejercen; que tengan claridad en cuánto a los compromisos que asumen frente a las fuerzas y poderes, y que se responsabilicen frente a los actos y acciones realizadas con base en esas fuerzas y poderes. Esa visión freireana de política nos remite a la percepción de que todas las acciones humanas son políticas y por ser intencionales, son también ideológicas. Esa condición de la acción humana no permite que el investigador y la persona implicada en cualquier proceso que implique la vida, sea en las artes, las ciencias o en otra actividad, desconozca o no considere las consecuencias que provienen de las fuerzas y poderes que permean su hacer y su crear.

El BUEN VIVIR es de esta forma, una propuesta que, a nuestro modo de ver, deberá permear todas las actividades que tengan sentido e importancia para viabilizar la vida en plenitud. En esas actividades que son exclusivas de los humanos, incluimos la educación en todos los niveles y en particular, en este texto, serán abordadas las dificultades y posibilidades para que esa propuesta se inserte en la formación de doctores en las universidades latinoamericanas, en un contexto de liberación del yugo impuesto por el modelo civilizatorio eurocéntrico.

Dr. Ernesto Jacob Keim
Universidade Regional de Blumenau
Brasil
Julio, 2009

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

Con gusto he recibido la invitación a prologar este texto que dos trabajadoras de la cultura, como lo son Magnolia Aristizábal y Eugenia Trigo, me han invitado a escribir, sumándome así a un proyecto vital que aporta, pero sobre todo convoca, a lecturas más complejas del problema de la Educación Superior en América Latina, desde una experiencia particular como es la de la formación de doctores en el programa de Doctorado en Educación de RUDECOLOMBIA. Magnolia y Eugenia convocan no sólo a leer, en perspectiva crítica e histórica, el problema de la Educación Superior sino también la misma producción de conocimiento que nos ofrecen en este texto; y, lo que hay “de atrás” de su escribir.

Indudablemente, estas dos trabajadoras de la cultura son, ante nada, unas mujeres comprometidas con lo que implica el cultivo de *hacer humanidad* desde lo que la propia metáfora del “cultivo” denota en sus sentidos y significados: cuidado, trabajo, amorosidad, constancia, etc., cuestiones nada sencillas de hacer en tiempos confusos, difusos y paradójales como los actuales.

Tiempos en los que el orden dominante activa –como siempre, sin piedad para las mayorías– instrumentos, más sutiles y brutales que los acostumbrados, mostrando, actualizadamente, los múltiples rostros del capitalismo totalitarioⁱ. Capitalismo que cabalga furioso sobre la segunda revolución de la ciencia y la técnicaⁱⁱ y el impacto que ésta ha tenido en la sociedad en su conjunto y a nivel global.

Uno de los *instrumentos* privilegiados es –y ha sido– el sistema educativo en su conjunto, el que impregna –como siempre lo ha hecho en su acción “civilizatoria” y colonial– a los sujetos que por él transitan. Y esto sucede en todos los niveles y formas de acción educativa, escolares y no escolares, como pueden ser hoy los medios de comunicación masiva, instalando un sistema de pensamiento y acción única que “ordena” y organiza creen-

cias, representaciones y relaciones con la cual se modulan las subjetividades políticas de un país configuradas desde *la externalidad* de mirada de la realidad y sus sucesos; es decir subjetividades a-históricas.

Esta es –indudablemente– una constante acción depredadora del pensamiento histórico–crítico, lo que hoy se hace más obvio, y hasta obsceno, por lo que de lógica de mercado ostenta, normatizaⁱⁱⁱ y naturaliza, en la Educación Superior; cuestión nada menor si tenemos en cuenta lo que significa estudiar como medio de aspiración social en las mayorías.

Muchos de estos complejos aspectos son abordados, en sucesivas aproximaciones y ricas sugerencias por las autoras, buscando así navegar en una problemática nada menor teniendo en cuenta que hoy, la mayoría de quienes trabajamos como académicos transitamos esta experiencia homogeneizante de pensar instrumental.

En este sentido, es de destacar la fuerza metodológica que el propio texto tiene. Esta fuerza se expone al habilitar una *lectura hermenéutica* que da la posibilidad de –como dice Hugo Zermelman^{iv}– *abrir nuevos ángulos de mirada*.

El texto lo permite, no sólo porque las autoras lo autorizan, sino porque constantemente uno se encuentra con preguntas epistémicas y de sentido histórico que admiten –en sí mismo– un modo de lectura más abierta, menos categórica. Así, ellas se donan y se abren a la complementariedad de miradas y esto “revela” una nada común congruencia con el propio discurso, en el modo mismo de hacer el escrito. Exponen sus posturas e invitan a otras; se muestran en sus pensamientos y decires y dan espacio al lector. *Ponerse en relación* no es nada sencillo, menos aún en un texto escrito, tanto por la inserción de la mirada del que mira/lee como por lo que de tensiones pudieran generar estas posturas. Hay aquí una práctica de lo que se busca promover y provocar en los propios estudiantes de la experiencia que sistematizan más que interesante.

Desde esta convocatoria a ser leídas busco, en este prólogo, contribuir con algunas reflexiones que desean *alargar* los claro-oscuros de las puertas que las autoras entreabren; haciéndome así cargo de algunas de las evocaciones que el texto es

resonante. Retomo, desde allí, algunas de las preguntas centrales sugeridas a lo largo del texto.

- ¿Para qué y por qué se estudia hoy un posgrado?
- ¿Para quiénes son los posgrados?
- ¿Qué garantías en la relación *educación–sociedad* dan los posgrados?
- ¿En qué contribuyen los posgrados a comprender lo que nos ocurre en América Latina, a construir problemas de la realidad que todos vivimos y a cambiar el orden establecido?

Con éstas, entre otras preguntas sugeridas en el texto, podemos entrever algunos de los problemas de orden tanto político como económico y cultural al que nos expone el haber “sacado” -y saqueado- el pensamiento histórico–crítico en la producción de conocimiento del espacio universitario y, específicamente, de la Educación Superior. Indudablemente éste se ha convertido en un ámbito donde impera la razón instrumental, de interés de unos pocos que se auto-sostienen en una práctica “gerontocrática”^v, elitista y de producción de “información” más que de la construcción de problemas socio-históricos.

Hoy, lo que algunos autores han dado en llamar ya hace un tiempo *la fuga hacia adelante*^{vi} retarda la movilidad social –se habla, por ejemplo, de *pre-grado* cuando hasta los ’80 aún escuchábamos a los padres hablar orgullosos de sus hijos “licenciados” o *graduados* con la misma certificación que hoy es *pre-graduado*– incidiendo no solamente en la movilidad social tan valorada por las mayorías y tan manipulada por el orden dominante sino que, cada vez más, disminuyen las probabilidades de trabajo en el “mercado laboral”. Es decir, la exigencia posgradual –al igual que los actuales “criterios de selección y evaluación” en América Latina^{vii}- es, si más, un nuevo medio de exclusión y un freno a la movilidad social de las mayorías.

En este marco de consideraciones, las autoras develan, en el apartado I *Intelectuales y académicos en la América del Siglo XXI*, una problemática nada menor; la problemática de la reconfiguración de lo que hoy es considerado como *intelectual*, tensionando y promoviendo una profunda reflexión acerca de la relación

académicos e intelectuales. ¿Es hoy un *versus*, un *reverso* o es igual?; o, simplemente ¿ya no es relevante ser “intelectual”?

En la lectura de este apartado es inevitable evocar los aportes, tan determinantes para toda una época del mundo político e intelectual, como son los escritos de Antonio Gramsci^{viii} acerca de los intelectuales y la relación con la sociedad, escrito en 1949; texto que, seguramente, muchos jóvenes “trabajadores de la academia” –que no es lo mismo que intelectual o académico y mucho menos que *trabajador de la cultura*– no conocerán, probablemente porque no son autores para citar en revistas indexadas, tanto por su orientación como porque la fecha en que fue escrito no lo hace admisible en las “normas de calidad” de estas revistas.

¿En que radica la diferencia entre intelectual, académico, trabajador de la cultura y “trabajador de la academia”?

Esta cuestión, que ya era un problema en 1949, sigue teniendo vigencia; solo que hoy, este debate, está orientado, más que nunca, a profundizar una discusión que nada tiene que ver con planteamientos teóricos en sí mismos, sino que deviene –fundamentalmente– de posturas epistémicas que, como tales, son ético-políticas.

Muchas son las anécdotas que todos podríamos contar alrededor de esta instrumentalización del trabajo académico, pero lo cierto es que las normas de calidad son hoy una cuestión económica definitiva que determina el trabajo de investigar y enseñar en la Educación Superior y, como tal, muy pocos de los sujetos “sujetados” a la academia dejan de cumplirlas. Sin lugar a dudas aquí caben los dichos de Jean-Paul Sartre^{ix} en relación a la moral cuando afirmaba que, para saber si algo es bueno o correcto, debíamos imaginar que todos los seres humanos hacían lo mismo y al mismo tiempo en el mundo. ¿Qué pasaría si todos dejáramos de cumplir estas “normas” que generan una *moral normatizada*^x más que el bien común?, ¿qué está pasando ahora donde esta posibilidad *no* es posible?

Pero además, las autoras van más allá retomando a José Ingenieros y una lectura innegociable de *El hombre mediocre*, desafiando así no solo una cuestión de credencialización sino al propio sentido de este “estar acreditado” en el compromiso ético-

político que asumiríamos todos quienes por lo menos enseñamos pero además enseñamos a investigar –supuestamente esto es lo que se hace en Educación Superior–. Es este un planteamiento de fondo para pensarnos, sobre todo en los procesos de formación en Educación Superior en América Latina, países que aún siguen *con las venas abiertas*^{xi}.

Otra de los asuntos que este texto aborda y deja al descubierto, es una cuestión epistémica central para la producción de conocimiento de cuño histórico-crítico en nuestros países latinoamericanos, me refiero a la cuestión de la *diversidad*.

La diversidad -y la interculturalidad-, como política pública de “inclusión” en América Latina, son discursos que no tienen anclaje en la realidad. Su origen en la política pública -e internacional- se reconoce a partir de los años ’90^{xii} aproximadamente.

En la práctica, estos discursos se dan a través de políticas de “integración” al mundo “mono-cultural” occidental y moderno. Lo “diverso” es visto y percibido *en comparación* a lo instituido y no desde el reconocimiento del otro como legítimo otro, como bien dice Humberto Maturana^{xiii}.

Se enseña a pensar, es decir, a organizar el pensamiento, fuera de la cosmovisión y lógicas de razonamiento propias de las identidades socioculturales como las del mundo indígena, o de los gitanos, o de los códigos digitales de los jóvenes; o de las comunidades campesinas, etc., que, desde ya, operan en diferentes lógicas establecidas en lo mono-cultural del mundo occidental. Todo lo cual imprime una fuerza colonizadora naturalizada en tanto se van reconfigurando subjetividades que piensan occidentalmente pero que, en la práctica, *viven* desde otras racionalidades. Así, las políticas de inclusión son políticas de “incorporación” al orden dominante con discursos magnánimos de “inclusión” al que domina.

Las autoras retan en la práctica de formación este sentido autoritario y patriarcal de la diversidad, proponiendo –desde la experiencia– unas búsquedas de posibles caminos no sólo para reflexionar sobre el tema, en la misma consideración de la problemática sino también para romper con este *parámetro* que es-

estructura al sistema educativo latinoamericano desde la práctica misma de esa formación.

Y, por último, lo que quisiera destacar del texto, en su conjunto, es el lugar y la fuerza de la *experiencia* como potenciadora de la reflexión en el movimiento del pensamiento y del hacer de la investigación, siendo el propio proceso formativo el dispositivo tanto para construir conocimiento crítico como para generar alternativas de formación doctoral más nutritivas para el campo. Esto se observa en la orientación metodológica de la investigación –de corte histórico-crítico– así como para la formación de los propios investigadores, punto de inflexión para todo cambio posible en el ámbito pedagógico y didáctico.

Es este libro, y lo que él contiene en su argumentación y testimonio, una muestra concreta de que sí es posible *hacer* procesos formativos *enactivo*^{xiv} –procesos en constante ampliación de consciencia– dando lugar al movimiento del pensamiento más que al reacomodo de la realidad como objeto^{xv} en lógicas lineales, causales y clasificatorias e invita a atreverse a pensar-se desde las propias prácticas de ser y hacer pedagogía de la dignidad^{xvi} en Educación Superior; pero también es un llamado a la capacidad de sistematizar lo que se siente, piensa y hace desde ese hacer.

El texto es un generoso *retorno sobre sí*^{xvii} de las autoras, desde el cual se continúa un aprendizaje abierto y compartido, donde es posible que todos podamos –en ese compartir– seguir aprendiendo a partir de esa experiencia vital que implica la formación de sujetos históricos.

Este escrito permite, entre otras muchas posibilidades que cada lector encontrará, romper el parámetro de la “norma” de calidad para redimensionar a la creatividad como criterio de calidad, así como promover sentido a la memoria de lo que hacemos que no es lo mismo que el “recuerdo” para redimensionar la práctica como producción de conocimiento; el de comprendernos en nuestro hacer para construir innegociables opciones de futuro en los procesos de formación en Educación Superior, al tiempo que recuperar lo sustantivo en el convocar a la *radical imaginación*^{xviii} desde el obstinado *hacer* de nuestros espacios formativos, espacios donde el despliegue del sujeto sea el

imperativo para generar ámbitos de potenciación que nos permitan ser, cada vez, más radicalmente humanos.

Mi reconocimiento a las compañeras que logran mostrarnos e invitarnos a hacer una ruptura con nuestras propias inercias de sistematización de conocimiento desde la práctica, y de contribuir así a desdibujar una creencia de nosotros mismos en América Latina, el de ser “ágrafos ilustrados” e instrumentalizados. Una lección de vida para todos nosotros.

Dra. Estela Quintar

IPECAL

Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina

Diciembre, 2013

NOTAS Y CITAS BIBLIOGRÁFICAS

ⁱ . Hinkelammert, Franz (1987). *Democracia y totalitarismo*, San José de Costa Rica: Edit. DEI.

ⁱⁱ . Schaff, Adam (1985). *¿Qué futuro nos aguarda?: las consecuencias sociales de la segunda revolución industrial*, Barcelona: Crítica.

ⁱⁱⁱ . Honneth, Axel (2011). *La sociedad del desprecio*, Madrid: Trotta.

^{iv} . Zemelman, Hugo (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona: Anthropos. Entre otros como *Los horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. 2^o Edic. 2003.

^v . En México, por ejemplo, prácticamente no hay posibilidades de concursos abiertos y de dedicaciones completas. Éstas están ocupadas por profesores que, a pesar de poder jubilarse y estando ya transitando el cansancio propio de esta época de la vida, no se jubilan para no perder las prebendas extra honorarios de los organismos de control de calidad académica que regulan los premios por productividad –o los llamados “tortibonos”– en investigación o por publicaciones quedando el mayor peso de los procesos formativos a manos de profesores *hora semana mes* –o profesores “taxis”– con el consiguiente deterioro de los procesos formativos. El sistema educativo está secuestrado por los “trabajadores de la academia” y hacen de él un espacio más de beneficio personal que de preservar la memoria, la historia y la producción de conocimiento, función propia de los sistemas educativos y más aún debería serlo de la Educación Superior. La UNAM es un

caso dramático acerca de esta situación; los datos pueden verificarse en su propia página web.

ví . Filmus Daniel (2003). *La reforma de la educación secundaria*. Edit. Biblioteca Virtual Universal. 5º Congreso de ASET –Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo– Agosto 2001; *Los condiciones de la calidad educativa*. Filmus, Bigin y otros. Edit. Novedades Educativas, 3º Edic. 1999.

vii . Con excepción de Argentina en donde se están volcando gran cantidad de estudiantes de los diferentes países de América Latina, no sólo porque no hay criterios de “selección” sino porque aún en ese país la educación es básicamente pública.

viii . Gramsci, Antonio (1949). *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires: Nueva visión.

ix . Satre, Jean –Paul (1943). *El ser y la nada*, Madrid: Losada.

x . Honnet Op. Cit.

xi . Galeano, Eduardo (1971). *Las venas abiertas en América Latina*. Madrid: Siglo XXI.

xii .Un análisis detenido de la problemática de la interculturalidad como discurso político puede encontrarse en la consultoría del año 2009 *¿A quién le interesa la interculturalidad?* En la página de CREFAL.

xiii . Maturana, Humberto (1996). *El sentido de lo humano*, Santiago de Chile: Dolmen. 8º Edición.

xiv . Varela, Francisco y otros (1992). *De cuerpo presente*, Barcelona: Gedisa.

xv . Zemelman, Hugo Op. Cit.

xvi . Rivas, Jorge (2005). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar*. CREFAL. Revista RIEDA.

xvii . Filloux, Jean Claude (2011). *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires: Noveduc. Reed.

xviii . Castoriadis, Cornelius (2002). *La insignificancia y la imaginación*, Madrid: Trotta.

INTRODUCCIÓN

*Nadie educa a nadie, pero nadie se educa solo,
nos educamos en la comunión mediatizados por el mundo*
(Freire, 1970)

La más grande biblioteca del mundo es tu cabeza
(Boff, 2009)

La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región. La integración académica latinoamericana y caribeña es una tarea impostergable. Es necesaria para crear el futuro del Continente. Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio. Decimos con Gabriel García Márquez, desde su sentida Colombia, que nos toca avanzar hacia *una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra* (CRES, 2008)

Lo que es diverso no es inconmensurable, lo que es unificado no es uniforme, lo que es igual no es idéntico, lo que es desigual no es necesariamente injusto. Tenemos el derecho a ser iguales cuando las diferencias nos hacen inferiores; tenemos el derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos quita nuestras características en el continente. Hoy la identidad nacional no se puede analizar sin identidades transnacionales, continentales y también locales. La complejidad reside en que un miembro de una cultura dada solamente está dispuesto a reconocer a otra cultura si siente que su propia cultura es respetada, y esto se aplica tanto a las culturas indígenas como a las culturas criollas (Sousa Santos, 2009).

Las citas que abren esta introducción, nos van a permitir el diálogo, la pregunta, la reflexión, la puesta en escena al respecto de la temática que nos ocupa: la formación doctoral en el contexto de Colombia y América Latina.

¿Cuál es la función de la formación doctoral hoy?, ¿qué es ser intelectual en un mundo globalizado en crisis?, ¿cuál es la apuesta desde Colombia y América Latina?, ¿hay posibilidad de pensar un proyecto de formación de líderes-educadores-políticos-emancipados-no colonizados?, ¿cuáles son las contingencias, los procesos del deber-ser y las condiciones de posibilidad?, ¿a quién le interesa esta formación del más alto nivel?

Éstas son algunas de las preguntas que nos han impulsado a recoger, en este texto, nuestras experiencias en la formación doctoral en el quinquenio 2004-2009 con el comité académico de Unicauca-RudeColombia.

Pero ¿qué significa ser doctor? Doctor viene del latín *doctor* (persona educada) y éste del verbo *docere* (enseñar). *Docere* lleva la raíz indoeuropea *dek* (pensamiento, opinión) que encontramos en las palabras griegas *dogma* y *doxa* (opinión; el que opina) o en palabras castellanas como ortodoxia y heterodoxia. Cuando se mira la formación doctoral en el contexto internacional, es claro que lo único que se pide a quien se forma como doctor es que demuestre ser capaz de enunciar su propio juicio sobre un tema de su disciplina, esto es que enuncie y sustente una tesis y que la defienda ante autoridades de su campo disciplinar. Una tesis es, en sentido estricto, una afirmación cuya validez necesita ser demostrada. La palabra viene del griego *thésis*, lugar, posición y se usa en el sentido de propuesta o afirmación (Villaveces, 2008). ¿Es esto suficiente en el mundo académico-político de América Latina?, ¿no será necesario un plus de calidad para salir de la colonización del conocimiento que ha sufrido la región?

En el documento “Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica” (Sebastián, 2003) se nos informa que:

Uno de los problemas estructurales de la investigación universitaria en América Latina es el bajo porcentaje de docen-

tes que poseen el título de doctor. Se calcula que la media de doctores entre el profesorado de las universidades es inferior al 9%, porcentaje que baja drásticamente si se considera el conjunto de las instituciones de educación superior. Los datos recogidos muestran una debilidad institucional en la formación doctoral. Calculando la existencia de unas cinco mil instituciones de educación superior en América Latina, solamente el 5,4% tiene capacidades para impartir estudios de doctorado, y éstos se encuentran concentrados en muy pocas instituciones. Sólo veinte instituciones imparten al menos veinte programas cada una. En términos globales, el 50% de los programas de doctorado es impartido por el 7,4% de las instituciones que ofertan algún programa y por menos del 0,4% del total de instituciones de educación superior de América Latina. El mayor número de programas de doctorado se encuadra en el ámbito de las humanidades y ciencias sociales (31%), seguido de las ciencias exactas y naturales (27%), ciencias médicas y tecnología e ingeniería (14% cada uno), ciencias agrarias (9%) y ciencias de la tierra y del espacio (4,3%). La distribución temática de los programas varía en los diferentes países.

Y en un informe que se elaboró (Rudecolombia, 2008) se expresa que:

Actualmente hay 92 programas de doctorado en Colombia distribuidos en 22 universidades, de los cuales se han graduado un total de 584 doctores hasta la fecha. De estos, 88 se graduaron antes del 2000, los otros 496 habiéndose graduado entre el 2000 y el 2007. Actualmente hay 1.946 doctorandos estudiando en estos programas, bajo la tutoría de 1.748 profesores adscritos a ellos... A pesar del notorio incremento en el número de doctores que se gradúan por año, el total de doctores sigue siendo muy bajo en comparación con los niveles de formación doctoral que se puede observar en otros países Iberoamericanos con un nivel de desarrollo socioeconómico comparable ó con otros países del mundo que buscan insertarse en la economía global del conocimiento;

Y continúa diciendo:

Una pregunta crítica que surge es la de la calidad que tienen los doctorados que se están creando en Colombia. Es claro que si bien hay que incrementar significativamente el número de doctorados y de doctores en Colombia, este incremento no se puede hacer a expensas de la calidad. Los doctorados que se establezcan en el país tienen que ser de *calidad mundial*. Como un primer paso en la dirección de contar con un *conjunto mínimo de indicadores de calidad* sobre los doctorados que existen en el país. Estos indicadores se han derivado de dos fuentes que son muy complementarias entre sí. En primer lugar, la metodología que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) está desarrollando para la acreditación de alta calidad de los doctorados en Colombia.¹ En segundo lugar, el conjunto de indicadores que se están acordando con RIACES, el CONEAU de la Argentina, el CAPES del Brasil y la UNESCO/IESALC para fines de facilitar la comparación entre los doctorados de los países Iberoamericanos. Para tal fin se está examinando la posibilidad de establecer una *Base de Datos Iberoamericana* con los principales indicadores de calidad de los Doctorados en los países de esta región del mundo.

Estos son los *indicadores de calidad* que nos hablan:

Nº de doctorandos en el programa; Nº de profesores adscritos al programa; Título más alto obtenido por los profesores adscritos al programa; Nº de Profesores Visitantes; Nº de grupos de investigación que respaldan el programa, tomando en consideración sólo los grupos en categorías A y B del ScientiCol de COLCIENCIAS; Nº de Líneas de Investigación; Nº de *proyectos de investigación*; monto de financiación que el (o los) grupo (s) de investigación que sustentan el doctorado ha (n) logrado movilizar en los últimos tres años; *producción científica y tecnológica* de los doctorados y el impacto que ellos están teniendo. El primer indicador de esta naturaleza es el de las *publicaciones científicas* de los grupos de investigación que sustentan el doctorado. Esto se está midiendo a través de las publicaciones registradas en el indicador ISI de artículos en revistas indexadas; número de libros que se han publicado en los últimos cinco años con resul-

¹ Ver Consejo Nacional de Acreditación: *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Maestrías y Doctorados*; Bogotá, CNA, marzo del 2008.

tados de los proyectos de investigación; número de patentes ó de otros tipos de propiedad intelectual que han surgido de los grupos de investigación que sustentan el doctorado; número de *Tesis de Doctorado* que han sido dirigidas por los profesores adscritos al doctorado.

¿Será que esos “indicadores de calidad” globalizados, que provienen del mismo mundo que colonizó el conocimiento en América Latina, son pertinentes y significativos para el avance de la región?, ¿son ellos los únicos indicadores para evaluar-validar la calidad de una formación doctoral contextual?, ¿son las citas e indexaciones los indicadores de calidad en nuestros países? ¿En dónde están nuestros aportes en este ámbito? O, llegados al nivel doctoral y a ser *docto* ¿sólo tenemos que cumplir o seguir cumpliendo requisitos de grado para ser aprobados por las comunidades científico-políticas?, ¿en dónde están nuestras innovaciones y compromisos ético-políticos con la región?, ¿cuáles son nuestros argumentos fundamentados en la investigación para debatir en pie de igualdad con nuestros colegas doctores del mundo?, ¿cuál es nuestra diferencia cualitativa para ser tenidos en cuenta como creadores de conocimiento y opinión?

En el “Informe de los sabios” (Misión de Ciencia, 1994), después de un análisis exhaustivo de la realidad educativa colombiana, se nos presentan las riquezas y posibilidades que este país tiene, de cara a su proyección de futuro. Estas son algunas de las palabras:

La relación entre ciencia y desarrollo está vinculada también con la generación de conocimiento sobre la realidad social del país, conocimiento orientado al fortalecimiento de una cultura política, a la formación del ciudadano y a la consolidación de una sólida identidad cultural como base de la propia nacionalidad... La investigación en ciencias sociales y en ciencias humanas está llamada a desempeñar un papel central en la mejor comprensión de los procesos de transformación social y de sus causas. Para responder a los anteriores desafíos se requiere que la investigación se relacione con procesos de innovación social, orientados a desarrollar estructuras o arreglos institucionales más eficientes y equitativos, así como marcos normativos que reflejen los cambios que se están introduciendo en espec-

tos tales como las nuevas formas que están tomando el papel, del Estado y sus modos de acción en la sociedad colombiana (77-78).

¿Qué se ha realizado en estos años para desarrollar estos principios?, ¿hemos hecho algún esfuerzo, al interior de las propias comunidades de doctores, por implementar algunas de estas ideas?, ¿o simplemente “informamos” a nuestros doctorantes de su existencia para que, ellos a su vez, “informen” de los datos en sus tesis doctorales? Una vez más, ¿en dónde está nuestro compromiso con la sociedad?

Por otro lado (Colciencias, 2005), reunió a un grupo interdisciplinario de más de mil doscientos investigadores para analizar los desafíos científicos que tiene el país en torno al proceso de globalización y planteó la *meta* de formar 500 doctores anualmente: 300 en doctorados colombianos y 200 en el exterior.

Tres nuevos factores principales están obligando al mundo a cambiar los enfoques conceptuales y metodológicos, así como los mecanismos y procedimientos operativos para la generación, la circulación y el uso del conocimiento científico y tecnológico en las sociedades contemporáneas: El surgimiento de un nuevo modo de hacer ciencia; la Tercera Revolución Industrial basada en las tecnologías convergentes como la biotecnología, la nanotecnología, las tecnologías de la información y comunicación y las ciencias cognitivas; y la globalización y la competitividad económica.

¡Qué difícil es ser autor!, ¡qué difícil salirnos de las citas “aceptadas” como válidas en el mundo académico!, ¡qué difícil arriesgarse, incluso en la formación investigativa de más alto nivel, a nuevos caminos, nuevos autores y autores propios! Nos lo exponen los estudiantes una y otra vez “ustedes nos dicen unas bellas palabras y nos evalúan con unas feas apreciaciones”, ¿hasta cuándo la incoherencia?, ¿hasta cuándo la dependencia?, ¿será que los maestros colombianos reconocidos en el exterior de nuestras fronteras, siguen sin tener valor en el país?

El sociólogo colombiano Orlando Fals Borda busca paradigmas abiertos que rompan el positivismo cartesiano cuyo conocimiento es universal y acumulativo, pasando siempre por la razón pero que no caigan en las clásicas transiciones que describe Kuhn sino que sirvan a la suma de saberes. Por lo que no existe ningún método objetivo, ahistórico ni universal. Su apuesta es por flexibles constructos epistemológicos que no totalicen la realidad, que reconozcan el tópico como marco de referencia para entender las múltiples complejidades de una realidad para su transformación. Antecedidos de su inmensa voluntad para contribuir a la construcción de una alternativa política colectiva, los últimos esfuerzos de Orlando Fals Borda se dirigieron a buscar elementos ideológicos de la resistencia y la apuesta de un socialismo raizal o su mejor aproximación de socialismo del siglo XXI, así como a recobrar la democracia radical de los pueblos indígenas primarios, los negros de los palenques, los campesinos antiseñoriales y los colonos del interior agrícola. Sin duda, lo mejor que podemos plantear para rendirle homenaje al Maestro es tener muy presentes sus contribuciones al conocimiento crítico y la lucha por el cambio social (Guzmán, 2008).

No obstante, si nos llamamos educadores-investigadores, hemos de tener ESPERANZA y pasar de Pedagogías a una *Paidéia* (proceso civilizatorio²), como nos enseñó a mucho de nosotros, el maestro Paulo Freire (Freire, 1992), el cual es ejemplo de un intelectual-político militante como pocos. La esperanza es el sentido de la vida, pues no hay vida sin esperanza. ¿Será que los educadores, maestros, investigadores de hoy día tenemos esperanza? Parece que ya no. Todas las investigaciones que se están realizando en el mundo, al respecto de la profesión de ser educador-investigador están mostrando el aburrimiento en las aulas. Lo vivenciamos todos los días con nuestros colegas de espacios, niveles y países diferentes. ¿No será el momento de reflexionar críticamente el desencantamiento de los maestros en nuestros

² En la situación actual de crisis planetaria, a partir de la lectura interpretativa de diversos autores de distintas procedencias, se entiende que una salida de este momento histórico sería la construcción de una nueva civilización que promueva valores cooperativos, solidarios, de cuidado, de consumo duradero de los productos y de preservar la VIDA en todas sus manifestaciones.

contextos? Cuando, en Colombia y América Latina, a pesar de muchos intentos y ensayos fallidos todavía no han confluído distintas propuestas vitales pertinentes para el contexto, las cuales perviven en la región como islas sin conexión impidiendo que irrumpían con fuerza y sabiduría en la creación de diversas alternativas, ¿podemos permitirnos el lujo de tener maestros desencantados en las aulas?

¿No será que hemos de re-leer y situar de otro modo algunos clásicos que se nos han quedado en el olvido, y esto independientemente de su lugar de procedencia? Miren lo que ya explicaba Ortega y Gasset (1933) a sus estudiantes universitarios en 1933:

El vocablo “curiosidad” brota de la raíz *cura*, los cuidados, las cuitas, lo que yo llamo la preocupación. De *cur-a* viene *cur-ri*osidad. De aquí que en nuestro lenguaje vulgar un hombre curioso es un hombre cuidadoso, es decir, un hombre que hace con atención y extremo rigor y pulcritud lo que tiene que hacer, que no se despreocupa de lo que le ocupa, sino, al revés, se preocupa de su ocupación. Curiosidad es por tanto cuidadosidad, preocupación... Esto implica reformar profundamente ese hacer humano que es el estudiar y, consecuentemente, el ser del estudiante... Para esto es necesario volver del revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia y no *enseñar* la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante.

Como un día nos mostró enérgicamente Hugo Zemelman (2006) en un seminario de doctorado, queremos aprender a pensar autónomamente, con coraje y en contexto. Así pretendemos que sea este texto que tienen en sus manos. Incluso nos hemos atrevido a romper los moldes de edición comercial, a romper las limitaciones sobre las posibilidades del conocimiento a los pocos que pueden acceder a un libro en papel. Nos estamos atreviendo a ser autoras, editoras, diseñadoras, distribuidoras, aprovechando las ventajas que nos da el mundo virtual en el cual estamos todos conectados (Lévy, 2000). ¿Es menos válido este conocimiento que ponemos en sus manos de manera libre y gratuita, que un documento que precisa pasar por distintas ma-

nos y miradas evaluadoras hasta llegar al lector? Ustedes, los lectores internautas del mundo, tendrán la palabra.

El presente libro inauguró la colección Léeme en el año 2009. Ahora, esta segunda edición se lleva a cabo después de haber publicado 13 textos de distintos autores en los cuales las experiencias investigativas y doctorales, han sido el *leit motiv* para la edición. Creemos que el camino, sin ser sencillo, está mereciendo la pena.

El texto está organizado en seis capítulos de la siguiente manera: Abrimos con un documento *Intelectuales y académicos en la América Latina del siglo XXI, ¿una realidad contaminada?*, escrito en septiembre del 2009 con el fin de contribuir al libro colectivo “La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI” y que no estaba incluido en la primera edición. El segundo texto, elaborado para el comité académico del doctorado en Ciencias de la Educación (Unicauca-Rudecolombia) con motivo de la autoevaluación del programa (2008), *La formación doctoral para pensar desde y en América Latina*. En este escrito mostramos la experiencia que hemos tenido con dos cohortes en la formación doctoral, sus fortalezas, debilidades y prospectivas y actualizado con nuevos análisis y reflexiones para esta edición. El tercer capítulo *La formación doctoral. Vivencias y experiencias* de la profesora Eugenia Trigo y el tercero *La investigación, un encuentro en la unidad y la diversidad* de la profesora Magnolia Aristizábal y otros, se deja constancia de las Ponencias presentadas en el IV Coloquio Internacional de Pedagogía y Currículo ocurrido en Paipa-Colombia en el año 2007. Del V Coloquio Internacional de Pedagogía y Currículo celebrado en Popayán-Colombia en el año 2009, presentamos otras dos ponencias *La investigación como arte creador* (capítulo quinto por Eugenia Trigo) y *Sujetos, saberes y sentidos. A propósito de los procesos formativos en un doctorado en educación* (capítulo sexto por Magnolia Aristizábal). Y a manera de colofón, un *manifiesto* que surgió de la necesidad de sintetizar y quizás ser más contundentes en lo que se refiere a los principios fundantes que planteamos a lo largo del libro. El hilo conductor de estas reflexiones es la pregunta insistente por la contribución a la formación de seres

humanos situados en el contexto de Colombia y América Latina. No todo está dicho, como no todo lo escrito es “la verdad”. Es un aporte franco a todas las personas interesadas en estos temas, quienes desde distintos espacios-tiempos querrán compartir nuestras mismas inquietudes.

¿Qué nos queda de esta experiencia formativa-investigativa-comunicativa-editora? Una satisfacción por la labor bien hecha, por el esfuerzo placentero que le hemos dedicado, por el trabajo en equipo y la empatía entre nosotras dos que nos llevó a dedicar, a este proyecto, muchas más horas de las “legalmente” ordenadas por la Institución.

Y un desasosiego y desencanto. Sí, también el desencanto nos ha invadido. El desencanto porque el esfuerzo realizado no se ha visto respaldado por la Institución en la que se desarrolló esta bella experiencia. Porque, no es posible, llevar procesos de alta formación investigativa a espaldas de las propias instituciones que las propician. Se quedan los procesos incompletos, sin continuidad, sin trascendencia al mediano y largo plazo y de esta manera, nos parece que no es el camino. Se realizan esfuerzos personales, económicos y apuestas institucionales para el corto plazo y ello, siempre finaliza con el desánimo y en última instancia el cierre de los programas. Lo hemos vivido más de una vez en distintos contextos y áreas de conocimiento. ¿No será el momento de re-pensar la función de las instituciones universitarias de cara a la formación de alto nivel? Y aún más allá, ¿no es perentoria una reforma en profundidad, y no sólo de lavado de caras, currículos, contrataciones, convenios de todos los sistemas educativos del mundo en todos sus niveles?, ¿y no sería ésta la principal función de los doctorados en ciencias de la educación?

Quizá, es por ello, que muchos investigadores de las universidades, están adelantando sus procesos de jubilación y creando sus propios centros de investigación-formación, como se puede detectar, cada día más, haciendo una búsqueda en Internet. Maestros, con los que hemos estudiado y aprendido muchos de estos principios aquí recogidos, los encontramos ahora liderando sus propios institutos. Y por poner sólo unos ejemplos: Instituto Aprender a Pensar (México-Venezuela: Dra.

Margarita de Sánchez); Instituto Ipecal (México: Dr. Hugo Zelman y Dra. Estela Quintar); Instituto Matriztica (Chile: Dr. Humberto Maturana); Instituto Ecovida (Chile: Manfred Max Neef); Instituto Vitalismo Cósmico (Colombia: Dr. Darío Botero³); Instituto Avanzado de Creatividad Aplicada Total (Santiago de Compostela-España: Dr. David de Prado); Center for Creative Learning (Búfalo-EEUU: Dr. Isaksen); Instituto Internacional del Saber Kon-traste (Colombia, Dra. Eugenia Trigo, Dra. Magnolia Aristizábal, Dr. Guillermo Rojas, Mag. Harvey Montoya).

La belleza de la vida y sus amplios, diversos y profundos caminos, nos permitirán seguir con coraje, persistir, insistir, no desfallecer, para decir siempre de las inmensas posibilidades que el cosmos tiene para todos y todas si *sabemos*, en los términos de *sabiduría*, continuar incesantemente en la búsqueda de otros mundos posibles.

Las autoras
Diciembre, 2013

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boff, L. (2009). *Encuentro con Guillermo Rojas I*. Río de Janeiro.

Colciencias. (2005). *Colombia en la Sociedad del Conocimiento*. Paper presented at the Primer encuentro de investigadores colombianos en el país y en el exterior, Bogotá.

CRES. (2008, 4 al 6 de junio). *Retos de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* Paper presented at the Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), Cartagena.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed. Vol. 1), Río de Janeiro: Paz e Terra.

³ Después del fallecimiento del Dr. Darío Botero, desconocemos si este Instituto continúa su trayectoria.

Freire, P. (1992). *Pedagogía da esperança* (Vol. 1), Río de Janeiro: Paz e Terra.

Guzmán, E. (2008). Premisas del pensamiento falsbordiano. *Le Monde Diplomatique*, 71, 2.

Lévy, P. (2000). *Filosofía Worl. O mercado, o ciberespaço, a consciência* (C. A. d. Brito, Trans. 1ª ed.), Lisboa: Instituto Piaget.

Misión de Ciencia, E. y. D. (1994). *Colombia: al filo de la oportunidad. Informe conjunto. Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo*, Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ortega y Gasset, J. (1933). Sobre el estudiar y el estudiante. Primera lección de un curso. *La Nación. Buenos Aires*, 1-7.

Rudecolombia. (2008). *Situación Actual de los Doctorados en Colombia: Análisis de Indicadores que tipifican características importantes. Documento de trabajo*, Colombia: Rudecolombia.

Sebastián, J. (2003). *Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en iberoamérica*, Madrid: organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

Sousa Santos, B. d. (2009). Reinventando la emancipación social. *Le Monde Diplomatique*, 12, 17-20.

Villaveces, J. L. (2008, marzo). *Sobre los doctorados*. Paper presented at the doctorado en ciencia de la educación, Unicauca-Popayán.

INTELECTUALES Y ACADÉMICOS EN LA AMÉRICA LATINA DEL SIGLO XXI, ¿UNA REALIDAD CONTAMINADA?¹

Eugenia Trigo & Magnolia Aristizábal

RESUMEN

Desde el contraste entre las concepciones de mediocridad y excelencia, el artículo realiza una detenida reflexión sobre la confusión existente entre “académicos” e “intelectuales”. Acude a una mirada crítica y vivencial de la educación, la Universidad y la sociedad para insistir en la urgencia de recuperar una intelectualidad capaz de anticiparse a su propio tiempo que nos devuelva la esperanza y la posibilidad de habitar en un planeta humanizado. Las condiciones históricas y actuales de América Latina así lo reclaman. Esa intelectualidad no puede ser inferior a este desafío.

Palabras clave (5): Intelectuales, académicos, América Latina, Educación, complejidad.

¹ El texto fue escrito en septiembre del 2009 con el fin de contribuir al libro colectivo “La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI”. Lo incluimos en esta segunda edición, pues consideramos pertinente abrir con una reflexión crítica de qué está sucediendo al interior de las comunidades académicas.

Introducción

¿Será que *el hombre mediocre*, ha dejado de serlo en el inicio del siglo XXI?, ¿será que los intelectuales ya no son pertinentes en esta época y contexto?, ¿cuáles son los caminos y horizontes para un pensamiento libre, libertador y radical que nos posicione como seres humanos inteligentes y constructores de mundos posibles y utopías realizables?, ¿será que la universidad del siglo XXI todavía se ancla en la *universitas* o deberá ser reformulada y por tanto desenraizada?

Preguntas que, en este artículo desentrañamos con el propósito de sembrar dudas, orientar nuevas preguntas, caminar en las incertezas del pensamiento complejo que nos permita, al menos, sentirnos vivos, inteligentes, creadoras y propositivas en un mundo que se “muere”, derrite, calienta, hiela o ensombrece. Artículo que es la continuación de nuestra labor académica-investigativa de treinta años (Aristizábal y Trigo, 2009) entre escuelas, academias, intelectuales, investigadores, universidades, libros, realidades, fantasías vividas en diferentes contextos y países.

¿Será que todavía es pertinente hablar-pensar-escribir-investigar sobre educación? ¿Cabe un libro más de esta temática en librerías, virtualidades y cabezas pensantes? ¿O será que es pensar la educación desde otro lugar que no esté contaminado por la insaciable norma que todo lo corrompe para promover la visión que educar-se es más proyecto de vida autónomo que proyecto institucional dependiente? ¿Qué relación existe entre pensamiento y educación, entre reforma del pensamiento y reforma de la educación?, ¿algo tendrá que ver con la excelencia y la mediocridad?

La ciencia moderna-occidental, nos ha enseñado a “separar” como una de las condiciones del “pensamiento científico”, ¿no será la hora de unir y “llamar” a nuestras otras capacidades humanas que nos permitan ver-pensar desde otras miradas el mundo y de esa manera atrevernos a proponer alternativas-otras en la resolución de problemas? Si la vida es un entramado, los problemas también lo son y, desde esa óptica, abordarlos es ubicarlos en el contexto complejo del mundo hoy y aprender a

verlos como una posibilidad de creación y no como “irresolubles”. ¿Podemos comenzar a pensar el mundo desde la posibilidad y no la negación?

Estas son algunas de las cuestiones y propósitos que hemos afrontado en este artículo, desde la perspectiva metodológica de la *ciencia encarnada* (Trigo y Toro 2006, Pozo 2001) que exige hacer una reflexión en profundidad a partir de la historia vivida por las autoras-doctoras, poniendo de manifiesto su creación intelectual.

Mediocridad y excelencia

La realidad es compleja así como los fenómenos que subyacen en la crisis socio-ambiental del mundo actual. Por ello es necesario fortalecer las instituciones e iniciativas enfocadas en el estudio de sistemas complejos desde una perspectiva holística, abriendo la ciencia a los métodos inter- y transdisciplinarios, así como al diálogo de las ciencias con otros saberes no científicos... Creemos que los investigadores, profesores y estudiantes dedicados al quehacer científico y tecnológico tenemos un poder desde el saber que debemos ejercer con responsabilidad para contribuir a la utilización social creativa y libertaria del conocimiento, y así revertir aquellas tendencias destructivas sobre el ambiente y la sociedad que la modernidad está generando. Se trata de un compromiso para fomentar una práctica científica más transparente, independiente y autocrítica, fundada en una ética social y ambiental
(Unión de Científicos Comprometidos con la Sociedad.
Ciudad de México, Julio del 2006).

La obra “El hombre mediocre” de José Ingenieros, ha marcado una etapa en el pensamiento latinoamericano, con ella su autor creó una serie de cenáculos en los diversos países de habla española que durante muchos años le tuvieron como su inspirador y maestro, aún hoy su obra nos inspira deseos de perfeccionamiento y de alejarse del tipo de hombre medio o mediocre que ahogado en las urgencias de la vida olvida ideales por los cuales luchar y lograr una meta de perfeccionamiento a la cual todos debemos aspirar. ¿Qué entendemos por mediocri-

dad? Hay dos maneras de afrontar la cuestión. La primera (Gómez 1996) desarrolla la idea que todos los seres humanos somos mediocres, término medio, y que debemos asumir y adaptarnos a ello si queremos ser felices y, dejar para unos pocos la grandiosidad o genialidad; esta postura también advierte que los educadores deben dejar la vanidad de querer siempre ver algún genio en sus aulas y contentarse con trabajar con y para la mediocridad; no sembrar falsas esperanzas en los niños y jóvenes y formar para la adaptación a la norma. La segunda posición, proviene de los que pensamos que el ser humano, por ser humano, puede y debe desarrollar al máximo cada una de sus capacidades, potencialidades y habilidades y eso significa ser excelente en su humanidad. Es el concepto zubiriano de “dar de sí” (Zubiri 1986), freiriano de “ser más” (Freire 1996), sergiano de “ir alem” (Sérgio 1986) y el de la teoría de la creatividad y psicología humanista que dice “no todos podemos ser genios creadores pero sí creadores de la propia vida”. Desde esta perspectiva, los educadores no sólo podemos sino que debemos trabajar en la “excelencia” de todos y cada uno de los educandos, sabiendo que todos y cada uno de nosotros somos diferentes y que es en la diferencia en dónde se debe poner el acento. Por ello, no cabe la competición, la competencia ni las competencias en el mundo educativo, por muy “moda” o “norma” que ésta sea, como tampoco cabe la homogeneidad, los estándares mundiales de calidad y así por delante.

Pero, ¿qué es la excelencia de la que hablamos? La palabra **excelencia** viene del latín, *Excellentia-ae*, de *ex* y *cella* de la raíz indoeuropea “kel”- en griego *kelo* (ΚΕΛΟ, κελο), lugar oculto o escondido, bodega, de ahí derivó la castellana **celda** y en alemán *keller* (sótano) y *zelle* (celda), por el cambio de la pronunciación de c como k en el latín clásico (*keller*) y la c como ts en el eclesiástico (*zelle*). *Ex-cellentia*, significaría salir de lo oculto, para significar superioridad, grandeza, elevarse, enorgullecerse. El objetivo del pensamiento de la filosofía moral griega no es otro que la excelencia de las personas, de ahí que se pueda denominar a esta filosofía moral como una **ética de las virtudes**. “Virtud” es el término con que traducimos al griego *areté*, que significa la excelencia de una cosa: desempeñar bien el propio fin.

Todo tiene su fin, su *télos*, de tal forma que alcanzarlo era conseguir la virtud, la excelencia. Así, la ética debía ocuparse del *télos*, de la función o *areté* del ser humano. A ese fin al que tiende cada cosa y, por extensión, al fin del ser humano los griegos le llamaban *agathós*, el “bien”. Ser virtuoso, aplicado a los humanos es lo mismo que ser bueno, ser una buena persona. Y puesto que la virtud es la excelencia, alcanzar y tener *areté* consistiría en ser *aristos*, el mejor (<http://confilosofia.wordpress.com/tag/excelencia/>). Trayendo estos conceptos al mundo de hoy (y no dejándolos en el seno de la sociedad competitiva y clasista de la Grecia clásica), podemos decir que el fin de la educación sería contribuir a la formación de seres humanos y sociedades excelentes, es decir, buenas, virtuosas y éticas en que se desarrolle una actitud de ser el mejor ser humano de que soy capaz y, esto significa, evidentemente, relación y diálogo conmigo mismo, el otro, los otros y el cosmos. Sólo así, pensamos, será posible caminar hacia un mundo-de-vida y para-la-vida de todo y todos, hacia un Buen Vivir como nos insta Leonardo Boff (2004).

La tarea, entonces, desde la educación compleja, es trabajar en y por la diferencia. Enseñar-aprender a ser diferentes, a explorar lo propio de cada uno de nosotros y reconocer lo propio en el otro. Sin comparaciones y sin imitaciones. Aprender desde lo mejor que cada uno somos y tenemos y tratar de limar las asperezas de las debilidades (propias y ajenas) con el ánimo de construir sociedades más justas y solidarias. Ser el mejor carpintero, el mejor médico, el mejor técnico, el mejor educador que soy capaz de ser, en últimas, ser el mejor ser humano que consigo ser. Ése es el camino de la humanidad, un camino no fácil, ni biológica ni culturalmente y que todavía no hemos acabado, más bien se diría, que estamos en los inicios del camino cultural de la evolución, como dice el filósofo español José Antonio Marina en una de sus obras (Marina 2000) “la evolución biológica dejó al ser humano en la playa de la historia. Entonces comenzó la gran evolución cultural, la ardua humanización del hombre mismo y de la realidad. Estamos creándonos todavía... Intentamos salir del pantano tirándonos hacia arriba de los pelos. Hemos nacido sin manual de instrucciones, y luchamos para constituirnos como una especie dotada de dignidad. Queremos

edificar una nueva esencia sobre la esencia biológica recibida. La dignidad humana no está en el pasado, sino en el futuro. O sea, en el alero”.

En el apartado siguiente vamos a hablar de unos seres humanos diferentes, los intelectuales, para ver cuál es su diferencia y con base en ello, cuáles sus funciones en la sociedad de hoy. Otro día hablaremos de otros diferentes, los campesinos, los carpinteros, los sociólogos y así iremos desarrollando un mundo de “excelentes” en dónde nadie se queda afuera y en dónde todos y cada uno de nosotros tenemos nuestra responsabilidad y compromiso.

¿Pensamiento y educación contaminadas?

Asistimos a una sensación de saturación y vacío de las reflexiones en educación en el mundo de hoy. Por doquiera se encuentran múltiples discursos sobre la necesidad de reformar el pensamiento para reformar la educación. En conexión con una reflexión exigente sobre el papel de los intelectuales en América Latina, desde una perspectiva compleja, nos atrevemos a poner nuestra voz discordante e intentamos aportar desde otro lugar, desde otra mirada.

Hace ya cerca de diez (10) años pasó por nuestro país Edgar Morin con su amplia y profunda obra, durante el Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. En ese entonces, como miembro del Comité Académico Nacional², soñábamos con producir una “revolución de las pequeñas cosas” en el campo de la educación, participando de manera activa en los comités regionales que se constituyeron, los cuales fueron seleccionando diferentes experiencias desde la sociedad civil, las organizaciones empresariales y el sistema educativo. Mucha agua ha pasado por debajo del puente. En nuestro modo de ver, la voracidad de las lógicas racionalistas tecnicistas instrumentales ha venido ganando la batalla, y aún permanecemos en el campo

² Una de las autoras de este artículo, Magnolia Aristizábal, fue miembro del Comité Académico Nacional del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo, realizado en Bogotá en el mes de noviembre de 2000.

de las buenas intenciones en educación. Por ello se reafirma nuestra pregunta ¿seguimos contaminados de lo mismo?

Por un lado, los sistemas educativos en América Latina siguen reciclándose en la lógica de la calidad, una lógica tramposa, anunciando la promesa de que bajo la ampliación de cobertura, se saldará la deuda de la Ilustración, de educación universal, gratuita y obligatoria para todos. La masificación y “democratización” del sistema no ha arrojado resultados positivos. Las cifras así lo indican. Y al lado de las cifras, hablan por sí mismas las consecuencias de sistemas educativos anquilosados, desconectados, homogenizados. Esas consecuencias se expresan en la presencia de ciudadanos que no están asumiendo su “ciudadanía” de forma plena. Basta una mirada a los procesos electorales de buena parte de los países de América Latina, donde persisten prácticas gamonalistas y clientelistas de carácter premoderno, para sólo mencionar algunas.

Por otro lado, el diagnóstico de la educación en la mayoría de los países de América Latina sigue señalando problemas endémicos como: analfabetismo funcional persistente; programas descontextualizados de las realidades más urgentes; yuxtaposición innecesaria de asignaturas en estos programas; desconexión de estos con la vida de los estudiantes; inutilidad de muchos de sus contenidos; prácticas tradicionales de enseñanza y evaluación; desarrollo superficial de contenidos; academicismo persistente; ausencia de procesos de formación en investigación. El panorama es desalentador. En el caso de Colombia, según los datos del Censo de Población de 2005, se señalan las siguientes cifras en las categorías de alfabetismo y asistencia escolar:

“Los niveles de analfabetismo han disminuido en los últimos 41 años en la población de 15 años y más. De una tasa de 27,1% en 1964 disminuye a una tasa de 8,4% en el 2005, según los resultados del Censo General³. El 91,6% de la población de 15 y más años sabe leer y escribir. Para las cabeceras municipales este porcentaje es 94,5% y en el resto es de 81,5%. Los niveles de analfabetismo han disminuido en los últimos 32 años en

³ Datos tomados de: DANE, *Informe Especial. Censo General 2005*. Colombia-Educación, pp. 1-3.

la población de 15 a 24 años. De una tasa de 11,1% en 1973 disminuye a una tasa de 3,1% en el 2005, según los resultados del Censo General. El 96,9% de la población de 15 a 24 años sabe leer y escribir. Para las cabeceras municipales este porcentaje es 98,3% y en el resto es de 92,2%.”. Comparativamente con algunos países de América Latina, las cifras sobre analfabetismo son así: Bolivia, 12.8%; Perú, 11.4%; Ecuador, 7.5%; Venezuela, 6.6%. Nótese en estas cifras la afirmación que hace el Dane (Departamento Administrativo Nacional de Estadística-Colombia) sobre la “disminución” de las tasas de analfabetismo, lo cual refleja una actitud de conformidad con los hechos reales, mientras de forma permanente los documentos y resoluciones de los gobiernos en las diferentes conferencias nacionales e internacionales sobre educación siguen declarando la urgencia de saldar la deuda otrora planteada por la Revolución Francesa de obligatoriedad, gratuidad y universalidad de la educación para todos los ciudadanos.

En contraste con estos planteamientos⁴, el documento preparatorio de la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación realizado en Argentina en septiembre de 2010, sobre el tema de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos inicia afirmando que “La importancia central del tema toma como punto de partida la preocupante situación de los países iberoamericanos con relación a la elevada tasa de población analfabeta que vive en la región. El porcentaje se sitúa en torno a los 30 millones de personas, lo que supone casi el 10% de la población. De igual forma, las cifras son alarmantes al encontrar que el 40% de los jóvenes y adultos, unos 110 millones, no han

⁴ OEI, 2010, *Metas educativas 2021. La educación que queremos para las generaciones de los Bicentenarios*. Documento para debate, primera versión, p. 1. Consultado en: <http://www.oei.es/metas2021/forossintesis.htm>, el día 10 de julio de 2010. Una mirada detenida a este documento, por su estructura y planteamientos, nos permite ver que la lógica de argumentación y de tratamiento de los problemas de la educación en América Latina por parte de los gobiernos sigue siendo la misma: criterios de eficiencia, eficacia, calidad, bajo una racionalidad técnica que ya sabemos, finalmente se convierte en un mar de “buenas intenciones” sin transformaciones reales de lo esencial de la educación y la formación: qué ser humano es el que pretendemos para este mundo.

terminado sus estudios de educación primaria. Por otro lado, como en anteriores ocasiones se ha puesto de manifiesto, existen diferencias muy significativas entre los países y al interior de los mismos a la hora de valorar los niveles de analfabetismo existentes”.

Pero... bien vale la pena apartarnos de estos desalentadores y sempiternos diagnósticos, y colocarnos en otro lugar, porque creemos que el problema de la educación y la formación debe buscarse en otras dimensiones de la vida. Según Hannah Arendt, citada por F. Bárcena (2009), “*pensar es pensar críticamente*”. ¿Qué es lo que en últimas nos está diciendo esta afirmación? Por una parte, nos está confrontando la idea ligera, liviana y blanda de usar nuestra capacidad cognitiva de pensamiento, y por la otra, nos está convocando a comprender que sólo hay pensamiento genuino, auténtico cuando esta acción cognitiva/afectiva se realiza con la fuerza de la crítica, porque nos está poniendo siempre en otros lugares, porque se producen movimientos del pensamiento/sentimiento para estar y situarnos en el mundo. Lamentablemente aún la educación que se imparte a través de los sistemas educativos en América Latina es una educación que se vuelve *formación para la domesticación*, para ser dóciles, fragmentados, instrumentalizados, operativos, sin desplegar ampliamente las potencialidades de nuestro ser como humanos. Oigamos la voz de uno de los intelectuales colombianos que supo situarse en otro lugar, que inclusive no “soportó” el sistema educativo y se volvió un audaz autodidacta, Estanislao Zuleta (1995: 19):

La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiere un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación. Por eso el maestro con frecuencia subraya: “usted no sabe nada”, “todavía no hemos llegado a ese punto”; “eso lo entenderá o se verá más adelante o el año entrante, mientras tanto tome nota”; “esto es así porque lo dijeron gentes que saben más que usted”, etc.... Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante, en otros términos, no se lo respeta, ni se lo reconoce como

un pensador y el niño es un pensador. La definición de Freud hay que repetirla una y mil veces: el niño es un investigador, si lo reprimen y lo ponen a repetir y a aprender cosas que no le interesan y que él no puede investigar, a eso no se puede llamar educar.

Hay en esta aguda visión de Zuleta una crítica fuerte a una concepción lineal del pensamiento, una discusión sobre la trillada palabra “prerrequisito” que se utiliza con mucha frecuencia en los procesos curriculares. Esta visión lineal de la cognición/afectividad es heredera de la clásica idea de *progreso, evolución, desarrollo*, que en su base se alimenta de la concepción de un ser humano que necesita ir en un paso a paso para encontrar el pleno desenvolvimiento de sus facultades. Esta herencia de la tradición pedagógica junto a una visión de prescripción detallada de lo que se espera de un ser humano para que agote y cumpla determinadas etapas, ha sido una de las más nefastas concepciones que ha provocado el orden de cosas que estamos reflexionando: la existencia de un ser humano que no se piensa/siente a sí mismo, que está disociado, que está desconectado de su propio ser, y por lo tanto, se volverá un “académico” más no un “intelectual” como lo estamos proponiendo.

Faltaría además decir que, desde una perspectiva amorosa del saber, como nos lo dice Carlos Amadeo Botelho Byington (2003) necesitaríamos emprender un camino de desconstrucción de esta forma paradigmática de comprender la educación y la formación, y producir un revolcón decidido de todas las prácticas cotidianas para encontrar la emergencia de otras que nos permitan caminar por la construcción de un ser humano que potencie todas sus dimensiones sin recetas, sin modelos prefijados, sin tiranías normativas inútiles, advirtiendo eso sí que para llegar a esta concepción, requeriríamos de una actitud valerosa para enfrentar la mediocridad haciendo lo que nos corresponde hacer como seres humanos en un planeta que como el nuestro, se extingue paulatinamente.

Paradójicamente, creemos que los sistemas educativos en América Latina se encuentran actualmente en una trampa: porque mientras siguen pujando por la necesidad de “democratizar” la educación, por la vía simplemente de ampliar la cobertura

educativa, y mientras siguen alimentando una visión de calidad de la educación por la vía de la acreditación para responder a las lógicas del mercado, estos sistemas educativos por dentro de sí mismos viven la peor de las crisis, dado que la masificación ha llevado a una educación que podríamos llamar “light”, superficial, en la que en el fondo no se está haciendo lo importante para la formación de ciudadanos-as plenos-as, capaces de enfrentar las contingencias del mundo de hoy. Esta masificación ha generado fenómenos tan particulares como el desencanto de la labor docente, la abulia, la desidia, el “no me importa lo que le pase al otro”, el “sálvese quien pueda”, el salir corriendo a las 12:00 en punto porque esto se acabó, en un círculo infernal que no se detiene. ¿Tiene sentido tal condición para la vida cotidiana? ¿Estamos de verdad situados en un “buen vivir”? Mejor dicho, ¿para quién o quiénes tiene sentido? Creemos que tiene sentido para quienes se alimentan en su esfera de poder, de seres mediocres, domesticados.

Por ello, es necesario apostar por una pedagogía para y de la libertad. Una pedagogía que afronte la educación y la formación con el horizonte de la libertad, la autonomía, el amor, para el “buen vivir” de la naturaleza humana en convivencia con el resto de seres del cosmos. Una apuesta así implica, desde una perspectiva de complejidad como tejido y conexión, *sabiduría, creatividad, coraje, ruptura, consciencia histórica y transformación*. Muchos intelectuales en el mundo y algunos en América Latina y Colombia nos han mostrado este camino, se han anticipado a su tiempo y nos han señalado vestigios claros de posibilidad. De lo que se trata entonces, es de recurrir con persistencia a esos rasgos de intelectualidad que positivamente afirman esa posibilidad.

¿Académicos *versus* intelectuales?

La mediocridad intelectual hace al hombre solemne,
modesto, indeciso y obtuso. Cuando no le
envenena la vanidad y la envidia,
diríase que duerme sin soñar.
Pasea su vida por las llanuras,
evita mirar desde las cumbres

que escalan los videntes y
 asomarse a los precipicios que sondan
 los elegidos.
 Vive entre los engranajes de la rutina.
 (José Ingenieros. El hombre mediocre, 1957)

Ya en el primer apartado entrábamos con la potente reflexión que nos ofrecía José Ingenieros, escrita en la segunda mitad del siglo XX pero que cobra una vigencia sorprendente para reflexionar sobre lo que hemos titulado como “académicos *versus* intelectuales”.

El aparato crítico-reflexivo de esta parte, hunde sus fuentes en la experiencia vivida como profesoras de distintas y muy diversas universidades en éste y en el otro lado del continente, como visitantes de programas doctorales, como conferencistas en distintos lugares del planeta, como conversadoras con nuestros pares aquí y allá y personas comprometidas con la educación y la formación. Son largos años de observación, reflexión, conversación, acción, hasta llegar a lo que podríamos decir, un punto de saturación que nos ha compelido a poner “la piedra en el zapato” o “el dedo en la llaga”. Nos asiste la responsabilidad ética de no callar.

Desde una perspectiva de sentido común, cotidianamente los términos “académico” e “intelectual” se han usado indistintamente. Nos interesa desbrozar el camino de ambos, con el fin de ir esclareciendo el territorio de nuestra reflexión, al mismo tiempo que vamos construyendo una postura hacia lo que nos proponemos como desvelación del papel de los intelectuales en el mundo de hoy, acudiendo al utillaje que nos ofrece una mirada compleja del problema.

Según el diccionario de María Moliner (2001), la autora señala las diversas acepciones del término *academia* de esta forma: **academia** (del lat. «academía», del gr. «Akadēmía», lugar próximo a Atenas donde enseñaba Platón). **1** f. Escuela filosófica fundada por Platón. **2** Establecimiento privado en que se dan enseñanzas de cualquier clase, superiores a la primera enseñanza: ‘Academia de contabilidad, de dibujo, de corte y confección; de preparación para ingreso en la universidad’. P *Colegio.

3 (en España, con la denominación «Real» antepuesta) Cada una de ciertas *corporaciones oficiales formadas por un determinado número de hombres eminentes en los correspondientes campos de la ciencia y del arte, que realizan colectivamente determinadas actividades en relación con su respectiva especialidad. Como la «Real Academia Española». ☐ Reunión de los académicos: ‘Los jueves hay academia’. **4** *Reunión o tertulia de literatos o artistas.* **5** Escult., Pint. *Estudio de una figura desnuda y sola.* **Academia militar.** Centro de instrucción donde se forman los oficiales de los distintos cuerpos del Ejército. ☐ Galonista.

Y el término “académico” lo define así: **académico, -a** **1** adj. De [la] academia.**2** n. Miembro de una real academia. **3** adj. Se aplica a los estudios o títulos cursados u obtenidos en centros de enseñanza oficial superior. **4** Aplicado a las obras de arte o al estilo, *correcto y frío. ☐ Aplicado al estilo de hablar o escribir y a quien habla o escribe, *correcto y con expresiones no corrientes en el lenguaje ordinario. **Académico correspondiente.** - Miembro no «de número» de una real academia, residente en lugar distinto del en que ésta celebra sus sesiones. **A. de número.** Miembro de una real academia de los que ocupan las plazas que las constituyen en número fijo y que se reúnen regularmente en sesiones.

Desde las concepciones anotadas, academia y académicos se han considerado como espacios y sujetos “especiales” que desarrollan actividades específicas que los distinguen del resto de personas. En la base de estas especificidades se encuentra la clásica división entre trabajo manual y trabajo intelectual. Históricamente esta separación, o disyunción, ha tenido efectos sobre decisiones trascendentales de política, economía y cultura, en las diferentes sociedades, y ello ha traído efectos no siempre afortunados, porque se ha agudizado una brecha imposible de sostener en el mundo de hoy, cuando las fronteras entre trabajo manual y trabajo intelectual se van desvaneciendo por efectos del creciente desarrollo de las tecnologías de diverso tipo, que nos van situando en un mundo virtual y simbólico sin precedentes. Estos cambios aún imperceptibles para muchos grupos y sociedades, avanzan a pasos agigantados. En palabras de (Negri y Hardt 2000:318):

Los poderes de la ciencia, el conocimiento, el afecto y la comunicación son las fuerzas principales que constituyen nuestra virtualidad antropológica y que se despliegan por la superficie del imperio. Este despliegue se extiende por los territorios lingüísticos generales que caracterizan las intersecciones entre la producción y la vida. El trabajo se hace cada vez más inmaterial y realiza su valor a través de un proceso singular y continuo de innovación en la producción; la fuerza laboral se vuelve cada vez más capaz de consumir o usar los servicios de la reproducción social de maneras más refinadas e interactivas. Precisamente cuando la inteligencia y el afecto (o, en realidad, el cerebro en conjunción con el cuerpo) se transforman en los poderes productivos primarios, hacen que la producción y la vida coincidan en el terreno en que ellos operan, porque la vida no es otra cosa que la producción de un conjunto de cuerpos y cerebros.

¿Cuáles han sido los espacios de los académicos? El lugar que clásicamente han ocupado es el de las Universidades. Ello nos lleva a ofrecer una panorámica de la Universidad y su paulatina transformación en el siglo XXI. El proyecto de Universidad en el mundo en sus orígenes como espacio de lo universal, del bien público y para lo público, del lugar de la ciencia y el saber, la sabiduría, del lugar de la deliberación, la diferencia y el debate, de la investigación, ha venido muriendo. Y se ha dado paso a un lugar para atender “la clientela del siglo XXI”, orientada por una racionalidad puramente administrativa, marcada por la lógica del mercado, en una vía estrictamente profesionalizante, que bajo los criterios de acreditación, se va lentamente homogenizando bajo marcos impositivos “ocultos” dictaminados por las dinámicas económicas globales que sutilmente se entrecruzan con lenguajes como el de “competencias”, “estándares”, “criterios de calidad”, expresiones en últimas de la predicción y el control. Estos lenguajes han borrado paulatinamente y sin remedio el poder de la deliberación, de la alerta, de la discusión, de la mirada pública de lo público. Se ha dado paso a la “norma”, al “estándar” por encima de toda consideración ética y política.

En el sentido anterior contrastan las conferencias internacionales sobre Educación Superior que se han venido produ-

ciendo (París 2010) con el interesante trabajo de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales, dirigida por Immanuel Wallerstein en 1995, quien se interesó en plantear un programa de largo aliento sobre la necesaria reforma del pensamiento de quienes se han llamado científicos sociales. Por un lado, las conferencias internacionales sobre Educación Superior repiten hasta el cansancio declaraciones sobre el papel de la Universidad como bien público, y por el otro, la Comisión Gulbenkian revela, para el caso concreto de las ciencias sociales, las incoherencias de estas declaraciones.

Si este deslizamiento progresivo del papel de la Universidad se ha producido, bien podemos decir que una de las responsabilidades mayores la tienen los “académicos” que la sustentan y que poco a poco van erráticamente permitiendo que un estado de cosas así se produzca. ¿Por qué se ha producido este fenómeno?

Desde nuestra experiencia, el proyecto de Universidad paulatinamente muere, porque uno de sus factores más importantes, el talento humano, encarnado en los “académicos”, ha caminado por prácticas en su tarea universitaria que desdibujan persistentemente su sentido. Estas prácticas han sido de numerosas caras: magnificación sin sentido de su tarea; alimento excesivo de los egos personales que los ha llevado a un “canibalismo académico” nutrido por las exigencias de competitividad de la lógica mercantil en boga; urgencia excesiva del dato para atender a los criterios de eficiencia, productividad y eficacia; alimentación permanente de ocultas “excelencias”; excesiva recurrencia a las muletas de los “autores” de moda para afincar sus planteamientos en detrimento del acto creador; consecución sin medida de títulos fundados en una falsa meritocracia de las vanidades; en fin, exacerbación de lo más ruin de la naturaleza humana para obtener los beneficios de la calificación de la producción intelectual, lo cual ha contribuido de manera lenta y sostenible a la desaparición de la deliberación, la diferencia, la aguda polémica, para dar paso a la hegemonía y homogeneización de los discursos que circulan y se apropian en el espacio universitario.

En este estado de cosas, podríamos ahora preguntarnos ¿son los académicos, intelectuales? O más bien, ¿son este tipo de académicos descritos, intelectuales? Bajo la mirada de la sospecha nos atrevemos a afirmar que no. Los intelectuales han sido y son otra cosa. Y tendrán que ser otra cosa en los actuales desafíos de la vida del siglo XXI. Esto es lo que desarrollaremos en los siguientes apartados.

El papel de los intelectuales en la sociedad del tercer milenio

Si no fuera por aquellos que en un momento dado de la historia fueron capaces de pensar distinto a lo que piensa el rebaño, la humanidad estaría todavía en la edad de las cavernas
(Erich Fromm)

A lo largo de toda la historia del mundo occidental, se ha difundido el mito del intelectual como un ser muy especial. En la antigua Grecia, eran los filósofos quienes cumplían este rol, en el marco de lo que se denominó la Paideia. En la Edad Media fueron los monjes y sacerdotes quienes cumplieron el rol de celosos guardianes de la sabiduría y la verdad. En las modernas sociedades capitalistas, tanto el rol como del mito de los intelectuales se ha difuminado debido a la organización social del capitalismo. En estas sociedades, el intelectual deja de ser una élite y se convierte en una categoría que lo caracteriza por su función en la sociedad más que por su papel en la estructura productiva (Villamarín 2005).

El término "*intelectual*" es acuñado en Francia durante el Caso Dreyfus para designar al conjunto de personajes de la ciencia, el arte y la cultura que apoyaban la liberación del capitán judío Alfred Dreyfus acusado injustamente de traición. El término está dotado socialmente de un valor de prestigio. Se entiende que esa actividad dedicada al pensamiento tiene una dimensión y una repercusión públicas que se consideran muy valiosas, pero la aplicación del término depende del grado de afinidad ideológica, política, etc., que tenga quien lo aplica con respecto de la persona que se esté considerando.

No existen, por tanto, criterios absolutamente objetivos para identificar como intelectual a nadie. Se trata de una palabra

cuyo significado está matizado por percepciones sociales, lo que la convierte en inestable e imprecisa. Parece que la tendencia a la crítica y a la adopción de puntos de vista fuertemente anormativos resulta consustancial al intelectual: un elemento común a todos los intelectuales es que su pensamiento trata de producir efectos en el mundo. En este sentido, pensar de ese modo, pensar activamente, intervenir mediante la reflexividad, exige replantear, ver las cosas desde otro punto de vista, contribuir a legitimar o deslegitimar ciertas prácticas e instituciones y, en definitiva, poner en cuestión el discurso y el mundo que viene dado. Como dijo Sartre (2006) “el intelectual es un entrometido, alguien que se inmiscuye donde no le llaman y que espera derrocar verdades recibidas y prejuicios heredados, atavismos y políticas que juzga retrógradas. O, más aún, el intelectual es aquel que abusando de la notoriedad alcanzada sale de su ámbito (la ciencia, la literatura, el arte) para criticar a la sociedad, para reprender a los poderes establecidos”.

Desde este punto de vista, un intelectual es aquella persona que dedica una parte importante de su actividad vital al estudio y a la reflexión crítica sobre la realidad. La intelectualidad es el colectivo de intelectuales, agrupados en razón de su proximidad nacional o ideológica. Esto significa siguiendo a Löwy (2007) lo siguiente:

Los intelectuales, en cuanto tales, no son productores de bienes y servicios, sino creadores de productos ideológico-culturales. Independientemente del lugar que ocupen en la estructura económico social, todos los seres humanos, por el mero hecho de ser tales, pueden crear productos ideológico-culturales: ser pintores, escultores, poetas o escritores; y quien lo haga cumple una función intelectual. No existe, por lo tanto, "intelligentzia" neutra, por más que los intelectuales "gocen de una cierta autonomía relativa con respecto a las clases sociales". Como creadores de productos ideológico-culturales expresan las demandas sociales desde la perspectiva del proyecto histórico al cual han adherido. Por lo general, los intelectuales se rigen por valores cualitativos que se desprenden de su sensibilidad estética, de su comportamiento moral o de su comprensión teórica. En la medida en que el capitalismo todo lo convierte en dinero, en mercancía, en valores puramente cuantitativos, los

intelectuales sienten una aversión casi natural contra el capitalismo.

El intelectual medita, reflexiona, discurre, se inspira, goza, busca, investiga, analiza, discierne, desmenuza, razona, contrapone conceptos, filosofa, organiza las ideas, proyecta, imagina, especula, atribuye causas a los efectos y efectos a las causas, interconecta fenómenos... en fin, hace uso de las limitadas pero a su vez vastas capacidades de la mente humana.

Según la definición usual, los intelectuales constituyen una categoría de pensadores que intervienen activamente en los asuntos públicos y ponen de manifiesto la crítica consciente de sus sociedades. Pero, con el desarrollo de las actividades de alto valor agregado, el ascenso de la educación superior y la extensión de una interactiva red universal de comunicación estimulada por la informática e internet, el horizonte histórico deja entrever una sociedad mundial del conocimiento cuyo juicio crítico se distribuirá masivamente. Ante esta situación, ¿no es urgente redefinir la función de los intelectuales? La función principal de los intelectuales es estudiar los sistemas simbólicos con los cuales las comunidades humanas viven en simbiosis, así como velar por su articulación, su buena marcha y su perfeccionamiento. En la nueva cultura mundial de la inteligencia colectiva, esta responsabilidad es más urgente que nunca (Lévy 2007).

Mientras se considera que el intelectual trasciende, el mediocre no lo hace. Por ello se plantea el problema: "¿Cómo liberamos a los intelectuales de la mediocridad?" No es simple. Se reta a los intelectuales a que empleen su intelecto para resolver esta situación, que persiste no sólo en los intelectuales sino en las personas en general.

En la crisis sistémica actual (económica-financiera, social, valórica, ecológica) ¿en dónde están las propuestas alternativas-innovadoras que nos permitan –a los humanos todos-, sentipensar que hay esperanzas, que hay alternativas? Recordamos de nuestra historicidad vivida que en situaciones deprimentes y depresivas, siempre había unos “sujetos” que aparecían en diversos espacios (congresos, medios de comunicación, teatros, universidades) que nos mostraban la cruda realidad del mundo

pero al mismo tiempo nos hacían vibrar, impulsaban a vivir plenamente. Eran personajes que cautivaban con su presencia y elocuencia, oral y escrita: llenaban auditorios y sus palabras eran repetidas y pasadas de mano en mano (cuando no existía Internet). Íbamos a escuchar, no a hablar, no a preguntar, no a disentir. Y nos sentíamos satisfechos en la escucha y lectura, ¿por qué? Pregunta que nos hacemos ahora, y no en aquel entonces. Y la respuesta que se nos ocurre extraída de nuestra corporeidad es que anteriormente se valoraba la capacidad de escucha y de la palabra (oral, escrita, musical, plástica, etc.), sabiendo que había momentos para lo uno y para lo otro. No todos podíamos hablar al mismo tiempo y sobre los mismos asuntos y de esa manera íbamos formando nuestro criterio y opinión. ¿Qué percibimos que sucede hoy en día? Todo el mundo se cree con el derecho a hablar al mismo tiempo de las mismas cosas, nadie puede permanecer callado, se considera una injuria. Nadie puede callar a nadie, todos tenemos los mismos derechos. Pero los derechos de la homogeneidad, de hacer todos lo mismo, pensar de la misma manera, no atreverse a ser-pensar-sentir diferente. A eso es a lo que hemos llegado en los albores del siglo XXI. En vez de habernos preocupado, ayudados de la tecnología que llega a toda parte, de continuar desarrollando las positivas diferencias que veníamos construyendo en la historia, hicimos todo lo contrario: las utilizamos para callarnos a todos y homogeneizarnos por igual, no sobresalir, todos tenemos que entrar en la botella, cumplir las normas dictadas por unos pocos (Banco Mundial, Unesco, el Grupo de los Siete o de Los Veintiuno) y salir dispuestos a cumplir la tarea. Hemos resuelto no pensar, no decidir, no transgredir y, esos personajes que nos hacían vibrar, también se dejaron “comer”. Es por eso, quizá, que la humanidad está desesperanzada y sin ideas, porque no hemos dejado que cada uno desarrollara sus capacidades en toda su dimensión y hemos preferido quedarnos en eternos mediocres, en seres opacos y sin gracia que caminamos al son que nos marcan los timbales de la globalización económica.

¿Qué hacer ahora?, ¿será que hay salida a esta mediocridad?, ¿cuál puede ser la alternativa?, ¿o preferimos morirnos de aburrimiento y convencernos que ya hemos llegado al fin de la

existencia humana? En estos últimos años se nos murieron varios de esos personajes vibratorios, intelectuales para nosotras: el 3 de noviembre del 2009 fallecieron Francisco Ayala a los 103 años en Madrid, gran testigo de la literatura española del siglo XX, novelista y ensayista de infinita curiosidad, y el antropólogo francés Claude Lévi-Strauss a los 100 años, uno de los intelectuales más influyentes del siglo XX en el campo de las ciencias sociales; el 13 de marzo del 2010 a los 89 años Miguel Delibes, un grande de las letras, el alma literaria de Castilla; y también han sido sensibles los fallecimientos de José Saramago, gran literato portugués y premio Nóbel de Literatura, Carlos Monsivais, agudo crítico de la sociedad mexicana (19 de junio de 2010 a los 87 y 72 años respectivamente) y; en Bogotá, su ciudad natal, supimos de la muerte de nuestro colega Darío Botero (21 de junio 2010), crítico, filósofo y creador de la Escuela del Vitalismo Cósmico. En el 2008 (12 de agosto) otro grande de las ideas nos dejó, Orlando Fals Borda, el que revolucionó las ciencias sociales en Colombia. Y, mientras corregíamos y revisábamos esta segunda edición, otros dos compañeros de viaje nos dejaron: Hugo Zemelman (3 de octubre del 2013 a los 82 años) y el gran líder surafricano Nelson Mandela (5 de diciembre del 2013 a los 95 años de edad) ¿Qué nos han legado estos longevos personajes para que se queden grabados en la memoria?: ideas revolucionarias, pensamiento libre y libertador, esperanza, análisis crítico, no dejarse llevar por la corriente, la moda y el estado de bienestar y, una gran capacidad de anticiparse a los hechos.

¿Qué significa anticiparse? Difícil cuestión, llena de misterios, magias, esoterismos y vanidades. ¿Será predecir?, ¿y es que se puede predecir el futuro?, es más, ¿el futuro es predecible? Creemos que no es por el camino de las profecías que desarrollan los intelectuales su función en la sociedad. Cuando hablamos de la capacidad de anticipación, lo entendemos en que son sujetos que, a partir de poner en relación, en entramado, sus diversas capacidades, cualidades, sensibilidades, conocimientos e informaciones, son capaces de “ver más allá”, de ir hacia lugares-no-comunes y mostrar nuevos rumbos. Tienen como una “antena” que les muestra lo que normalmente es invisible a los ojos de la mayoría. Y, esas visiones-intuiciones-proyecciones

son las que, históricamente, los intelectuales colocaban en danza a la sociedad. Eran los que iban por delante colaborando en la construcción de propuestas alternativas en los distintos campos de la actividad humana. Y, quizá por eso, los recordamos.

Cuando estas voces se callan, todos perdemos. Ellos y ellas, porque pierden, por falta de uso, sus excelentes capacidades; y la sociedad en general pierde la posibilidad de soñar otros mundos posibles y juntos caminar hacia lugares de esperanza e ilusión.

Los intelectuales fallecidos nos dejan con muchas preguntas a ser resueltas, muchas dudas e incertezas que debemos afrontar. Mas hay una, que en esos "datos cronológicos" expuestos nos llama la atención: sus longevidades. Si nos damos cuenta, a excepción del "joven" Darío Botero, estos personajes ilustres son octogenarios, nonagenarios y centenarios. Parece que la profesión intelectual por ellos elegida y a ella dedicada con entusiasmo y pasión, les ha colaborado en el tiempo de su permanencia en la Tierra. Todos ellos se nos fueron lúcidos, nos han dejado sus obras, palabras, creaciones, ¿será que no merece la pena, en las sociedades del siglo XXI, este tipo de esfuerzos?, ¿será que ya no son necesarios? Entonces, ¿por qué los festejamos, conmemoramos, celebramos los aniversarios? ¿O será que lo que celebramos son sus muertes (!por fin se fueron!) y no sus vidas creadoras? Parece que las ideas ya no son importantes e interesantes para el *homo economicus* de hoy día.

Es así, con estos sinsabores, que hemos decidido emprender, nosotras, esta tarea. A sabiendas que no somos las únicas que nos preocupa la situación, pero dándonos cuenta también, que alguien debe re-comenzar a decir las cosas como las ve, siente, vive y piensa y quizá, algún día, estemos colaborando en sembrar la consciencia y utopía-ucronía de volver a ser intelectuales y no sólo académicos bien comportados.

Intelectuales en América Latina

Y en América Latina, ¿qué ha sucedido?, ¿alguna diferencia respecto a otros espacios geográficos?

El ecosistema democrático parece no ser tan bueno para el intelectual tradicional, ya en peligro de extinción, cuyo lugar va siendo ocupado por una nueva y agresiva especie, el “opinador” (Roger Bartra).

La falta de intelectuales es un tema tópico en varios entornos y publicaciones críticas. De vez en cuando encontramos artículos por Internet quejándose de esta situación. Por lo tanto es una problemática global y no solamente de una determinada región planetaria. ¿Cuál es la diferencia, según nuestra opinión, en América Latina?: la gravedad del tema. Habiendo sido estos territorios colonizados por intelectuales, misioneros, políticos, mega-empresas, la situación de falta de personajes críticos y creadores que colaboren con sus propuestas a dejar de ser colonizados es mucho más grave.

Mientras no nos convenzamos a nosotros mismos que somos diferentes, pensamos, sentimos, bailamos diferente y debemos, sin desconocer al otro, pensar y ser diferentes, no hay ninguna posibilidad de dejar de ser colonizados. Mientras prefiramos estudiar a los clásicos griegos que a los clásicos incas; a los filósofos europeos y no a los amerindios (aludiendo que en América Latina no hay filosofía), estaremos incidiendo en mantener el estado de dependencia. Solamente cuando los pueblos despierten de esta dominación y se den cuenta que tienen derecho a pensar, sentir, actuar desde su ser-sí-mismo es que comenzará la vía de la descolonización. Mas ello no será posible si no se erigen voces que hablen, muestren, escriban, pinten la diferencia y lo hagan a tal nivel de sonoridad que nos hagan vibrar y entonces despertemos en nuestras consciencias. He ahí la gran función de los intelectuales en América Latina, les corresponde una doble tarea: la global que hemos desarrollado anteriormente, y la local que no ha sido explorada. Cuando podamos nombrarnos, no tengamos que ir a la enciclopedia para conocer algunos de nuestros autores, cuando estén en los libros escolares, en los textos universitarios, en las bibliotecas nuestros pensadores, es que podremos decir que estamos saliendo de la colonización. Mientras eso no se dé, de nada sirve que nos mutilemos o gritemos que somos amerindios, porque nadie nos creará. Hemos de aprender, primero, a auto-reconocernos como

pueblos inteligentes e intelectuales, luego estudiarnos en nuestra historicidad (no comenzando la historia en los griegos o en 1.492, sino en nuestros orígenes ancestrales) y sólo después es que podremos mostrarnos con todo nuestro legado. Mucho trabajo a realizar que pocos se han atrevido a comenzar. Pensamos que ésa sería la función de intelectuales y académicos en América Latina y dejar de trabajar-hacer la tarea para los europeos y norteamericanos, chinos o japoneses. Aún reconociendo que hoy día todos somos locales, no podremos serlo del todo, mientras no estudiemos y desarrollemos nuestros saberes. ¿Para cuándo la gran *Tarea*?, ¿estamos dispuestos a dejar las tareas del día a día, del cumplimiento de los estándares, de las hojas de vida hinchadas de datos extranjeros para ser quienes somos y queremos ser?, ¿será que la Tarea es excesiva para nuestros intelectuales y académicos?, ¿o será que realmente no nos interesa ser amerindios y preferimos ser europeos?

Mas a pesar de los pesares, en el continente sí se encuentran algunas voces que se hacen sentir desde la literatura, las artes, la filosofía, la política en el sentido que venimos reclamando. Algunos de ellos que nos atrevemos a nombrar por su influencia en nuestros entornos de vida latinoamericanos, al haberse atrevido a no-renunciar a ser intelectuales: Carlos Mignolo (filósofo peruano), Enrique Dussell (filósofo argentino), Estanislao Zuleta (filósofo colombiano), Alfredo Molano (sociólogo colombiano), Orlando Fals Borda (sociólogo colombiano), Hugo Zemelman (sociólogo chileno-mexicano), William Ospina (escritor colombiano), Teresita Gómez (pianista colombiana), Totó La Momposina (música colombiana), Débora Arango (pintora colombiana), para sólo citar algunos.

Estos personajes nos han legado su gran sabiduría e intelectualidad, no podemos permitirnos el lujo de perderlos, no podemos dejar morir sus ideas, sería la muerte de nosotros en este planeta.

Un final abierto

En el entramado de esta detenida reflexión, más que conclusiones, queremos insistir en un final abierto, como nos

enseña la complejidad. En suma, el horizonte de sentido que dejamos planteado para América Latina se sintetiza en la necesaria crítica al actual estado de cosas y creación de alternativas que nos impulsen a seguir siendo seres inteligentes, soñadores y esperanzados. Necesitamos una intelectualidad con coraje que no se pierda en los academicismos normativizados y que persista en su papel de faro iluminador para toda la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristizábal, Magnolia & Trigo, Eugenia. 2009. *La formación doctoral en América Latina, ¿más de lo mismo?, ¿una cuestión pendiente?* Colombia: Iisaber.

Bárcena, Fernando. 2009. “Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt”, en: Revista Anthropos. Huellas del Conocimiento. No. 224, julio-septiembre. pp. 113-138, Barcelona.

Bartra, Roger. (2010) *Poder, intelectuales y opinadotes*. [Citado en 6 mayo 2010]. Disponible en <http://www.letraslibres.com/index.php?art=14621>.

Boff, Leonardo. 2004. *Ecología: grito da Terra, grito dos Pobres*, Río de Janeiro: Sextante.

Byington, Carlos Amadeos. 2003. *La construcción amorosa del saber. El fundamento y finalidad de la pedagogía simbólica*, Sao Paulo: Religare.

Dane. 2005. *Informe Especial. Censo General 2005*. Colombia-Educación., [Citado en julio 10 de 2010]. Disponible en: http://www.dane.gov.co/censo/files/boletines/bol_educacion.pdf

Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da autonomia*, S.P. Brasil: Paz e Terra.

Gómez, H. A. 1996. *Manual de tolerancia*, Colombia: Universidad de Antioquia.

Hardt, Michael y Negri, Antonio. 2002. *Imperio*. 1ª edición, 1ª reimpresión, Buenos Aires: Paidós.

Icfes. 2001. *Memorias del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo*. 1ª Edición, Bogotá: Grupo Procesos Editoriales del Icfes.

Ingenieros, José 1966. *El hombre mediocre*, México: Editora Latino Americana, S.A.

Löwy, M. 1978. *Para una sociología de los intelectuales revolucionarios. La evolución política de Lukacs 1909-1929*, México: Siglo XXI.

Marina, José Antonio. 2000. *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*, Barcelona: Anagrama.

Moliner, María. 2001. *Diccionario de uso del español*. 2ª. Edición, Madrid: Editorial Gredos.

Oei. 2010. *Metas educativas 2021. La educación que queremos para las generaciones de los Bicentenarios*. Documento para debate, primera versión, p. 1. [Citado en 10 de julio de 2010]. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/forossintesis.htm>,

Pozo, Juan Ignacio. 1996. *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*, Madrid: Morata.

Sartre, Jean-Paul. 2006. *Defensa del intelectual*, València: PUV. Trad.: Albert Mestres.

Sérgio, Manuel. 1986. *Motricidade humana -uma ciencia do homem!*, Lisboa: Ministerio da Educação e Cultura.

Trigo, Eugenia. & Toro, Sergio. 2006. Hacia una deconstrucción del concepto de ciencia. En Álvarez, Luis Evelio. & Aristizábal, Magnolia. (Eds.) *¿Recorre la civilización el mismo camino que el sol? Pedagogía, Subjetividad y Cultura*. 1ª ed, Popayán: Fondo Editorial Universidad del Cauca.

Villamarín, Marcelo. 2004. *El rol de los intelectuales en la sociedad moderna*. [citado en 2 de Julio 2020]. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos31/rol-intelectuales/rol-intelectuales.shtml>.

Wallerstein, Inmanuel. 1999. *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. 4ª. Edición, México: Siglo Veintiuno Editores.

Zuleta, Estanislao. 1995. *Educación y Democracia. Un campo de combate*. 1ª Edición, Bogotá: Corporación Tercer Milenio, Fundación Estanislao Zuleta.

Zubiri, Xavier. 1986. *Sobre el hombre*, Madrid: Alianza /
Fundación Xavier Zubiri.

LA FORMACIÓN DOCTORAL PARA PENSAR DESDE Y EN AMÉRICA LATINA¹

Eugenia Trigo A². y Magnolia Aristizábal³

RESUMEN

En el año (2002), en la Universidad del Cauca, un grupo de visionarios emprendieron un camino de propuesta para impactar a la región y al país a través de la formación de doctores en educación. La aceptación de este desafío estuvo a cargo de catorce profesores venidos de distintas latitudes de Colombia, quienes con sus sueños a cuestas se propusieron emprender un momento distinto en sus vidas. En todos ellos cabía el sueño, porque estaban seguros de aportar luego a sus universidades y a sus regiones. A partir de estos prolegómenos realizamos un análisis crítico de los avances y problemáticas acontecidas con las dos primeras cohortes.

Palabras clave: Formación doctoral, RudeColombia, Unicauca.

¹ El documento fue elaborado, inicialmente, para el Comité Académico del doctorado en el 2008, con motivo de los procesos de auto-evaluación. Luego lo retomamos para la reflexión de este libro y actualizamos en la segunda edición.

² Directora de IISaber.

³ Miembro del Grupo de Investigación Pedagogía y Currículo. Colaboradora permanente del Doctorado en Ciencias de la Educación-Rudecolombia.

De dónde partimos

En el año (2002), en la Universidad del Cauca, un grupo de visionarios emprendieron un camino de propuesta para impactar a la región y al país a través de la formación de doctores en educación. La aceptación de este desafío estuvo a cargo de catorce profesores venidos de distintas latitudes de Colombia, quienes con sus sueños a cuestas se propusieron emprender un momento distinto en sus vidas. En todos ellos cabía el sueño, porque estaban seguros de aportar luego a sus universidades y a sus regiones.

La propuesta de formación, inicialmente en el Área de Currículo, se enfrentaba a su desarrollo bajo condiciones del contexto muy precarias, dado que entre otras razones, las políticas definidas para la formación de doctores en el país estaban en ciernes, sobre todo por su escasa claridad y por la ausencia de recursos específicos de apoyo a programas de esta naturaleza. Por otro lado, los referentes de formación doctoral los teníamos de experiencias específicas de profesores de la Universidad que habían realizado su doctorado fuera del país, por lo cual confluían diferentes modelos con el prurito adicional de la excesiva comparación con otros contextos, fruto de nuestra tradición académica.

Al mismo tiempo, ya en el contexto de la Universidad del Cauca, se contaba con una experiencia interesante en la formación de posgrados, que sólo había llegado hasta el nivel de las Especializaciones en Educación. La experiencia allí desarrollada se convirtió en un nicho favorecedor de la apertura del programa doctoral, con un núcleo de profesores dedicados a la investigación y agrupados por intereses comunes en torno al SEPA (Seminario Permanente de Formación Avanzada), unido a la novedosa idea de crear una Red Interuniversitaria de las universidades llamadas de “provincia” que unos años antes se habían constituido en Rudecolombia. En este sentido, se entendía en ese entonces y aún ahora, que el Doctorado es un espacio y un proceso movilizador de la investigación y de los actores que participan de ella.

Lo que vamos a intentar contar en este escrito es el relato de una experiencia vivida al interior del Doctorado en Educación de la Universidad del Cauca. Aprovechando la invitación del IPECAL (Instituto para el Pensamiento y la Cultura en América Latina), nos planteamos la tarea de revisar lo hecho, de rememorar lo que quedó en nuestra corporeidad, en nuestros papeles y archivos de computador. Elementos éstos que provienen de diversas fuentes: nuestra memoria corpórea, los estudiantes de una de las primeras cohortes, el equipo del CADE, las reuniones con tutores y grupos de investigación, los seminarios y los encuentros con los estudiantes de la décima cohorte.

El ritmo acelerado que se vive en la Universidad, que impide dedicarse a lo importante en pro de lo urgente, nos llevó a acumular la información-vivida sin filtrarla, procesarla, decantarla. Y, es ahora cuando nos hemos comprometido con esta publicación, que nos dimos a la tarea de recoger-recordar-escribir lo que fueron estos años de formación doctoral. ¿Por dónde comenzar?, ¿qué es lo más importante a resaltar?, ¿en dónde y cuándo han ido emergiendo las propuestas?, ¿quiénes fueron sus actores?

Comenzamos entonces por RECORDAR. Pero recordar desde la vida plena, es decir, desde el impacto que estos años han dejado en nosotras. Para esa remembranza acudimos, como decimos más arriba, a todo aquello que, de una u otra manera, ha “quedado”. Y lo primero que sentimos, fue una *tremenda rabia*⁴, porque al hacer el recuento, muchas cosas se nos habían perdido (precisamente por haber aplazado la tarea de sistematización en sus momentos), pero seguida de una *alegría*, porque sí habían quedado los elementos fundamentales. Los fuimos desentrañando, a medida que leíamos las actas del CADE (Comité Académico del Doctorado), revisábamos los talleres de autoevaluación realizados con los estudiantes de la tercera cohorte, los seminarios de tesis doctorales de la décima cohorte, los escritos

⁴ RABIA, es una de las 6 emociones PRIMARIAS O UNIVERSALES identificadas por Damasio, A. (1999, 2000) (alegría, tristeza, miedo, rabia, sorpresa, repugnancia), siendo las SECUNDARIAS O SOCIALES (embarazo, celos, culpa, orgullo) y las de FONDO (bienestar, malestar, calma, tensión).

surgidos en estos años. Y lo más importante, estábamos nosotras, como protagonistas de esta historia.

El siguiente paso, fue desentrañar, de toda la maraña, el FOCO que consciente o inconscientemente, estaba orientando toda la formación doctoral. Y lo encontramos en la RELACIÓN AUTONOMÍA/DEPENDENCIA. Bien, dijimos, escribamos esta experiencia para visibilizar cómo estamos trabajando la formación doctoral desde este principio de la complejidad.

A continuación, leyendo y revisando los documentos, aparecieron tres ejes que desarrollaban la idea-clave: **los fundamentos, las acciones pedagógicas y didácticas, y las consecuencias de formación.** Muy bien, entonces ahora “extraigamos” y categoricemos, de todos los “papeles”, las palabras-frases que se ubiquen en uno u otro eje.

Una vez organizada la “información”, comenzó un primer borrador de escritura. En él recogíamos fielmente lo que habíamos encontrado y su presentación reunía las características “adecuadas” de un artículo “científico”. Pero... algo no nos cuadraba, algo no nos sabía bien. Estaba escrito de manera muy lineal, y la vida experimentada que queríamos contar, no lo había sido. Queríamos rescatar las cosas tal y cómo habían ido surgiendo, cómo se habían ido construyendo, para, al mismo tiempo que lo revivíamos, darlo a conocer de la forma más fiel posible.

De nuevo la pregunta, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo escribir en una sola línea lo que se vive en pentagrama, lo que se vive en entramado? Dificultad añadida. Volvimos a los papeles que teníamos delante para dejarnos impregnar por lo que habíamos vivido y no registrado. ¡Hagamos una historia cronológica encarnada! ¿Cómo? Bueno, tratando de rescatar los numerosos ingredientes que han dado vida al proyecto, los hitos más significativos en dónde surgían las ideas-clave (fundamentos) que luego implementamos (acciones pedagógicas y didácticas) y contemos las consecuencias formativas que se fueron derivando de estos fundamentos y acciones pedagógicas. Y, para aclararnos a nosotras mismas, de lo que queríamos decir, surgió el siguiente gráfico (ilustración 1) (parece que el pensar en y con imágenes,

nos ayuda en la elaboración conceptual. Es algo que experimentamos a diario en las reuniones del CADE y los seminarios con los estudiantes).

¿Qué hitos consideramos como tales en este proceso y qué palabras-ideas-clave nos sugiere? Veamos la aproximación en la tabla 1:

Ilustración 1.- Espiral de la formación doctoral en Unicauca

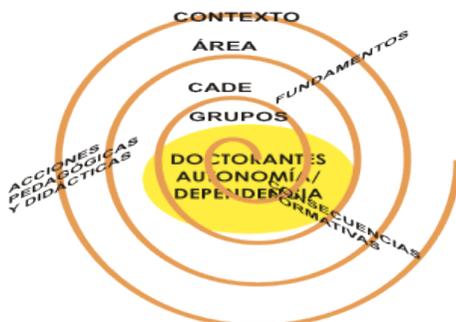


Tabla 1. Cronograma de hitos e impactos entre 2004 y 2007 (las filas sombreadas, indican los eventos realizados con la tercera cohorte y en blanco los referentes a la décima cohorte)

HITO	IMPACTO
Preparaciones suficiencia investigativa con algunos estudiantes de la Tercera Cohorte y análisis de lo sucedido en la defensa de la Tesis.	Nacimiento de la esencia del núcleo (autonomía/dependencia).
Taller autoevaluación con estudiantes de la Tercera Cohorte.	Lamento (por lo no realizado) y sensibilización (por la posibilidad de creación).
Seminario de Tesis con estudiantes de la Tercera Cohorte	Desafío, pensar que se puede hacer de otra manera. Polo a tierra.
Preparación en el CADE de las reuniones con los grupos de investigación y del seminario de formación interna de cara a la apertura de la nueva cohorte.	Tejido, construcción, reconocernos, mirarnos, atrevernos, interlocución, confrontación de ideas en clima de respeto. Romper la monolítica mirada del SEPA como único grupo que apoya al doctorado. Apertura a la Universidad y a las personas de los grupos. Desmitificación del espacio del doctorado.

HITO	IMPACTO
Apertura de la nueva cohorte, Décima. Primer encuentro.	Vida renovada. Sentido y significado de lo que hacemos. ¿Integración vida personal+academia+grupo? Porvenir.
Seminarios con profesores invitados y en especial con Hugo Zemelman.	Reafirmación, fuerza, coraje, pasión, inteligencia.
Seminario de Tesis en Vida Sana.	Creación, timidez.
Seminario de Tesis-Fin Primer año.	Doctorado como espacio de vida y construcción humana.
Seminario de Construcción de Textos.	Primera decantación, desafío, divergencia/convergencia, orientación hacia un propósito concreto en tiempo fijo, darse la oportunidad, suspenso.

A. Tercera cohorte⁵

Preparación del examen de suficiencia investigativa con algunos estudiantes de la tercera cohorte y análisis de lo sucedido.

Una de nosotras, que estaba, por aquel entonces, dirigiendo a dos estudiantes de la tercera cohorte, organiza un “juego de roles” para preparar a sus tutorandos ante el examen de suficiencia investigativa que se avecinaba en una ciudad y espacio académico diferente al habitual. A esta propuesta se sumaron otros tres estudiantes. El “juego de rol” se preparó “en serio” con otros doctores y personas que nos acompañaban. Los estudiantes se “presentaron” con todo el rigor y ceremonia del “supuesto” acto y el “tribunal” actuó con todo su saber y dureza. La “prueba” fue fuerte, causó crisis en los estudiantes, los revol-

⁵ La numeración de las cohortes del Doctorado está definida por RudeColombia, teniendo en cuenta los sucesivos grupos que se van abriendo en cada una de las Universidades miembros de la Red. En este caso, se denomina tercera, pues las dos anteriores se habían abierto en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia –UPTC- con sede en la ciudad de Tunja.

có y mostró lo que todavía les faltaba para asumir su primera defensa pública “real”. ¿Qué sucedía?

Seminario de Tesis Doctoral con estudiantes de la Tercera Cohorte.

Este seminario se pensó como un espacio académico de construcción de los procesos de investigación de los doctorandos en varios sentidos: re-visar los aportes u originalidades de su propuesta; afinar los procesos metodológicos de cara a la finalización de tesis; analizar los alcances realizables del proceso de investigación; operacionalizar cronogramas de tesis. Se organizó a manera de encuentro dialogante entre doctorandos y profesores, a partir del estado del arte de cada una de las tesis de los estudiantes.

Las tesis serán el punto de partida para entrar en diálogo propositivo de cara a ver los caminos trazados, preguntas en el aire, coherencia y pertinencia del diseño metodológico, contextualización y calendarización. Con la intención de cumplir estos propósitos o sentidos del seminario, los doctorandos debían traer preparada una breve exposición, en la que recogían la situación actual de la tesis, el diseño de investigación y el camino a seguir para su consecución final. Para operacionalizar el tiempo del seminario y dejar espacios abiertos de discusión y/o asesorías, se dispusieron cuatro días de trabajo. A continuación de cada presentación, se abrió la discusión propositiva, en la que profesores y doctorandos, entraron en diálogo para colaborar con los tesistas en el camino proyectado.

Taller de autoevaluación con estudiantes de la Tercera Cohorte.

Este encuentro tenía como propósito “establecer un diálogo directo con los estudiantes de la tercera promoción, área currículo, con el fin de conocer sus apreciaciones sobre el desarrollo del programa doctoral desde su perspectiva como estudiantes”. En él se trabajó con la técnica de visualización: tarjetas de colores (en dónde cada estudiante recogía sus valoraciones de cada uno de los aspectos del documento de autoevaluación),

nubización (ubicación de tarjetas en la cartelera por temáticas resultantes) y categorización consensuada con todos los estudiantes (ilustración 2).

Ilustración 2.- Técnica de nubización taller de autoevaluación con estudiantes de la tercera cohorte



¿Qué aprendimos de estos tres encuentros realizados con los-las estudiantes de la tercera cohorte, pero también en los encuentros del día a día con ellos y ellas en nuestras instalaciones del Doctorado?

Los desarrollos alcanzados con los estudiantes pioneros venidos de las Universidades de Cartagena, Atlántico, Tolima, Caldas, Nariño, UPTC y Cauca, durante estos cinco años nos han permitido mirarnos en los logros alcanzados y en las dificultades enfrentadas. Para este artículo, nos interesa detenernos en algunas de éstas, evidenciadas en el proceso de autoevaluación iniciado en el 2005, el cual nos permitió descubrir el núcleo de la formación doctoral para la siguiente cohorte de estudiantes, que empezó en el 2006. Entre otras dificultades, destacamos: un atraso grande en la comprensión de cómo se construye el problema de investigación que lleva a la tesis doctoral; estados del arte excesivos elaborados antes de haber concretado el problema y la pregunta de investigación; estas dos circunstancias atribuibles en la mayoría de los casos a una débil experiencia investigativa de los estudiantes; y además, pocos seminarios de tesis que les permitieran orientar su proceso de estructuración de propuestas novedosas y originales. Y sobre todo y quizá lo esencial, la escasa comprensión acerca de que un Doctorado debe estar enfocado a producir una ruptura epistémica en el campo y contexto donde se inscribe.

Construir el contexto de la formación doctoral ha sido entonces, para esta región y para el país, un aporte que nos ha permitido mirar más allá de los límites de las disciplinas, más allá de los límites territoriales, más allá de los límites personales. Formación doctoral significa aportar a una nueva lectura de los problemas de la educación colombiana, aplicar visiones y acciones novedosas para resolver estos problemas, abrir caminos de esperanza hacia la comprensión de lo que somos en este planeta.

Pero... dadas algunas de las dificultades señaladas arriba, ¿qué camino debíamos emprender para continuar en el proyecto de formación doctoral con los nuevos estudiantes? Una pregunta que nos movilizó durante un año, período en el cual se fueron combinando dos campos claramente relacionados: los fundamentos teóricos y conceptuales que nos iluminaban la formación doctoral y las acciones pedagógicas y didácticas que pudieran ser coherentes con estos fundamentos.

La formación doctoral desde la relación autonomía/dependencia

Las dificultades encontradas en el desarrollo de las actividades de formación del primer grupo de estudiantes –Tercera Cohorte–, nos llevó a una reflexión detenida de cuál sería el núcleo de esta problemática. Las primeras defensas de tesis doctoral (realizadas entre 2006 y 2007) iban entregándonos nuevos elementos que confirmaban la autoevaluación realizada. Aparecían una y otra vez las mismas falencias. Entonces... nos planteamos la siguiente pregunta como el núcleo central de nuestras preocupaciones para la formación doctoral: **¿De qué manera trabajar la autonomía de las personas/grupos/doctorado con la participación y cooperación/colaboración entre ellas?**

Esta pregunta nos desafiaba y nos desafía, dado que coloca sobre la superficie la manera como históricamente nos hemos asumido en este espacio-tiempo: nos interroga sobre cómo hemos construido nuestra subjetividad individual y colectiva, nos interroga sobre cómo hemos transitado por el trayecto de la formación, nos interroga sobre cómo asumimos la vida en las

instituciones y por fuera de ellas, nos interroga sobre cómo asumimos los compromisos y cómo nos relacionamos con nosotros y con los otros, nos interroga sobre cómo nos entendemos como sujetos, ciudadanos y seres de este planeta tierra y del cosmos. A todas estas preguntas nos estamos enfrentando, procurando acopiar tanto elementos conceptuales como metodológicos que nos permitan construir una visión de futuro pertinente para el contexto en el que nos encontramos⁶.

Sobre la relación autonomía/dependencia se ha escrito muchísimo desde diferentes perspectivas: psicológica, pedagógica, antropológica, sociológica. Brevemente, nos interesa asumir esta relación desde la perspectiva de la complejidad, pues ella intenta **integrar** diferentes comprensiones. Así, la *autonomía* nos remite a la capacidad de los seres vivos de autoorganizarse para dotarse de energía, información y organización que les permita mantenerse con vida. Por el otro lado, la *dependencia* nos recuerda que esta autonomía es relativa, pues para acopiar la energía, la información y la organización que nos permita permanecer vivos, se requiere de los otros seres vivos. En el caso de nosotros los humanos, la cultura y todas sus creaciones nos vinculan a los otros seres humanos. De este modo, la relación autonomía/dependencia es permanente para el aseguramiento de la vida (Morin, 2001:125). Nos movemos en una tensión permanente entre la una y la otra.

⁶ Los conceptos participación, colaboración y cooperación se encuentran en estos momentos en debate en el CADE. Nos interesa seguir aclarándolos con el espíritu de buscar coherencia en nuestros argumentos y nuestras acciones. En todo caso, nos interesa sobre todo no denotar direccionalidad, ni subordinación, sino justamente relación entre sujetos que comparten y confrontan visiones y acciones. De ahí los términos co-labor-ación, coo-peración, al lado de part-icip-ación.

B. Décima Cohorte

Preparación y puesta en escena, con el CADE, de las reuniones con los grupos de investigación y del seminario de formación interna de cara a la apertura de nueva cohorte.

El proceso de autoevaluación al que nos dedicamos durante más de dos años un equipo de personas constituido por directivos, profesores y estudiantes de la Universidad, nos puso en la pista del *Plan de Desarrollo* y con ello en la necesidad y desafío de apertura de una nueva cohorte. ¿Cómo valernos de las dificultades encontradas -que implican posibilidades- y asumir los problemas desde la teoría de la creatividad? Con esta pregunta asumimos el compromiso de construcción colectiva de conocimiento, es decir, recurrir a todo el talento humano de Unicauca para juntos continuar la tarea de formación doctoral.

Entre el equipo interdisciplinar CADE y los grupos de investigación que tienen proyectos alrededor del área de la Educación, nos dimos a la tarea de organizar encuentros dialógicos en diversas ocasiones. Los más significativos, por sus aportes, fueron las reuniones de CADE de preparación de los propios encuentros porque en ellas, nos desnudábamos, nos desgajábamos y explorábamos nuestros sueños, utopías y realidades. Nos desafiábamos a pensar de otra manera, a escuchar al otro que expone muy diferente a mí, a aportar desde la diferencia, de manera que la confrontación nos avivaba y nos unía en los afectos. Eran reuniones enriquecedoras en todos los sentidos en que nos debatíamos para encontrar-decantar “el propósito general en el específico del Saber Pedagógico y el sello de identidad de este doctorado” y en el que surgían preguntas como éstas: ¿cuál puede ser el proceso formativo y la actualidad profesional?, ¿cuál es la relación entre el proyecto de vida personal y el académico?, ¿qué papel juegan los logros y dificultades para “aterrizar” el conocimiento?, ¿cuáles son los sueños y utopías de un doctorado en educación en Colombia, para Colombia, América Latina y abierto al mundo?, ¿cuáles son los desafíos de ser autor de la propia historia?, ¿cómo queremos explicarnos el mundo y cómo queremos que se explique el mundo?, ¿cuáles serían las temáticas del doctorado sin casarse con una?, ¿cómo avanzar en

la especificidad?, ¿de qué manera entrar en el debate internacional sobre la ciencia y sus implicaciones en la educación y la pedagogía?, ¿cómo entender la palabra “problema” más allá del problema?

Los encuentros con los grupos de investigación nos abrieron a la universidad y nos permitieron conocernos y reconocernos como constructores de historias. Aprendimos que cada grupo tiene sus propias dinámicas y que desde la diversidad y respeto a los tiempos, acogerán a nuestros doctorandos y colaboraremos para enriquecer el proceso de formación doctoral. También se rompió el tabú del propio espacio físico doctoral como “lugar para los doctores” y se convirtió en un lugar de encuentro interdisciplinar, de diálogo, autoformación y gestión del propio conocimiento y proyectos.

Fruto de este reconocimiento, diálogo abierto y respeto, se dejan sentir palabras como éstas: *“este doctorado despierta la sensibilidad de las personas que participamos en el CADE”*; *“intensidad, aprovechamiento de otros espacios”*; *“oportunidad para el conocimiento mutuo”*; *“posibilidad de entablar diálogos en calma”*; *“alta disponibilidad, esfuerzo, compromiso, apertura”*; *“las diferencias enriquecedoras en los enfoques”*; *“profundo compromiso de los participantes con el proyecto del doctorado”*; *“un doctorado que va más allá de una capacitación, que se preocupa por los seres humanos en su integralidad”*.

Resultado de estos encuentros dialógicos, fuimos elaborando el “nuevo” proyecto de formación doctoral para acoger a la décima cohorte que parte de uno de los propósitos centrales cual es el de *contribuir a la formación de investigadores autónomos, capaces de proponer, crear y fortalecer soluciones a los problemas más sentidos de la educación colombiana, sobre la base de una comprensión de nuestro contexto.*

De los fundamentos

El *primer fundamento* del que partimos es el de que un programa doctoral es una apuesta política de proyección al país y a América Latina. Se asume el legado de pensadores como Simón Rodríguez, José Martí y Paulo Freire, para citar sólo algunos, quienes se plantearon la tarea de pensar la educación y la

formación para los habitantes de esta región del mundo. Esta postura política nos sitúa en la dificultad que provoca el alejarnos del pensamiento único, del eurocentrismo epistémico que se ha afincado en nuestros cuerpos culturales, religiosos, “ilustrados”, para dejar aflorar la diversidad de nuestro ser y las ricas posibilidades que puede producirnos el descentramiento de visiones reduccionistas y homogéneas.

Vivir esta tensión significa reconocernos desde nuestro yo interior comprendiendo que “Occidente” como discurso no es un metarrelato absoluto y que como sujetos individuales y colectivos tenemos en América Latina y en Colombia una tradición de saber oculta y opacada por los discursos hegemónicos de carácter social, político, cultural.

El *segundo fundamento* lo planteamos desde pensarnos no sólo en las Ciencias Sociales, sino en unas nuevas visiones de las Ciencias en plural, como un movimiento que en el momento presente está rompiendo paulatinamente con las disyunciones, los reduccionismos, los opuestos, las fragmentaciones, las simplificaciones, las prescripciones monolíticas y homogéneas, los individualismos, los determinismos, las linealidades, los direccionamientos, los cerramientos, los ahistoricismos.

El *tercer fundamento* se sitúa en el marco de la educación y la pedagogía como el campo de acción de la formación. En este sentido proponemos repensar estos cuatro conceptos: formación, educación, investigación, participación de esta manera: forma+acción, educa+acción, investiga+acción, participa+acción⁷. El aspecto común a los conceptos, es la acción.

⁷ *Acción*. Forma de interacción del sujeto con el mundo, implica: sensación, emoción, pensamiento, intención/sentido, consciencia, energía. Con el concepto blonderiano de acción se rompe la dicotomía sujeto-objeto para caminar hacia el *sujeto epistémico* zemelmiano, sujeto constructor de conocimiento. El sujeto, desde todas sus dimensiones, notas o cuerpos, introduce el conocimiento en el objeto a conocer y con ello le da significado. La acción, es por ello solamente humana, puesto que es el ser humano, el ser vivo que da sentido a aquello que vive. La acción no es la ejecución (resultado visible), sino todo aquello que sucede para que acontezca un “algo”.

¿Qué significa esto en términos de las nuevas visiones de las ciencias y de cómo nos constituimos como sujetos epistémicos?

Esta pregunta nos sitúa inmediatamente en el *cuarto fundamento* y es la relación SUJETO QUE CONOCE y OBJETO QUE SE CONOCE. Reintroducir el sujeto en el proceso de conocimiento, significa una nueva postura sobre cómo entendemos el acto de conocer y cómo entendemos el conocimiento, y sus relaciones con el saber. Apostamos por una crítica y desconstrucción del cientificismo moderno occidental⁸ que impone una sola forma de conocer y descarta el saber como potencia creadora de comunidades, grupos y sujetos situados en otros lenguajes (distintos al lenguaje escrito alfabético) y otras cosmovisiones. Se suele entender el concepto de conocimiento como acumulación. Por ello, en algunos momentos, los actores de la investigación buscan “acumular” todo tipo de información, en vez de filtrar, decantar, contextualizar, apropiarse y crear en función del problema. Esto tiene relación con el sentido del conocimiento y los usos que se dan de él.

El *quinto fundamento* está relacionado con la investigación. La entendemos como el alma de un programa doctoral, en cuyo desarrollo están comprometidos tanto estudiantes como docentes y grupos de investigación, los cuales se constituyen en comunidad académica. En este sentido, la investigación es una *acción* de los sujetos concretos, quienes se sitúan frente a un campo de conocimiento para problematizarlo en la búsqueda

⁸ La crítica al cientificismo moderno occidental la hacemos sobre la base del reconocimiento que en distintas latitudes del planeta muchos autores están desvelando esta visión reduccionista y proponiendo una nueva, integradora y cósmica. Entre algunos autores europeos y estadounidenses que han hecho distanciamientos significativos a lo hegemónico podríamos citar, entre otros: Heidegger, Merleau-Ponty, Foucault, Ricoeur, Morin, Capra, Berman, Chomsky. Está relacionado con el propio concepto de “desarrollo” que viene siendo estudiado, analizado y contravalorado por diversos intelectuales de los más variados rincones del mundo (Attali et al., 1980) y con los estudios que explican como los “poderes fácticos” utilizan las investigaciones de las neurolingüística para someternos y alinearnos de una manera muy sutil (Mermet, 2007; Ramonet, 2000; Trigo & Toro, 2006).

incesante de construcción de conocimiento pertinente, contextualizado y creador. Por lo tanto, las líneas de investigación las concebimos con un referente común: la educación y la pedagogía, pero abiertas y no cerradas. Abiertas en varios sentidos: hacia la integración de conceptos, que no presenten límites al saber, y por lo tanto que permitan confluir en las mismas la riqueza de los procesos que se desarrollan en los diferentes grupos de investigación, puesto que ellos poseen diferentes intereses investigativos. De toda la discusión entablada sobre las cuatro líneas existentes en la cohorte anterior, éstas se decantaron en dos “sujeto, saber pedagógico y ciencias” y “cultura, lenguaje y comunicación”. La primera, pretende discurrir en la pregunta, ¿qué queremos que sea ciencia, conocimiento, pedagogía, saber pedagógico, currículo, didáctica para América Latina y Colombia en este tercer milenio? La pregunta es una invitación a pensar en otras posibilidades de construir conocimiento desde la subjetividad de los pueblos amerindios que somos más sin localismos y exclusividades, sino en un diálogo permanente entre saberes y culturas.

A su vez, la línea de investigación pone en crisis y en cuestionamiento conceptos de la tradición educativa como educación, escuela, formación, pedagogía, currículo, didáctica, enseñanza, aprendizaje, planeación, objetivos, logros, competencias, estándares, evaluación, investigación, eficacia, eficiencia, calidad, entre otros, para re-pensarlos, re-crearlos, re-configurarlos, re-visualizarlos y atreverse a proponer nuevas categorías que digan más y afirmen más sobre nuestras realidades latinoamericanas y colombianas. Asume la postura del saber pedagógico como una búsqueda epistemológica que es camino de comprensión profunda de cómo contribuimos a la formación de sujetos y subjetividades conectadas con su ser de humanidad.

La segunda, al implementar una línea de investigación sobre cultura, lenguaje y comunicación dentro de un programa doctoral, demanda que el estudio de la cultura, del lenguaje y la comunicación se establece en el horizonte de la educación. Lo anterior implica una mirada bifronte, diacrónica y sincrónica de estas relaciones para precisar las diferentes maneras como los intelectuales de la educación, de la comunicación, las institucio-

nes del ramo y en las políticas públicas se han considerado las relaciones: comunicación-educación, comunicación-cultura, educación-cultura, lenguaje-comunicación, lenguaje-cultura, lenguaje educación; por consiguiente, esta línea de investigación se abre a dos universos de la comunicación: el de la comunicación interpersonal, incluyendo lenguaje, proxemia y kinesis y el de comunicación mediática.

Esta línea está básicamente orientada por una concepción socio-cultural, discursiva e interactiva del lenguaje, de las lenguas y otras prácticas simbólicas de comunicación. Desde esta concepción adquiere centralidad la construcción de la significación a través de múltiples signos, códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos discursivos, históricos, sociales y culturales. En este sentido, lenguaje, significación y comunicación implican una perspectiva socio-cultural y no solamente lingüística. (Documento de Registro Calificado, 2009, Universidad del Cauca, CADE).

En suma, estas líneas en sus aspectos generales quedaron planteadas para trabajar, desde lo pedagógico, las subjetividades y la formación; desde lo curricular, una visión crítica del currículo en la perspectiva de la integración y los saberes; y desde lo didáctico, la relación entre la enseñabilidad de las ciencias y los saberes.

En consonancia con el anterior fundamento, *el sexto* está relacionado con la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. De hecho, las líneas de investigación no se sitúan específicamente en las disciplinas sino que se organizan permitiendo la entrada de las diversas disciplinas, la entrada de los saberes, de modo que haya confluencia de diversas miradas e interpretaciones de las ciencias sociales, humanas y naturales. La inter y la transdisciplina convocan a los actores de la investigación a construir otros lenguajes y a abrir la conversación y el debate desde diferentes lugares de saber para enriquecer el proceso de construcción del conocimiento. Así se está en el camino de reafirmar la diversidad. Pero al mismo tiempo se requiere que los sujetos investigadores –doctores/estudiantes/grupos de investigación– integren para sí mismos los conocimientos. La integración no es

un problema del “afuera” sino del “adentro” del sujeto que conoce. Vista de este modo, la integración nos permite tejer la transversalidad y conjurar la fragmentación.

Cuanto más un ser está interconectado en el interior, más vasto es su campo de interacción, más rica es su experiencia, mayor es su capacidad de aprender (esto es, de aumentar su mundo), más conectado al exterior está (Lévy, 2000).

El séptimo fundamento nos lleva nuevamente a los actores –tutores, directores de tesis y estudiantes- quienes se encuentran frente a la tarea esencial que les permitirá permanecer juntos durante varios años: la tesis doctoral. En la construcción de la tesis confluyen todos los anteriores fundamentos, y nos sitúa reiteradamente frente a la pregunta: ¿Cómo se acompaña el proceso de construcción de la tesis promoviendo desarrollos de autonomía? ¿Cómo hacer comprender que la tesis está dentro del sujeto que conoce y no afuera? ¿Cómo hacer comprender que la tesis lo transforma a uno!!!!

Enfrentar las preguntas de este séptimo fundamento nos ha llevado a explorar, ensayar, corregir, crear múltiples acciones pedagógicas y didácticas para hacer el camino. En las sabias palabras de Edgar Morin:

... Ciertamente, el camino se inicia a partir de algo y también prefigura un fin. Aquí es importante comprender el lugar que ocupa la teoría y cómo se relaciona con el método. Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema. Una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto. Y es esta intervención del sujeto lo que le confiere al método su papel indispensable.

En la perspectiva compleja, la teoría está engranada, y el método, para ser puesto en funcionamiento, necesita estrategia, iniciativa, invención, arte. Se establece una relación recursiva entre método y teoría. El método, generado por la teoría, la regenera (Morin, 2002:25).

Apertura de la nueva cohorte –Décima-.
Primer encuentro.

Era la puesta en escena de todo lo discutido, elaborado y construido. Era el desafío hecho realidad y eran las preguntas, los nervios y la posibilidad. Afrontamos la recepción de los estudiantes con una “semana de choque”. Habíamos “conocido” a los aspirantes en las entrevistas de selección y sabíamos de su preparación “investigativa” y procedencia disciplinar. Nos dábamos cuenta que, la mayoría, había realizado trayectos académicos monodisciplinares y que eso nos colocaba en el gran desafío: “descentrarlos de su centralidad”. Por lo tanto, teníamos que “entrar” con ellos con sabiduría, sensibilidad, fuerza y acciones innovadoras que permitieran, desde el inicio, colocarnos en “otro lugar”, en un lugar no esperado, pero ansiado. Así, diseñamos una semana en la que “rompimos” estructuras de la “norma académica”, al tiempo que manteníamos el rigor de lo que queríamos que fuera una formación doctoral de alta calidad.

Ilustración 2.- Décima cohorte



El primer día, se presentó el Programa a los estudiantes. Estábamos el CADE, y algunos estudiantes de la tercera cohorte. Cada uno de nosotros, dejó su propia impronta en estas palabras:

- *Un doctorado de ruptura, responsabilidad y autonomía.*
- *Intercambio, desarrollo personal.*
- *Toda una aventura, emociones y angustias. Se siente uno vivo.*
- *Un aporte a la sociedad, en un momento de crisis de las profesiones.*
- *Un camino, el conocimiento no separado de la vida.*
- *Interacción.*

Enseguida rompimos la formalidad del espacio y de la academia, para sumergirnos en el acercamiento con otros lenguajes, sonidos y palabras. Por primera vez nos presentamos

bailando, cantando, jugando, mirándonos, tocándonos, abrazándonos... Los ojos comenzaron a brillar y... sentimos que el fuego había quemado y la tensión se había roto. Estábamos contentos como muestran estas palabras recogidas en nuestros diarios, a la pregunta “cómo me siento”:

Feliz, abrieron una puerta a la parte humana; como en el segundo antes del primer beso; como el carnaval, el que lo vive es el que lo goza; más relajada, disminuyó la tensión; no he pensado ni en mi casa ni en el trabajo; un espacio a la esperanza; jugando a la rayuela; contenta: romper el hielo a la confianza; gratamente sorprendido, lo lúdico distensionó; en lo lúdico está el rigor, cúmulo de imaginarios que se van rompiendo; diferente, el venir a jugar otro rol, camino de transformación; no me siento extraño, me siento próximo; esperanzado; envidia y satisfacción; nuestra llegada fue más seria, acartonada; expectativas; muy contento que una nueva promoción coja esta bandera, que sea diferente que con nosotros; serena en la tarea, feliz, esperanzada, miedosa, agradecida.

Y después de las jornadas de la semana, en las que abordamos qué era investigar, qué era una tesis y el tiempo de una tesis, los distintos lenguajes de la expresión humana, la gestión del tiempo de vida (en dónde el doctorado es sólo una parte de ese tiempo) a través de diversas técnicas-actividades que permitieran las rupturas (mapas mentales, trabajo en grupo-colaboración e individual-autonomía, búsquedas interrogativas, metáforas, pequeños esbozos de textos, dibujos, nubes de palabras, divergencias-convergencias, discusiones) elaboramos esta síntesis: *Autenticidad, pretexto para ser creadores, oportunidad de hacer proyección, red de sentidos, descubrimiento y ruptura, encuentros, muchos saberes muchos sabores, abrir horizontes, deseos, pasiones, esperanza. No dejarnos atrapar por las rutinas.*

Habíamos dado el primer paso, nos atrevimos a poner en escena lo que habíamos construido y aprendido juntos en los años previos. ¿Cómo continuar?, ¿cómo no perder el dinamismo?, ¿cómo no caer en nuestras propias rutinas? Eran los desafíos permanentes a la continua creación en la autonomía/dependencia.

Los Seminarios desarrollados y en especial el realizado con Hugo Zemelman, del IPECAL

Cada uno de los seminarios realizados durante los cinco encuentros del primer año, se han constituido en espacios muy enriquecedores por la diversidad de los planteamientos de los profesores internacionales invitados y de los profesores de Unicauca miembros del CADE, por el juego de las opciones presentadas a los estudiantes, por el desafío de ser capaces de escuchar, confrontar, deliberar e integrar frente a un verdadero arco iris de visiones.

Nos interesa destacar aquí el encuentro con el IPECAL y particularmente con el profesor Hugo Zemelman, por las confirmaciones teóricas y prácticas que hemos realizado con nuestro proyecto de formación doctoral. En efecto, a comienzos de 2007 tuvimos la suerte y

Ilustración 3.- Seminario con Hugo Zemelman, décima cohorte. Abril 2007



posibilidad de contar con el Dr. Hugo Zemelman, chileno de cepa y mexicano de adopción, en el seno de nuestro programa. Con él escuchamos, debatimos y organizamos convenios de colaboración entre el IPECAL y Unicauca. Y con él, como hemos dicho, nos reafirmamos en nuestras propuestas. No estábamos solos, no éramos unos “locos” que planteábamos cosas desmedidas para nuestro doctorado y nuestros tesis. Los estudiantes lo sintieron en sus carnes desgajadas ante los increpantes interrogantes a los que Zemelman los conducía. Su ser epistémico vivía epistemológica y metodológicamente con los seres epistémicos que allí convivíamos. Era un despliegue de fuerza, de energía que nos invadía y nos provocaba búsquedas nuevas, rutas impredecibles y aparentemente cerradas al descubrimiento. Fue este seminario, impactante y productivo, tanto para nuestros estudiantes, como para nosotros como profesores acompañantes del proceso y de otros muchos sujetos que acu-

dieron a su conferencia pública en el Paraninfo de la Universidad.

De este encuentro rescatamos, como eje de su pensamiento y escuela la siguiente frase “estamos en una crisis de lo que es ciencia y de lo que es racionalidad y en nuestras universidades tenemos eruditos pero cobardes. Se necesita de un gran coraje para atreverse a decir las cosas, a pensar con más potencia y saber pensar desde la derrota”.

Los estudiantes, en medio de la perplejidad, exponían estas preguntas y expresiones: *¿cómo abordar la complejidad si no tenemos todas las visiones?; la fuerza denotativa del concepto de Potencia; usted habla de juventudes decapitadas ¿cómo ve el sistema educativo?; ¿sujeto individual o sujeto social?; ¿cómo es la pregunta por el sentido?; ¿cuáles son las vías de conocimiento en el arte?; dicotomía técnica-ser humano; diferencia rol y persona; relación conocimiento-política; ser gnoseológico – ser ontológico; generación-reproducción de conocimiento; ¿impulsión volitiva?; ¿cómo sobrevivir, cuando nos atrevemos a PENSAR, en estructuras no pensantes?; mi necesidad – la necesidad de otros = dilema; los lenguajes artísticos, no literarios; complicidad entre lo que se necesita y lo que es; conformismo en formas de vida; qué pasa con los políticos que eran intelectuales; una sesión que me da angustia.*

Y al mismo tiempo, otro elemento esencial que nos dejó fue el de proponernos la pregunta sobre ¿cómo leemos a los autores, vengan estos de las latitudes que vengan, sin chovinismos? La postura no es la de “satanizar” a un autor porque provenga del llamado “mundo de occidente”, sino de saber situarnos frente a este autor, reconocer el momento en el que está, y realizar el esfuerzo de construir desde una necesidad histórica que se me impone como investigador situado en una condición social, política, teórica diferente.

Y los miembros del CADE, quedamos con el compromiso de continuar este trabajo de formación doctoral contextual-ético-política y encontramos a finales de agosto en Manizales en el evento de “Agostos Latinoamericanos”, con una o varias ponencias que dieran cuenta de nuestro proceso de construcción curricular y también con algunas reflexiones y preguntas abiertas:

Atreverse a ir al fondo de una crisis, estudiarla, comprenderla y ACTUAR (crear incertidumbre en el poder, lo que significa utilizar acciones para la resolución creativa de problemas).

Dejar de ser-sentirse-actuar colonizado y ciudadano de segundo orden. Atreverse a ser ciudadano las 24 horas del día. Atreverse a SER AUTOR.

Atreverse a decir NO y construir propuestas alternativas. Desde la Academia:

- No al pensamiento único-occidental.
- No a los estándares de calidad del Banco Mundial.
- No a la ciencia impuesta.
- No a las “tareas” urgentes que alejan del PENSAR importante e impiden la creación de reales alternativas para nuestro contexto.

Seminario de Tesis Doctoral en Vida Sana

¿Por qué este seminario de los cinco que hicimos en el primer año? Porque, quizá, fue el seminario-síntesis del año en el que nos aventuramos a salir de las puertas de la universidad y abrirnos a otros espacios no-urbanos que permitían “camino otros”, “estrategias otras” y “almuerzos otros”. Fue como el recuento de lo que había sucedido en los meses anteriores y proyectar el “trabajo” a realizar para evaluar la formación del primer año.

En la mañana temprano, nos organizamos para dirigirnos al espacio ecológico “Vida Sana” (ilustración 3). Una vez reunidos y reconocido el lugar, comenzamos la sesión con un “paseo silencioso”, el cual pretendía que cada uno de nosotros se recreara en el lugar, descubriendo nuevos espacios, olores, sabores, sonidos, pensamientos, emociones, al tiempo que hacía un “recuento” de lo más significativo de estos primeros meses de doctorado. Después de este aislamiento silencioso, se pidió que sintetizaran lo que estaba con ellos/ellas en una elaboración “no-usual” utilizando los medios que más les atrajeran. Las expresiones artísticas allí producidas incluían: poesías, canciones, diseños plásticos, descripciones. Todo un desparpamo de belleza y conocimiento encarnado que habían conseguido explorar. Los

miembros del CADE allí presentes, nos mirábamos y confirmábamos nuestro desafiante proyecto: estábamos poniendo de manifiesto esas-otras maneras de construir conocimiento, un conocimiento práxico y no solo teórico o no solo práctico.

El cierre del seminario dejó palabras e imágenes como éstas:

- *El observador que trata y busca una ruta en la vida propia y su vida social.*
- *Yo soy testimonio de la fuerza para el cambio.*
- *¡Qué bien se siente estar así!*
- *El espacio vacío es susceptible de ser llenado con algo.*
- *Al mirarte con mis ojos te descubro.*
- *La tristeza que habita en mi corazón no va a impedir mis sueños.*
- *Quiero cantar ya.*
- *Caminando buscando dejar huella.*
- *Camino de múltiples estados.*

Ilustración 3.- Seminario tesis doctoral en Vida Sana décima cohorte



Seminario de Construcción de Textos

Con el compromiso de estar presentes, como autores, en los Agostos Latinoamericanos en Manizales, asumimos la res-

ponsabilidad de diseñar dos días de trabajo intensivo con los estudiantes-voluntarios, que quisieran atreverse a crear texto bajo presión. Nos reunimos nueve estudiantes y tres profesores para “escribir nuestras ponencias”. El propósito era “escribir las ponencias-artículos en tiempo record, darse una oportunidad como autor y jugar con la divergencia-convergencia”. Por supuesto que cada uno-una llegaba con producciones escritas anteriormente, realizadas durante los diferentes encuentros académicos, las cuales giran siempre en torno a la construcción de la tesis doctoral.

Los criterios planteados para esta actividad de dos días, fueron:

- Es un trabajo voluntario, están aquí los que han querido y/o podido desplazarse hasta Popayán, fuera del calendario “oficial” de encuentros.
- El propósito es uno: confeccionar la ponencia para Manizales.
- Se va a trabajar bajo presión, con diversas actividades y sin cuestionamientos.
- ¿Están de acuerdo? Entonces empezamos.

Las sesiones de los dos días abordaron:

1. Exploración de temas y formación de grupos. Se trataba de ver cuáles eran sus temas-eje de preocupación y qué posibilidades de encuentro con otros para una construcción más colaborativa, cooperativa y participativa.
2. Quedaron formados cinco (5) grupos: un grupo de cuatro personas, uno de dos y, tres individuales, lo cual suponía la elaboración de cinco ponencias-artículos.
3. Trabajo alrededor de la pregunta ¿para qué quiero conocer el tema? Al que había que dar respuesta desde el área de formación, el contexto, el doctorado, el IPECAL. Se trataba de problematizar el tema, no de cerrarlo.
4. Ideas-clave que surgieran.
5. Construcción de un mapa mental, en dónde aparecían todas las ideas y las preguntas.
6. Encontrar el hilo conductor entre las ideas.

7. Primer esbozo de escrito. Se trataba de escribir un primer texto en el cual apareciera: qué quiero conocer, para qué quiero conocer, cuál es el contexto, qué quiero proponer.

8. Lectura. Cada grupo-autor lee su escrito sin explicaciones. Al final de cada lectura, se hacen las sugerencias por parte de profesores y estudiantes.

9. Síntesis del día y sentir: *una modalidad, enriquecedor, buscar, orientación, efectividad, búsqueda, delirante, compartir, expectante, desafío, exploratorio.*

10. Fin del día. Hasta aquí llegamos, ha sido un día intenso y ustedes merecen una fiesta. Mañana continuamos, no se lleven el trabajo para casa, no quieran seguir la escritura, déjenlo que repose también.

El día siguiente continuamos en esta tónica:

11. Qué es ser-sentirse autor. Breve exposición.

12. Volver a nuestro escrito-ponencia. Re-leer y comprobar si están los siguientes elementos:

- El eje de la ponencia-artículo.
- Si están consideradas: área de conocimiento, contexto latinoamericano, contexto doctorado, contexto personal.
- Anotar qué referencias tengo de cada tema.
- Ver lo que me falta y lo que sobra.
- Re-escribir.

13. Lectura segundo esbozo. De nuevo se leen los escritos y se hacen las sugerencias pertinentes.

14. Se hace una valoración del trabajo realizado y se concluye que tienen la ponencia-artículo escrita, sólo les queda limarla desde el estilo y completar los datos que han quedado sueltos. Se comprueba que es posible el desafío de escribir en “corto” tiempo lo que teníamos acumulado en tiempo “largo”.

Fue la primera acción que utilizamos para “presionar” y explorar el ser autor y salirnos de la colonización del intelecto. Una apuesta del doctorado que comenzaba a verse florecer.

Un intento de síntesis abierta a lo que viene

Como decíamos al inicio, el trayecto ha sido largo, enriquecedor, fructífero y confrontador. Solo ahora, hemos conseguido recoger-contar esta experiencia y reflexionar sobre nuestro propio hacer académico en el seno de una universidad pública colombiana, en momentos de una tremenda crisis estructural que puede acabar con proyectos como éste⁹.

Es dando a conocer lo que sucede en los espacios académicos, cuando se ponen en juego las vidas de los sujetos, que quizá podamos despertar y contribuir en la no-decadencia de las universidades como centros constructores de ideas y propuestas alternativas para nuestros propios pueblos. Es con esta intención que también hemos querido detenernos en el día a día, para recoger lo aprendido y afrontar lo que viene.

Como programa doctoral, tenemos entre manos seguir profundizando en los fundamentos, las acciones pedagógicas y didácticas, y las consecuencias de formación que se derivan. Seguimos haciendo el camino.

A modo de síntesis abierta a lo que viene, podemos señalar:

CRITERIOS DE BASE

Hemos “descubierto” que estos criterios se han constituido a lo largo del proceso, en orientadores de los fundamentos y las acciones pedagógicas y didácticas. Ellos son:

- Apertura al diálogo.
- Interlocución permanente.
- Búsqueda de consensos para las decisiones.
- Consultas a las diferentes instancias de la Universidad para la toma de decisiones.

⁹ Durante el primer semestre de 2007 las Universidades públicas colombianas se han estado movilizando frente a disposiciones del Plan de Desarrollo aprobado por el Congreso, las cuales amenazan seriamente las condiciones presupuestales de las instituciones y que a mediano y largo plazo afectarán su vida académica por las políticas de ajuste de corte eficientista que se imponen.

- Escucha activa.
 - Participación.
 - Negociación de criterios para la toma de decisiones.
- Construcción colectiva de textos y revisión de documentos.
- Construcción colectiva de seminarios.
 - Relación permanente con las facultades, departamentos y otras instancias de la Universidad.
 - Circulación y transparencia en la información.
 - Estímulo al trabajo en equipo y al acompañamiento.
 - Seguimiento y revisión a las tareas del CADE.

FUNDAMENTOS

- Apuesta política de proyección al país y América Latina.
- Nuevas visiones de las ciencias.
- Educación y Pedagogía, desde la acción.
- Relación sujeto que conoce y objeto que se conoce.
- Investigación como acto creador de sujetos concretos.
- Inter y transdisciplinariedad.
- Ser autor de su tesis.

ACCIONES

1. Pedagógicas

- *Seminario permanente de tesis doctoral.* Trabajo desde las preguntas: orientadoras, problematizadoras. Organizaciones espaciales diferenciadas. Ejercicio de lecturas y escrituras diversas. Conversaciones desde distintos lugares de saber. Construcción de otros lenguajes. Exposición de cada sujeto con todo lo que es frente al grupo.

- *Seminario interno del CADE.* Diálogos en calma. Conocimiento mutuo. Alta disponibilidad, esfuerzo, compromiso, apertura.

- *Encuentros periódicos de las líneas de investigación.* Visibilizar la voz a los investigadores de la Universidad y aprender participativamente.

- *Ruptura de la linealidad de los Seminarios.* La formación es una y la atraviesan los distintos seminarios en función de las oportunidades que nos ofrecen otros actores en sus tiempos.
- *Construcción de mapas de los doctorandos, de los grupos.*
- *Pedagogía del error.* El error como posibilidad de conocimiento y no de penalización.
- *Encuentros con los tutores.* Lineamientos generales y seguimiento de los procesos de acompañamiento.
- *Construcciones espaciales fuera de rutina para la creación.* Encuentros en otros espacios diferentes a las aulas que nos abren sensorial y sensiblemente la posibilidad de ser.
- *Conocimiento encarnado* rompiendo la tradicional separación entre objeto-sujeto, teoría-práctica, para hacer *Praxis*.
- *Publicaciones.* Impulsar a todos los actores para dar a conocer sus elaboraciones a través de diversidad de medios.
- *Portafolio del estudiante* para visibilizar la trayectoria académica.
- *Apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación.* Gestión en la Plataforma IeRed para dinamizar la comunicación entre los actores.

2. *Didácticas*

- Nubes de palabras; Lectura de imágenes; Juegos de rol; Mapas mentales; metáforas.
- Jugar, danzar, pintar, dibujar, diagramar, esculpir, dramatizar, fantasear, soñar.
- Provocar choques y romper estructuras; pensamiento lateral.
- Aislamientos silenciosos; Elaboraciones no-usuales; búsquedas interrogativas.
- Creaciones bajo presión; discusiones en pequeño y gran grupo.

CONSECUENCIAS FORMATIVAS

Rigor sin rigidez; Re-encantamiento de la vida; Nuevas formulaciones; Otras opciones; Lo humano no separado de lo académico; Afectos y conocimiento.

Y en boca de sus actores:

Algo que a uno le sucede, lo goza, lo encarna. Viaje gratificante desde el inicio hasta hoy. Contribuye a dar sentido de vida personal.

Dos fortalezas: el equipo de estudiantes y docentes, las relaciones humanas, el reconocernos en nuestro trabajo, generar discusión, punto de equilibrio entre proyecto personal y doctoral.

En el orden humano. Trabajo en rigor diferenciándolo de la rigidez y escepticismo. El saber alegre, se ponen a prueba nuestros límites y posibilidades. Apertura que alimenta los proyectos.

El conocimiento como pasión.

Responsabilidad, pensar en conexión, pensar la Educación y la Pedagogía en el contexto latinoamericano. Un desafío a mis límites. El valor de la diferencia. Ejercer la crítica amorosa.

El poder de las ideas. Producir teoría con rigor.

Reconocimiento de vacíos y carencias, recuperando dinámicas y vivencias. Desacomodarme, ser en el mundo y dejar huella.

Experiencia totalmente diferente a otros contextos, una experiencia y camino de vida.

Lo que más me importa es el trayecto de lo vivido, el ver distinto y dejarme afectar.

Enfrentada a lo nuevo que supone cambios en mi vida.

El primer pensamiento es “no sé”. Concepciones sobre la vida, pensar en el futuro, sentido crítico, contribuir a la vida.

Choque duro, encontrarme con los valores humanos en una formación doctoral. Supone replantear la vida y tomar decisiones.

Proceso de aprendizaje que genera un cambio. Risa y llanto. Placer lo que antes era terror.

Relativo, entender el doctorado como otro eje de la vida. Recuperar algunas cosas y obligado a buscar las relaciones entre lo que soy y lo que quiero. Buscar respuestas no sólo cognitivas.

Compromiso, aventura, crecimiento como equipo, motivado.

Estamos en el 2013, decidimos hacer una segunda edición de este libro que fue publicado en el 2009. Llegado a este punto, implicaba una actualización del capítulo, dado el tiempo transcurrido, la apertura de nuevas cohortes, la finalización de unas tesis y las demoras de otras.

Nos preguntábamos qué estaba sucediendo con las defensas de las tesis de la décima cohorte, después de todo el trabajo realizado y que venimos exponiendo. De un grupo de once estudiantes, solamente cuatro han defendido su tesis y son ya doctores en la sociedad. ¿Qué había sucedido?, ¿para qué tanto esfuerzo, preparación y preocupación si los resultados son tan exiguos? La cohorte anterior, la primera para nosotros, que tanto manifestó “haber sido dejada de la mano”, obtuvo resultados más significativos y en menor tiempo, ¿en dónde estaba el problema?

Era el momento de tratar de entender acudiendo a los actores. Comenzamos entonces por proponer a los estudiantes de la tercera cohorte (ya doctores), a los de la décima cohorte (cuatro doctores y seis todavía pendientes de defensa de tesis) y los docentes de ambas cohortes, una pregunta que nos permitiera comprender, en mayor profundidad, qué había sucedido en estos años.

Éste fue el mensaje enviado:

Estimado colega:

Con el fin de revisar el libro *La formación doctoral en América Latina, ¿más lo mismo?, ¿una cuestión pendiente?* Y hacer una segunda edición, queremos contar con la participación de ustedes y de esa manera llevar a cabo una reflexión crítica y conjunta sobre la formación doctoral.

Estamos interesadas en identificar los “nudos” que impiden la culminación de la tesis y reconocer el desarrollo de sus elaboraciones como investigadores autónomos. De esa manera, les solicitamos nos respondan brevemente las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los elementos más significativos que ha experimentado para haber llevado a término su tesis en el tiempo correspondiente?

¿Qué pasó con los desarrollos investigativos de la tesis después de su defensa?

¿Cuál es el “nudo” que, según usted, le impide la culminación del proceso de entrega de la tesis doctoral? (décima cohorte)

No hemos tenido muchas respuestas, hay que decirlo, es la “práctica” instituida al interior de las Universidades; los ritmos impuestos por estas instituciones, una vez más, impiden detenerse en la reflexión. Sin embargo, creemos que hemos

identificado los “nudos” o aspectos fundamentales que estábamos buscando.

Ante la pregunta ¿cuál es el “nudo” que, según usted, le impide la culminación del proceso de entrega de la tesis doctoral?, enviada a los estudiantes de la décima cohorte, las respuestas se relacionan básicamente con tres procesos:

- Los compromisos familiares y económicos.
- Las dificultades con los directores de las tesis y el acompañamiento del programa en el diseño y desarrollo de la tesis.
- La debilidad formativa en investigación y procesos de escritura.
- Los efectos emocionales de una situación muy específica de esta cohorte, como fue el sensible fallecimiento de uno de sus compañeros (Emilio), y que no fue procesada adecuadamente ni por el Comité Académico ni por el grupo de estudiantes, puesto que, como venimos diciendo, esta cohorte no consiguió generar espíritu de grupo. A consecuencia de esta situación, dos de los estudiantes que habían compartido más intensamente con Emilio, no superaron las dificultades mencionadas y no lograron culminar la formación doctoral con la entrega de la tesis.

A la pregunta ¿cuáles son los elementos más significativos que ha experimentado para haber llevado a término su tesis en el tiempo correspondiente?, realizada a los estudiantes de la tercera cohorte, las respuestas giran en torno a:

- La dirección doctoral flexible, orientada, dinámica, exigente.
- Las orientaciones y apoyos de colegas de otras comunidades académicas.
- La presión de la propia Universidad para terminar (hay que indicar que en esta cohorte, la mayoría de los estudiantes tenían asignación de tiempo completo para el doctorado, cosa que no sucedió en la siguiente).
- Las demandas económicas que presionan finalizar.
- La experiencia investigativa y dirección de trabajos de grado.
- Con la pregunta ¿qué pasó con los desarrollos investigativos de la tesis después de su defensa?, enviada a los doctores

(estudiantes de la tercera cohorte), se encontraron las siguientes evidencias:

- Nuevas propuestas curriculares en sus Universidades.
- Escritura de libros sobre los aportes de las tesis.
- Referencia de la tesis para otras tesis doctorales.

¿Qué podemos interpretar a la vista de estos elementos?, ¿qué sentimos, como docentes y parte de estos procesos?

Comencemos por analizar las diferencias de contexto entre las dos cohortes que estamos estudiando (tabla 2).

Tabla 2.-Análisis de las diferencias en el contexto de 1ª y 2ª cohorte

1ª COHORTE – FORMACIÓN	2ª COHORTE – FORMACIÓN
Espíritu de equipo en estudiantes.	No existe espíritu de equipo entre estudiantes.
No equipo en el CADE.	Equipo CADE.
No había una planificación y seguimiento.	Había plan y seguimiento.
Todos los doctorantes tenían comisión completa de estudios, implicó una dedicación exclusiva a la tesis.	Sólo dos estudiantes tenían comisión completa de estudios; dos doctorantes tenían medio tiempo.
Estaban definidas las líneas de investigación pero no estaban integradas en grupos.	Estaban definidas las líneas e integrados los grupos, pero se quedó en teoría, no acompañaban las tesis.
Directores: se impusieron por el Comité Académico, fueron modificándose y los estudiantes solicitaban cambios.	Directores: los estudiantes eligieron dentro de los docentes del Comité Académico.
La importancia de la actuación administrativa-académica de la Coordinadora del Doctorado en un momento clave de disgusto.	Camino de espinas en la relación con el Coordinador del Doctorado.
La cohorte desarrolló un espíritu de grupo y trabajo en equipo.	La cohorte no consiguió constituirse en un grupo, el trabajo fue muy individual.

1° COHORTE – DESPUÉS	2ª COHORTE – DESPUÉS
Un porcentaje importante de doctores, dedicados a las tareas de gestión de programas y proyectos, no investigación.	Todavía es pronto para analizar las trayectorias.
Muchos de ellos saturados de cursos de pregrado y posgrado.	

El análisis de este contexto, nos da algunas pistas de lo que “naturalmente” ha sucedido.

Hay básicamente, tres aspectos que hacen la diferencia. Por un lado el que en la tercera cohorte hayan generado de manera autónoma un espíritu de grupo y trabajo en equipo, a diferencia de la décima cohorte, en que, a pesar de la intencionalidad del Comité Académico en estimular el trabajo colaborativo, el grupo no consiguió organizarse conjuntamente.

El segundo aspecto está relacionado con el tiempo de dedicación que las Universidades daban a los estudiantes. En la tercera cohorte, todos los doctorantes tenían tiempo completo de dedicación al doctorado. No estaban preocupados por tener que llevar a cabo otras actividades académicas, por fuera del mismo doctorado. Esto, no solamente, les ofrecía la oportunidad de estudio, sino de crear esas relaciones grupales que llevaban más allá del estudio. Entre ellos gestionaban sus fiestas y encuentros para-doctorado en los tiempos en que se encontraban en la sede de Popayán (un mes cada periodo-módulo).

Un tercer aspecto, fundamental en este análisis, es la elección y relación con los tutores y directores de las tesis. En la cohorte tercera, el comité académico “impuso” los tutores y posteriormente los directores. Esto que, a primera vista, pudiera leerse como una deficiencia, a la larga resultó ser un beneficio. Pero, hay que ir más allá en la interpretación. ¿Por qué se impusieron determinados doctores? En principio, porque todavía no había un comité académico sólidamente constituido y en la sede del doctorado no había más que dos doctores, uno de ellos coordinador del programa y dos doctoras (nosotras dos) que pudieran acompañar el proceso de las tesis. Por lo tanto, el di-

rector del CADE, tuvo que ir a buscar “afuera” lo que no existía “adentro”. Fueron doctores con experiencia investigativa y en la dirección de tesis doctorales.

Por otro lado, al “imponerse” desde la dirección del doctorado los directores, los estudiantes se sentían “libres” para oponerse y en varios casos solicitar su cambio. Eso contribuyó en la construcción de procesos de autonomía, elementos básicos en toda formación y mucho más en la doctoral.

En la décima cohorte, sucedió todo lo contrario. Dado que al interior del comité académico, ya existían doctores, se optó porque los estudiantes eligieran entre el grupo de sus docentes. Lo que parecía una actuación “democrática”, resultó ser una gran debilidad. A los estudiantes les tocó “aguantarse” con los directores que ellos mismos habían elegido y además se encontraron con la inexperiencia investigativa y en la dirección de tesis (la mayoría de ellos eran recién doctorados y, por tanto, noveles en este cometido).

Este análisis interpretativo del contexto, se relaciona directamente con las reflexiones que nos han hecho los propios involucrados y que hemos expuesto arriba.

La presión económica y de tiempo que, en la tercera cohorte, les impuso a los doctorantes sus propias Universidades (dado que estaban en comisión), les impulsó al mismo tiempo a “presionarse” a sí mismos para terminar sus doctorados en los tiempos establecidos.

En la siguiente cohorte, al no haber presión de las Universidades (no había comisiones), condujo a que los estudiantes fueran relajándose y dilatando el trabajo doctoral. Al tener que combinar varias tareas académicas, lo elegido voluntariamente (doctorado) se relega a los “otros tiempos”, para lo cual se destina poco tiempo en la mesa de trabajo.

En definitiva y, para esta experiencia, **la autonomía de los estudiantes en asumir los procesos, es más importante que la planificación y seguimiento de un comité académico, por muy buenas y meritorias intenciones y didácticas que se tengan.** ¡Gran aprendizaje para futuros procesos de formación!, ¿sólo doctorales?

Y esta síntesis, nos relaciona directamente con nuestro propio proceso de formación doctoral. Ambas autoras, nos formamos en la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia-España), un lugar en dónde la autonomía, la libertad y el esfuerzo personal es la bandera de esta Universidad reconocida internacionalmente por la calidad de sus títulos otorgados.

Y, al mismo tiempo, ya nos lo enseñó hace años el propio Paulo Freire (*Educação como prática da liberdade -1967; Pedagogia da Autonomia -1996*).

¡Cuánto nos queda por aprender!

Por un lado, coincidimos en algunos elementos manifestados por quienes respondieron a las preguntas formuladas. Pero, dado su bajo número, nos es difícil incurrir en generalizaciones. Nos situamos en la sospecha que nos produce la insuficiencia de las posibilidades de un análisis más profundo, por lo cual nos corresponde arriesgarnos a introducir otros elementos que caractericen la problemática que venimos estudiando.

Por otro lado, seguimos revisando la experiencia actual de direcciones de tesis y confrontando los fenómenos que vivimos en el contacto permanente de la formación posgraduada en diferentes contextos.

Hay una serie de factores asociados con la visión actual del *ethos* universitario, el cual, como mencionamos en el primer capítulo de esta edición, está atrapado por la lógica infame del mercado. Recientemente escuchamos la conferencia inaugural de la profesora de la Universidad de la Laguna, Islas Canarias, María José Guerra, en la apertura de una nueva cohorte del Doctorado en la Universidad del Atlántico (agosto de 2013). En ella, se describía con detalle la alarmante situación de la aplicación de los acuerdos del Tratado de Bolonia, los cuales siguen convirtiendo al trabajo de los universitarios en una infernal cadena de procedimientos inútiles que desdibujan la tarea formativa de una Universidad.

Este asunto es neurálgico y a él se asocian aspectos como: una relación desbalanceada entre las concepciones de la administración-academia, donde se da prioridad a la primera en detrimento de la segunda; exceso de tareas universitarias que se

realizan sin sentido y que ocupan la mayor parte del tiempo, como relleno de formatos, elaboración de informes, rendición de cuentas, entre otras. Lo más dramático de ello es que se refuerza el trabajo individualista de los académicos, lo cual genera un círculo vicioso, difícil de romper porque además, se presentan elementos relacionados con actitudes personales de los directores de tesis y sus dirigidos.

En este aspecto, emergen y se refuerzan actitudes de ambos actores de: soberbia, poca humildad, egoísmo, ausencia de confianza, bajo compromiso, inexperiencia. Como ejemplo, “aquellos jóvenes doctores que han asumido asesorías y se comportan como pequeños emperadores”. O la imagen “del maletín de libros que llevaba una estudiante como una exigencia para la asesoría”, convirtiendo ésta en el clásico símbolo del investigador como “ratón de biblioteca” sin conectar con la apropiación de las lecturas desde la subjetividad.

Estas actitudes se cruzan con escasez de encuentros entre ellos; bajos niveles de lectura y escritura que retroalimenten y enriquezcan con ritmo sostenido los procesos de construcción de conocimiento; escasez de diálogo auténtico hasta llegar a veces a una desconexión completa entre ambos; y muchas veces, priorización de los intereses académicos del Director por encima de los del tesista.

Otros elementos igualmente importantes, relacionados con el *ethos* universitario, tienen que ver directamente con los temas de la formación en investigación. Las visiones universitarias de la formación en investigación están atrapadas en concepciones científicas que se asocian además con la débil experiencia en procesos investigativos renovados de los estudiantes y sus directores de tesis, quienes al no encontrar una fuerte conexión con los grupos de investigación y las líneas que soportan la formación doctoral, se vuelven caldo de cultivo para las falencias que hemos venido señalando. Se esperaba que, una forma de enfrentar esta debilidad fuera con la realización de un seminario permanente de directores de tesis, hecho que no se llevó a cabo por las razones ya aludidas anteriormente.

Y otra cara que, consideramos impide el avance en estos procesos de investigación, es la falta de involucramiento de las

familias. Hemos detectado que, con los doctorantes que logran hacer del proyecto doctoral una parte de su proyecto familiar, consiguen avanzar más rápida y placenteramente. Por el contrario, cuando el proyecto de formación doctoral se convierte en “un algo más” de las múltiples tareas que en la vida se deben cumplir, los proyectos se estancan, a veces se abandonan y en ciertas circunstancias “cuestan” una crisis familiar y/o de pareja.

También es digno de mencionarse, la falta de coraje que, en general, se siente en estos procesos. Todo parecería significar que en el nivel de un doctorado (máxima categoría académica) las personas habrían ya desarrollado formas diversas de enfrentarse a la vida y, por tanto, también a sus procesos de formación doctoral. Pero, una vez más, debemos comprender que el mundo de aceptación y pasividad que se está viviendo en este siglo XXI, no facilita el pensamiento crítico-creativo y sí el pensamiento único, como acostumbran decir diversos autores con los cuales hemos compartido (Ramonet, Zemelman, etc....), lo cual conlleva, de nuevo, a la falta de autonomía que venimos mostrando.

Y, nos preguntamos para finalizar este análisis, ¿son pertinentes, adecuados y necesarios los seminarios de formación doctoral con los que “saturamos” a los estudiantes de doctorado en los dos primeros años de formación? ¿Qué elementos clave nos sugieren estas reflexiones, de cara a seguir dinamizando los procesos de formación doctoral que signifiquen rupturas con la tradición en el contexto de América Latina, y dejen a los doctores formados en condiciones placenteras para continuar los caminos investigativos y no sean absorbidos por el mundo académico-administrativo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, L. E. y Aristizábal, M. (2006). *¿Recorre la civilización el mismo camino del sol? Pedagogía, subjetividad y cultura*, Popayán: Fondo Editorial Universidad del Cauca.

Attali, J., Castoriadis, C., Domenach, J. M., Massé, P., Morin, E., & otros, y. (1980). *El mito del desarrollo* (J. Fibla, Trans. 1ª ed.), Barcelona: Kairós.

CADE UNICAUCA (2005-2006) *Actas de las reuniones de CADE*, Popayán: Universidad del Cauca.

_____. (2009) *Documento de registro calificado*, Popayán: Universidad del Cauca.

Damásio, A. (1999) *El error de Descartes*, Barcelona: Crítica. Colección de Bolsillo.

_____. (2000) *O misterio da Consciência*, Brasil: Companhia Das Letras.

Lévy, P. (2000). *Filosofía Worl. O mercado, o ciberespaco, a consciência* (C. A. d. Brito, Trans. 1ª ed.), Lisboa: Instituto Piaget.

Mermet, D. (2007). Más eficaz que las dictaduras. Chomsky: el lavado de cerebros. *Le Monde Diplomatique*, 53, 31-33.

Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*, Barcelona: Seix Barral.

Morin E. et al. (2002). *Educación en la era planetaria*, Barcelona: Gedisa.

Ramonet, I. (2000). *Propagandas silenciosas* (1ª ed.), Caracas: Valquimia.

RUDECOLOMBIA (2002). *Boletín de la Red de Investigación en Currículo*. No. 1. Septiembre de 2002, Popayán: Universidad del Cauca.

RUDECOLOMBIA (2006). *Boletín No. 2*. Pedagogía, Currículo y Didáctica, Doctorado en Ciencias de la Educación, Popayán: Universidad del Cauca.

Trigo, E. (2009). *Ciencia e investigación encarnada*. (Léme-8), España/Colombia: Instituto Internacional del Saber.

Trigo, E., & Toro, S. (2006). Hacia una de-construcción del concepto de ciencia. In L. E. Álvarez & M. Aristizábal (Eds.), *¿Recorre la civilización el mismo camino que el sol? Pedagogía, Subjetividad y Cultura* (1ª ed., pp. 13-34), Popayán: Fondo Editorial Universidad del Cauca.

LA FORMACIÓN DOCTORAL VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS

Eugenia Trigo

RESUMEN

El trabajo que presento es el resultado de varios años de experiencia investigativa en programas doctorales y que fue expuesto en el IV Coloquio internacional de Pedagogía y Currículo (Paipa, 17-20 octubre 2006). Recoge mis vivencias como estudiante de dos doctorados. Posteriormente describo el proceso que sigo en la orientación de tesis de maestría y doctorado como un proceso creador y cómo todo ello me lleva a reflexionar sobre la formación doctoral en Colombia y Latinoamérica con la intención de mejorar estos procesos en la Universidad del Cauca y Rudecolombia, con los cuales me siento actualmente comprometida.

PALABRAS CLAVE: formación doctoral, orientación, proceso creador

Un doctorado, ¿qué es?, ¿para qué sirve?, ¿cómo se puede llevar a cabo?

Voy a tratar de explicar por escrito, lo que llevo contando oralmente desde hace algún tiempo. Las palabras que vienen a continuación están basadas en mi experiencia como doctoranda de dos doctorados, en principio, y como orientadora de tesis de maestría y doctorales, a continuación. También en mi observación de doctorandos/as de diferentes universidades y países.

Primer doctorado

Comencé mi primer doctorado en el año 1987 y leí la tesis en 1990, poco tiempo después de haber publicado mi primer libro "juegos motores y creatividad". En aquel entonces yo impartía clases de educación física en un centro de educación secundaria y me dedicaba también a la formación permanente de profesorado. ¿El motivo de esta elección? Fueron varios, pero visto retrospectivamente digamos que era continuar con el estudio, la investigación, el no quedarme atrás, el hacer "lo que debía hacer", el no perder la oportunidad al abrirse las puertas en la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) por primera vez en la historia, a los licenciados de educación física.

Me matriculé en Ciencias de la Educación (yo había estudiado parte de la licenciatura de Filosofía y Ciencias de la Educación también en la UNED, al finalizar la carrera de Educación Física -EF) en el departamento de Teoría e Historia y elegí un programa denominado "animación sociocultural". La elección vino por ser aquella área más afín con lo que estaba implementando.

Me gustaba el sistema UNED por la libertad e independencia que permite en la forma de estudio y en la búsqueda de los propios ritmos de aprendizaje. Al mismo tiempo, suponía un gran esfuerzo debido a este propio método. Esfuerzo que me motivaba y me hacía dar lo mejor de mí en la realización de los trabajos solicitados.

Era la primera vez que estudiaba sobre investigación y métodos de investigación (en la antigua carrera de EF esto no se

veía) y me fascinaba. Me gustaba experimentar, implementar nuevas metodologías y buscar la manera de escribir lo que encontraba. Todo un reto en aquella época, a pesar que desde la finalización de mis estudios me dediqué a "investigar" en las aulas y a escribir sobre lo que sucedía con mis alumnos. Pero ahora era otra cosa y la exigencia muy diferente.

Cuando terminé los dos años de formación, me tocaba diseñar la tesis. ¿Qué hacer?, ¿qué tipo de tesis está en mis manos hacer?, ¿cómo hacer?, ¿por dónde empezar?, ¿con quién contar? Me sentía muy inválida. Veía las voluminosas tesis que en esta área se escribían y me asustaba: ¿hay que escribir tanto?, ¿cómo interpretar tanto número?, ¿cómo leer las estadísticas? Esas eran mis preguntas fundamentales y primeras.

Desde el inicio, se "sabía" qué tipo de tesis hacer (desde la perspectiva metodológica). Lo único que se hacía, o se sabía hacer: aplicar un modelo cuasi-experimental, con cuestionarios miles y análisis estadístico de esos resultados. Era también lo único, que en solitario y estando trabajando, yo podía asumir.

De aquella época no existía Internet ni casi computadores, éstos comenzaban a hacer su aparición en España. Me tocaba viajar por el país, de biblioteca en biblioteca, buscando lo que se había escrito sobre mi tema "juventud, tiempo libre y educación en Galicia". Existían múltiples estudios sobre juventud y diversos trabajos sobre ocio y tiempo libre. Todos ellos teóricos que referenciaban a otros teóricos y estadísticos. Mi casa se llenó de fotocopias y libros de estos temas.

Cuando ya tenía realizada casi toda la *revisión bibliográfica* (estado del arte), me robaron el coche (carro) con todo el trabajo de mi tesis en el maletero. ¡Creí que me daba algo! ¡Un ataque de nervios! ¡No podía ser! Denuncias a la policía, búsqueda por todo Santiago de Compostela -lugar del incidente - y con las indicaciones de la policía, aparecieron todos los papeles tirados en un basurero y medio-sucios. ¡Pero allí estaban!, ¡eran más importantes que el propio coche! También, el mismo día, apareció el coche. Lo habían "tomado prestado" para robar en un garaje... ¡uffff!

Al término de tan desagradable incidente, llego a mi centro de trabajo. Comento la situación acabada de vivir. Y la res-

puesta del director (físico y de los primeros informáticos), me hace este comentario "ves, eso te sucede por no tener un computador. Tendrías todos los datos dentro de él, y no habrías perdido nada". Así fue mi "choque" y encuentro con los grandes computadores. Intentar entender un sistema totalmente "sin sentido" (no existía Windows), un montón de "teclas" y "funciones" para que el Word-Perfect (el procesador de texto que utilizábamos en aquella época) entendiera lo que quería hacer. Creo que esto fue lo más complicado de mi tesis.

Hacerme con el lenguaje informático, recuperar los datos que se perdían en el computador, preguntar una y otra vez a mis compañeros "sabios", ¿qué hago ahora?, ¿cómo se hace una tabla?, ¿se me perdió un archivo!, ¿puedes encontrármelo? (el pensamiento informático tardaría mucho tiempo en ser parte de mí, tendrían que pasar muchos años y, ya cuando las cosas eran más "visuales" para que mi incompetencia manifiesta dejara de serlo tanto y fluyera entre mis dedos. Hoy día, y tengo que reconocerlo, gracias a esta tecnología, soy capaz de transmitir ideas que en la escrita de papel se me hace imposible).

Pero sigamos con nuestra historia. Terminada la revisión bibliográfica, me tocaba diseñar la investigación, los instrumentos, la muestra y todas esas zarandajas de la "investigación seria y científica". Así que realicé las mismas cosas que cientos y miles de personas de todo el mundo llevaban a cabo en sus universidades, seguí los mismos pasos, diseñé de la misma manera, construí los cuestionarios de la "forma establecida", elegí la muestra como estadísticamente había que hacerlo, apliqué los cuestionarios en las condiciones "óptimas" que la "ciencia" ordenaba. Y terminé con kilos de papel, con montones de cuestionarios apilados en el suelo de mi despacho. ¿Y ahora qué?, ¿por dónde continuar?, ¿qué se hace con todo esto? ¡Ah se introduce en el computador! ¡Con un programa "nuevo" que pocos saben utilizar, pero que "saca" los datos que uno quiere encontrar. El programa SPSS, ¡pero en su versión del sistema operativo MS-DOS! ¿Y?...

Pues a pagar se ha dicho. A pagar que los "sabios" y "esclavos" te hagan el trabajo sucio. Es decir, pagas para que otros te introduzcan todos esos miles y miles de datos en un progra-

ma dónde el error sea mínimo (trabajan dos personas, uno lee los datos del cuestionario y el otro escribe en el teclado). A mí me llegaba a casa las listas de papel continuo. Metros y metros de papel con números y más números que poco entendía. De nuevo la pregunta ¿y ahora qué? Y de nuevo la "experta estadística y en el programa" me enseña a "leer" los datos que interesan. Primer filtro. De nuevo, se le piden al computador nuevos datos, en función de los primeros resultados. Otra vez, me enseñan a interpretarlos. De esta forma elaboré el análisis de datos con múltiples tablas y gráficos que indicaban cuál sería había sido en el procedimiento y los "importantes" resultados a los que estaba llegando. Verano de 1990.

Me digo que ya está bien y que en ese año tenía que entregar el trabajo. Me quedo en casa las vacaciones y escribo la parte teórica. Revisión de autores, volver a decir lo que otros ya han dicho, cortar y pegar de aquí y de allá. Termina el verano y mi tesis está lista. Se la entrego a mis directores, hacen sus correcciones, sugerencias, aportaciones. Regresa a mis manos y le doy el toque final. La tesis está "lista para sentencia". Primer descanso. El trabajo ya está hecho. Ahora sólo toca esperar que pase por los diferentes trámites administrativos y académicos y te "marquen" el día de lectura.

Pido en el trabajo tres meses de permiso sin salario, para irme a Madrid (dónde sería la defensa) y estar cerca de los siguientes trámites administrativos. Me cuentan que hay tesis que se pierden, que existen lugares en el mundo que te hacen una tesis sobre el tema que quieras por un millón de pesetas-6.000 euros (lo que a mí me había costado, además de los tres años de trabajo intensivo), que una persona perdió todo el trabajo cuando estaba finalizando, que otra le invalidaron el tema porque poco antes alguien había presentado una tesis similar... En fin, todas esos "cascarrillos" que te hacen mucha gracia en los tiempos finales de una tesis.

El día "x" se acerca. ¿Cómo me voy a vestir?, ¿cómo me peino? Voy a la peluquería (me hago algo horrendo en el pelo) y me pruebo un vestido (fuera de mi estilo, pero es elegante, bueno y caro).

... Y llega el día señalado -5 de diciembre -. Había preparado la exposición todo lo que podía. Pero estaba sola, no tenía a nadie con quien "ensayar". Así me tocó. El tribunal se retrasa, se hace tarde, es casi la una de la tarde (1:00. p.m). ¿Será que la van a suspender? Pero no, me hacen pasar. En la UNED raramente hay alguien viendo las exposiciones, así que estoy prácticamente sola con un compañero y una amiga. Es todo. La soledad es apesadumbrante. El presidente da inicio a la sesión. Me invita a hacer un "resumen" de mi trabajo "porque el tribunal ya ha leído el texto y además es muy tarde". Aquellas palabras me ponen nerviosa, ¿qué hago con mi exposición preparada?, ¿por dónde corto?, ¿por qué no puedo contar todo lo que hice, con todo lo que trabajé y me costó? Así que me atropello y quiero que aquello termine pronto. Me doy cuenta que es un "paripé" y no vale la pena. El trabajo interesante fue todo lo previo realizado, esto es solamente un "show". Se acaba el espectáculo, me mandan salir para que el "tribunal delibere" ¿lo qué?, y vuelvo a entrar. En breves minutos, y en pie, se me lee la sentencia "sobresaliente cum laude". Se acabó. Ya soy "doctora", ¿doctora de qué?, ¿para qué? Pero quedaba una sesión más del show, la comida (almuerzo) con el tribunal. Un protocolo más que implica colocar más pesetas (hoy en día euros) sobre el ya menguado bolsillo del doctorando. Y porque no sirve cualquier cosa, en cualquier lugar. Ha de ser un lugar escogido con menú especial. Reglas no escritas en papel, pero escritas en la cultura universitaria española.

Termina un día con un papel que acredita que has cumplido todos los trámites del doctorado y que ya puedes ejercer nuevas funciones ¿cuáles?, ¿en dónde? Tardaría diez años en obtener el título verdadero.

¿Para qué me sirvió este doctorado?

- Para aprender a "investigar" cuantitativamente.
- Para aprender a organizar tanta información.
- Para perder el miedo a un papel en blanco.
- Para aprender a hablar en público y perder el miedo escénico.

- Para asumir que me llamaran "doctora" en las presentaciones oficiales académicas y que no me llamaran nada en las no-oficiales.

-Para ponerme, a veces, bastante "tonta" con eso del "título".

¿Para qué no-me-sirvió?

- Para entender realmente lo que es la ciencia, los paradigmas.

- Para aprender a investigar en toda su extensión.

- Para romper los lineamientos de la "ciencia normal" y aventurarme en hacer realmente Ciencia.

- Para aprender a pensar libremente y buscar mis propios caminos.

- Para aprender a colaborar con otros.

¿Qué hice con ese doctorado?

Teniendo en cuenta que era la segunda doctora en España, de una licenciada en Educación Física, se me invitó a distintos eventos, conferencias y esas historias. Era novedad (hoy día ya no lo es y un doctorado en España no es una gran cosa). Me dediqué, durante el primer año, a publicar los "resultados" de mi investigación, a hablar de mi investigación, a explicar lo importante que era lo que había hecho y así... hasta que me cansé del tema y me "separé, independicé" de mi "hija". Fue entonces cuando comencé la verdadera etapa investigativa, la verdadera creación de investigadora. Cuando, por tener ese "papelito" me podía permitir el lujo de decir cosas a las que otros no se atrevían o no le estaban permitidas. Me fui liberando, poco a poco, de la norma investigadora, de la "ciencia" como tal, del encasillamiento que no permite ser libre en el pensar y el hacer.

Comencé a escribir diferente y me "invitaron" a que me presentara a una plaza en una universidad (A Coruña), dentro del Instituto de Educación Física para impartir una materia del nuevo plan de estudios. Les interesaba "mi título", no yo. Era

consciente de ello cuándo decidí aceptar la oferta. El INEF no tenía más que una doctora en aquel momento (1994).

Segundo doctorado

Éste fue fruto de las circunstancias y no fue buscado específicamente. Voy a contar brevemente el por qué llegué a ello y no me extenderé en más explicaciones, porque está bastante descrito en el texto "motricidad creativa, una forma de investigar" (Kon-traste, 2000).

Cuando llegué al INEF, con mi título de doctora, y una experiencia profesional bastante importante, me interesaban básicamente tres cosas:

- Formar un equipo de investigación con los estudiantes.
- Investigar sobre "creatividad y motricidad".
- Crear e implementar un modelo nuevo de "hacer universidad"¹.

Durante siete años, este equipo se convirtió en un referente mundial en el tema de "motricidad, creatividad y desarrollo humano". Publicó diversos artículos y libros, fruto de sus investigaciones y se leyeron dos tesis doctorales: "Motricidad, creatividad y formación de colabores. Una experiencia en investigación colaborativa" y "Contribuições da Motricidade ó desenvolvimento das persoas maiores".

La primera de ellas, es el resultado del proceso formativo-investigativo del equipo y fue presentada por mí, con la intención de abrir la línea de investigación cualitativa en la universidad y que los doctorandos/as tuvieran también el camino abierto. Fue una decisión de todos los colaboradores. Era la única del equipo, en aquel momento, que reunía los requisitos académicos para tal efecto.

El trabajo de investigación (sólo después tesis) se diseñó con la intención de enseñar-aprender a investigar. Mi principal preocupación e interés era desarrollar un proyecto de investiga-

¹ Los resultados de esta experiencia, investigadora-formadora-didáctica están recogidos en los textos publicados por el equipo Kon-traste "creatividad y motricidad", "fundamentos de la motricidad", "motricidad creativa, una forma de investigar".

ción lo suficientemente complejo y amplio que ayudara a mis colaboradores a perderle el miedo a la investigación. También, que a través de él, pudieran conocer qué es investigar, cómo diseñar un proyecto, ir descubriendo distintas formas, modelos y paradigmas de acercarse al objeto de estudio y ser parte del estudio. Todos tuvimos que aprender juntos. Todos tuvimos que leer los mismos textos, hacernos miles de preguntas y enseñarnos unos a otros, por dónde encaminar nuestras acciones. No había modelos establecidos, porque nuestras preocupaciones eran nuevas, por lo tanto teníamos que “inventar” los procedimientos que nos ayudaran a desentrañar aquello que queríamos saber.

Era una investigación sobre la creatividad y la motricidad, y por ello, recurrimos a métodos de investigación cualitativa y creativa. No podía ser de otra manera. Nos tocó “fundamentar” mucho, para “hacer creíble” la investigación. Así les toca, a los que quieren / necesitan romper paradigmas, los que quieren salirse de los cauces de la “ciencia normal”

Es por ello, que nunca consideré que fuera "mi tesis", sino "nuestra tesis". Desde que comenzamos nuestra colaboración, todos nuestros trabajos eran firmados colectivamente y había dejado de interesarme el trabajo individual-individualista. Era soy feliz en el compartir y es así en dónde mi espíritu creador se crece. Me cuesta la creación individual, si bien preciso de tiempos individuales para mis incubaciones y elaboraciones.

Para los/as interesados en saber más sobre esta etapa, puede leer la bibliografía expuesta.

Orientando tesis

Me encanta este ¿trabajo? Me hace sentir, pensar, crecer, amar, interpretar, cantar, buscar, conocer, aprender y ¡tantas y tantas cosas! Es orientando proyectos cómo descubro nuevas posibilidades; es mostrando el camino a otros, que encuentro el mío; es conversando y dialogando que se me "presentan" los diseños de las tesis. Es un verdadero acto creador que lo disfru-

to en todo el proceso. Pero... tienen que darse algunas circunstancias:

- Que las personas quieran aventurarse.
- Que quieran compartir y aprender juntas.
- Que quieran hablar en humano e indagar dentro de sí mismas.
- Que quieran encontrar "su proyecto", y no "seguir" un proyecto de otro/s.
- Que su "proyecto de tesis" sea parte de su "proyecto de vida".
- Que el estudio y la lectura se encarne, no se convierta en texto teórico, repetitivo de otros textos.
- Que las personas que deciden realizar una tesis (de maestría o de doctorado) y quieran que yo oriente su trabajo, no coloquen "la tesis" como lo más importante y único en la vida o en esa etapa de su vida. La vida es un proceso y TODA ELLA es importante.

El Proceso creador en asesorías personalizadas

Orientación-dirección de diversos proyectos, distintas personas, diferentes áreas de conocimiento y contextos culturales. Eh ahí mi experiencia y de esto voy a hablar para explicar "otros" modos de sistematizar experiencias, otros modos de realizar el proceso metodológico de una investigación. Sabemos, porque así lo hemos hablado con mis tutorandos, que mis orientaciones son "diferentes" a las habituales de otros asesores, pero hasta el momento no nos hemos detenido a reflexionar cómo son. ¿Seré capaz de desentrañar mi propio proceso?, ¿seré capaz de mirarme a mí misma? O ¿sucederá lo que es casi inevitable de la imposibilidad de ver la viga en el propio ojo y sí la paja en el ajeno?

En este caso me doy cuenta que las cuatro fases del proceso creador (incubación, iluminación, elaboración, evaluación) se dan al unísono y se producen con el otro en el mismo momento de la presencia del otro. ¿Cómo? Eso vamos a ver y creo que sólo explicándolo por pasos, lo puedo desentrañar. Intento re-crearlo de mis memorias históricas pero actualizadas en el

casi día a día o al menos semana a semana, puesto que constantemente hago asesorías de este tipo.

1. Alguien me busca para orientar un determinado trabajo.

2. Vemos nuestras agendas y ubicamos tiempo y lugar. Generalmente mínimo de una hora, normalmente dos, y en lugar tranquilo sin interrupciones. Otras veces, menos académicas, cualquier espacio en dónde surgió el encuentro: la casa, una cafetería, un paseo.

3. Me dispongo a escuchar con hojas reciclables y lápiz a mi disposición. Si estamos en una cafetería, sirven las servilletas o el mantel de papel (así comenzaron varias tesis), si paseando escucho y ambos tomamos notas en nuestra memoria.

4. El tutorando/a expone sus inquietudes, proyectos, preguntas. Yo simplemente juego con el papel y sus palabras. No interrumpo. Sólo recojo lo que dice y lo voy ubicando en el papel de manera “desordenada”. Me dejo llevar por sus palabras, su tono de voz, su gestualidad, su ser íntegro.

5. Cuando la persona deja de hablar, pregunto si eso es todo. Al recibir respuesta afirmativa, me detengo delante del papel marcado con las palabras de él/ella. Lo/a miro y enlazo las palabras que conversó de una determinada manera, ahí está el proyecto que yo percibo de esa persona. A veces, las personas exponen varios proyectos que quieren unir o que no tienen claro. Pero en el mapa que surge aparece el tema central de “esa” persona.

6. Se lo muestro y pregunto, ¿era eso lo que vienes buscando? La respuesta generalmente es afirmativa. Bueno pues ya tenemos proyecto, ahora a trabajar. ¿Qué tengo que hacer?, ¿cómo lo voy a hacer?, ¿por dónde comienzo? Primeras palabras de angustia, de desconcierto.

7. En algunas ocasiones, esta orientación es suficiente para que la persona siga adelante con su proyecto. Así me ha sucedido en diversas situaciones con algunas personas que buscaban un impulso para algo que ya llevaban dentro, y sólo precisaban que se les abriera la puerta, se les mostrara el camino.

8. En otras ocasiones, el proyecto es el inicio de una tesis (pregrado, maestría, doctorado). Sabemos que vamos a compartir muchos tiempos y espacios y hay que disponerse para ello.

Tranquilo/a, lo vamos a hacer, ¿cómo? No lo sé, lo vamos a descubrir juntos/as, vamos a crear el proceso, vamos a aprender juntos en esto. Sólo hay tres condiciones. Una, tiene que confiar en sí mismo y en mí; dos tiene que ser sincero/a consigo mismo/a y sentir si este proyecto es realmente el que está buscando y sentir si en el proceso se va encontrando bien; tres, el proceso tiene que ser placentero aunque signifique algunos dolores, ¿está dispuesto/a? Sólo entonces comienza el proceso de orientación.

9. ¿Qué sucede a partir de ese instante? Encuentros periódicos agendados, generalmente semanales. En las orientaciones presenciales no las preparo, no le dedico tiempo fuera del momento compartido (excepto si tengo que leer, en algunas fases del proceso, sus documentos escritos). Comenzamos un diálogo de acercamiento personal contándonos cómo nos fue en la semana, qué hicimos, qué experiencias de vida nos han sucedido... y sólo cuando ya nos sentimos otra vez unidos por un hilo invisible, comenzamos a hablar del “trabajo” en sí.

10. De nuevo escucho por dónde anda el proyecto y tomo notas en los papeles, más bien dibujo los papeles con marcas y pocas palabras. A medida que mi tutorando/a habla, yo percibo los vacíos, los errores que lo alejan del proyecto en sí, se me presenta de nuevo “el mapa” total de la situación y espero que él/ella termine. Nos compenetramos, nos miramos y casi siempre él/la otro/a ya sabe por dónde vamos; muchas veces ya no son necesarias las palabras, ya está claro el camino a seguir. Otras veces, coloco los esquemas delante y trato que él/ella se “vea”, entre en ellos, se mire en su interior y “comprenda” el mapa que ya está claro en mí.

A veces este proceso tarda más de una sesión, hay que buscar diferentes estrategias para hacerle ver lo que no quiere ver, lo que está escondido en su interior, lo que la historia de vida no le permite ver. Aquí hay un principio ético de la teoría de la creatividad: **NO PUEDES ADELANTAR EL PROCESO, NO PUEDES DAR LA SOLUCIÓN** (porque no es MI SU solución), **TIENES QUE INGENIÁRTELAS, HURGANDO CON DISTINTAS ESTRATEGIAS, HASTA QUE SEA LA PROPIA PERSONA QUIÉN DESCUBRE SU TEMA (SU SOLUCIÓN)**, su foco, su oscuridad y entonces sí,

ESTAR CERCA, porque lo encontrado puede ser de un gran impacto emocional (por lo alegre o por lo triste, por el placer o por el dolor). Es la fase del auto-descubrimiento (es la fase de preparación e inicio de la incubación en los otros). Puede demorar semanas, meses hasta que él/ella abre su sensibilidad y “mira” su vacío. Ahí apareció el proyecto real en toda su dimensión. Ahora sólo es cuestión de seguir los pasos, ¿qué pasos? Los pasos del proceso creativo, que no está determinado, que no tiene modelos, que no hay programas. Se crea cada día en cada asesoría, en función de lo que vaya sucediendo con la persona, el proyecto, las otras personas con quienes interactúa y la vida.

De nuevo, escucho y percibo por dónde continuar y con qué tipo de estrategias se puede continuar el proyecto de esa persona. No hay límites, sólo las que la persona quiera colocarse a sí misma. Las estrategias creativas provienen de la interrelación de lenguajes y de las diferentes maneras de manifestarse la inteligencia (Guilford), y se utilizan en los distintos momentos del proceso de trabajo. Así se va diseñando el proyecto, se va reorganizando en el día a día, se va operativizando y sistematizando, creando teoría a medida que se explora la realidad. ¿Cuál es el orden?: el desorden (teoría del caos, Prigogine, Morín, Boom y Peat), eso que nos han enseñado los físicos cuánticos y que no es fácil de comprender, porque los seres humanos necesitamos tenerlo todo “controlado” y organizado para sentirnos tranquilos. Pero la vida es creación y la creación es caos y del caos sale un orden (tesis) que se convierte rápidamente en un nuevo desorden para retomar un nuevo proyecto. Así son mis orientaciones de proyectos. Proyectos de todo tipo, independiente del tema. Es una ORIENTACIÓN POR PROCESOS² y no por modelos³, algo difícil de comprender. Es la TEORÍA DE LA CREATIVIDAD puesta en acción, es la praxis creadora misma.

² El proceso es el camino y como todo camino se hace al andar. No está trazado de antemano, es cada uno en función de su historia y del proyecto que tiene entre manos, el que lo va descubriendo.

³ Un modelo es una norma, un programa establecido con alguien externo a mí o por mí mismo. Un modelo no permite crear porque la norma ya indica el camino a seguir.

Observando doctorandos en Latino América

¿Por qué hago la especificidad de Latinoamérica? Porque acá percibo que los doctorados se viven de otra manera. Una manera más estresada, más intensa, más separada de la vida-real, más específica (es casi la única actividad que las personas realizan a lo largo de tres-cuatro años, dado la ayuda que las universidades colocan a disposición). Es por ello que me llama la atención este afán de "estudio intensivo" en personas que ya tienen una experiencia profesional importante. Y me pregunto si este tiempo de "exclusividad y apartamiento de la vida académica" es efectivo para lo que se pretende.

Por todo lo que he explicado en los párrafos anteriores, se puede entender que para mí un doctorado no es toda la vida, ni ha de significar en la vida de las personas un tiempo de estudio teórico únicamente. Un doctorado, en mi entender, ha de ser un tiempo de reflexión sobre el sí mismo y el mundo. Eso creo que es lo más importante.

Sin embargo observo, que los doctorandos/as viven "dentro de los libros", presentando continuamente trabajos que han de ir relacionando, desde el inicio, con su tema de tesis. Se les exige innumerables trabajos de estos, publicar varios de ellos, y hacer continuas referencias bibliográficas. Tanto, que al revisar estos documentos, una se llega a "aburrir" de tanto autor, tanta referencia, tanta repetición y echa de menos la verdadera creación, la verdadera innovación. Se echa de menos un verdadero trabajo de investigación (Osho, 2001; Osho, 2004), donde el doctorando, que ya es un profesional formado, se aventure en el camino de la ciencia nueva, abra nuevas líneas de trabajo y aporte "algo nuevo" al área específica.

Pero... me preguntan, ¿cómo hacer eso si en mi departamento, en mi universidad, me exigen esto otro? Y es verdad. ¿Cómo se van a atrever los doctorandos a escribir nuevo, si las universidades se empeñan en ser centros de transmisión del conocimiento, en vez de lugares de creación y construcción del mismo? Me pregunto qué está sucediendo en el seno de nuestras universidades, que "tapan" precisamente el pensar libre, el aprender en el diálogo, el aportar alternativas al mundo que vi-

vimos, en llevar a cabo la máxima de la globalización "pensar global, actuar local"; pensar glocalmente o lo-glo-cal.

Y cuando el doctorando/a ya es doctor/a, ¿qué sucede?

Pues nada. No se ven grandes cambios en el entorno en dónde ha llegado un nuevo doctor. El doctor/a se vincula de nuevo a la universidad, a su puesto de trabajo, a las aulas, y nada acontece diferente a lo que sucedía antes del proceso formativo de esta persona. La Universidad ha invertido tiempo y dinero en ello y ¿qué recibe a cambio? Más inversión, porque ha de pagar más al nuevo doctor y un número más a mostrar en la lista de doctores. ¿Es esto el prestigio de una universidad?, ¿es esto lo que busca la universidad con la formación de doctores?

Lo que podría ser y me gustaría que fueran los doctorados

Una apuesta. Una posibilidad. Una alternativa. Un impulsar a los doctorandos y doctorandas a que indaguen en sus realidades personales-profesionales-ambientales-mundiales, para desde su nueva posición aporten una nueva manera de hacer. Que se preparen para transformar realidades, no para describirlas exclusivamente.

Un tiempo y un espacio para el diálogo y la propuesta. La propuesta de acciones que lleven a presentar Colombia ante el mundo, como un lugar de proyectos; un lugar de alternativas, un país donde las personas piensan libremente y proponen nuevos caminos para salir de la "trágica realidad" (la única que conoce el mundo de Colombia). Dar a conocer, a través del escrito-la investigación, que aquí hay otro tipo de vida, otras inquietudes, lugares hermosos, gentes pensantes. DOCTORANDOS, ¿VAMOS A PERMANECER IMPASIBLES ANTE ESTE ABUSO DE PODER? ¿Es eso lo que quieren para su país? ¿Qué están-estamos dispuestos a hacer para que el mundo conozca QUIÉN ES COLOMBIA? ¿No creen que como intelectuales, como personas generadoras de conocimiento nos toca alguna responsabilidad en ello?

Algunas ideas que considero pueden aplicarse a esta formación doctoral:

- aprender a pensar libremente;
- aprender a arriesgarse en la construcción de conocimiento pertinente y contextual;
- aprender a crear;
- aprender y atreverse a ser líderes en el campo y área;
- aprender a distinguir una crítica constructiva de una destructiva;
- aprender a asumir la responsabilidad y compromiso de lo que uno hace, piensa, escribe;
- aprender a ser autónomo en el hacer, pensar, sentir, escribir;
- aprender a “filtrar” el conocimiento de los otros, valorarlo y colocarlo en el adecuado lugar;
- aprender a “dialogar” con los autores como un “otro como yo”;
- aprender a asumirse como seres creadores de historia (sujetos epistémicos) y no citadores de historias de otros;
-

Eso significa compromiso, por parte de los profesores, estudiantes, coordinadores del programa, orientadores de las tesis y de la propia universidad. Y esto es lo que me propongo en este doctorado, como parte de mi responsabilidad. Que acierte, o no, ustedes lo dirán al final del tiempo compartido o en el proceso de sus vidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Osho (2001): *Creatividad, liberando las fuerzas internas*, Madrid: Debate.

Osho (2004): *Intuición. El conocimiento que trasciende la lógica*, Barcelona: Grijalbo.

Trigo, E. (1990): *Juventud, tiempo libre y educación en Galicia*, Tesis Doctoral. Madrid: UNED.

Trigo, E. (2000): *Creatividad, motricidad y formación de colaboradores. Una experiencia en investigación colaborativa*. Tesis Doctoral. A Coruña.

Trigo y colaboradores (1999): *Creatividad y Motricidad*, Barcelona: Inde.

Kon-traste (2001): *Fundamentos de la motricidad*, Madrid: Gymnos.

Kon-traste (2000): *Motricidad creativa, una forma de investigar*, A Coruña: Publicaciones de la Universidad.

LA INVESTIGACIÓN, UN ENCUENTRO EN LA UNIDAD Y LA DIVERSIDAD

Grupo Pedagogía y Currículo
Universidad del Cauca
Popayán, Colombia

*“...uno siente que la persona que investiga
tiene en lo profundo de su ser el deseo de ser mejor, ser algo,
aunque después no pueda ser libre de este conocimiento.”*

Jiddu Krishnamurti

RESUMEN

Este trabajo inicialmente fue una ponencia elaborada para el IV Coloquio Internacional de Pedagogía y Currículo realizado en la ciudad de Paipa, Boyacá, Colombia en el mes de octubre de 2006. Aborda la relación entre unidad y diversidad en los procesos de investigación como experiencia vivida por algunos de los miembros del grupo: Adriano Fernández F., Carlos Tosse, María Eugenia Muñoz O., José Ignacio Bolaños y Magnolia Aristizábal.

Palabras clave: Investigación, práctica pedagógica, subjetividades, transformación, unidad y diversidad.

La investigación, un encuentro en la unidad y la diversidad
Aristizábal & otros

La preocupación por la construcción de subjetividades para el siglo XXI en el contexto de un país que reclama seres creadores de propuestas de formación, es la razón de nuestra mirada. Para responder a esta urgencia, la pregunta que nos moviliza es ¿cómo un problema de investigación nos encuentra en la unidad y la diversidad?

Partimos de pensarnos y realizarnos en el proyecto “*El campo curricular en la tradición educativa colombiana 1960-1975*” que impulsa la transformación de la práctica pedagógica a partir de la indagación, la cual nos lleva por el camino de la trascendencia del estado de personas portadoras de saberes, como consecuencia de la teoría curricular técnica en la que fuimos formados, a sujetos generadores, protagonistas en la construcción de conocimientos y en la contribución a la formación de hombres y mujeres.

Esta transformación de la práctica pedagógica se constituye en el faro que guía las acciones a desarrollar en las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y proyección social, y abre espacios pedagógicos como el seminario interno, el proyecto marco, la lectura y la escritura, la formación y enriquecimiento docente, donde se promueve una dinámica que posibilita la interacción, reconstrucción y construcción de saberes, en el cultivo de la unidad y la diversidad, facilitando la integración de la teoría con la práctica.

En este sentido, hablamos de la cualificación y fortalecimiento de la comunidad académica del Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca, en procura de contribuir al desarrollo de su misión.

1. *Un proyecto que moviliza la transformación*

El Grupo de Investigación Pedagogía y Currículo viene trabajando desde hace tres años y medio de manera ininterrumpida en las funciones sustantivas de la universidad – docencia, investigación y proyección social- nucleadas alrededor de la investigación. La experiencia durante este tiempo nos ha dicho que sólo un proyecto en el cual confluyen intereses

comunes desde la diversidad de saberes que cada integrante porta, es el pre-texto movilizador de la transformación.

En efecto, en los actuales momentos estamos desarrollando las diferentes actividades del proyecto de investigación titulado “*El campo curricular en la tradición educativa colombiana 1960-1975*”¹. Éste pretende construir un estado del arte de la producción teórica curricular en nuestro país, y el mismo hace parte de un programa de investigación de más largo aliento en el cual estamos desentrañando las relaciones Pedagogía/Currículo en la tradición educativa colombiana.

El proceso de investigación que adelantamos corrobora la minuciosidad con la cual debe tejerse el entramado de relaciones: humanas y personales, con los saberes que concurren en la pregunta problema de investigación, con las prácticas pedagógicas de cada uno de los participantes en el proyecto y, con la sociedad y la cultura, en tanto somos conscientes que, desde la Universidad en su sentido más universal, asumimos un compromiso político con el propósito de brindar aportes a la comprensión de las realidades educativas del país, desde el lugar que ocupamos en la academia.

Pero... desmenucemos lo que en el anterior párrafo estamos afirmando.

Relaciones humanas y personales: búsqueda del sentido de lo humano

El aspecto más enriquecedor en el desarrollo del proyecto ha sido el de aprender a encontrarnos en la diversidad de nuestras visiones, saberes, posturas y modos de ser. Desde la perspectiva del grupo queremos insistir y persistir, en el SENTIDO de la investigación: permitirnos crear espacios de carácter colectivo que nos ayuden a desplegar la humanidad de

¹Este proyecto hace parte de un Programa de Investigaciones planteado por el Grupo, titulado “Las relaciones Pedagogía/Currículo en la tradición educativa colombiana: 1960-2008”. Al momento de esta segunda edición, se han publicado dos libros producto de este programa: “Traslapamiento de la pedagogía por el currículo. Voces y miradas al paradigma anglosajón en educación. Colombia:1960-1975” (2008) y “¡Tan cerca y tan lejos!...De la Renovación Curricular a la Ley General de Educación: 1975-1994” (2012).

cada uno de nosotros. No es una frase de cajón. Creemos que el nudo de los procesos investigativos de cualquier naturaleza está aquí, en tanto asumimos el planteamiento de la complejidad, el cual nos plantea la reintroducción del sujeto en todo proceso de conocimiento. Recabar sobre este aspecto como punto neurálgico y nodal es una tarea del día a día, que nos exige un ejercicio consciente de auto-observación personal y de evaluación grupal, procurando ser coherentes entre el decir y el hacer.

De esta riqueza, hemos logrado un encuentro intergeneracional (adultos y jóvenes), de género (mujeres y hombres), académico y profesional (docentes y estudiantes), donde no siempre es fácil permitir la confluencia de distintas posiciones de sujeto y de subjetividades en construcción.

Relaciones con los saberes desde una pregunta de investigación

El grupo cuenta con participantes que vienen desde distintos campos del saber y diferentes disciplinas: filosofía, matemáticas, ciencias sociales, lingüística, educación física, artes. Los saberes de cada uno de los participantes buscan confluir en la pregunta de investigación que nos convoca. Es una pregunta que problematiza todas las visiones pero a la vez las enriquece. Así por ejemplo, en el proceso de lectura de los documentos de la época que estamos estudiando, se evidencian las distintas lecturas de la realidad que cada sujeto tiene pero a la vez se exige el esfuerzo de situarlas en el contexto de los propósitos de la investigación. Es un ir y venir desde un saber hacia otro saber que se construye. Desde una perspectiva epistemológica, intentamos construir o generar conocimiento nuevo en la interdisciplinariedad para cumplir con nuestra misión de maestros y maestras.

Relaciones con las prácticas pedagógicas

El proceso de investigación sitúa a cada participante frente a su vida cotidiana, de distintas maneras. Como nuestro ejercicio profesional es la formación de docentes, el transcurrir

por el proyecto de investigación nos ofrece visiones renovadas de los saberes que se ponen en circulación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el doble rol: miembros del grupo somos profesores de distintas licenciaturas, diplomados, especializaciones y doctorado, y otros son estudiantes de licenciaturas. Cada descubrimiento, a partir de la indagación de los documentos en los cuales estamos buceando, nos ofrece diversas perspectivas para ponerlas en juego en los espacios de formación en los que nos encontramos comprometidos. Una tarea clave para el grupo es tener la capacidad y posibilidad de hacer conscientes y explícitas las apuestas que se hacen en la práctica pedagógica desde la investigación en marcha.

Relaciones con la sociedad y la cultura

El horizonte de mirada que nos brinda el proyecto se constituye en el faro iluminador de la tarea asumida como investigadores de la educación y la pedagogía y nos sitúa en la perspectiva del compromiso político. La visión crítica de una época, 1960-1975, de un sistema educativo colombiano, de unas políticas educativas, de las prácticas pedagógicas, nos vincula estrechamente con la sociedad de la que hacemos parte como ciudadanos y personas, y con la cultura en tanto estamos imprimiendo un modo de ser y hacer para esta parte del cosmos. En tanto seres planetarios, entendemos el proyecto de investigación como un grano de arena colocado en el desierto para ser parte de otros muchos que harán el oasis de la vida.

El término “transformación” a veces resulta muy trillado en el mundo académico en el que nos movemos. Detengámonos un poco en él: TRANS-FORMACIÓN. El prefijo “trans”, según el DRAE, significa 'al otro lado', 'a través de', denota ir más allá de... y “formación” denota dar forma. Dar forma no es un problema direccional en el que una persona toma a otra y la moldea, más bien nos arriesgamos a afirmar que el núcleo de la “formación” es la “relación intersubjetiva”, la cual implica a su vez la auto-formación, es decir un ir y venir de mi hacia el otro, y del otro hacia mi.

Desde la anterior perspectiva, la trans-formación nos exige permanentemente vivir en esa relación intersubjetiva

aceptando y promoviendo cambios, desplazamientos, otras maneras de ver, sentir, comprender y explicar el mundo. Nuestra apuesta es pues, que la investigación como proceso personal, subjetivo y colectivo es el mejor camino para la transformación de nuestras prácticas cotidianas, y en especial, las pedagógicas, aspecto que trataremos en el siguiente apartado.

2. *La investigación como eje central de la práctica pedagógica*

Nos interesa reflexionar en este punto sobre la relación investigación/práctica pedagógica. En el campo de la educación y la pedagogía en Colombia, algunos autores hablan de práctica educativa y otros de práctica pedagógica. Así, Gaitán y Jaramillo (2003:14) realizan un trabajo muy interesante para definir la práctica educativa a la cual le demarcan las siguientes características:

“Es una actividad instrumental que además implica un saber; por tanto no es mecánica.

Su racionalidad específica alude a un conocimiento impreciso, a condiciones cambiantes, y exige tener en cuenta las demandas concretas de la situación.

Puede entenderse como ‘acción moralmente comprometida’.

Sus fines deben clarificarse en relación con el saber práctico heredado de la tradición.

No se reduce al ejercicio de destrezas y técnicas, aunque requiere de ellas para responder a sus bienes intrínsecos”¹

Un elemento que aparece débil en esta conceptualización, es el de la intencionalidad formativa. Es decir, aquella disposición que un docente coloca en tensión frente a un estudiante aprendiz, la cual es resuelta de muchas maneras, y debe hacerse explícita siempre en la relación pedagógica. Nos interesa utilizar en esta ponencia el concepto de práctica pedagógica, porque entendemos la Pedagogía como un saber situado en múltiples y diversos contextos, orientada a la formación de los sujetos (formación que como ya hemos dicho es también auto-formación). La Pedagogía entonces, tiene como categoría central al Sujeto y la construcción de subjetividad.

Quisiéramos ampliar la noción de práctica pedagógica. Hay práctica pedagógica en aquellos contextos en los cuales la intencionalidad formativa es central y donde además están presentes: los modelos teóricos y prácticos de la enseñanza; una pluralidad de conceptos que se contextualizan, recontextualizan y reconceptualizan en la actividad del enseñar y aprender; las formas de funcionamiento de las instituciones que le imprimen sellos específicos a esa práctica, y las características socioculturales tanto del entorno del contexto de formación como de los sujetos que están implicados en esa práctica (Zuluaga G., O. 1999:147).

Uno de los problemas más diagnosticados en educación es el de la marcada tradicionalidad en las prácticas pedagógicas. Se asume la relación pedagógica como una relación de poder/saber asimétrica con clara tendencia al autoritarismo, y una relación con los saberes como contenidos inamovibles y verdades empaquetadas.

Desde una perspectiva de trans-formación de la práctica pedagógica, creemos firmemente en la visión de incorporar la investigación como eje vertebral que sustenta y soporta la docencia y la proyección social. No entendemos la investigación como una actividad separada del sujeto que ejerce docencia y proyección social, sino como una acción consciente “encarnada”, la cual dinamiza, moviliza, cuestiona y re-crea los procesos pedagógicos en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Ese es el sentido de nuestra apuesta. Asumir la investigación como un pre-texto que orienta, ilumina, potencia las otras funciones sustantivas de la Universidad: docencia y proyección social. La concreción de esta perspectiva la presentaremos en el siguiente punto.

3. Espacios pedagógicos que concretan la práctica

Queremos empezar refiriéndonos a la idea de espacio pedagógico que acogemos. El espacio pedagógico, más allá de un lugar físico donde se desarrolla una acción de enseñanza y aprendizaje, es un momento donde los sujetos se encuentran, a

través de diferentes dimensiones humanas, para ser y hacer la práctica; donde se comparten ideas, conceptos, saberes pedagógicos, sensibilidades, formas de ver el mundo, de sentirlo, de creerlo. Así, el seminario interno, la lectura y la escritura de documentos y otros textos, la formación docente y el enriquecimiento de la docencia, constituyen los espacios que estamos construyendo para valorar nuestro quehacer pedagógico en términos, tanto de una mirada interior como de una mirada hacia el otro; queremos pensarnos para la transformación, poniéndonos en común con los otros.

Podemos ampliar un poco estas ideas:

Seminario interno:

La dinámica de trabajo del grupo de Pedagogía y Currículo lograda para la realización del proyecto mencionado, propuso el seminario interno como una estrategia para el estudio y discusión de documentos pertinentes a la investigación. Seminario, porque exige la lectura y el estudio profundo, previo, de textos necesarios para la temática, los cuales se presentan desde una mirada disciplinar (personal) para ser considerados por otras visiones disciplinares (colectivo) a favor del interés que nos ocupa. Es interno porque sólo participan las personas convocadas por la preocupación del proyecto investigativo.

La pregunta del proyecto de investigación, es la unidad macro en la que confluyen todos los espacios de nuestra reflexión. Particularmente el seminario interno constituye una unidad micro, en donde lo que nos llama es la necesidad de pensar un documento, un autor, una propuesta que contribuya a la búsqueda de perspectivas que develen nuestra incertidumbre. Como lo hemos dicho en otro lugar, una de las fortalezas de este espacio pedagógico ha sido la convergencia de la diversidad disciplinar, las diferentes miradas críticas generadoras de debates, los cuales constituyen un ejercicio de construcción y de fortalecimiento de saberes, toda vez que ponen en diálogo un autor y nuestras prácticas como maestras y maestros. Diálogos desde la diversidad de las experiencias y los contextos.

En tal sentido, el seminario interno ha representado una forma de crecer: en lo profesional, en la práctica, en la convivencia y en lo personal, porque nos exige sentar una posición, asumirla, defenderla, pero también nos obliga a transformarla, si ella no corresponde con el ejercicio de una práctica pedagógica que contribuya con la formación integral de nosotros mismos y de quienes están compartiendo nuestros saberes.

Lectura, Escritura e Investigación:

En este apartado nos interesa reflexionar sobre el estrecho vínculo que integra la investigación con la lectura y la escritura. Partimos de entender la investigación, la lectura y la escritura como tres procesos simultáneos e inherentes del ejercicio mismo de la docencia y de la proyección social, los cuales generan la posibilidad de acceder a otros mundos, descubrir nuevas ideas, construir otras alternativas tanto de comprensión y transformación de las prácticas pedagógicas como de las subjetividades.

Intentemos precisar cada proceso para luego ponerlos en relación:

Asumimos la investigación como un largo camino iniciado por la necesidad de encontrar respuestas a interrogantes que comprometen la vida misma; a veces es incierto, lleno de obstáculos y angustias, donde los viajeros (investigadores) se saben circulando por tierras desconocidas, pero con la intuición de encontrar campos cultivados de saberes que ofrezcan calmar la sed de sus inquietudes. En este recorrido, el viajero lee (leer significa etimológicamente “poner marcas, señales”) todo el panorama que emerge ante él, y pone marcas, señalando aquellos lugares que llaman su atención porque responden a la preocupación que motivó el viaje. Pero también el viajero escribe su experiencia cuando percibe, siente, aprehende, y escoge las palabras para hablar y consignar en su memoria y en su alma, la vivencia externa que se conectó con su inquietud interior.

Lo dicho anteriormente nos permite corroborar la vital importancia de la triada lectura, escritura e investigación para la

transformación pedagógica, si se entiende que estas tres actividades integradas presuponen la capacidad de establecer los lazos secretos que unen nuestro mundo interno con el externo para identificar también las múltiples relaciones y resonancias del proyecto que hemos iniciado.

La presencia de la investigación, la lectura y la escritura en los espacios pedagógicos es trascendental para aprender, aprehender, aprehenderse y aprehendernos. Estos procesos deben ser un espejo que nos permita, como sujetos, reconocernos y afirmarnos. No son fríos instrumentos para testimoniar experiencias, son más bien la posibilidad de ponerse en diálogo con el otro y con el mundo. Asumir la lectura, la escritura y la investigación, en esta dimensión exige que como investigadores leamos los textos (vitales y escritos) no desde afuera sino desde nuestra propia pregunta, con el fin de ser más que receptores del texto, interlocutores y productores.

Ahora bien, esta dinámica investigativa-lectora-escritora, se vuelve más rica toda vez que nuestro equipo de trabajo está integrado por sujetos portadores de distintos saberes y como tales, las lecturas y las escrituras realizadas por cada uno resultan un aporte valioso tanto para el proyecto como para nuestra propia práctica porque representan una manera de ver, sentir y leer la realidad. En este sentido, elaborar un acta, redactar un protocolo, tomar apuntes, organizar una macro estructura de un texto para presentarlo al grupo de trabajo, implica exponerse integralmente en su ser, hacer y saber, además es la manera de de-construir y construir, de formar y formarse, en tanto confluyen distintas posiciones y miradas frente a un mismo objeto de estudio. Como resultado de este esfuerzo lector y escritor, se han logrado ponencias y módulos con los cuales el grupo ha compartido sus reflexiones en otros espacios de saber.

Formación y enriquecimiento docente:

Esta idea será ampliada en el apartado que hemos denominado *Diálogo de saberes: unidad y diversidad*. Por ahora podemos decir que la mayoría de integrantes del grupo Pedagogía y Currículo, somos maestros y maestras en ejercicio, miembros del Departamento de Educación y Pedagogía y en

consecuencia, nos une la preocupación por la reflexión sobre el proceso formativo que tienen los y las estudiantes en las facultades de Educación. Este interés se evidencia en el proyecto de investigación puesto en marcha, el cual nos obliga a cuestionar nuestro propio ejercicio profesional en la relación teoría y práctica en la que cada uno inscribe su quehacer; para hacernos sentir también, que vale la pena ser maestro o maestra en Colombia.

4. Diálogo de saberes: unidad y diversidad

Vale la pena resaltar en este momento, una de las preguntas que al interior del grupo nos hemos planteado: ¿cómo un problema de investigación nos encuentra en la unidad y la diversidad?

Partamos de la siguiente idea: la tradición escolar se ha “encargado” de minimizar todas las facultades investigativas que, por naturaleza, tenemos los seres humanos a través de prácticas pedagógicas desconocedoras del sujeto. No queremos quejarnos ante este hecho, más bien resaltamos las reflexiones sobre el quehacer educativo, que han planteado la necesidad de retomar y fortalecer esa facultad para emprender el camino hacia la búsqueda de nuevas formas de ver, sentir, pensar y vivir la vida.

Desde esta perspectiva, nos hemos encontrado algunos amigos y amigas, para retomar esa condición humana y atrevernos a soñar. La relación intersubjetiva que se ha ido construyendo alrededor de una inquietud, permite que las diferentes miradas disciplinares de los integrantes del grupo se integren en una unidad académica cuyo objeto de reflexión es la práctica pedagógica, no en abstracto, es sobre la nuestra, la que ha dirigido nuestra formación y la que ahora estamos implementando en nuestra tarea de formación de docentes. Esta inquietud se ha hecho fuerte en la pregunta movilizadora que nos ha llevado a formular un proyecto de investigación, la cual indaga propiamente por nuestra función como formadores de maestras y maestros.

En consecuencia, la unidad a la que hacemos alusión, la constituye la preocupación por las prácticas formativas, y la diversidad, la conforma la producción de saberes pedagógicos desde los diferentes campos específicos del saber.

La práctica pedagógica tradicional en la formación de docentes nos ha mostrado la escisión entre dos componentes del saber: por un lado, la preocupación ha estado evidenciada por el qué enseñar, es decir, “el contenido”, referido a la formación en los saberes disciplinares; por otro lado, se ha pensado sólo en el “cómo enseñar” aludiendo a “la forma” o sea, a la pedagogía. Esta equívoca separación tuvo importantes consecuencias en la formación del ser humano porque ha generado el distanciamiento entre sujeto y conocimiento².

La participación de otras áreas del conocimiento, de otras miradas disciplinares (como es el caso de nuestro grupo) en la reflexión sobre el hecho educativo ha promovido un análisis crítico, el cual ha ido generando la transformación de las prácticas pedagógicas hacia la integración de la “forma” y el “contenido” para crear, producir y generar saberes pedagógicos que contribuyan en la formación de subjetividades. Todo espacio y todo saber tienen implícitas potencialidades pedagógicas. De lo que se trata es de comprenderlas, asumirlas y trabajarlas como una totalidad. Es un reto.

La preocupación de otras áreas por participar en la reflexión educativa abre las posibilidades para que se planteen nuevos interrogantes en función de nuestro quehacer. (Es justamente en este espacio, donde la pedagogía se ve obligada a definir sus ámbitos de desarrollo y su objeto de estudio). De allí que surja la investigación en educación y en la pedagogía con los propósitos de desarrollar los múltiples interrogantes que se producen desde diferentes miradas y diferentes disciplinas, es en este lugar donde nuestra investigación se encuentra situada.

En este sentido, el diálogo de saberes como espacio pedagógico en la investigación, no es otra cosa que el producto de la transformación de la práctica pedagógica en la educación y en la formación de maestras y maestros apoyados en la unidad de la pedagogía y en la diversidad de las disciplinas.

5. *Sujeto y subjetividad: el sentido último de la investigación*

En la elaboración de esta reflexión, como recurso de escritura, hemos acudido a la imagen de una cebolla como la mejor representación del texto. Las capas, apartados 1 a 4, en la medida en que han sido expuestas y liberadas, van mostrando el núcleo de la argumentación: el sujeto y la subjetividad. Cerramos entonces la ponencia con este tema.

Hablar de la investigación y cómo esta se expresa en múltiples espacios, es un pretexto para llegar al sujeto y la subjetividad. Es también un pretexto para hablar de la formación y la autoformación. El sentido de ambas, investigación y formación, como lo hemos afirmado a lo largo de la exposición, es la contribución a la construcción de nuestra subjetividad y por tanto, a SER en un contexto y tiempo determinados. SOMOS en la medida del enriquecimiento con los otros. El despliegue de nuestra humanidad se ha verificado. Ser sujetos ha significado: saber crear, saber estar, saber soñar, saber interrogar, saber escuchar, saber decir, saber callar, saber leer, saber escribir. En fin... saber ser como sujetos individuales y como sujetos colectivos. Todos los elementos señalados en el documento han sido pretextos para afirmar y confirmar, en últimas, la decisiva importancia de la reflexividad activa en la vida académica, la cual nos permite otorgarle sentido a nuestra esencia y existencia, en la medida que caminamos juntos por el compromiso social y político como maestros y maestras.

En palabras de Cornelius Castoriadis,

“...hablar de la emergencia de otra forma de para sí: la subjetividad humana, la subjetividad que tiende a ser autónoma (término cuyo sentido debemos elucidar otra vez), así como la sociedad que tiende a ser autónoma, en donde emerge el proyecto de autonomía. De ahí la problemática de la subjetividad por excelencia: la reflexión, por una parte; la actividad deliberada (o voluntad) por la otra. Constatamos aquí el surgimiento de otra forma, en otro nivel ontológico, que trae, acarrea, compromete, pone en juego otras problemáticas: la

autocreación de la subjetividad en tanto subjetividad reflexiva y deliberante, que es una autocreación explícita (lo que ya está implicado en el adjetivo “reflexiva”)...”³

Éste ha sido el devenir de nosotros como sujetos y como grupo sujeto... transitar por la reflexividad y la acción deliberativa ganando cada vez mayor conciencia de nuestro ser y estar en el mundo. Como ya lo hemos dicho, ésta es nuestra apuesta y seguiremos la senda. Y... finalmente... este regalo:

Habéis asistido a lo cotidiano, a lo que sucede cada día.

Pero os declaramos:

Aquello que no es raro, enconradlo extraño.

Lo que es habitual, balladlo inexplicable.

Que lo común os asombre.

Que la regla os parezca un abuso.

Y allí donde deis con el abuso

Ponedle remedio.

B. Brecht

NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Tomado de GAITÁN R., Carlos y otros. (2004?) *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*, Pontificia Universidad Javeriana, Colección Estados del Arte, Facultad de Educación. Bogotá, D.C.

² Este aporte acerca de la equívoca y falsa disyunción en Pedagogía, entre “forma” y “contenido”, se lo debemos a la profesora Gloria Inés Fonseca P.

³ CASTORIADIS, C. (2004), *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*, Buenos Aires, p. 272: Fondo de Cultura Económica.

GRUPO PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO (2005) *El campo curricular en la tradición educativa colombiana: 1960-1975*. Proyecto de Investigación, Universidad del Cauca, Vicerrectoría de Investigaciones.

ZULUAGA G., O. (1999) *Pedagogía e Historia. La historicidad de la Pedagogía. La enseñanza, objeto de saber*, Universidad de Antioquia, Bogotá: Anthropos,.

LA INVESTIGACIÓN COMO ARTE CREADOR en la formación doctoral¹

Eugenia Trigo

RESUMEN

... Después de cinco años formándome y colaborando en la formación de otros en Creatividad con los mejores especialistas del mundo, aprovechando la coyuntura que me ofrecía la Universidad de Santiago de Compostela (España) a través de su Master Internacional en Creatividad Aplicada Total dirigido por el Dr. David de Prado (MICAT).

... Después de ...

Palabras clave: Investigación-creatividad-ciencia-conocimiento-formación.

¹ Un resumen de este artículo fue presentado como ponencia en el V Coloquio Internacional de Currículo (Popayán, 23-25 octubre 2008).

La investigación como arte creador en la formación doctoral
Eugenia Trigo

Después de...

... Después de cinco años formándome y colaborando en la formación de otros en Creatividad con los mejores especialistas del mundo, aprovechando la coyuntura que me ofrecía la Universidad de Santiago de Compostela (España) a través de su Master Internacional en Creatividad Aplicada Total dirigido por el Dr. David de Prado (MICAT).

... Después de más de treinta años trabajando en las aulas a partir de poner en situación nuestra inteligencia creadora.

... Después de orientar diversos procesos investigativos (proyectos y tesis de pregrado, maestría y doctorado) a partir de la teoría de la creatividad.

... Después de indagar en diversas fuentes sobre construcción de conocimiento, ciencia, lenguajes y atreverme a proponer formas diversas de acercarnos a la comprensión de nuestras diferentes realidades histórico-culturales.

... Después de haber escrito distintos textos en relación a estos temas y ver que todavía no se “entiende” y menos “comprende” la relación existente entre:

Investigación-creatividad-ciencia-conocimiento-formación

... es que voy a tratar de profundizar y explicar qué quiero decir cuando hablamos en la formación doctoral de “construcción de conocimiento”, de “creación innovadora”, de “formación investigativa para dar respuesta a problemas histórico-contextuales”, “metodologías creativas de investigación” si bien en otras ocasiones ya he desarrollado los elementos básicos de estos procesos (E. Trigo, 2006).

... Y mientras pienso por dónde comenzar, distintas “informaciones” llegan a mi computador desde diversas vías:

- Una presentación en power point sobre el proceso creativo: Idea Champions (2004).

- Una frase en las conclusiones de la Cres, 2008, en boca de un investigador de las “ciencias duras”: “*ciencia y arte es la misma cosa*”.

- La actualización de la página web del antiguo Micat (www.iacat.com) en donde se puede encontrar todo tipo de información sobre creatividad.

- La muerte de dos de nuestros profesores-colegas del Micat, el Dr. Mauro Rodríguez de México en 2007 y la Dra, Margarita de Sánchez de Venezuela en 2008.

- Las conversaciones con Francisco Bohórquez y Helena Gil, mis doctorantes de ambos lados del atlántico, en relación a la importancia de los vínculos entre las personas para atreverse a innovar en la construcción de conocimiento en el mundo académico.

... Y, al mismo tiempo, tres tesis doctorales² y un trabajo de grado³ se han presentado en los dos últimos años, bajo mi dirección, en sendas universidades de dos países bien distintos: Portugal y Colombia. Tesis que han supuesto todo un desafío para estudiantes, directora, jurados y universidades, puesto que la “creación científica” es un hecho histórico todavía no comprendido por las distintas comunidades académicas que, bajo la presión del “rigor”, en muchos casos “dilapidan” lo que debiera ser “norma” en toda aventura científica. En este escrito, fundamentaremos estas palabras, desde la propia experiencia y la literatura proveniente de distintas áreas de conocimiento y contextos.

Un curso “acelerado” en teoría de la creatividad

Mostramos, en forma de cuadro-síntesis, los pilares básicos de la teoría de la creatividad, que ya hemos desarrollado en

² Luis Guillermo Jaramillo (2006). *Investigación y Subjetividad*. Universidade Tras os Montes—VilaReal, Portugal. Francisco Bohórquez (2007). *La comunicación vital en la formación médica*. Universidad del Cauca-Colombia. Helena Gil Costa (2008). *O medo e o desenvolvimento humano*. Universidade Tras os Montes—VilaReal, Portugal.

³ Maura Angélica Troyano (2007). *Propuesta pedagógica en motricidad y creatividad con niños y niñas de educación especial en la fundación Florecer de la ciudad de Popayán*. Universidad del Cauca.

otros textos (ver bibliografía), como punto de arranque a la discusión:

Cuadro 1. Curso acelerado en teoría de la creatividad

<p>Alguna definición de Creatividad en relación a la investigación</p>	<p><i>Toda solución de problemas constituye un proceso creativo, cuya solución conlleva una cierta novedad, por mínima que sea (Guilford, 1967). Si un hombre se imagina una cosa, otro la hará realidad (Julio Verne)</i></p>			
<p>Teorías de la Creatividad</p>	<p>Psicoanalista Gestáltica Asociacionista Conductista</p>	<p>Humanista Transaccional Incremental Inversionista</p>	<p>Combinatoria Piagetiana Sociocognitiva</p>	<p>Creática Tecnocreática</p>
<p>Carácter multidimensional de la Creatividad (las 4P)</p>	<p><i>Persona:</i> genio creador, persona creadora, persona creativa, persona pseudocreativa. Característica: la complejidad. Ser capaz de expresar la totalidad del abanico de rasgos que están potencialmente presentes en el repertorio humano, pero que habitualmente se atrofian porque pensamos que uno de los dos polos es bueno, mientras que el otro extremo es malo.</p>		<p>Características: - Perseverancia ante los obstáculos. - Voluntad de asumir riesgos sensibles. - Voluntad de crecer. - Tolerancia de la ambigüedad. - Abertura a la experiencia. - Fe en uno mismo y el coraje de las convicciones propias. - Sentido crítico y sentido del humor. - Pensamiento divergente. - Capacidad para adaptarse a casi cualquier situación. - Curiosidad, admiración, interés por cómo son las cosas, atención fluida, capital cultural. - Acceso a un ámbito. a) Gran cantidad de energía física, pero también están a menudo callados y en reposo. b) Vivos pero también ingenuos. c) Carácter lúdico y disciplina; responsabilidad e irresponsabilidad.</p>	

		<p>d) Alternan imaginación y fantasía y un arraigado sentido de la realidad.</p> <p>e) Humildes y orgullosos al mismo tiempo.</p> <p>f) Escapan a los rígidos estereotipos de los papeles por razones del género (tendencia a la androginia psicológica).</p> <p>g) Tradicional y conservadora y al mismo tiempo rebelde e iconoclasta.</p> <p>h) Gran pasión por su trabajo y sumamente objetivas con respecto a él.</p> <p>i) Sufrimiento y dolor, y una gran cantidad de placer.</p>
	<p><i>Proceso:</i> el camino; en investigación los procedimientos-herramientas-diseños-metodologías-técnicas</p>	<p>a) <i>preparación</i>, inmersión</p> <ul style="list-style-type: none"> * experiencias personales * exigencias del campo * presiones sociales <p>b) <i>incubación</i> (tiempo misterioso: "dejar que los problemas hiervan durante un tiempo por debajo del umbral de conciencia").</p> <p>c) <i>intuición</i> (¡ajá!, ¡eureka!): el tiempo de ocio ("libres de dirección racional, las ideas se pueden combinar y perseguir unas a otras de cualquier manera").</p> <p>d) <i>evaluación</i>.</p> <p>e) <i>elaboración</i>: Cuatro condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> * prestar atención al trabajo que se realiza. Mantener la mente abierta y flexible; * prestar atención a las metas y sentimientos propios; * mantenerse en contacto con el conocimiento del campo; * escuchar a colegas del ámbito. <p>El camino no es así de lineal,</p>

		sino recurrente
	<i>Producto:</i> el resultado.	En investigación el informe final, la tesis
	<i>Presión:</i> el ambiente, el clima de trabajo	- Entornos favorables - Entornos bloqueadores
Indicadores de la Creatividad	Originalidad – flexibilidad- fluidez – elaboración – análisis – síntesis – apertura mental – comunicación – sensibilidad ente los problemas – redefinición	
Dificultades-bloqueos	Perceptuales – culturales – emocionales	
Técnicas	Torbellino de ideas – analogía – metamorfosis total del objeto – análisis morfológico funcional – tetralogía o situación aberrante – absurdos – crear errores – biónica – sinéctica – esculturas vivientes – encuentros – superposiciones – collage – relax imaginativo – antitético – mejora del producto – metaforización – texto libre – juego de roles – sonido e imágenes – juego libre – provocaciones - Búsqueda interrogativa - Hipótesis Analógicas - Multiexpresión: gestual (cinestésica), oral, escrita, plástica, musical - El silencio - Admitirse la ambivalencia, la ambigüedad, el equilibrio inestable - Unir emoción y razón (integrar los siete cuerpos-identidades-notas)	
Niveles de la Creatividad	(Taylor, 1964 en varios, 1980.) Expresiva – Productiva – Inventiva – Innovadora – Emergente	
La creatividad, una actitud ante la vida	<i>Para ser creativos es preciso tener muchas cosas por las que entusiasmarse</i> (Stenberg y Lubart, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> - Redefinir los problemas. - Buscar lo que otros no ven. - Aprender a distinguir nuestras ideas buenas de las precarias. - No sentirnos como si lo supiéramos todo. - Cultivar un estilo legislativo, global. - Perseverancia ante los obstáculos. - Descubrir y ahondar en las propias motivaciones endógenas. - Encontrar los entornos creativos. - Tomar una decisión acerca del modo de vida que fomenta la creatividad.

¿Qué relación tienen estos principios de la teoría de la creatividad con los procesos formativos – investigativos?:

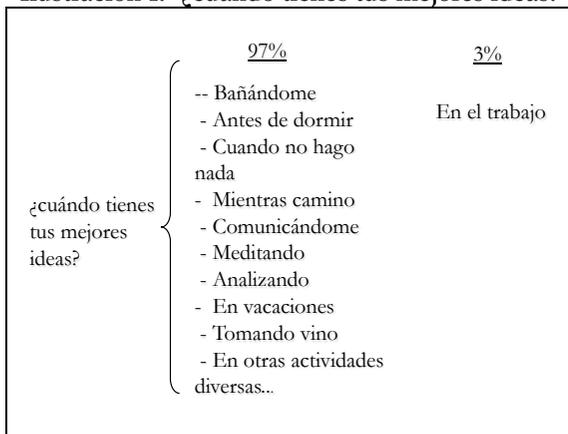
- Creatividad-investigación-metodología (proceso).
- Sujeto-objeto-conocimiento-creatividad (persona).
- Acción dialógica-investigación-creatividad (presión).
- Ciencia-comunicación de proyectos de investigación y tesis - creatividad (producto).

Permítanme, primero, valerme de algunas imágenes y palabras sencillas para explicar qué es el Proceso Creativo que muchos de nosotros hemos trabajado (kon-traste & Trigo, 1999).

El proceso creativo

Durante las últimas dos décadas se ha tratado de entender el origen del PROCESO CREATIVO. Idea Champions (2004) le ha preguntado a más de 10.000 personas exactamente esta pregunta: ¿De dónde obtienes tus mejores ideas? Las respuestas obtenidas fueron sorprendentes, especialmente considerando todo el tiempo del día que las personas pasan en su trabajo y que son confirmadas una y otra vez en distintas investigaciones y textos (Honoré, 2004) (ilustración 1).

Ilustración 1.- ¿cuándo tienes tus mejores ideas?



¿Por qué pasa esto? Tenemos más de un cerebro... *Uno "hace nuestro trabajo"... El otro se encarga de generar ideas creativas que no tienen nada que ver con el trabajo...*

Después llegó *la era de la razón*, seguida de la *era científica*, y la gente comenzó a tener curiosidad acerca de lo que hacía que las cosas funcionaran... incluyendo el cerebro. En el Siglo XIX, los científicos comenzaron a especular acerca de eso, hasta que se dieron cuenta que el cerebro parecía estar compuesto por dos mitades o "hemisferios," los cuales probablemente controlaban diferentes aspectos del organismo humano. Con el paso del tiempo, una serie de teorías comenzaron a crearse acerca de los "dos cerebros"... *muchas de las cuales estaban dentro de lo que Platón había definido 2.000 años antes...*

El lado izquierdo está asociado con el intelecto y está relacionado con el pensamiento convergente, abstracto, analítico, calculado, lineal, secuencial y objetivo - se concentra en los detalles y en las partes del todo. Este lado produce pensamientos que son directos, verticales, sensibles, realistas, fríos, poderosos y dominantes.

El lado derecho está asociado con la intuición, y está relacionado con el pensamiento divergente, imaginativo, metafórico, no-lineal, subjetivo y se concentraba en el TODO de las cosas. Este lado produce pensamientos que son flexibles, divertidos, complejos, visuales, diagonales, místicos y sumisos.

Entonces, ¿cómo invitamos al lado derecho del cerebro a funcionar?: ¡haciendo actividades que el lado derecho controla!

Por ejemplo...

- *Sal a pasear*. ve a caminar, a dar una vuelta, incluso saltar o correr. Cuando tu cuerpo se mueve, tu lado derecho se activa. ¿Sabías que Mozart hacía ejercicio antes de componer?

- *Escucha música*. O mejor aún, ¡tócala!...Especialmente música sin letra o que canten en un lenguaje que tú no entiendas. Yokimura Nakamatsa, inventor Japonés con más de 2.000 patentes, escucha la novena sinfonía de Beethoven antes de la fase de ejecución de su proyecto.

- *Dibuja*. O haz esculturas, pinta o haz algo así. Haz representaciones visuales de tu objetivo o idea.

- *¡Usa el humor!* “Ahá” y “ha,ha, ha” están muy conectados. La risa te libera de la tiranía de la lógica y linealidad.

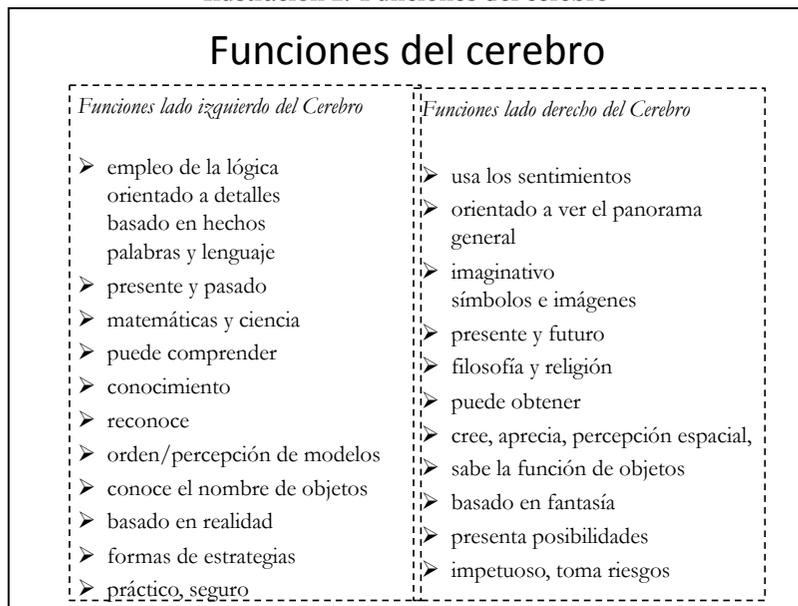
- *Cambia de look.* Cambia el aspecto de tu espacio de trabajo, pero respetando las normas de donde trabajas. Pega pósters inspiradores. Reordena tu librero. Mueve cualquier cosa para que renueves el “orden” de siempre.



- *Visualiza.* La solución que tanto estás batallando para encontrar racionalmente (Verla con los ojos de la mente...). “Rara vez pienso sólo con palabras” (Albert Einstein).

- *Sal del problema.* No hagas nada. Reflexiona. Medita. Incuba.

Ilustración 2.-Funciones del cerebro



¿Por qué molestarnos en activar nuestro lado derecho del cerebro? Necesitamos ambos: el lado izquierdo y el lado derecho. El truco es: saber cómo movernos fluidamente de un lado a otro con facilidad.

¿Qué relación encontramos entre el Proceso Creativo, el Proceso de Construcción de Conocimiento y las Metodologías de Investigación en una formación doctoral? Creo que la pregunta está directamente relacionada con el concepto de “ciencia” que ha desarrollado el mundo occidental a partir del siglo XVII. No es éste el espacio para tratar el tema en profundidad, ya lo hemos abordado en distintas ocasiones (Bohórquez & Trigo, 2006; E. Trigo & Toro, 2006) siendo conscientes que todavía falta mucho por elaborar y sobre todo por comprender y comunicar en tan arduo asunto. En esta ocasión, solamente retomaremos algunos puntos sobre la cuestión que nos permita encontrar el punto de conexión hacia las metodologías creativas de construcción de conocimiento en una formación doctoral.

Ciencia y Creatividad

Quiero comenzar por algunas “citas” de autores “reconocidos” en las ciencias “duras” de occidente, que nos permitan “romper” nuestros propios límites de hombres y mujeres de ciencia de este mismo mundo. A veces, nuestra “inseguridad” en la construcción de conocimiento nuevo, es más soportable cuando encontramos las “referencias” que nos ayudan a colocar el pie como punto de apoyo. Son las “muletillas” que todos y todas utilizamos en el mundo académico y de las cuales muy pocos consiguen desprenderse. Veamos entonces, algunos de esos puntos de apoyo.

Conocimiento. El acto de conocer es al mismo tiempo, biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico; no puede dissociarse de la vida humana y de las relaciones sociales (Morín, 1994: 33). Es una actividad por la cual, el ser humano toma consciencia de los datos de la experiencia y procura comprenderlos o explicarlos.

Saber. Saber es encontrar las razones y los métodos que permiten la dimensión divina de la realidad –dimensión divina, esto es, por la trascendencia, de ruptura y profecía. Ruptura, en relación a la idea de que el ser humano es el Rey de la Creación, su conquistador y manipulador, que separó el sujeto del objeto y algunos sujetos de su semejante... ruptura, en relación a un cre-

cimiento, apenas técnico y científico, en dónde las “razones del corazón” no se conocen y en dónde la “religión de los fines” se sustituye por la “religión de los medios”... ruptura en relación al dominio exclusivo, dictatorial de lo cuantitativo y de lo físico (incluso en sus formas más pedagógicas), que eliminó del desarrollo humano lo no-mensurable, lo no-formalizable, lo no-biológico y no atribuye al ser humano sino funciones sin referencia a un proyecto de vida, ruptura, por eso, en relación a políticas dónde la afectación de recursos contemple tan sólo la innovación tecnológica, la competitividad empresarial, la competición científica, sin otros valores, como la justicia social (Sérgio, 2005:53-55).

Ciencia. Hoy, porque el mundo se globalizó y por el avance sostenido de la tecnología, la ciencia también cambió. La tecnología, que si bien es producto de la ciencia tradicional, nos ha permitido conocer más del mundo, vislumbrar nuevos horizontes y ampliar el marco de saberes que como sujetos podemos conocer. *La gran revolución de la ciencia actual se da a partir de las posibilidades y condiciones del sujeto.* Así, la CIENCIA inaugura una alianza en donde no hay más lugar para los dualismos, naturaleza-cultura; blanco-negro; hombre-mujer; señor-siervo; sabio-ignorante; porque toda la complejidad humana está presente en la sistematización del conocimiento, en la creación de los diversos saberes. En esta perspectiva, ciencia y saber son una misma cosa y la sabiduría su filosofía. Defendemos una ciencia relacional y no de utilidad (Sérgio, 2005).

La ciencia es la imagen de la modernidad. Una imagen blanca, de acero y de cristal, con reflejos fríos y azulados, como esos reportajes-tipo con que los informativos televisivos deslumbran desde la pantalla cada vez que se produce un nuevo descubrimiento. Manos enguantadas manipulan tubos cristalinos sobre paños inmaculados, junto a brillantes máquinas rectangulares. La línea que adoptan esos reportajes consiste en representar visualmente el trabajo científico más que en aclarar mecanismos a menudo invisibles a primera vista y difícilmente explicables en un minuto y medio (Varios, 2008).

Y en el texto de (Bohm & Peat, 1988), nos introducen este diálogo entre ambos autores:

(Peat), a la ciencia le ha llegado el momento de detenerse y observar cuidadosamente hacia dónde se dirige. (Bohm): creo que necesitamos cambiar lo que entendemos por "ciencia". Ha llegado el momento de una oleada creativa en una nueva línea⁴... ha habido una fragmentación total en nuestra actitud general hacia la realidad. Esto nos lleva a centrarnos siempre en problemas concretos... no conseguimos darnos cuenta de las consecuencias negativas, de las que no siempre hay posibilidad de ocuparse con un tipo de pensamiento fragmentario... por ejemplo al explorar los recursos naturales de manera fragmentaria, la sociedad ha causado la destrucción de bosques y tierra de cultivo, ha creado desiertos e incluso el deshielo en las capas polares... el problema pertenece tanto a la economía como a la ecología, y eso nos lleva a la política, la estructura de la sociedad y la naturaleza de los seres humanos en general... ¿cuál es la propuesta de los científicos para controlar el odio entre las naciones, religiones e ideología, cuando la ciencia misma se halla limitada y controlada precisamente por estas cosas? ¿y qué hay de la tensión psicológica creciente en una sociedad tan insensible a las necesidades humanas básicas que parece que, para muchos, la vida ha perdido su sentido? (Peat): tengo la impresión que cuánto más se desarrollan las ciencias y la tecnología, más peligrosa se vuelve toda la situación. (Bohm): el mundo ha alcanzado un punto sin retorno. Ésta es la razón por la que tenemos que detenernos y considerar la posibilidad de un cambio fundamental y amplio en lo que la ciencia significa para nosotros. (Peat): lo que necesitamos no es tanto ideas científicas nuevas, aunque éstas continuarán siendo de gran interés. La cuestión es ¿cómo puede la ciencia, cuando está basada en una actitud fragmentaria hacia la vida, llegar a entender la esencia de los auténticos problemas, que dependen de un contexto indefinidamente extenso? La respuesta no se encuentra en la acumulación de más y más conocimientos. Lo que se necesita es sabiduría. Es la ausencia del saber lo que causa la mayoría de nuestros problemas más graves, más que una ausencia del conocimiento.

El pensamiento y la praxis europea de la razón, la han abstraído de la vida social. La razón ha devenido fundamentalmente ratio, cálculo, quantum, actividad especulativa... Las teorías contemporáneas ya no preguntan por la verdad, sino por la eficiencia; no persiguen el bienestar sino la productividad; no buscan la justicia sino la represión; no atestiguan la vida social en su acontecer sino su funcionalidad; no sirven para saber si vamos bien o mal, sino para la mediación de los indicadores económico (...). El Nuevo Mundo sólo será un mundo nuevo cuando asu-

⁴ El subrayado es nuestro.

mamos nuestra cultura para pensar, crear y vivir, sin prejuicios, sin prepotencia, pero con la consciencia clara que la cultura es nuestro ser concreto y que ella es un vehículo adecuado para la expresión del talento y la creatividad. Si queremos participar en la eclosión del nuevo mundo nada más importante que desarrollar un sentido crítico para juzgar las producciones de nuestros intelectuales y artistas (Botero Uribe, 2000: 132).

Uma ciência-mundo que se torna responsável por um desenvolvimento unilateral que favorece “a auto-afirmação em vez da integração, a análise em vez da síntese, o conhecimento racional em vez da sabedoria intuitiva, a competição em vez da cooperação, a expansão em vez da conservação”.

(Capra, 1982)

Así podríamos seguir. Cuando, recién llegada a Colombia (2003) comienzo a integrarme en diversos comités académicos interdisciplinarios de la Universidad del Cauca, me enfrento a una gran sorpresa: mis colegas colombianos, latinoamericanos, hablaban en mi “mismo lenguaje” de española-europea. Contaban los mismos cuentos, se basaban en la misma historia occidental, referenciaban mis mismos autores. ¡No puede ser!, les decía-digo una y otra vez. “Esa historia ya me la conozco, ¿me pueden, por favor, contar la suya?”. La misma historia de la filosofía (desde Grecia), la misma construcción de ciencia (la de Inglaterra, s. XVII), la misma manera de comunicar las ideas (lenguaje escrito descriptivo)... Pueden decirme que es fruto de la colonización, de la globalización, pero el desconocimiento de las propias realidades, de los propios lenguajes, de las propias maneras de construir el conocimiento, no puede ser obviado y menos en las comunidades académicas de las universidades de América Latina. ¿Con qué elementos propios vamos a discutir?, ¿con qué argumentos vamos a argumentar?, ¿cuáles son nuestros autores o es que no existen hombres y mujeres sabios, artistas, científicos en este rico continente?

Y cuando el tiempo va pasando, los encuentros aumentando, los seminarios de formación doctoral terminando para una nueva cohorte (diciembre 2008) y no se ven muchos avances en estos temas que considero cruciales, mi preocupación aumenta. ¿Por qué siendo de la cultura “dominante-

colonizadora-verdadera-blanca” me tengo que preocupar por mi-otra-cultura, la cultura mestiza con la que me encontré?, ¿por qué cuestiono una y otra vez a mis colegas?, ¿por qué les muestro continuamente sus ricas formas de ser-en-el-mundo y que no terminan de mostrar-se y mostrar-al mundo? ¿Será que por conocer las realidades-otras me permiten identificar mejor las posibilidades y diferencias de este pueblo? Quizá un cúmulo de respuestas podrían estar implícitas en estas cuestiones-preocupaciones-devaneos, por ello, no voy a entrar por este camino, sino solamente dejarlo entrevisto para la discusión entre los pueblos diversos que habitamos este hermoso y irrespetado planeta azul⁵.

Entonces nos atrevemos a preguntar ¿Qué es ciencia?, o ¿de qué ciencia queremos hablar?, o también ¿cuál es la ciencia pertinente para este momento histórico?, y ¿América Latina precisa de la misma ciencia que hasta ahora ha gobernado el mundo?, ¿esa “ciencia” es la única manera de crear conocimiento nuevo?, ¿y qué sucede con los distintos saberes-sabores en manos de las diversas comunidades y que por siglos fue-es el conocimiento ancestral?, ¿será que la medicina tradicional, por ejemplo, practicada por los y las médicas indígenas no es ciencia?, ¿será que somos incapaces de comprender las diferentes maneras de acercarnos a la compleja realidad?, ¿o será que la realidad es tan compleja que necesitamos continuar fraccionándola para “atraparla” únicamente desde la razón?, ¿y las otras capacidades humanas?, ¿y la no-razón (Botero Uribe, 1994, , 2000), los sueños, las utopías, los deseos, las emociones y sentimientos?, ¿será que esas capacidades no son importantes en la creación de conocimiento?, ¿no son precisamente las “intuiciones” las que han llevado, en la mayoría de los casos, a los grandes descubrimientos de la humanidad?

Las preguntas nos abren a otras realidades, a otras miradas de la realidad (Muñoz Redón, 1999; Savater, 1999), es por eso, quizá, que resultan incómodas en las comunidades académicas “normales” y son bienvenidas en las comunidades “atrevidas”.

⁵ Para los interesados en ahondar en estos temas, sugiero los siguientes textos (Botero Uribe, 2000; Corvalán, 1999; Estermann, 2008; Fals Borda, 2001; Restrepo, 1989; Torres, 2001).

Es uno de los principios que Morín (Morín, 1997, 2000) nos presenta y que nosotros tratamos de poner en práctica en la formación doctoral; trabajar a base de preguntas, de desestabilizar hasta caer casi en la “angustia” por la falta de una “verdad” a la que asegurarnos. Es por ello, quizá, que cuesta tanto atrevernos a ser autor, a ser nosotros-mismos, a construir nuestros propios caminos (metodologías de investigación), nuestros propios lenguajes-símbolos (formas de comunicación) y seguimos atrapados en continuar los trochas de otros, las rutas señaladas por los autores-otros, por los pueblos-otros. ¿Será que todavía no estamos maduros para colocar nuestras posiciones? Mas si no nos atrevemos a mostrarnos, a indagar en nuestras historias, ¿quién nos va a creer? Y si esto no se hace en un doctorado, en el espacio académico de la investigación-punta, ¿en dónde va a ser?

Cuando recordamos la historia de la humanidad, nos damos cuenta que fueron los “herejes” de algún campo de conocimiento, los que abrieron las puertas a nuevas visiones o interpretaciones de la realidad. Después, pasado el tiempo, la propia historia los reconoció. Si esto ha sido así en todo tiempo ¿por qué lo olvidamos?, ¿por qué no somos capaces o no queremos aplicárnoslo en la investigación de alto nivel y cuando elaboramos una tesis doctoral?, ¿por qué nos da miedo la aventura del conocimiento?, en últimas ¿por qué no nos atrevemos a ser herejes de la ciencia? (Hospido, 2008; Lance, 2004; Polanco Masa, 2003).

En los diferentes campos de la ciencia, los grandes adelantos siempre se hicieron en el dolor y los cismas. Y gracias al valor y al tesón de grandes descubridores en contra de la "*masa científica*" (los no descubridores, algunos profesores y otros reacios al cambio...) unas aberturas significativas fueron reconocidas al final, para imponerse a su vez como nuevo dogma.

(http://www.bibliotecapleyades.net/esp_herejesciencia.htm)

“Toca ser hereje en la ciencia”. La ciencia está regida por el instinto de la oveja. Si alguien hace algo, todo el mundo lo sigue, y esto pasa porque un grupo de gente toma el poder en las instituciones, las universidades, las fundaciones. Crean una mafia y luego

empujan afuera a todo el que quiera hacer algo distinto. Yo creo que la ciencia debería moverse más rápido, con menos formalismos. Las personas con las ideas más innovadoras con mucha frecuencia se encuentran en las fronteras, en el borde de la ciencia. La gente hace cosas que se vuelven una religión después de un tiempo, que dejan de ser ciencia, y luego controlan todas las ciencias, lo que se publica, lo que no, aunque esto no tenga razones científicas” (Majeijo, 2007).

Pero hemos de tener en cuenta, al mismo tiempo, que al lado de la herejía del conocimiento innovador, se encuentra también, en la misma historia humana de los hombres y mujeres de “ciencia”, los héroes y los fraudes (Freeland Judson, 2004) Una vez más, *eros* y *tanatos* se dan la mano en nuestra condición humana.

Un día, revisando, de nuevo, la historia de la filosofía, nos hacíamos esta pregunta ¿qué hubiera sucedido en el devenir humano del propio occidente, si en vez de haber perdurado y desarrollado las ideas del griego Parménides lo fueran las del también griego Heráclito? Porque la propia filosofía nos muestra que:

Devenir, concepto técnico de la filosofía que designa el tránsito del no ser al ser (o viceversa) y suele identificarse con el problema del cambio, ya que en éste se pasa de una situación que es a otra que no es, o viceversa. El problema del cambio o devenir ha sido un tema fundamental en la historia de la filosofía. Ya Parménides pensaba que el verdadero ser no admitía devenir o cambio alguno, mientras que Heráclito afirmaba que el cambio y la transformación es el elemento fundamental de la realidad. Platón concibió la realidad de las ideas como exentas de todo cambio y devenir. Aristóteles, por el contrario, diseñó su teoría de la potencia y el acto para explicar el problema del devenir: todo cambio o devenir es el tránsito de lo que está sólo en potencia al acto. La llamada perspectiva dialéctica en filosofía, de la que Hegel es máximo representante, hace del devenir el principio fundamental de la realidad. Asimismo, Henri Bergson pensaba que la concepción ordinaria del ser es una abstracción imprecisa de la realidad esencial, que no es sino una realidad en devenir y movimiento, semejante a la vida (Microsoft ® Encarta ® 2007).

Estamos, por tanto, afrontando un problema “clásico” del conocimiento. Un problema que ya viene de antiguo en el mundo occidental. Diferente es la manera como otros pueblos enfrentaron sus ciencias, saberes, conocimiento, como ya explicamos en otras ocasiones (Bohórquez & Trigo, 2006; E. Trigo & Toro, 2006).

En los seminarios doctorales que orientamos sobre este asunto⁶ vamos indagando y descubriendo más y más documentación al respecto de la epistemología-otra, los autores-otros de la ciencia con los cuales compartimos y construimos. Así, yendo a las raíces mismas de las cosas, como dice la fenomenología, nos encontramos con el origen etimológico de la palabra ciencia y nos dice que viene del latín *scire* que significa *saber* y del latín *scientia*, *conocer*, término que en su sentido más amplio se emplea para referirse al conocimiento sistematizado en cualquier campo. Por lo tanto la CIENCIA es al mismo tiempo SABER y CONOCER.

La pregunta de oro es entonces, ¿qué diferencia existe entre ciencia, saber y conocer; ciencia-sabiduría-conocimiento?, ¿será que se pueden establecer límites exactos entre esta tríada?, ¿será así tan sencillo? Eso es lo que ha hecho el mundo occidental a partir del siglo XVII⁷, fragmentar, dividir, y decir qué es una cosa y no la otra. Fue el periodo del conocimiento único-occidental-verdadero impuesto y al que se le denominó CIENCIA, dejando el resto de los otros conocimientos-saberes existentes milenariamente como la NO-CIENCIA. Desde esas alturas del “poder” se impuso en el mundo todo, esa única mirada del conocer, la mirada de la realidad a través de los tubos de ensayo, la medida, el control, la separación del sujeto del objeto a conocer, la infalibilidad, la verdad y todo lo que significa el “número” como única manera de interpretar la realidad. En esos planteamientos fue que aprendimos a construir conoci-

⁶ Ver documentos de trabajo en la página
http://www.ired.org/ev/mod/resource/view.php?id=631&subdir=/2007-06-04_Seminario_Eugenia-Trigo/lecturas

⁷ No es el momento de hacer aquí una historia de las ideas de la humanidad, ni una epistemología de la ciencia, ni una filosofía de la ciencia. En la bibliografía pueden embeberse y descubrir sus inquietudes.

miento en el mundo occidental y con ellos hemos creado el mundo occidental de la ciencia-tecnología en que nos movemos una pequeña parte de la población mundial. Es el mundo del mercado, del capital, de lo neo-liberal que ha inundado toda forma de conocer y de saber.

Mas, por toda parte, este modelo está haciendo crisis. La crisis del desarrollo (Attali et al., 1980) es un hecho que ya nadie desconoce, pero que muchos no quieren asumir. Una “ciencia” que nos ha dejado una gran riqueza tecnológica, pero una gran pobreza planetaria-ecológica y de relaciones humanas ¿es realmente una ciencia?, ¿es por ahí que queremos continuar construyendo mundo?, ¿es a esa ciencia que queremos seguir apostándole?, ¿no será, como dicen más arriba, Bohm y Peat, el momento de re-plantearnos ese modo de conocer?, ¿será que hemos llegado al límite en la manera cómo el ser humano es capaz de conocer?, ¿será posible que nuestra inteligencia se haya atascado en esa encrucijada?

Otros dicen: “dejemos la ciencia occidental en lo suyo resolviendo sus problemas y desarrollemos nuestros procesos investigativos acudiendo a otras categorías en dónde no tenemos que utilizar la ‘ciencia’. Y sí, esa puede ser una salida. Pero considero, que no es cuestión de separar, de aislar sino de complementar para conversar. ¿Por qué tenemos que seguir admitiendo el concepto de ciencia dentro de los límites de la cultura occidental que, según vimos, ha limitado el propio concepto etimológico a uno de sus elementos?, ¿por qué en vez de cerrar no abrimos?, ¿por qué no nos bajamos de los solipsismos y exclusiones y damos la bienvenida al mundo científico-académico-investigador a las distintos saberes y formas de conocer de los pueblos?, ¿por qué seguir apuntalando un tipo de conocimiento como “científico-serio-válido” y todos los demás como “acientíficos-no serios-no válidos”?, ¿será que todavía no estamos maduros, todos nosotros, a afrontar en la vida académica el diálogo de saberes del que tanto se habla en el propio mundo académico?

Metodologías creativas en investigación

“El conocimiento pos-moderno, siendo total no es determinista, siendo local, no es descriptivista. Es un conocimiento sobre las condiciones de posibilidad... Un conocimiento de este tipo es relativamente imetódico, se constituye a partir de una pluralidad metodológica. Cada método es un lenguaje y la realidad responde en la lengua en que es preguntada. Sólo una constelación de métodos puede captar el silencio que persiste entre cada lengua que pregunta. En una fase de revolución cinética como la que atravesamos, esa pluralidad de métodos sólo es posible mediante transgresión metodológica. Siendo cierto que cada método sólo aclara lo que le conviene y cuando lo aclara lo hace sin mayores sorpresas, la innovación científica consiste en inventar contextos persuasivos que conduzcan a la aplicación de los métodos fuera de su hábitat natural”.

(Sousa Santos, 1988: 48-49).

Mi entrenamiento profesional me expuso sólo a una perspectiva: el paradigma cuantitativo/experimental. Sólo a través de la práctica de la evaluación descubrí en los métodos cualitativos un conjunto completamente separado de posibilidades de investigación. Mi interés subsecuente en los paradigmas se han centrado en la inquietud de que demasiada investigación, evaluación y análisis de política se basan en hábitos, más que en una respuesta metodológicamente adecuada a la situación. Las formas rutinarias de pensar y las cegueras paradigmáticas restringen la flexibilidad metodológica y la creatividad y encierran a los investigadores dentro de patrones inconscientes de percepción y de comportamiento que disfrazan la naturaleza sesgada y predeterminada de sus “decisiones” metodológicas... Las “decisiones” metodológicas tienden a derivarse de prescripciones disciplinarias, de la preocupación por el estatus científico, de viejos hábitos metodológicos y de la comodidad de permanecer dentro de los márgenes de lo que el investigador conoce mejor. El entrenamiento y la socialización académica tienden a sesgar a los investigadores a favor de ciertas aproximaciones y en contra de otras.

(Patton, 1990: 37-38;

citado por Martínez Salgado, 1996).

Desde nuestra perspectiva, estas citas son lo suficientemente significativas y claras para poder abordar la investigación y por ende la formación doctoral, con “tranquilidad metodológica”. Sin embargo no es así. Nos hemos encontrado con grandes contradicciones entre los propios profesores que orientan seminarios, la bibliografía presentada y la evaluación que luego

realizan de los propios trabajos de los estudiantes y tesis. De la misma manera sucede en los pregrados ¿a qué es debido esto?, ¿por qué tanta dificultad en comprender-aceptar-asumir caminos-otros para la investigación?, ¿por qué se dice comprender las intenciones, mas nos ponemos nerviosos cuando vemos trabajos que abarcan y construyen conocimiento desde perspectivas diferentes?, ¿en dónde está el problema? No creemos que sea un asunto de malas intenciones, sino de confrontación entre “la norma”, lo conocido y lo no-habitual, desconocido y que me produce inseguridad. Por otro lado, también nos damos cuenta que es la falta de formación en procesos creativos de construcción de conocimiento lo que impide comprender estos mismos procesos cuando se aplican a la investigación.

Las personas que hemos pasado por una etapa larga y en profundidad en formación en creatividad, no tenemos “tanto” miedo a aventurarnos a crear diversos caminos en el proceso investigativo. Caminos que se abren a partir, siempre, de la pregunta de investigación. Es la pregunta la que orienta el camino, pero también, hay que tener en cuenta que la construcción de la pregunta de investigación es todo un proceso que combina procedimientos lógicos y analógicos, es decir, deductivos e inductivos. Por lo tanto, para aventurarse a crear caminos nuevos, hay que tener unas bases mínimas en formación en creatividad. Al no ser habitual, en el mundo académico, esta formación (en pregrado, posgrado, doctorado), nos encontramos con serias dificultades al entregar a la comunidad académica, proyectos, trabajos de grado y tesis doctorales que muestran otras rutas investigativas.

¿Qué hacer entonces?

Como no es el caso de replegarse a la “norma”, de seguir el camino trazado sino de hacer investigación y una formación doctoral actual y en contexto, tenemos que arriesgarnos. Arriesgar como uno de los elementos básicos de la personalidad creadora. Mas arriesgarse en profundidad y fundamentando aquello que queremos mostrar. Es por ello, que las tesis construidas de esta manera, se hacen más voluminosas, tienen más “peso y

número de páginas”, porque se nos “obliga” a justificar cada uno de los pasos que damos. Esto que es un requisito de toda investigación cualitativa (Bertrand & Valois, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Bohm & Peat, 1988; Castro, 1006, , 2006; Cisneros, 2008; Chapela, 2008; Fernandes & Maia, 2002; Guba & Lincoln, 1981; Jaramillo, 2005; kon-traste & Trigo, 2001; Martínez Salgado, 1996; Patton, 2001), se hace todavía más riguroso cuando se recurre al proceso creador. Y, todavía, por más que se pormenoriza, cada uno de los pasos que damos, se hace muy difícil la comprensión por parte de los evaluadores, incluso procedentes de la investigación cualitativa.

Nos enfrentamos orientadores, estudiantes, evaluadores, jurados a la dura y ardua tarea de aprender a salirnos de los rígidos caminos de la “metodología de investigación” creados al amparo de la “ciencia-verdad” que comentábamos en el apartado anterior. Métodos que son válidos, para unas determinadas investigaciones y procesos investigativos, se vuelven cadenas, cuando queremos afrontar nuevas preguntas que nos obligan a buscar, al mismo tiempo, nuevas rutas. La formación investigativa, ha estado tan atada a las metodologías rígidas y prediseñadas de la “ciencia positiva” que, hay que tener mucho coraje y otras formaciones, para atreverse a investigar de maneras diferentes. Mas lo estamos haciendo y mostrando estos caminos. ¿Cuáles son ellos?⁸

Basado en los principios de la creatividad anteriormente expuestos, es que asumimos las orientaciones de trabajos de grado y tesis. Ver más allá de lo que está presente utilizando en cada momento del proceso, aquéllas herramientas-caminos-estrategias que permitan dar el paso siguiente. Y todo ello sin perder de vista el “rigor” de una investigación, el fundamento

⁸ Ver bibliografía sobre creatividad (Aldana, 1997; Álvarez & Fernández, 1994; Bohm & Peat, 1988; Csikszentmihalyi, 1998; Cunha, 1997; De Bono, 1997; Duarte, 1998; García, Trigo, & kon-traste, 1998; kon-traste & Trigo, 1998; Leiceaga, 1997; Maestu & Sánchez, 1994; Marín, 1996; Marina, 1993; MICAT, 1996; Montoya & Trigo, 2006; Motos, 1994; Osho, 2001; David. de Prado, 1996; D. de Prado, 1996; J. M. Rodríguez, 1996; M. Rodríguez, 1996; Rogers & Freiberg, 1996; Romo, 1997; D. Shallcross, 1997; D. J. Shallcross, 2000; Stenberg & Lubart, 1997; Thorpe, 2000; Torre, 1997a, , 1997b; E. Trigo, 1994a, , 1994b; U. Trigo, 1996; Wechsler, 1995).

teórico y metodológico que ubique al estudiante en la posibilidad de interlocución con sus otros- semejantes y sus-otros-diferentes. Atreverse a salir de los campos de seguridad trazados para aventurarse en las trochas selváticas, es realmente todo un riesgo, y por ende, no posible para todos y todas. Y esto, el/la orientador/a de un trabajo, debe saber diferenciarlo, para no poner a todos sus estudiantes ante riesgos que no son capaces de asumir.

Mostrando algunos procesos

Caminante no hay camino
Se hace el camino al andar
Y al volver la vista atrás
Se ve el camino que no se ha de volver a pisar

Antonio Machado nos abre la puerta. ¿No es claro?, ¿cómo aplicar ello a la investigación?, ¿cómo mostrar a las comunidades académicas que el camino se hace al investigar?, ¿que es la propia investigación la que me va mostrando las sendas que debo seguir y que ello no es independiente de mi proyecto de vida?

Para recoger los logros y dificultades de algunos estudiantes que han pasado por estos procesos, he solicitado a cuatro de mis orientandos (un proyecto de pregrado y tres tesis doctorales), contestaran escuetamente, en una tabla, sus sentires y pensamientos al respecto de siete cuestiones:

1. Camino recorrido (cosas que hizo en el camino de la tesis)
2. Dificultades consigo mismo.
3. Logros personales.
4. Dificultades con sus otros-iguales (compañeros).
5. Dificultades con sus profesores y evaluadores.
6. Logros alcanzados en el proceso (personales y académicos).
7. Logros alcanzados en el resultado (personales y académicos).

Dejando una cuestión abierta sobre otros temas que quisiera plantear. Los resultados se encuentran recogida en la tabla presentada al final de documento.

¿Qué hemos encontrado?

a) *El camino de la tesis.* La diversidad de caminos por los que transita el tesista, que no son sólo alrededor de la tesis, sino que afecta a la propia vida. Implica aventurarse con los distintos *lenguajes* (pintar, escribir, dialogar, caminar, nadar, yoga, meditar, danzar) para “encontrar” las ideas-conceptos entre los datos y después comunicar esas ideas en formas distintas. Implica también comprender el camino de la tesis como una parte del camino de la vida, en dónde hay que arriesgarse en modos nuevos, dejar las certezas, el facilismo y normas que amordazan para atreverse con corrientes no exploradas, escuchando el interior y viviendo, muchas veces, en el silencio.

b) *Las dificultades.* Éstas son de diverso índole. En primer lugar *con uno mismo*. Enfrentarse a uno mismo, es quizá el primer desafío. Una vez que se asume, la dificultad estriba en unir lo que está separado, re-construir nuestro ser-fragmentado que el mundo académico nos dejó. Aprender a integrar la vida personal, familiar, social, académica, profesional. Y esto no se enfrenta de una vez, sino que implica todo un aprendizaje con la organización y gestión del tiempo, en cómo hacer que la vida-tiempo no sea la enfermedad o la muerte de la tesis. Implica también aprender a relacionar autores, tendencias, áreas de conocimiento que en el mundo académico “clásico” son contrarios, contrapuestos, no-dialogantes. Cómo aprender a extraer de cada autor-tendencia el “aporte” válido para la interpretación de los datos. Gran desafío que supone “hacerse fuerte emocionalmente” para “resistir”.

Otro grupo de dificultades a enfrentar se relaciona con las *personas-iguales* con quienes se comparte la vida personal, familiar, académica. Ponerse de acuerdo con los otros, sin perder la diferencia, pero aprendiendo a escuchar, compartir, argumentar, ceder. Dejarse entrever como ser de afectos y no sólo como ser de conceptos es algo que “quiebra” la norma del conocimiento

objetivo y que, en muchas ocasiones, aísla al tesista del grupo natural al que pertenece.

El tercer grupo de dificultades se relaciona con los *profesores y evaluadores* de los trabajos de grado y tesis doctorales. Esta dificultad acontece al final del proceso creativo, es decir, ya relacionado con el producto, el documento de la tesis. Es en dónde el tesista se enfrenta a las comunidades académicas entregando su resultado en forma “comunicable”. Es en dónde tiene que afrontar, emocional y conceptualmente, las evaluaciones y opiniones distintas de sus jurados, que, partiendo de “buenas intenciones académicas”, tienen que leer la tesis y entregar un informe positivo para que la tesis pueda ser defendida. Los tesistas manifiestan sus dificultades de esta manera:

- Expresar con claridad y franqueza mis puntos de vista y emociones, y manifestar mi desacuerdo o falta de claridad en algunas tareas o estrategias, así como tomar distancia de sus diferentes enfoques conceptuales o metodológicos, sin rechazarlos o desconocerlos. Dejarme ser como sujeto.

- Que entiendan lo que estoy haciendo y yo sentir que hablamos lenguajes diferentes o vivir en mundos distintos. Hace sentir que no percibo las “reglas” del juego y no saber qué hacer para “agradar” o “no-ofender”.

- Desafiar una opinión implica, muchas veces, que te rechacen el trabajo.

c) *Logros*. También aquí hemos de identificar dos tipos de logros, personales y académicos en el proceso y en el resultado. Los *logros personales* se relacionan con el aprendizaje en priorizar actividades, mantener la tranquilidad, perseverancia y confianza, tomar decisiones en el corto-medio y largo plazo. Aprender a mantener la armonía en el hogar, integrar las distintas búsquedas, aumentar la sensibilidad y apertura, el diálogo con uno mismo y los otros sobre las posibilidades personales de creación y la humildad. Generar inquietudes y dejar huella en los lugares de paso.

Los logros alrededor *del proceso* de la tesis se refieren a haber aprendido a dar prioridad a las metas trascendentales a largo plazo sobre las urgentes del día a día, confiar en los enfoques, estilos, métodos y capacidades propias; ser capaz de hablar del

camino con entusiasmo y motivación, así como transferir los aprendizajes a la formación de los estudiantes de pregrado. Aportar nuevo conocimiento y otras formas de construirlo, a pesar de los obstáculos.

Los logros en relación al *resultado*, nos dicen cosas como estas: haber llegado a defender una tesis doctoral desde la sensibilidad y la simpleza, habiéndose atrevido a develar la candidez, fuerza y vigor al momento de expresar las ideas, ganar el respeto de los que consideraban que no era posible el trabajo planteado, demostrar con satisfacción que no hay reto imposible, sino personas temerosas del fracaso y del rechazo. La producción académica, las nuevas relaciones locales, nacionales e internacionales llevadas a cabo, el ser llamado para orientar otros procesos creativos en distintas instituciones

Lenguajes e investigación

Muchas enseñanzas implícitas en los lenguajes no científicos deberían enriquecer nuestra propia capacidad para generar pensamiento nuevo. Lenguajes que, como el literario y el plástico, dan cuenta de las realidades con una capacidad de síntesis y de sugerencias que muchas veces la ciencia no tiene⁹. Lenguajes como estos son fundamentales para desatar el deseo de moverse por la historia, que, a veces, el conocimiento no contiene. Se puede encontrar allí una forma de liberación de los encuadres del razonamiento científico que lo presionan hacia formas de razonamiento *ahistóricas* y, en consecuencia, *reduccionistas*... Esta misma idea es la que en un momento de su vida preocupó a Russell, al no poder establecer claramente un límite entre lo que era ciencia y arte. O a Huxley, cuando sostuvo que, a medida que el hombre avanza en su aparato conceptual sistemático, pierde riqueza su capacidad de ver la realidad. Hoy vinculamos esta exigencia con la necesidad de recuperar, como parte de una ofensiva epistemológica, el concepto de *consciencia histórica*.

(Zemelman, 1996).

He aquí otra de las dificultades encontradas en la formación doctoral. ¿Cómo hacer valer, en pie de igualdad, los distintos lenguajes con los cuales nos comunicamos y construimos conocimiento los seres humanos? Duro caballo de batalla. Con

⁹El subrayado es nuestro.

Hugo Zemelman hemos trabajado en nuestro Programa Doctoral, compartido otros espacios y leído sus textos. Deberíamos tener las bases primeras para aventurarnos por estas rutas. Pues, si el uso de estrategias metodológicas diversas, está siendo difícil, la apertura a los otros lenguajes, todavía no se ha abierto. Por más que se reconocen los distintos lenguajes como formas de comunicación, se cierra cuando se propone un trabajo académico con un lenguaje diferente al escrito. Es muy complicado hacer comprender que los seres humanos construimos conocimiento en el proceso de comunicación y que éste es diverso como diversos somos los unos a los otros. El hecho que la “ciencia normal” haya “eliminado” de su legado cualquier lenguaje que no sea el matemático (el más “objetivo” en las ciencias duras) o el escrito, nos ha colocado como “ignorantes” o “menos inteligentes y dotados” a los que expresamos y construimos conocimiento a partir de otras maneras más simbólicas.

El mundo occidental al haber “dicho” lo que es válido y lo que no lo es, ha dejado a los músicos, los artistas plásticos, los cineastas, los actores, los poetas, los cantores, como “los otros”, siendo estos otros los que nos divierten o nos descansan. Digamos que los “soportamos” siempre y cuando se queden en sus espacios teatrales y no irrumpen en nuestras aulas-serias-investigadoras. Recurrimos a ellos y ellas en las aperturas y clausuras de congresos y eventos académicos, cuando los lenguajes-de-la-verdad no tienen más para decir, pero hasta ahí.

Me hago esta pregunta, ¿qué sucedería si en una comunidad de músicos, por ejemplo, abrieran un doctorado y nos dejaran participar en él?, ¿nos obligarían a presentar nuestros trabajos en lenguaje musical?, ¿sabríamos interpretar las significaciones de su música?, ¿quién sería el ignorante en ese caso? Parece que el campo se va abriendo. Mientras escribo estas líneas, Internet me muestra el ejemplo de la UNAM de Méxicoⁱ y otros doctorados en artes en diversas universidades del mundo.

Cuando leo a Bachelardⁱⁱ (Bachelard, 1985, 2002), considerado uno de los más ricos y versátiles pensadores de la Francia contemporánea, me apasiono. Su ciencia es un arte, su arte es una ciencia, su lenguaje una poesía, sus metáforas una descripción sistemática. ¿Alguien me puede decir que no hay construc-

ción de conocimiento ahí?, ¿por qué se admite en Bachelard y se niega a nuestros doctorantes?

Hemos comenzado hace años a ver las posibilidades creadoras de todos y cada uno de los lenguajes humanos y con ellos orientamos los proyectos de tesis. Según el estudiante y las posibilidades que le ofrece el programa en el que está inscrito, los distintos lenguajes se quedan como estrategia de construcción de conocimiento que devienen después únicamente en lenguaje escrito (el formal descriptivo), o se atreven a introducir algunos de los lenguajes-otros, no sólo en la construcción del conocimiento, sino en la propia comunicación del texto de tesis. En este segundo caso, los documentos-tesis dejan traslucir un lenguaje escrito más metafórico y simbólico, así como cogen fuerza, el color y las imágenes que transversan el texto-escrito. Son tesis “más amables”, pero que han de superar y exponerse al filtro de los jurados, generalmente, reacios a todo tipo de cambio en sus modelos investigativos.

Si, el estudiante-tesista, muestra inseguridad en sus formas comunicativas y duda ante las críticas, ha perdido la jugada. Es por ello, que el director/a debe acompañar a su colega en todas las fases de elaboración de una tesis, terminando su función, solamente, en la ceremonia de grado. Esto, que debería ser una norma, no lo estamos viendo, de manera habitual, en los espacios académicos que compartimos. En pro de la “autonomía” del estudiante, la cual apoyamos totalmente, se dejan de la mano, parte de los procesos de acompañamiento y responsabilidad.

Mas, cuando el estudiante se muestra seguro en su campo y en su modo de comunicar, es capaz de argumentar, de interlocutar con sus pares académicos, sus colegas y sus jurados en pie de igualdad. Se trabaja en la diferencia, en la diferencia de epistemes, de puntos de vista, de formas de comprender la realidad, pero el estudiante asume una posición que es capaz de defender. De ahí el nombre de “defensa” que se utiliza para presentar el informe final de una tesis doctoral. Hacia ello, creo, tenemos que orientar a nuestros estudiantes. A que vayan progresivamente adquiriendo su seguridad y autonomía (eh ahí la aplicación del concepto) y entonces, estaremos colaborando en la construc-

ción de comunidades académicas fuertes, libres, críticas, autónomas, con capacidad de discusión y no dependientes de la mirada de los otros. Flexibles, sí, pero no con falta de criterio para “defender” la tesis que han construido a lo largo, de un mínimo de cinco años de trabajo intenso.

Si sabemos que innovar es un desafío y un riesgo, pero al mismo tiempo, la “obligación” de todo doctorante que aspira a ser doctor, ¿por qué criticamos la propia innovación del conocimiento cuándo éste hace aportes en lo epistémico, lo metodológico, lo pedagógico y lo ontológico?, ¿será que no somos capaces de atrevernos a evaluar tesis que realmente “rompen” con los procedimientos “clásicos” de la investigación? Pues digámoslo claro a los estudiantes, para no crearles falsas expectativas y sepan, desde el inicio en dónde y cómo ubicarse y, también elegir a sus tutores y directores. Mas también, retiremos de la bibliografía y orientación de seminarios, a todos aquellos autores que nos hablan de “rupturas epistémicas y metodológicas” y aquellos otros, que han mostrado, en el mundo de la propia “ciencia occidental”, sus propias innovaciones y que referimos continuamente. Seamos, entonces, un poco coherentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldana, G. (1997). "Liderazgo del futuro". *RECREARTE*, 2, 116-121.

Attali, J., Castoriadis, C., Domenach, J. M., Massé, P., Morin, E., & otros, y. (1980). *El mito del desarrollo* (J. Fibla, Trans. 1ª ed.), Barcelona: Kairós.

Ávarez, M., & Fernández, D. (1994). Creatividad Motriz: Master Internacional de Creatividad Aplicada Total. ¿Nos interesa? *R. E. F.*, 64, 37-.

Bachelard, G. (1985). *El derecho de soñar* (J. F. Santana, Trans. 1ª ed. Vol. 1), Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Bachelard, G. (2002). *La poética de la ensoñación* (I. Vitale, Trans. 4ª reimpresión ed.), México: Fondo de Cultura Económica.

Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais* (E. Pinheiro, Trans. 1ª ed.), Lisboa: Piaget.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução á teoria e aos métodos* (S. b. d. S. Maria Joao Alvarez, Telmo Mourinho Baptista, Trans. 2ª ed.), Porto: Porto Editora.

Bohm, D., & Peat, D. (1988). *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la vida* (J. M. Apfelbaume, Trans. 1ª ed.), Barcelona: Kairós.

Bohórquez, F., & Trigo, E. (2006). Corporeidad, energía y trascendencia. Somos siete cuerpos (identidades o notas). *Pensamiento Educativo*, 38, 75-93.

Botero Uribe, D. (1994). *El derecho a la utopía* (3ª (2000) ed.), Bogotá: Ecoe.

Botero Uribe, D. (2000). *Manifiesto del pensamiento latinoamericano* (1ª ed.), Bogotá: Magisterio.

Castro, R. (1006). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. In I. Szasz & R. Lambert (Eds.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (1ª ed., pp. 57-85), México: Colegio de México.

Castro, R. (2006). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. In I. Szasz & R. Lambert (Eds.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (1ª ed., pp. 57-85), México: Colegio de México.

Cisneros, C. (2008). *Estado del arte en investigación cualitativa en Latinoamérica*. Paper presented at the Estado del arte en investigación cualitativa en Latinoamérica, Popayán.

Corvalán, M. E. (1999). *El pensamiento indígena en Europa* (1ª ed. Vol. 1), Colombia: Planeta.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención* (J. P. T. Abadía, Trans. 1ª ed. Vol. 1), Barcelona: Piados.

Cunha, V. H. d. (1997). Epistemología e criatividade. In c. I. d. Criatividade (Ed.), *Criatividade para qué?* (Vol. 1, pp. 51-54), San Paulo: UNESP.

Chapela, C. (2008). *Investigación cualitativa*. Paper presented at the seminario doctorado investigación cualitativa, Popayán.

De Bono, e. (1997). *Yo estoy bien tú estás mal* (A. M. Villar, Trans. 1ª ed.), México: Diana.

Duarte, E. (1998). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. *Psicología Escolar e Educativa*, 2, 43-51.

Estermann, J. (2008). *Si el SUR fuera el NORTE. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente* (1ª ed.), Quito: Abya-Yala.

Fals Borda, O. (2001). *Kaziyadu. Registro del reciente despertar territorial en Colombia* (1ª ed.), Colombia: Desde abajo.

Fernandes, E. M., & Maia, E. (2002). Grounded Theory. In *Métodos e Técnicas de Avaliação* (pp. 49-76).

Freeland Judson, H. (2004). *The Great Betrayal: Fraud in Science*, England: Harcourt

García, J., Trigo, E., & kon-traste. (1998). Crear ciencia educándonos. Una experiencia en investigación colaborativa. In J. Martínez del Castillo (Ed.), *Deporte y calidad de vida* (pp. 333-342), Madrid: Esteban Sanz.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 15-32), Madrid: Akal.

Honoré, C. (2004). *Elogio de la lentitud*, Barcelona: Océano.

Hospido, G. (2008). Fueron los últimos de la clase. *Mía*, 18-19.

Jaramillo, L. G. (2005). La complementariedad etnográfica como una posibilidad para investigar en motricidad y desarrollo humano. *Itinerantes*, 2, 81-90.

kon-traste, & Trigo, E. (1998). *Creatividad, motricidad y formación de colaboradores*. Unpublished Humanidades, A Coruña, A Coruña.

kon-traste, & Trigo, E. c. (2001). *Motricidad creativa: una forma de investigar* (Vol. 1), A Coruña: Universidad.

kon-traste, & Trigo, E. y. c. (1999). *Creatividad y Motricidad* (Vol. 1), Barcelona: Inde.

Lance, P. (2004). *Savants Maudits, Chercheurs Exclus. Tome 1, Un réquisitoire implacable contre la nomenclature scientifique*, París: Presses de Valmy.

Leiceaga, X. A. (1997). "Anovación educativa na Universidade". *RECREARTE*, 2, 90-93.

Maestu, J., & Sánchez, M. (1994). Creatividad Motriz: El clima en los procesos de enseñanza aprendizaje y en los procesos creativos. *R.E.F.*, 69, 34.

Majeijo, J. (2007). Toca ser hereje en la ciencia [Electronic Version]. *Semana.com*. Retrieved 9 julio 2008.

Marín, R. (1996). El vértigo y el éxtasis de la creación. *Recreatearte*, 0-1, 7-8.

Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora* (1ª ed. Vol. 1), Madrid: Anagrama.

Martínez Salgado, C. (1996). Introducción al trabajo cualitativo de investigación. In I. Szasz & S. Lerner (Eds.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (1ª ed., pp. 33-56), México: El Colegio de México.

MICAT. (1996). Master en creatividad total: Más allá de recetas. *RECREARTE*, 0-1, 9-14.

Montoya, H., & Trigo, E. (2006). Una vivencia dialógica como proceso creador en la construcción de mundos posibles. *consentido*, 6.

Morín, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Parkman, Trans. 1ª ed. Vol. 1), Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada* (M. J. Buxó & D. Montesinos, Trans. 1ª ed. Vol. 1), Barcelona: Seix Barral.

Motos, T. (1994). Creatividad Motriz: Favorecer el proceso de simbolización en educación infantil (3-6 años), mediante la expresión corporal. *R.E.F.*, 70, 34.

Muñoz Redón, J. (1999). *El libro de las preguntas desconcertantes* (1ª ed. Vol. 1). Barcelona: Paidós.

Osho. (2001). *Creatividad, liberando las fuerzas internas* (1ª ed. Vol. 1). Madrid: Debate.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative Research & evaluation Methods* (3ª ed.), London: Sage Publications.

Polanco Masa, A. (2003). *Los herejes de la ciencia*, Madrid: Corona Borealis.

Prado, D. d. (1996). El master visto por los expertos ABC de la creatividad científicamente contrastada. *RECREARTE*, 0-1, 15-18.

Prado, D. d. (1996). *Técnicas creativas y lenguaje total*, Santiago: Tórculo/Micat.

- Restrepo, L. C. (1989). *La trampa de la razón* (4ª 1998 ed. Vol. 1), Bogotá: Arango.
- Rodríguez, J. M. (1996). Aprendizaje neuronal de la creatividad. *Recreate, 0-1*, 5-6.
- Rodríguez, M. (1996). Creatividad latina y creatividad sajona. *Recreate, 0-1*, 31-36.
- Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación* (3ª ed.), Barcelona: Paidós.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la Creatividad*, Barcelona: Paidós.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida* (1ª Edición: marzo 1999 ed.), Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Shallcross, D. (1997). "Creatividad en educación". *RE-CREARTE, 2*, 54-59.
- Shallcross, D. J. (2000). Ensinar processos de pensamento: sobrevivência do novo milênio. *Cadernos de Criatividade, 1*, 75-86.
- Stenberg, R. J., & Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona: Paidós.
- Thorpe, S. (2000). *Pensar como Einstein. Problemas imposibles de la vida diaria* (R. Lefort, Trans. 1ª ed.), Barcelona: Amat.
- Torre, S. d. l. (1997a). Evaluar la creatividad. ¿Realidad o imaginación? *Terboli, 4*, 2-9.
- Torre, S. d. l. (1997b). "La creatividad un reto en la aplicación de la reforma educativa". *RECREARTE, 2*, 80-89.
- Torres, M. (2001). *América Latina, dos veces berida en sus orígenes* (1ª ed.), Colombia: Ecoe Ediciones.
- Trigo, E. (1994a). Creatividad Motriz: crear para aprender. *R.E.F., 66*, 12-14.
- Trigo, E. (1994b). Enseñar a descubrir el Yo creativo. *R. E. F., 62*, 39.
- Trigo, E. (2006). *Inteligencia creadora, ludismo y motricidad* (1ª ed.). Colombia: En-acción / Unicauca.
- Trigo, E., & Toro, S. (2006). Hacia una de-construcción del concepto de ciencia. In L. E. Álvarez & M. Aristizábal (Eds.), *¿Recorre la civilización el mismo camino que el sol? Pedagogía, Subjetividad y Cultura* (1ª ed., pp. 13-34), Popayán: Fondo Editorial Universidad del Cauca.

Trigo, U. (1996). La creatividad lúdico - motriz. *RE-CREARTE*, 0-1, 63-70.

Varios. (2008). artículos varios. *Le Monde Diplomatique*, 68, 3-39.

Wechsler, S. M. (1995). O Desenvolvimento da Criatividade na Escola: possibilidades e implicações. *Estudos de Psicologia*, 12, 81-86.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento* (1ª ed. Vol. 1), México: El Colegio de México.

NOTAS

ⁱ Como institución líder en el campo de la enseñanza musical en el país, la Escuela Nacional de Música se propone formar a creadores e intérpretes del más alto nivel, así como docentes e investigadores capaces no sólo de asimilar y transmitir, sino también de producir conocimiento cuyos objetivos son la retroalimentación de las diferentes áreas de la teoría u práctica musical; atender responsablemente la preservación y el estudio de los acervos y tradiciones musicales; fortalecer y enriquecer la investigación musical mediante su vinculación con otros campos del conocimiento, y proponer nuevos ámbitos para el quehacer musical por medio del enfoque multi e interdisciplinario.

Tales propósitos impulsaron la idea de crear un programa de Posgrado en Música, abierto por un lado hacia los campos innovadores de la tecnología musical y la cognición musical, ambas propuestas sin antecedentes de estudio en el nivel de posgrado en México y América Latina, y por otro, a los campos tradicionales del saber y la práctica musical como son la interpretación musical, la composición, la educación musical, la musicología y la etnomusicología. El Posgrado en Música articula, por vez primera en la historia de la UNAM, en un solo programa las áreas de artes, ciencias y ciencias sociales, constituyendo una base firme para el desarrollo de nuevas líneas de investigación y de proyectos inter y multidisciplinarios. Además de la propia Escuela Nacional de Música, coparticipan en el programa el Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico ambos de la UNAM. <http://www.ia.unam.mx>.

ⁱⁱ Gaston Bachelard (1884-1962), más que un hombre de letras fue un hombre de libros, un pensador cuya hambre de saber lo emparenta con los alquimistas de otras épocas. La enorme riqueza de su personalidad, que lo incitaba a investigar ávidamente en diversos campos, y que lo mantuvo en el curso de su larga existencia próximo a sus orígenes terrestres, también lo enlazó con fidelidad a todos los conocimientos del espíritu, de los sentidos y del corazón. Este filósofo, el más aventajado en cuanto a los avances científicos y artísticos de su tiempo, el solidario que se inclinaba cada noche sobre sus adorados libros "a la llama de una vela", fue capaz ¿quién si no él? de insuflar un nuevo aliento a las imágenes que una razón perezosa o un lenguaje rutinario habían disecado...

SUJETOS, SABERES Y SENTIDOS¹

A propósito de los procesos formativos en un Doctorado en Educación

Magnolia Aristizábal

RESUMEN

El artículo aborda el contexto de la Educación Superior, para reflexionar en torno a los procesos formativos en un Doctorado. Para ello, se sitúa en el eje de estos: la construcción de la relación pedagógica, en la cual se implican el tesista y director de tesis en torno a un propósito: generar conocimiento nuevo a través de la elaboración de la tesis doctoral, en el marco de un programa doctoral en Ciencias de la Educación.

La construcción de esta relación pedagógica es compleja. El texto procura señalar los elementos de esta complejidad, caracterizándolos por un lado, en la necesidad de comprensión de la relación autonomía/dependencia, y por el otro, estableciendo la triangulación entre sujetos/saberes y sentidos.

Palabras clave: formación doctoral, relación pedagógica, relación autonomía/dependencia.

¹Una primera versión de este artículo fue como ponencia presentada al V Coloquio Internacional de Pedagogía y Currículo, organizado por el Doctorado en Ciencias de la Educación-Rudecolombia, en el mes de octubre de 2008 en la ciudad de Popayán, Colombia, Universidad del Cauca. A raíz de las observaciones hechas en la Mesa de Trabajo en la cual se presentó, ha sufrido modificaciones importantes. Para esta segunda edición, también.

¡Cómo hacer comprender que la tesis lo transforma a uno!!!

Los saberes: El contexto de la construcción del conocimiento

Durante la realización de un Seminario del Doctorado² a comienzos del año 2006, actividad preparatoria de apertura de la décima cohorte del programa (segunda para la Universidad del Cauca), entre todas las reflexiones que allí circularon, quiero partir de una propuesta por mí, la cual deseo elaborar con detalle en este artículo. Se trata de la afirmación acerca de la necesidad de *saber construir contextos de formación*, como uno de los elementos esenciales para toda intencionalidad formativa (Álvarez y Aristizábal, 2006:180), lo cual se constituye en una fortaleza pedagógica cuando existe la consciencia de los actores que participan de la relación formativa.

Para el caso, interesa abordar detenidamente el contexto de la formación doctoral, en el marco de las políticas de Educación Superior para América Latina y a su vez, en el de las urgentes necesidades que nos demanda buscar vías más expeditas para atender a este nivel de la educación, en tanto *su sentido* es desplegar la investigación y las actividades que se desprenden de ella, para “correr las fronteras del conocimiento”, avanzar en la comprensión de nuestras realidades y actuar en consonancia, en el campo específico de la educación en general y de la Pedagogía en particular.

En la Declaración Final de la CRES (2008) (Conferencia Regional de Educación Superior) realizada en Cartagena, se ratificaron muchos de los elementos señalados en la anterior conferencia de París, pero a mi modo de ver se hizo énfasis en algunos aspectos que insisten en nuevas visiones de la Educación Superior. Entre ellas tenemos el tema de *la interculturalidad, el hablar desde las subjetividades y el sujeto emergente en América Latina, la consciencia que existe en torno a una Universidad que no se deje atrapar por*

² Se trata del Doctorado en Ciencias de la Educación-Rudecolombia, con sede en la Universidad del Cauca, abierto en el año 2002 y que en la fecha tiene su tercera cohorte.

la lógica del mercado y busque persistir en su tarea de contribuir a la FORMACIÓN de seres planetarios (Morin, 2003). Asimismo, frente al tema de la Educación Superior y su relación con la formación en postgrado, la Declaración en su numeral 8, corroboró lo siguiente:

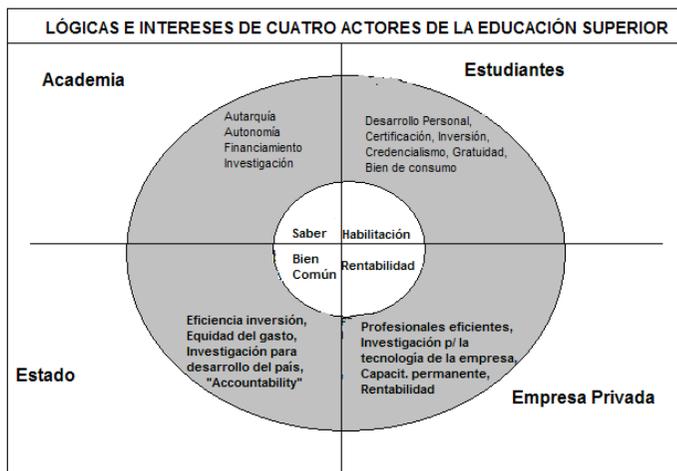
8. La formación de postgrado resulta indispensable para el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, basada en criterios rigurosos de calidad. El postgrado ha de estar fundamentado en líneas activas de investigación y creación intelectual para garantizar que sean estudios que promuevan las más altas calificaciones profesionales y la formación permanente, contribuyendo efectivamente a la generación, transformación y socialización del conocimiento.

Por otro lado, en los documentos preparatorios de esta Conferencia, hubo algunos que se refirieron a este tema. Así, en el texto de Efraín Medina Guerra (2008), este autor analiza el cruce de intereses de los diferentes actores que intervienen en la Universidad. Se apoya en un interesante análisis de Hawes (2005)³, donde gráficamente muestra las tensiones que se producen entre los diferentes intereses de los actores y qué esperan éstos de la formación en la Educación Superior. (Ver ilustración 1 en página siguiente).

El esquema nos es útil para situarlo en el campo de la formación doctoral, en tanto los intereses que se mueven en los cuatro actores señalados, son diversos y generan entre sí distintos niveles de interacción y posibilidades de construir contextos de formación que sean capaces de responder justamente a esos intereses. Sin soslayar la existencia de tensiones entre los cuatro actores, me interesa trabajar lo concerniente a la relación entre el actor “Academia” y el actor “Estudiantes”.

³ Hawes B., Gustavo. 2005. *Las claves del Programa de Bolonia en perspectiva de la universidad Latinoamericana y del Caribe*. Presentado en la III Reunión de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación, del Parlamento Latinoamericano, reunido en Santiago de Chile, 2 al 3 de junio de 2005. Universidad de Talca, Chile/ IESALC-UNESCO.

Ilustración 1.- Lógicas e intereses de cuatro actores de la educación superior (Hawes, 2005)



Si por un lado, según el esquema, la Academia está interesada en la autonomía y la investigación como intereses fundamentales, por el lado de los Estudiantes el interés principal se afina en la inversión, el credencialismo y la certificación. Esta primera contraposición de intereses genera los iniciales conflictos en la relación pedagógica entre estudiante –tesista- y director de tesis, pues éste esperaría que el interés se centrara en la investigación como posibilidad de corrimiento de las fronteras del conocimiento y como oportunidad de desarrollo personal.

Para ampliar el análisis del terreno conflictivo que se aborda, es necesario señalar que esta relación se despliega en el campo de la formación doctoral en muchos haces de luz: la que se establece entre el estudiante de doctorado con sus compañeros de formación, entre el doctorante y su tutor o director de tesis, entre el doctorante y los “administradores” del programa doctoral, entre el doctorante y su familia y amigos. Todas estas relaciones se ponen en tensión durante la formación doctoral, frente a la pregunta creciente y persistente del SENTIDO de realizar un doctorado y hacia donde desplegar los saberes y las “competencias” adquiridas durante el proceso, en una fase posterior una vez obtenido el título de doctor-a.

Una revisión de los procesos de formación vividos durante la primera cohorte en la Universidad del Cauca (de la cual sólo faltan por defender tesis doctoral una estudiante de trece) y la segunda cohorte (la cual culminó su fase de seminarios de formación en octubre de 2008 con el examen de suficiencia investigativa y ya han defendido su tesis seis estudiantes), nos muestra la diversidad y la diferencia de concepciones, acciones y vicisitudes enfrentadas. La rejilla de análisis de estos procesos puede verse en torno a distintos productos: las tesis doctorales terminadas, los actos de defensa de estas tesis, las evaluaciones realizadas a las mismas, los informes de directores de tesis, las evaluaciones realizadas por los estudiantes a los seminarios, entre otros.

De esta revisión, se pueden señalar algunos aspectos relevantes que ofrecen información para el propósito de comprender la construcción de contextos de formación:

- Tesis doctorales abarcadoras (al decir de algunos jurados internacionales, de algunas de ellas se pueden extraer hasta dos o tres tesis).

- Disímiles formas de abordar los informes finales escritos por parte de los doctorantes.

- Aparición de las tensiones entre visiones polarizadas de los jurados, las cuales van desde posturas fuertemente rígidas, pegadas al paradigma positivista y al modelo de la “ciencia normal” hasta las más laxas que se sitúan en una discusión sobre nuevas visiones de las ciencias. En esta tensión aparece claramente la discusión posmoderna que va desde el relato con valor de legitimidad y plausibilidad, hasta el clásico informe final de investigación que no se sale de la típica estructura: problema, objetivos, marco teórico, metodología, análisis de resultados y conclusiones.

- Valoraciones diametralmente opuestas por parte de los estudiantes, del desempeño y aportes de los profesores orientadores de los seminarios de formación doctoral, lo cual es un indicador del juego de intereses que se pone en acción en un contexto de formación, en función precisamente de los vacíos teóricos que se tengan, de la suficiencia por la que se transite en

un tema, o por los enfoques específicos que requiere una determinada tesis doctoral.

- Aparición de tensiones inevitables entre las diferentes visiones de los tutores y directores de tesis en cuanto a la forma como se concibe la orientación de un proceso de tesis doctoral y en torno a lo que se espera de un estudiante de doctorado en el sentido del ejercicio de su autonomía para enfrentar el trabajo doctoral.

De esta “torre de babel” de problemáticas, emerge con fuerza la necesidad de reflexionar en torno a *la construcción de un contexto de formación* en el ámbito de un programa de doctorado. Dos elementos esenciales en el contexto de formación que se construye son: por un lado, las relaciones con el conocimiento y los saberes, y por el otro, la relación pedagógica. En otras palabras, la relación entre los sujetos –tesista, director de tesis, administrador- y los conocimientos/saberes que median y se vuelven también fines en sí mismos, dada la exigencia de producción de conocimiento nuevo, original, a través de la tesis doctoral.

Con respecto del primer asunto, el del conocimiento y los saberes, a pesar de declarar y buscar otras maneras de producir conocimientos, se continúa revelando la persistencia de una visión de conocimiento encapsulado, fragmentado, donde se asume que unos sujetos son depositarios del saber que transmiten a otros, y la propuesta de construcción de saberes y búsqueda de comprensión de las realidades que nos circundan sigue siendo distante. En palabras del profesor Pedro Goergen⁴ (2008:17), suficientemente explícitas:

O modelo tradicional de docência embasava-se em certezas epistemológicas e operativas. As intervenções docentes seguiam um esquema previsto que devia gerar nos alunos resultados esperados. O reconhecimento da historicidade, da culturalidade, do dinamismo da diferença e da responsabilidade ético-social muda profundamente essa relação, produzindo uma nova maneira de conceber a relação docente/aluno. Essa nova concepção pode ser traduzida pelo conceito de ambientes de

⁴ Uno de los autores que preparó documento para la realización de la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena en junio de 2008. El resaltado en negrilla es mío.

aprendizagem, conceito esse que envolve, como ficou dito, uma profunda reorganização institucional do espaço e tempo, da relação professor-aluno, de ensino-aprendizagem, de visão epistêmica e pedagógica...

... A educação superior precisa contribuir, no contexto da pesquisa, do ensino e do trabalho cultural para uma re-fundação ética e moral da sociedade mediante a substituição da ética individual e solipsista por uma ética da coresponsabilidade e da solidariedade. Os direitos humanos não são apenas individuais, eles nascem e se sustentam coletivamente. A universidade pode e deve ensinar a seus estudantes a relação possível entre a vida individual digna e a justiça social...

... Não basta, portanto, fazer reformas burocráticas e administrativas na educação superior; não basta imaginar sistemas de crédito e de relações interdisciplinares; não é suficiente construir sistemas de acreditação uma vez que, embora sob certos pontos de vista importantes e inarredáveis, tais iniciativas apenas atendem às exigências de um novo cenário globalizado de economia, de ciência e de cultura. Além disso, **é preciso repensar em profundidade o sentido da relação da universidade com a cultura, com as diferenças étnicas, com as identidades culturais etc. É preciso recriar o conceito as disciplinas reconhecendo-as como portadoras não só de conteúdos, mas também de sentidos ético-morais e políticos.**

En los largos años en los cuales he ejercido como docente universitaria, me he enfrentado con la paradoja permanente de dos visiones que, como son señaladas por el autor, se oponen diametralmente impidiendo ejercer una visión amplia y profunda de la formación en el campo de la Educación Superior. Mientras persisten visiones reduccionistas, anquilosadas, funcionalistas, utilitaristas de la formación, las que se ofrecen como amplias, conectadas, integradas a concepciones profundas de la formación son catalogadas como “utopías imposibles”. En esta paradoja hemos navegado siempre, más queremos persistir.

Por ello, y para insistir y persistir, las sabias afirmaciones de este autor, nos llevan a trabajar con detenimiento en el problema de la *naturaleza de los objetos de estudio* que se construyen en el campo de la investigación de un programa de doc-

torado en educación. Para afrontar esta tarea, acudiré a los trabajos realizados por la profesora Alicia de Alba (2002) de la UNAM de México, quien junto a otros colaboradores ha procurado aportar a este asunto de forma sistemática.

En uno de los artículos⁵ de la compilación de la autora, se señalan de manera acertada y amplia algunos interrogantes que nos resultan pertinentes para afrontar este aspecto:

Existe un vasto campo de problemas que pueden considerarse como **problemas de la investigación epistemológica en pedagogía**, desde el análisis de la lógica de la investigación educativa hasta las cuestiones referidas a la autonomía del objeto y el método, que ciertas corrientes pedagógicas adjudican a su campo de reflexión teórico-práctico (Quintana Cabañas, 1983). Preguntas tales como: ¿la presencia de la ideología en el discurso educativo constituye un obstáculo para alcanzar la cientificidad en esta área?, ¿qué características específicas presentan las categorías del discurso educativo?, ¿cuál es la pertinencia en la investigación educativa del modelo causal determinista de las ciencias naturales?, ¿en qué consiste la verificación en las teorías educativas?, ¿es la ausencia de sistematicidad un fenómeno peculiar de la teoría educativa o del conjunto de las ciencias sociales?, o los problemas derivados del carácter multideterminado del objeto de estudio, e íntimamente vinculada con ello la pretensión de alcanzar explicaciones interdisciplinarias, son todos ellos ejemplos de especificidad y legitimidad de esta línea de investigación.

En efecto, la delimitación y/o construcción del objeto de estudio y de la articulación conceptual en los campos de la educación y la pedagogía, tiene que vérselas con la naturaleza tanto de la educación como de la pedagogía, cuyas cualidades son distintas y han heredado la polémica de construcción de los objetos de las ciencias sociales y humanas a partir del siglo XIX. Por un lado, la educación es una práctica social y un proceso cultural que se realiza en todos los espacios de la vida, en todos los tiempos y lugares de la sociedad y la cultura. Esta amplitud

⁵Aguilar García, Virginia y otros (2002). "Notas para un debate sobre epistemología del discurso educativo", en: De Alba, A. (2002). Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación, UNAM, México, segunda reimpresión, pp. 99-100. La negrilla es de los autores.

desborda toda pretensión de delimitación, se torna esquiva y en consecuencia, se acude como ha sido recurrente, al apoyo de disciplinas y ciencias de las que prestan sus objetos y métodos. En tal sentido, nos encontramos con las llamadas Ciencias de la Educación, las cuales se ocupan de la delimitación de los objetos desde la disciplina o ciencia de donde provienen: psicología, economía, antropología, sociología, historia. Así, los problemas de la educación son mirados, acotados, delimitados desde la lógica de estas ciencias o disciplinas, lo cual implica para el tesis-ta/director de tesis que asuma esta perspectiva, el conocimiento de los principales conceptos y teorías propias de cada una de estas disciplinas.

Por otro lado, la pedagogía en su naturaleza reflexiva de los procesos de formación del sujeto y las subjetividades, delimita su objeto en la formación en contextos específicos, tanto sociales como culturales, lo cual obliga a estudiar este objeto en relación con las disciplinas que le aportan conocimiento sobre las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas en las que se desarrolla la práctica de formación. En este sentido, la formación mira y estudia cómo las ciencias realizan su contribución a la construcción de sujetos individuales y sociales, a la construcción de subjetividades. Ya en este momento de la polémica sobre el estatuto de cientificidad de la Pedagogía, muchos autores han trabajado en torno a la categoría SABER como una propuesta potente que busca desprenderse de los cánones propuestos tanto por las ciencias naturales como las ciencias sociales y humanas, dado que el problema pedagógico fundamental está referido a un asunto básicamente de orden cualitativo que tiene que ver con el *sentido de construcción de ser humano*, fenómeno que siempre está situado en el deber ser, en la búsqueda de trascendencia, en una perspectiva de futuro, así sea inmediato. Este hecho hace siempre provisional, histórica, emergente cualquier relación pedagógica. Es el contexto de la construcción de la relación humana la que siempre está en juego.

La doble complejidad señalada, se encuentra afectada además por las distintas perspectivas epistemológicas y por la polémica existente entre las ciencias naturales y las ciencias so-

ciales y humanas, los intereses del conocimiento y los problemas de la explicación y la comprensión.

Una tercera opción que ha buscado evitar esta doble complejidad, es la llamada de los estudios de la educación. Es una visión abarcadora, que recoge las dos anteriores perspectivas.

Las anteriores perspectivas, en el caso de Colombia, se han expresado a través de la presencia de los diferentes paradigmas en educación, los cuales han llegado a este país, por la vía de influencias gestadas a partir de misiones educativas que se afincaron desde el siglo XIX, así como de las políticas educativas que a partir de la década del cincuenta del siglo XX se desplegaron en América Latina como estrategia de entidades internacionales como la UNESCO. Así, la influencia del paradigma alemán de la educación, el cual concibe a la Pedagogía como la ciencia de la educación, se expresó a través de las Misiones Alemanas que tuvieron presencia por tres oportunidades -1870, 1920 y 1965-. La influencia del paradigma francés se dio por la vía de las Ciencias de la Educación. Y el paradigma anglosajón se dio, a partir de la segunda mitad del siglo XX, por la vía de la estrategia de la planeación de la educación a través del Currículo.

En suma, y dadas las diversas perspectivas que se tienen sobre los campos de la educación y la pedagogía, se requiere permanecer alertas en el proceso de construcción de las problemáticas a investigar en un programa doctoral, de modo que seamos capaces de enfrentar “el desajuste entre la teoría y la realidad” (Zemelman, 2005:64) que se pretende estudiar. “Esto tiene evidentemente consecuencias de orden práctico, porque si no sabemos construir un pensamiento sobre la realidad que tenemos por delante, y esa realidad la definimos en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, significa que estamos organizando no sólo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer” (Ibídem: 64).

Sobre el segundo aspecto, el de la relación pedagógica entre los actores, me referiré en el siguiente apartado, dado que el

asunto de la construcción del conocimiento *no se circunscribe a una acción puramente cognitiva*. El acto de conocer y el proceso de construcción del conocimiento implican además la presencia de la afectividad en su sentido más amplio, es decir la influencia de las emociones, los sentimientos, la muy personal manera de ver, pensar y comprender los fenómenos, entre otros. En lo que quiero insistir es que el acto de conocer y de saber no se reduce *exclusivamente al uso de la razón*, sino que en él se involucra el SER HUMANO COMPLETO en todas sus dimensiones.

Los sujetos: Los procesos formativos en el proceso de desarrollo de la tesis doctoral

Partimos del consenso ya elaborado por diferentes autores (Gadamer, Ferry, Filloux) en torno a que la formación se realiza en el transcurso de la vida de un ser humano y que en ella intervienen múltiples factores que están ligados todos finalmente con la decisión íntima de cada persona de optar, decidir y actuar, en la conciencia de que siempre será un ser inacabado que requiere de la relación con los otros para continuar la ruta incesante de la vida. Sin embargo, la naturaleza de la relación entre tesista y director de tesis aunque aparece como una relación centrada en el SABER y en la necesidad de construir conocimiento nuevo y original, es también y de forma determinante una relación mediada por la AFECTIVIDAD. Para ello se encuentran y se gestan propósitos comunes. Es la ambición de saber lo que los reúne, más esa ambición está cruzada, como he dicho antes, por las emociones, los sentimientos, en últimas el SER en todas sus dimensiones.

Una de las tensiones iniciales surge cuando los saberes que median en esta relación no son circulados, compartidos, quedan supuestos por ambos actores en el proceso de diálogo que se elabora en las fases de orientación y precisión de la problemática de investigación a abordar. Cada uno se sitúa en el diálogo suponiendo que el otro sabe de qué se está hablando o cuál es el bagaje que se posee en tanto al programa doctoral se llega con un acumulado de saber significativo e importante. Igualmente la relación está influida por valores acuñados por la sociedad, los cuales se afincan en el éxito, la eficiencia, el presti-

gio, la credibilidad, la confianza, lo cual pone en tela de juicio de forma permanente la fluidez y la eficacia de tal relación.

Considero entonces que *la relación pedagógica* entre tesista y director de tesis es un elemento ESENCIAL para comprender cómo se construye un contexto de formación, el cual debe estar genuinamente nutrido por el trabajo y el diálogo constantes. Trabajo y diálogo son dos palabras clave que van y vienen en el curso de la interacción de distintas formas. Desde aquellas en que el tesista espera que su director señale el paso a paso (momento más heterónomo de la relación) hasta aquellas en que el tesista opta, decide y no comparte (momento igualmente heterónomo pero con ropaje de autónomo). En esta suerte de péndulo podrían encontrarse múltiples variaciones de la construcción de esa relación. ¿Qué es entonces, en el fondo, lo que podríamos y deberíamos buscar? Nuevamente trabajo y diálogo productivo que lleve a feliz término los propósitos de la formación doctoral: contribuir a la formación de un investigador autónomo con conciencia de la dependencia que tiene con su entorno académico, social y político, sobre la base de la conciencia que la relación o interacción intersubjetiva es *pedagógica*.

En una *relación pedagógica* la intencionalidad formativa está siempre presente, bien de forma latente o bien de forma explícita (Mélích, 1997:110). Esta intencionalidad aparece provista de intereses, necesidades y sobre todo deseos de los participantes en la interacción. ¿Deseos de qué? Deseos de aprender, de ampliar sus límites en el desafío por su trascendencia como ser humano. Sin embargo, mientras en los niveles de educación básica, media y de pregrado la intencionalidad formativa, por tradición, parte principalmente de las instituciones que ofrecen programas de formación a través de sus propuestas curriculares, en el caso de la formación doctoral, aunque se cumple con este aspecto, se ve además favorecida por la opción y el deseo de una “persona adulta” de hacerse investigador y enfrentar el camino de “duelo” (Morin, 1997:25) que significa la ruta de la investigación.

Justamente este aspecto traduce la complejidad de la relación pedagógica que se construye entre el tesista y el director de

tesis. Entre los elementos problemáticos de esta compleja relación podemos señalar los siguientes:

- Existencia del supuesto que como adultos somos seres ya completos.

- Suposición de que el director de tesis lo sabe todo acerca del campo problemático de conocimiento en el que se encuentran tesista y director formulando una propuesta de investigación.

- Presencia de la ilusión de que se sabe y se conoce todo por parte de ambos participantes en la relación: Ilusión del enciclopedismo, el cientificismo (Morin, 1997, 33).

- Necesidad imperiosa de la construcción del trabajo y el diálogo sobre la base de confianza y el respeto.

- Angustia en la relación por atender a parámetros y normas fatigantes de las disposiciones legales de los programas, que se sitúan en la lógica del control y la eficiencia, y que ponen en tensión y a veces en peligro el acto creador.

- Insuficiencias en las herramientas conceptuales y metodológicas, a propósito de la tesis doctoral, de los participantes en la relación pedagógica.

- Presencia de la tiranía de la originalidad y su búsqueda incesante lo cual se constituye en una “espada de Damocles” generadora de tensiones permanentes en la relación.

Para bucear en estas problemáticas hacia una posible superación de las mismas en términos favorables a la relación pedagógica que se construye, resulta útil retomar las palabras del pedagogo francés Philippe Meirieu (2003), quien en su libro *Frankenstein Educador* (sintomático título), despliega interesantes reflexiones en torno a la necesidad de instaurar una revolución copernicana en pedagogía, que permita enfrentar a ese Frankenstein fabricado durante cientos de años en el campo de la educación. Son seis reflexiones a modo de exigencias. Veámoslas, para luego entrar en otro momento del análisis:

...la primera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en renunciar a convertir la relación de filiación en una relación de causalidad o de posesión. p. 72

...la segunda exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. p. 75

...la tercera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. p. 77

... la cuarta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en constatar, sin amargura ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. p. 80

...la quinta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en no confundir el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. p. 85

...la sexta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en inscribir en el seno de toda actividad educativa (y no, como ocurre demasiado a menudo, cuando llega a su término) la cuestión de la autonomía del sujeto. p. 90

Las anteriores exigencias, a mi modo de ver, tienen plena vigencia para la relación pedagógica que se establece entre el tesista y el director, entre el tesista y el programa doctoral, entre el tesista y la construcción de su tesis. En ámbitos universitarios a menudo se oye la expresión de que la pedagogía no tiene presencia allí, porque esta es una disciplina para niños y adolescentes. Cuán lejos estamos de comprender el carácter profundo de la aceptación de la presencia de lo pedagógico en esta relación de saber y conocimiento. En palabras de J.C. Mélich (1997:111) “La intencionalidad pedagógica se dirige siempre hacia unas metas, ya sea dentro o al margen de la vida cotidiana. Descubrimos que una de ellas es capital para poder calificar una acción como pedagógica: la construcción de la subjetividad ajena, del alter-ego. En la acción pedagógica, a diferencia de la social en general, el ego no es el «mío propio» sino «el del otro», de ahí la definición de acción pedagógica como *acción social de alteridad*”.

Profundizar en este asunto de la naturaleza de la relación pedagógica que se establece entre tesista y director de tesis, nos

lleva a reflexionar sobre la naturaleza de la relación entre la exigencia epistemológica de construcción de conocimiento original, pertinente y válido para contextos en América Latina y la tarea pedagógica de contribuir a la construcción de subjetividad de los actores que están implicados en la relación. Este asunto ha sido trabajado muy bien por el profesor Hugo Zemelman (2005) en su propuesta de que para conocer se necesita aprender a pensar, pasando de un pensar teórico a un pensar epistémico.

Tal como se ha mencionado antes, el desajuste entre la teoría y la realidad la resuelve el autor a través de la reflexión en torno a la diferencia entre un pensar teórico y un pensar epistémico. El primero, se ubica en el orden de los atributos y predicados que se expresan de la realidad en forma de certezas y aspectos dados, mientras que el segundo se sitúa en el orden de la problematización, de asumir una actitud de interrogación de la realidad sin nombrarla, “no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar” (Zemelman, 2005: 67).

Entonces, considero que la relación pedagógica en la formación doctoral necesita asumirse como un *acto creador*, en el cual los sujetos que interactúan –tesista y director de tesis– fundan la conciencia de que la tarea de construcción de conocimiento en la que están implicados es una posibilidad real de desafío de su propia humanidad y no simplemente el lleno de un requisito que se cumple para la obtención de un título.

Como consecuencia de lo anterior, la relación pedagógica no es una relación de enseñanza en el sentido más tradicional del término. No puede serlo. Es, como se ha dicho anteriormente, trabajo y diálogo. Diálogo fecundo en el cual circulan las angustias, las tristezas, las alegrías, los aciertos y desaciertos, las vueltas y revueltas, los ensayos, los errores, las limitaciones y los sueños, las audacias, pero nunca, eso sí, las trampas a sí mismos. En palabras de Estelle M. Phillips y Dereck S. Puck (2001:129) “...cursar el doctorado constituye una experiencia emocional intensa...”. Y a fe que la conciencia de esta experiencia es el mejor paso para el desenvolvimiento del deseo de aprender.

Igualmente, la relación pedagógica entre tesista y director de tesis, necesita comprender la *imprevisibilidad* de la formación. Ambos actores procurarán tener presente que están implicados en un proceso de formación del cual no saldrán siendo los mismos, pero al mismo tiempo, nunca podrá prescribirse ni siquiera hipotéticamente cuál será el resultado “tangible” de esa formación. Necesitamos enfrentarnos a la falsa ilusión de creer que se consigue determinada formación en los sujetos que participan de ella. Es justamente la “magia” del encuentro y de la relación que se construye, de la cual nunca podremos prever nada, así lo requiramos y lo deseemos.

Por ello, el acto creador como construcción de un contexto de formación en la relación pedagógica es un asunto ético de suma trascendencia. Frente a la consciencia de la *imprevisibilidad de la formación*, en todo caso nos enfrentamos con el deseo permanente de contribuir a la formación del otro. Paradoja sin solución, que más bien no requiere de solución sino de habitar en ella. Y el valor por excelencia que se desprende de esta consideración es el del respeto por la diferencia y por la diversidad del otro. ¿Hasta dónde y cuándo? Hasta donde y cuando la relación pedagógica, que fue la mediadora, desaparezca por las circunstancias del vuelo de uno de los participantes en la interacción. Vuelo a otras relaciones que se multiplicarán en el modo de un círculo virtuoso. He ahí lo maravilloso de la relación pedagógica.

Las proyecciones

No obstante que siempre estamos enfrentados al peligro del “deber ser”, para concluir, quisiera situarme en el deseo de construir una posibilidad real de hacer de la relación pedagógica en la formación doctoral un espacio de vida para la construcción de subjetividad autónoma/dependiente.

Para ello, necesitamos seguir resistiendo a la tentación de incurrir en la tradicional relación saber/poder. El proceso de formación doctoral, basado en la construcción de una relación pedagógica, es una relación entre seres que, en la búsqueda de conocimiento, se encuentran esencialmente como personas en toda su dimensionalidad, por lo cual lo único y fundamental no

es lo cognitivo sino igualmente lo afectivo. Es entender la relación dialógica entre razón y corazón.

El espacio de la formación doctoral, muchas veces caldo de cultivo para la afirmación de problemas como la racionalización y el cientificismo estéril, necesita potenciarse como un espacio creador con un sentido vital que nos lleve a la consciencia de que, en últimas, lo que está en juego siempre es la urgencia de encontrar caminos viables y posibles para otra humanidad: acogedora, acompañante, respetuosa del entorno y de sus prójimos-próximos. Creativa y creadora, a fin de comprender en todas sus implicaciones que *¡la tesis doctoral lo cambia a uno!* en primer lugar, y en segundo, que ese cambio requiere ser irradiado al lugar a donde los pasos de lo construido nos lleven, como seres planetarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, L.E. y Aristizábal, M. (2006) *¿Recorre la civilización el mismo camino del sol? Pedagogía, subjetividad y cultura*, Popayán: Universidad del Cauca.

CRES (2008). *Declaración Final*. Cartagena, junio 6.

De Alba, A. (2002). Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación, México, segunda reimpresión: UNAM.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos No. 6., Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación. Formación de formadores*. Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos No. 3, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Goergen, P. (2008). *Educação superior e responsabilidade social: do discurso à ação*. En: *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Contribución a los documentos síntesis*, Caracas: ASCUN.

Gómez S., M. (2002). *Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas*. En: Valencia G. , Guadalupe et al. Episte-

mología y sujetos: algunas contribuciones al debate, México, D.F., pp. 70-110: Plaza y Valdés.

Medina G., E. y Estrada M., M. R. (2008). *El papel de los actores de la educación superior y del conocimiento*. En: *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Contribución a los documentos síntesis*, Caracas: ASCUN.

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*, Barcelona: Laertes.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*, Barcelona: Octaedro.

Mélich, J. C. (1997). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Barcelona: Anthropos.

Morin, E. (1997). *El Método. La naturaleza de la naturaleza*, Madrid: Cátedra.

Phillips, E. M. y Pugh, D.S. (2001). *Cómo obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*, Barcelona: Gedisa

UNESCO-Iesalc. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. Contribución a los documentos síntesis*, Caracas: ASCUN,

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Barcelona: Anthropos.

MANIFIESTO

Habíamos dado por sentado que la revisión de esta segunda edición estaba terminada, habíamos cerrado el computador y enviado el texto a sus evaluadores. Sin embargo, ante una invitación del director del doctorado de Unicauca para acompañar el ensayo de defensa de una tesis y la visita de una doctora, nos sentimos ante la necesidad de “decir algo más”. Se nos ocurrió que había que ser todavía “más contundentes” en aspectos que considerábamos fundamentales y pensamos que un “manifiesto” no quedaría mal como corolario de este libro en su segunda edición. He aquí el resultado:

1. Una tesis *es una creación* que hace ruptura epistemológica, ontológica y/o metodológica. Por tanto, genera conocimiento nuevo, aporta a la comunidad académica de la que es parte y a la sociedad en su conjunto.
2. Una tesis *es el resultado* de un proceso creador-investigador, el cual se ha realizado desde un pensar epistémico con autonomía, coraje, sensibilidad y humildad.
3. Una tesis *es la evidencia* de un sujeto transformado en el camino de construcción de la misma: con pensamiento crítico, creativo, alegre, buen lector, buen escritor, que asume y afronta los miedos.
4. Una tesis *es única* porque aborda un problema y propone una solución innovadora contextualizada, fuera de esquemas y marcos estrechos.
5. La creación de una tesis implica: búsqueda de la excelencia, aceptación de la diferencia y la diversidad, escape a la homogeneidad, lucha contra la pura racionalidad, enfrentamiento de la rutina, no dejarse consumir por el activismo, apertura a la sensibilidad.

6. Una tesis es *el inicio del camino de un nuevo campo de la investigación*, no el final, al haber realizado un aporte original. A partir de su defensa, el nuevo doctor se compromete con la sociedad a ser un investigador.
7. Una tesis es *atreverse a ser autor* y no ratón de biblioteca. Las lecturas son medios para la construcción de la tesis, no fines en sí mismos. El exceso de lectura, no filtrada y/o contextualizada, mata la creación y por tanto la tesis.
8. Hoy en día, una tesis *trasciende disciplinas*, saberes, paradigmas. Se construye a partir de la pregunta y “no se casa” con ningún tipo de fundamentalismo.
9. Una tesis es apropiarse del conocimiento construido con autonomía y, por tanto, *se defiende* ante una comunidad científica que actúa de interlocutor válido para poner al doctorando en situación de ser doctor. Esto hace la diferencia con la sustentación de un proyecto de investigación o proyecto de grado.
10. La tesis *es del autor* que la construye, no del director que la orienta y acompaña.
11. El evaluador de una tesis tiene la *obligación ética* de leerla en la lógica del autor y no en la suya. Esto significa respeto por el otro en su proceso de construcción de conocimiento.
12. Una tesis es... maravillosa, porque lo cambia a uno.

EVALUACIONES DEL COMITÉ EDITORIAL

Desde el primer capítulo hay muchas preguntas a ser resueltas, muchas dudas y expectativas que debemos afrontar y que son verdaderos cuestionamientos a la vida que llevamos como intelectuales.

Tengo que hablar en oro sobre mi país, pero recién iniciamos a reconocer a los doctores y empezamos la cultura de los doctorados para las Universidades, pienso que ya era el momento de pensar cómo todas las demás Instituciones de Educación Superior que tenemos a nuestro alrededor, en especial de nuestro país vecino Colombia.

Estoy de acuerdo en lo escrito por las autoras: *“A sabiendas que no somos las únicas que nos preocupa la situación, pero dándonos cuenta también, que alguien debe re-comenzar a decir las cosas como las ve, siente, vive y piensa y quizá, algún día, estemos colaborando en sembrar la consciencia y utopía-ucronía de volver a ser intelectuales y no sólo académicos bien comportados.”*

Sus artículos y ponencias son actuales y de mucho valor para el Alma Mater y para los futuros colegas en el camino de la ciencia.

Dr. Galo Montenegro
Escuela Superior Politécnica del Chimborazo
Ecuador, noviembre 2013

Apropiado para publicar porque tengo la certeza que es una producción rica y con aporte teórico y confío en la publicación y en los autores.

Dra. Marta Genú
Universidad Estadual de Belem do Pará
Brasil, octubre 2013

Con el libro *La formación doctoral en América Latina... ¿más de lo mismo?, ¿una cuestión pendiente?*, se inauguró la colección Léeme en el año 2009. Desde ahí se han editado trece textos de diversos autores y se ha mejorado notablemente la edición. Ahora, cuatro años después, las autoras nos ofrecen una segunda edición, ampliada, revisada y mejorada de su obra. Un texto reflexivo, siempre actual que, aborda de manera profunda la compleja situación que viven las Universidades en el mundo y más concretamente en América Latina. Las autoras no se limitan a hacer un análisis de la realidad formativa de los doctorados, sino que a partir de esa primera inquietud, se adentran y cuestionan la labor de los intelectuales y académicos en unas sociedades y universidades que han dejado las decisiones y líneas de actuación en manos del mundo económico. Un libro, por tanto, referente y de necesaria lectura para todo aquel que intente comprender la Universidad y la formación doctoral del siglo XXI.

Mag. Harvey Montoya
Instituto Internacional del Saber
Colombia, noviembre 2013

Notas sobre las autoras



Magnolia Aristizábal, colombiana de nacimiento. Mujer, maestra, madre, abuela. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Fue profesora-investigadora de la Universidad del Cauca (Colombia). Actualmente colaboradora permanente

del Doctorado en Ciencias de la Educación-Rudecolombia como docente y directora de tesis doctorales. Miembro del grupo de investigación Pedagogía y Currículo de la Universidad del Cauca. Ha publicado como autora y coautora siete (7) libros y numerosos artículos y ensayos en los campos de la educación, la pedagogía, los estudios de género y los estudios de la complejidad.



Eugenia Trigo Aza, gallega de nacimiento (España) y residente en Colombia desde el 2004. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Fue profesora – investigadora titular en la Universidad de A Coruña (España), en el Instituto Universitario de Maia (Portugal), en la Universidad del Cauca (Colombia) y en la Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador). Profesora invitada en más de cincuenta universidades europeas y

latinoamericanas. Actualmente dirige el Instituto internacional del Saber Kon-traste. Ha orientado seminarios en España, Portugal y casi todos los países de Latinoamérica. Ha escrito

más de una quincena de libros y numerosos artículos sobre las temáticas: motricidad humana, creatividad, investigación colaborativa, ludismo, ciencia e investigación encarnada, eco-recreación, formación doctoral.

Obras editadas por la Colección Léeme
Instituto Internacional del Saber
www.iisaber.com

- Aristizábal, M. & Trigo, E. (2009). *La formación doctoral en América Latina... ¿más de los mismo?, ¿una cuestión pendiente?*. Léeme-1. 1ª edición. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4092-9810-6
- Sérgio, Trigo, Genú, Toro (2010). *Motricidad Humana: una mirada retrospectiva*. Léeme-2. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4452-2249-3
- Trigo, E. & Montoya, H. (2010). *Motricidad Humana: política, teorías y vivencias*. Léeme-3. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4452-7654-0
- Benjumea, M. (2010). *La Motricidad como dimensión humana – un enfoque transdisciplinar*. Léeme-4. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4466-5641-9
- Rojas Quiceno, G. (2011). *La vida y sus encrucijadas – un camino para el Buen Vivir*. Léeme-5. Colombia: iisaber. ISBN: 978-1-4475-1107-6
- Montoya, H. & Trigo, E. (2011). *Colombia Eco-Recreativa*. Léeme-6. Colombia/España: iisaber. ISBN: 978-1-4709-5418-5
- Gil da Costa, H. (2012). *Medo, Criatividade e Desenvolvimento Humano. Um processo de investigação*. Léeme-7. España/Portugal: iisaber.
- Trigo, E. (2011). *Ciencia e investigación encarnada*. Léeme-8. España: iisaber. ISBN: 978-1-4709-8358-1
- Rojas, G. (2012). *Colombia: Política, encanto, amor y odio*. Léeme-9. España-Colombia: iisaber.
- Rojas, G. (2012). *Rebenes del miedo*. Léeme-10. España-Colombia: iisaber.
- Trigo, Gil da Costa, Pazos (2013). *Procesos creativos en investigación cualitativa I*. Léeme-11. España-Colombia: iisaber.

Trigo, Bohórquez, Rojas (2013). *Procesos creativos en investigación cualitativa II*. Léeme-12. España-Colombia: iisaber.

Rojas, G. (2013). *Índice de Felicidad y Buen Vivir*. Léeme-13. España-Colombia: iisaber.

