

PRÁCTICA INVESTIGATIVA EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO, CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE, SEDE SABANETA ANTIOQUIA 2000-2010

Ofelia Roldán Vargas¹
Yicel Nayrobis Giraldo²
Gustavo Carmona Ríos³

RESUMEN

Este artículo hace parte del estudio “Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: 2000-2010” y particularmente, da cuenta de la práctica investigativa en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano que ofrece la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano–CINDE en Medellín. Este es un estudio consecuente con los presupuestos de la investigación cualitativa de corte comprensivo, dado el lugar preponderante que se le otorga al lenguaje

¹ Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Convenio Universidad de Manizales-CINDE. Estudios posdoctorales en Ciencias Sociales, Niñez y juventud. Convenio CLACSO, Universidad de Manizales, CINDE, Universidad Católica de Sao Paulo y Universidad Católica Silva Henríquez de Chile. Coordinadora del Campo de Formación del Talento Humano y Directora del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Regional CINDE Medellín. E-mail: oroldan@cinde.org.co

² Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, convenio Universidad de Manizales y CINDE. Docente investigadora del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Regional CINDE Medellín. E-mail: ygiraldo@cinde.org.co

³ Estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales y CINDE. Profesor de la Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO. Seccional Bello. E-mail: brisalborada@gmail.com

Recibido 20 de febrero de 2011, aprobado 21 de abril de 2011.

como constructor y revelador de sentidos y de significados, en el que se pueden diferenciar dos niveles: descriptivo-analítico y comprensivo. En primera instancia, se utilizan estrategias de revisión documental aplicadas a la producción investigativa del Programa de Maestría durante la última década, y con el programa Atlas Ti se codifica y organiza la información en una estructura jerárquica: regiones, subregiones, tendencias y subtendencias. Posteriormente, sobre la base del dato estadístico que se construye en el primer nivel, se hace un ejercicio interpretativo buscando comprender el sentido de recurrencias, concentraciones, relevancias y opacidades de la práctica investigativa y su relación con las especificidades del Programa de Maestría. Los resultados revelan las apuestas del Programa de Maestría por la investigación comprometida ética como políticamente con la Educación y el Desarrollo humano de niños, niñas y jóvenes, y su interés comprensivo, desde el acercamiento a los actores en sus contextos de interacción, por la configuración subjetiva y la socialización política sobre la base de perspectivas teóricas del desarrollo humano como de la filosofía política.

PALABRAS CLAVE: Regiones investigativas, investigación pedagógica, desarrollo humano, educación⁴

INVESTIGATIVE PRACTICE IN THE MASTER'S IN EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT PROGRAM, AGREEMENT UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE, CAMPUS SABANETA, ANTIOQUIA, 2000-2010

ABSTRACT

This article makes part of the study “Investigative Regions in Education and Pedagogy in Colombia: 2000-2010” and particularly it accounts for the investigative practice at Universidad de Manizales in agreement with Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- in Medellín. This study is consistent with the understanding type qualitative research assumptions, given the predominant place language has as meanings and significance builder and revealing in which two levels can be identified: descriptive-analytical and understanding. First of all, documental revision strategies applied to research production in the Master's Program during the last decade are used, and with the Atlas Ti Program the

⁴ Los términos fueron asignados de acuerdo al Tesauro de Educación de la UNESCO.

information is codified and organized in a hierarchical way: regions, sub-regions, tendencies and sub-tendencies. Subsequently, on the base of the statistical data built in the first level, an interpretative exercise is carried out trying to understand the recurrence, concentrations, relevancies and opacities meaning of the investigative practice and its relation with the specificities of the Master's Program. The results reveal the bets the Master's Program for the investigation committed both, ethically and politically with Education and Human Development of children and the youth, and its understanding interest from the approach to the actors in their interaction contexts, for the subjective configuration and the political socializing based on theoretical perspectives of human development and political philosophy.

KEY WORDS: Investigative regions, pedagogical research, human development, education.

1. INTRODUCCIÓN

El artículo da cuenta de la práctica investigativa en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, ofrecido por la Universidad de Manizales y CINDE en el período comprendido entre los años 2000 y 2010. Tal como puede apreciarse, el concepto de práctica investigativa cobra especial relevancia en este estudio, particularmente, por los focos o vectores que introduce para el análisis y la interpretación de la producción científica concentrada en los trabajos de investigación de los(as) participantes del Programa. Estos focos de comprensión están constituidos por temas sensibles a cualquier proceso de investigación social y educativa como son: los *sujetos* sociales que participan de los procesos de investigación, las *temáticas* elegidas para la investigación y el análisis de su pertinencia con respecto a los requerimientos del contexto social, las “perspectivas teóricas” que respaldan los trabajos y las tradiciones investigativas en las que se inscriben los proyectos, las “apuestas metodológicas” que dan cuenta de maneras particulares de acercarse a los fenómenos sociales y educativos, los “objetivos” que marcan el compás de la investigación en cuanto a límites y alcances, además de las “fechas” de publicación de los resultados de los estudios.

Es importante precisar que en este contexto de producción científica, resultado del propósito de “hacerse investigador(a)” convergen dos dimensiones: la formación y la práctica. En tanto formación en investigación, el Programa de Maestría facilita el

abordaje de perspectivas epistemológicas y metodológicas diversas que permiten la consolidación de un pensamiento reflexivo, crítico, plural y autónomo de los investigadores(as) en formación. Complementario a esto, la práctica investigativa corresponde a un ejercicio sistemático que conlleva el planteamiento propio y original de un problema de investigación contextualizado, relevante disciplinar y socialmente, con soporte teórico y cuyo desarrollo se ajusta metodológicamente a la naturaleza del fenómeno en estudio.

Desde esta perspectiva, se hace una aproximación comprensiva a la práctica investigativa del Programa en la que también se pondrán en evidencia apuestas y acumulados institucionales. Con ello se quiere recuperar no sólo la memoria del ejercicio investigativo, en cuanto a los aspectos formales del proceso, sino también visibilizar la voz de los(as) que han tenido la experiencia de formarse investigativamente en el contexto de este Programa.

Para comenzar dicho recorrido, que supera la descripción de los intereses investigativos y las apuestas epistemológicas-metodológicas del Programa, se ha considerado pertinente hacer una breve mención del marco institucional que respalda al Programa, todo ello con el interés de situar los lugares del análisis y de la interpretación.

El Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, ofrecido por la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE-, fue creado según resolución 05 del 1 de marzo de 2001 del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, acto que se renueva mediante Resolución 09 de febrero 17 de 2010 del Consejo Superior de la Universidad de Manizales. Cuenta con código SNIES 11474 y renovación del Registro Calificado, según Resolución 4962 del 16 de junio de 2011 del Ministerio de Educación Nacional. Está adscrito a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales a través del Instituto Pedagógico.

La Universidad de Manizales y CINDE, como instituciones oferentes del Programa de Maestría, tienen una trayectoria de trabajo cooperado de más de 18 años que se consolida con la creación del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en 1999, instancia académica en la que se desarrolla el Programa de Maestría. En el contexto de esta alianza estratégica, también se han realizado otros programas de formación posgraduada y proyectos educativos, de investigación y desarrollo.

El Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud fue creado con dos propósitos fundamentales. En primer lugar, producir, desarrollar, validar, apropiar y diseminar conocimientos, modelos, experiencias y materiales de apoyo; esquemas de formación, de evaluación y de financiación, que enriquezcan y amplíen el saber científico universal y los saberes culturales específicos, acerca de la niñez, la educación y el desarrollo, para lo cual cuenta con cuatro campos de trabajo: la investigación; el desarrollo humano, educativo y social; la formación; y la diseminación. En segundo lugar, contribuir a los procesos de desarrollo humano, educativo, cultural y social que mejoren la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes en situación de pobreza como de conflictividad social en Colombia y Latinoamérica, mediante el aporte de lineamientos para la formulación de políticas; el diseño y la ejecución de modelos y programas alternativos en ámbitos macro y micro, además de la formación de talento humano.

La actividad investigativa del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la que hace parte el Maestría en Educación y Desarrollo Humano, está organizada en tres grupos de investigación escalafonados en Colciencias, con un total de 13 líneas de investigación:

- Grupo “**Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud**”, en categoría A1 de Colciencias, tiene registradas tres líneas de investigación: Socialización política y construcción de subjetividades; Ética y ejercicio de la ciudadanía; y Políticas públicas y programas en niñez y juventud.
- Grupo de Investigación “**Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades**”, en categoría B de Colciencias, tiene registradas cuatro líneas de investigación: Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades; Ambientes Educativos; Desarrollo cognitivo, emotivo y motor; además de Familias, Crianza y Desarrollo.
- Grupo de Investigación “**Jóvenes, Culturas y Poderes**”, en categoría B de Colciencias, tiene registradas seis líneas de investigación: Comunicación, Contextos Mediáticos, Niñez y Juventud; Culturas atravesadas por relaciones de poder; Juventud, política y desarrollo social; Jóvenes, Culturas y Poderes; Las culturas juveniles y sus mundos de vida; asimismo Políticas y programas de juventud.

Consecuente con los lineamientos del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, para el desarrollo de la práctica investigativa, el Programa de Maestría propone diferentes alternativas metodológicas: talleres de línea, talleres metodológicos, tutorías, talleres de escritura, espacios de socialización de avances de investigación y simposios, lo cual les permite a los y las participantes no sólo diseñar y desarrollar sus proyectos de investigación sino también diseminar los resultados. Para el cumplimiento de sus objetivos, el Programa cuenta con mecanismos y estrategias estructuradas alrededor de grupos y líneas de investigación articulados al currículo y proyectos institucionales en marcha.

Muchas expectativas pueden generarse en esta manera particular de referirse al devenir de la investigación en un Programa de Maestría. Sin renunciar a las expectativas que ello puede ocasionar en el-(la) lector(a), este artículo no agota las lecturas, las miradas o las posibilidades que pueden configurarse en la fusión entre “el observador y lo observado” para gestar la emergencia de lo que será una “posible lectura”. Se trata de reconstruir relatos diversos y plurales que no renuncian a la posibilidad y apertura de lo que “aún está por decirse” y/o de lo que puede provocar lo dicho.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio, en el que se analiza la producción investigativa del Programa de Educación y Desarrollo Humano que ofrecen en convenio la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE- en Sabaneta Antioquia, hace parte del estudio macro denominado “Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa para el período 2000-2010”, avalado por el grupo de investigación en “Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” y realizado por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Universidad de Manizales–CINDE, Universidad de Caldas, Universidad de Manizales, Universidad Surcolombiana, Universidad Santo Tomás (Bogotá), Universidad del Magdalena, Universidad Católica de Oriente (Antioquia), Universidad Francisco de Paula Santander, Universidad Santiago de Cali, Universidad de Ibagué y Universidad de San Buenaventura (Bogotá).

Ésta es una investigación de carácter comprensivo dado el lugar preponderante que se le otorga al lenguaje como constructor y revelador de sentidos o de significados.

La importancia atribuida al lenguaje se debe, en parte, a lo que éste representa como mediador simbólico para la construcción y representación del mundo. Los fenómenos sociales se estudian con base en las estructuras e interacciones simbólicas que permiten el establecimiento de relaciones intersubjetivas que, a su vez, determinan las estructuras internas del sujeto. Tal postura, pretende entonces estudiar

Una realidad que se crea y se mantiene a través de las interacciones simbólicas y pautas de comportamiento [...] distingue entre la vida social y el mundo físico [...] atiende a las negociaciones que tienen lugar en las situaciones sociales. (Mardones, 2001: 247)

El lenguaje, como forma simbólica, permite la cohesión y el establecimiento de lazos entre individuos, grupos e instituciones, ya que constituye y configura la realidad.

Resaltando igualmente el lugar del lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica, Gadamer lo define como “el medio universal en el que se realiza la comprensión misma [...] la forma de realización de la comprensión es la interpretación” (1984: 467). Así pues, un auténtico entendimiento exige interpretación y toda interpretación quiere decir propiamente interpretación de un lenguaje. Siguiendo con Gadamer, si “comprender lo que alguien dice es, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias” (1998: 147), la interacción entre el propio horizonte y aquel del cual el texto es portador se constituye en una gran posibilidad que el ejercicio investigativo tiene reservada para el intérprete porque

la interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no disponen, sino en el cual y por el cual son dispuestos. (Vattimo, 1991: 61)

El corpus documental estuvo integrado por 101 tesis del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, ofrecido por la Universidad de Manizales en convenio con CINDE durante el período 2000 y 2010.

Para el tratamiento de la información se optó por una ruta analítica que permitió la identificación de los focos de comprensión con sus respectivas regiones, subregiones, tendencias y en unos cuantos casos, subtendencias. Se tuvo especial cuidado para no caer en los riesgos asociados a la fragmentación y descontextuación de los datos mediante la búsqueda, casi a manera de descubrimiento, de las relaciones más sutiles y, quizás, imperceptibles entre los datos y la significatividad atribuida por los actores sociales. En este sentido, se consideró necesario proceder con los datos de manera heurística, tal y como lo llamaron Coffey y Atkinson (2003), refiriéndose a una relación mucho más interactiva e integradora con ellos, en términos del acercamiento a las condiciones de los contextos en los que son producidos. Con ello queremos decir que se experimentó un proceso de transformación de datos inconexos a datos significativos, datos con sentido, datos relacionados.

Vale la pena resaltar que, con el ánimo de establecer diálogos entre los datos arrojados por los instrumentos de registro de las tesis aprobadas entre los años 2000 y 2010, se incorporaron testimonios de los(as) participantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano registrados en un instrumento diseñado por el Programa para hacer la evaluación final del proceso. En este instrumento los(as) participantes relatan sus experiencias, vivencias y aprendizajes logrados (así como sus desaprendizajes) durante su paso por el Programa.

El análisis de los documentos se hizo con el apoyo del Programa *Atlas/ti versión 5.2*. Este favoreció la codificación y la organización de la información en una estructura jerárquica, así: regiones, subregiones, tendencias y subtendencias. Aunque la investigación parte del reconocimiento *a priori* de un conjunto de categorías fundamentales, el análisis en vivo de los documentos permitió la emergencia de otras categorías que ampliaron las posibilidades de análisis e interpretación de la información.

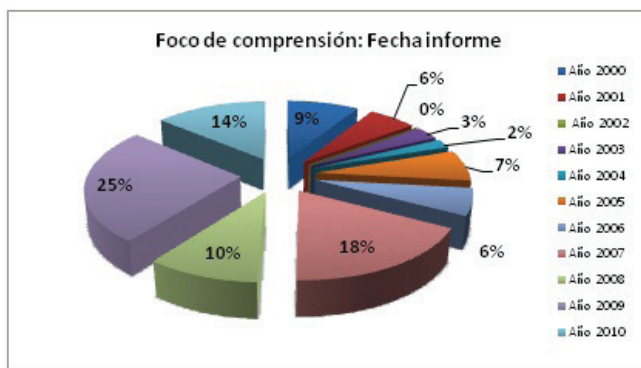
3. RESULTADOS

3.1. La práctica investigativa en el Programa de Maestría en Educación y desarrollo humano: un abordaje descriptivo.

A partir del análisis de las 101 tesis del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, se identificaron seis focos de comprensión y, en cada uno de ellos, sus respectivas regiones, subregiones, tendencias y subtendencias.

Una vez tenida la información se organizó en gráficos que facilitaron la lectura e identificación de cada uno de los componentes de los focos de comprensión, a la vez que permitieron develar las características de las prácticas investigativas en tanto muestran unos contornos de mayor altura o relevancia, consecuentes con la mayor recurrencia del dato, y otros de menor altura o más opacos, correspondientes a la baja recurrencia del dato. Los seis focos de comprensión definidos para la descripción de las regiones investigativas fueron: fecha de informe, títulos-temáticas, objetivos, perspectiva teórica, sujetos de información y opción metodológica.

3.1.1. Foco de comprensión Uno: “Fecha de informe”



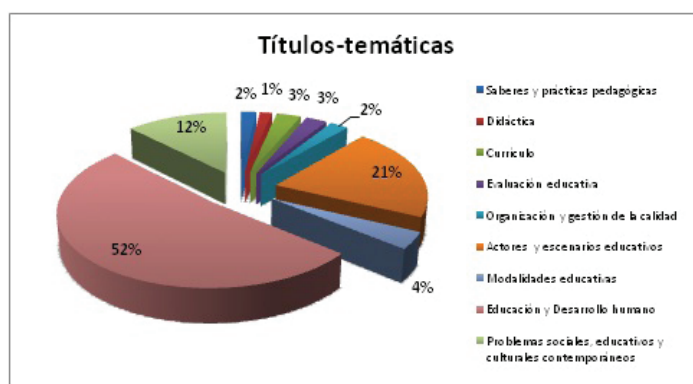
Gráfica 1. Foco De Comprensión Fecha de Informe

Tal como puede observarse en el gráfico, la producción investigativa en esta primera década del siglo XXI, correspondiente a las tesis aprobadas como requisito parcial para los y las participantes optar al título de Magister, se distribuye de una manera particular. Si se organiza de mayor a menor porcentaje en cuanto a la producción, en el año 2009 aparece el 25% de las investigaciones, en el año 2007 el 18%, en el año 2010 el 14%, en el año 2008 el 10%, en el año 2004 el 9%, en el año 2005 el 7%, en el año 2001 el 6%, en el año 2003 el 3%, y en el año 2000 el 2%. No se registran tesis aprobadas en el año 2002.

La concentración de la producción investigativa en los últimos cuatro años de la década, 67% frente al 33% en los primeros seis años, obedece al incremento de estudiantes de maestría porque de un promedio de 72 en los primeros seis años se pasa 140 en los últimos años. Asimismo es importante anotar que en los dos primeros años de la década no se registran grados de participantes de la Maestría

en Educación y Desarrollo Humano porque este período corresponde al tiempo en que cursan los campos de formación y avanzan en la tesis, dado que el Programa inició en el año 2001. Las tesis que allí se registran, el 8% de la producción investigativa, son de los últimos participantes en graduarse de la Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario, ofrecida por la Universidad Surcolombiana en convenio con CINDE.

3.1.2. Foco de comprensión Dos: “Títulos-temáticas”



Gráfica 2. Foco de Comprensión dos: Títulos Temáticas.

Las regiones que componen este escenario de producción de conocimiento son nueve, distribuidas en orden decreciente así: “Educación y Desarrollo Humano” con el 52%, “Actores y Escenarios Educativos”, 21%; “Problemas Sociales, Educativos y Culturales Contemporáneos”, 12%; “Modalidades Educativas”, 4%; “Currículo”, 3%; “Evaluación Educativa”, 3%; “Organización y Gestión de la Calidad”, 2%; “Saberes y Prácticas Pedagógicas”, 2%; y “Didáctica”, 1%.

Como lo muestran las distribuciones, la concentración temática, representada en el 52% las investigaciones, tiene que ver con la Educación y el Desarrollo Humano, acordes con los objetos del Programa de Maestría. Las relaciones de la educación y el desarrollo humano están apuntaladas en dos importantes ideas: “toda educación es para el desarrollo humano” y “el desarrollo humano se despliega en el escenario de la educación”. Lo anterior implica, que la producción del conocimiento rebasa las posibilidades de abordaje unidisciplinado, exigiendo el concurso de múltiples disciplinas en un horizonte de transdisciplinariedad. La educación ya no se apuntala exclusivamente en el saber pedagógico; es más, podría afirmarse que este saber

se ha ampliado por su hibridación con otras disciplinas. De igual forma, el desarrollo humano, pensado tradicionalmente desde la disciplina psicológica y con una fuerte mirada hacia lo evolutivo y las habilidades mentales, ha sido progresivamente enriquecido por diversas disciplinas que dan cuenta de otras dimensiones, otros factores, otras categorías, en la búsqueda de un saber cada vez más holístico acerca de la condición humana. Esta manera particular de concebir la educación y el desarrollo humano es uno de los componentes diferenciadores del Programa respecto de otras ofertas de formación posgraduada existentes en la ciudad e incluso en el país.

En este caso, se considera pertinente hacer algunas precisiones respecto de la concepción de desarrollo humano. Si bien es cierto que el concepto desarrollo, según Castoriadis (1980), hace parte de los imaginarios centrales de la cultura occidental siendo él el que

Sancionó una escala de valores, marcó al mismo tiempo el camino y la meta del cambio de las sociedades, impuso un criterio para juzgar los logros sociales expresado en una clasificación jerarquizada de países (desarrollados, subdesarrollados o en vías de desarrollo) (Muñoz, 2002: 2)

y que precisamente esta manera de concebirlo “lleva a que el proceso de la historia se convierta en algo indefinido cuya única norma sea alcanzar nuevos estados sólo definidos por la magnitud de cantidades en torno a variables continuas”, también es cierto que se han hecho grandes esfuerzos, tanto teóricos como desde la gestión de instituciones comprometidas con lo humano y lo social –tales como la ONU y la UNESCO y las reelaboraciones sobre el concepto que se impulsan en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en sus informes sobre el Desarrollo Humano de 1990 y 1996-, para evitar que el desarrollo quede atrapado en el crecimiento económico, manifiesto en indicadores cuantitativos, como distintivo “positivo” de las sociedades occidentales.

La discusión en este caso no sería si se usa o no el término desarrollo al hacer referencia a las ciencias sociales y a la educación, por su connotación satanizada como consecuencia de la manera en que ha sido utilizado para encubrir relaciones de dominación, alienación, jerarquización y exclusión en las sociedades contemporáneas, el punto crucial es el sentido que se le da especialmente cuando

se hace referencia a los sujetos y a las experiencias vitales que les son propias.

No puede negarse que esa manera de concebir el desarrollo ha sido fuertemente cuestionada en las últimas décadas por el predominio que se ha dado a lo económico, al tratar de imponer modelos “únicos” de desarrollo desprovistos de análisis contextuales y ajenos a las especificidades de los sujetos y sus grupos de referencia. Fue Sen (1998) uno de los que propuso ampliar la mirada sobre el desarrollo al tratar de armonizar la interdependencia existente entre calidad de vida y productividad económica, entre capacidades humanas y libertades en la que pudiera superarse la concepción de los seres humanos como “instrumentos” del desarrollo económico.

Desde esta perspectiva, el desarrollo puede concebirse como “un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos” (Sen, 2000: 19). Dicha visión, a juicio de Sen, contrasta con las que han identificado el desarrollo con el “crecimiento del producto nacional bruto, con el aumento de las rentas personales, con la industrialización, con los avances tecnológicos o con la modernización social” (2000: 19). No queda duda, que el crecimiento del PNB puede ser un “medio” para expandir las libertades, pero éstas también dependen de otros determinantes subjetivos, sociales e institucionales. Hay que centrar la mirada del desarrollo en el despliegue de las potencialidades humanas y en la configuración de un orden social democrático, incluyente, plural y económicamente sostenible, además de sustentable que garantice la calidad de vida para todos y todas. En este sentido, Touraine afirma que

El desarrollo no conduce a un tipo humano generalizado, y tampoco a un puro flujo de cambios, sino a la diversidad creciente de los trayectos de vida personales mediante los cuales cada uno de nosotros combina su identidad personal y cultural con la apertura al mundo técnico y mercantil (2000: 155).

Por su parte, Max-Neef propone el “desarrollo a escala humana”, en cuyo caso apunta “hacia una necesaria profundización democrática” (1998: 30), que vaya abriendo camino hacia la toma del poder, la transformación del poder hasta entonces instaurado y la transformación de las sociedades como opción viabilizadora de los cambios civilizacionales que tanto requiere el mundo contemporáneo (Santos, 2009). En el marco de tales consideraciones y retomando nuevamente a Max-Neef quien afirma que el desarrollo “se refiere a las personas y no a los objetos” (1998: 40), en

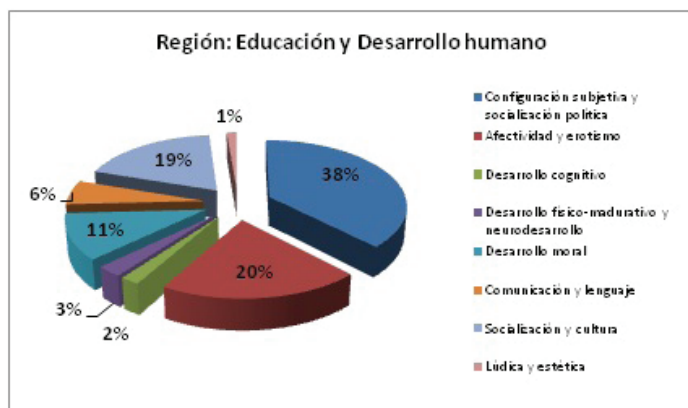
el Programa de Maestría el Desarrollo Humano se concibe como constitución del Sujeto, con conciencia de sí y del mundo, capaz de vincularse y crear condiciones para que otros y otras también se constituyan como sujetos posicionados histórica, social, económica, cultural y políticamente, es decir, para que unos y otros se constituyan en proyecto individual como colectivo.

Continuando con los resultados del estudio, se encuentra que el 21% de la producción investigativa que configura la región “Actores y Escenarios Educativos” de este foco de comprensión títulos-temáticas, muestra la apuesta del Programa y sus investigadores la producción de conocimientos situados en contextos particulares de actuación, cuyas características están asociadas a las articulaciones biográficas productoras de significatividades e intereses, susceptibles de ser leídas y también reconfiguradas en la experiencia misma de la lectura.

Otro campo temático importante en el que se ubican los objetos de investigación son las “Problemáticas sociales, educativas y culturales contemporáneas”. Este dato confirma la importancia que dentro del Programa se le atribuye tanto a la comprensión de las condiciones y factores que impiden u obstaculizan el desarrollo humano y la resolución productiva de las situaciones de crisis que aquejan al mundo contemporáneo como a la búsqueda de alternativas, fundamentadas en la experiencia investigativa, que puedan ayudar a superarlas. Con ello se demuestra que la investigación tiene sentido en cuanto se reafirma su compromiso con la comprensión de los fenómenos, desde múltiples perspectivas, para generar conocimiento y transformar realidades.

3.1.2.1. Región: “Educación y Desarrollo Humano”

En la región investigativa “Educación y Desarrollo Humano” que concentra el 52% de las temáticas abordadas en el Programa de Maestría, en la cual se identificaron las siguientes subregiones: “Configuración Subjetiva y socialización política” con el 38%, “Afectividad y erotismo” con el 20%, “Socialización y Cultura” con 19%, “Desarrollo Moral” con 11%, “Comunicación y lenguaje” con 6%, “Desarrollo físico-madurativo y neurodesarrollo” con 3%, “Desarrollo cognitivo” con 2%, y “Lúdica y estética” con 1%. Las relevancias en esta región están soportadas en la tradición investigativa de las instituciones que respaldan el Programa a través del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.



Gráfica 3. Región Investigativa Educación y Desarrollo Humano

Las relevancias en esta región corresponden, por un lado, a la mayor trayectoria que en la sede de CINDE Medellín han tenido las líneas de investigación “Socialización política y configuración de subjetividades” y “Ambientes Educativos” en las que se inscriben los respectivos proyectos de investigación y, por otro lado, a lo novedoso del campo temático que ha captado de manera significativa la atención e interés de los y las participantes, por ser precisamente el contexto de los Programas de formación posgraduada que ofrece CINDE en sus convenios con universidades el espacio académico en el que han emergido y se han fortalecido categorías como subjetividad política y otras afines.

3.1.2.2. Región: “Actores y escenarios educativos”

Esta región concentra el 21% de los intereses temáticos de los trabajos de investigación. Asimismo presenta cinco subregiones así: “Instituciones” con el 82%, seguida de “Familia” con el 11%; por su parte, “Ambientes Virtuales de Aprendizaje”, “Escuela” y “Biblioteca” aportan el 8% restante de la producción.

En dicha región resalta de manera significativa la aproximación investigativa a las instituciones, concebidas como consecuencia de la acción humana deliberada, “cuya meta principal es proteger la demanda de vivir juntos como sujetos de nuestra propia existencia” (Touraine, 1999: 165). Existe un marcado interés por comprender las formas de organización, los *ethos* culturales, las estructuras con arreglo a normas y las maneras como en las instituciones, muy especialmente en las dedicadas a la

educación, se construyen identidades y se tramitan pluralidades entre los actores que las constituyen.

Cabe anotar que si bien el 11%, correspondiente a familia, no es un índice numérico alto, las implicaciones y sobre todo los beneficios que se pueden derivar de la producción de conocimiento acerca de este escenario si son bastante significativos, en términos de adherencia y contribución al desarrollo de la agenda pública, que ha centrado parte de sus apuestas en él. Los resultados en este caso, también son consecuentes con el inicio de la línea de investigación “Familias, crianza y desarrollo” en el año 2006 como parte del desarrollo investigativo del Programa de Maestría.

3.1.2.3. Región: “Problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos”

La región “Problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos” representa el 12% de la producción, la cual se encuentra distribuida de la siguiente forma: “Inclusión” con el 28%, “Violencias” con el 18%, “Atención a la discapacidad” con el 9%, “Deserción escolar y desescolarización” con el 9%, “Desarrollo Sustentable y Sostenible”, “Desplazamiento Forzado”, “Trabajo Infantil” y “Transición Educativa” suman el 24%, cada uno con el 6%, y el 12% restante se concentra en temas como: “Incertidumbre–mundo del trabajo”, “Embarazo adolescente”, “Consumo de sustancias psicoactivas” y “Bienestar institucional”. Los problemas por los que atraviesan el país y sus localidades constituyen temas de interés investigativo para los(as) participantes del Programa.

El hecho de retomar los problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos como objetos de interés investigativo, deja entrever sensibilidad, apuesta y compromiso social en quienes se están formando como investigadores en contextos multiproblematizados como el colombiano. Es un alivio, frente a tanta desesperanza, encontrar profesionales vinculados a la educación, la salud y en general a las ciencias sociales, indagando con el ánimo de comprender, el origen, las formas en que se desarrollan y las consecuencias que dejan en los sujetos y en sus contextos de interacción problemas como los que hoy se enfrentan a propósito de la globalización del mundo: de su economía, su cultura, su pensamiento, y de la administración del mismo desde un modelo neoliberal.

3.1.2.4. Otras regiones investigativas

Los resultados del estudio dan cuenta de una práctica investigativa con menor recurrencia en seis regiones: Modalidades educativas, Currículo, Evaluación Educativa, Saberes y Prácticas Pedagógicas, Organización y Gestión de la Calidad y Didáctica en su orden, cuyo porcentaje total sólo asciende al 15% de la producción general, siendo dos las razones fundamentales de ello: primero, la manera como se concibe la Educación en el Programa de Maestría, esto es, proceso orientado al desarrollo humano y a la transformación social que trasciende la visión reduccionista de escolaridad y la posiciona como corresponsabilidad de los todos los actores sociales y de los diversos escenarios de interacción humana. Segundo, la diversidad de profesionales que cursan la Maestría provenientes, en términos de su formación previa y su desempeño laboral, del sector salud, las ciencias sociales, y otros sectores técnicos que si bien reconocen el gran potencial de la educación su cotidianidad no se inscribe en el diseño y gestión de currículos o desempeños afines.

Consecuente con lo anterior, se hacen miradas amplias y renovadas sobre el currículo como proyecto vital, históricamente situado, en el que se reconoce la pluralidad como acontecimiento esencial para la construcción de un proyecto común y compartido, dado en la búsqueda reflexiva, crítica y propositiva de alternativas. El currículo integra la cultura, en la medida que legitima aquellos procesos sociales vividos y experimentados por la comunidad, de los códigos construidos histórica y socialmente para conocer, usar y transformar el mundo y la naturaleza. De hecho, el currículo es la síntesis de los elementos de la cultura -conocimientos, valores, costumbres, creencias, tradiciones, procesos, entre otros- que a juicio de quienes lo elaboran deben ser pensados, vividos, asumidos o transformados en la institución escolar, pero con el concurso de otras instancias y actores sociales, con el fin de contribuir a la formación integral de los sujetos y de los grupos con miras a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional, local e institucional.

En cuanto a la didáctica, se trasciende el proceso docente educativo, referido exclusivamente a los elementos que la constituyen: el problema social, el objetivo, los contenidos, los métodos, los medios, las formas organizacionales y los resultados; de manera amplia, se sugiere considerarla como el proceso para la construcción y apropiación del conocimiento interesado en provocar la experiencia del sujeto en el encuentro con el otro y lo otro, lo diverso y lo plural que hay en el mundo. Al decir de Mèlich que

La experiencia rompe todo solipsismo, toda afirmación absoluta, todo posicionamiento absoluto sobre uno mismo. Cuando alguien padece una experiencia [...] padece una salida de sí mismo hacia el otro, o hacia sí mismo como otro, ante otro, frente a otro. Y en ese salir de uno mismo hay una transformación. La experiencia nos forma y nos transforma (2002: 79-80).

3.1.3. Foco de comprensión Tres: “Objetivos”



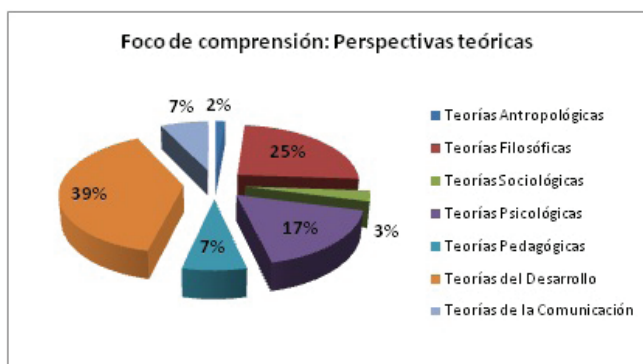
Gráfica 4. Foco de Comprensión Tres: Objetivos

Como se aprecia en la gráfica 4, la práctica investigativa en la Maestría ha estado orientada desde siete tipos de objetivos: comprensivos el 34%, descriptivos el 26%, interpretativos 19%, propositivos 17%, evaluativos el 2%, correlacionales 1% y analíticos el 1%. Encontrar que el 53% de los estudios son de carácter comprensivo e interpretativo -de manera más general hermenéutico- constata, según los planteamientos de Habermas (1968), el interés práctico de la investigación, fundamentado en una racionalidad comunicativa dialógica en la que están implicadas la comprensión y el entendimiento lo cual sólo se puede lograr con el acercamiento y construcción intersubjetivos. Si a lo anterior se suma que el 17 % que las investigaciones se desarrollan con un interés propositivo queda todavía más claro que hay una apuesta por comprender para transformar, o dicho de otra manera, hay una motivación por develar, lo que pueda ayudar a movilizar estructuras de pensamiento y a transformar formas de acción colectiva.

Asimismo, el 26% de los objetivos de carácter descriptivo encuentra su razón de ser en el reconocimiento de sí que hacen los y las participantes del Programa como investigadores en formación, capaces sólo de delinear y dibujar, con precisión,

“lo que es observado, analizado o investigado”. La descripción se representa mediante la especificidad de los atributos o cualidades y de la articulación que existe entre las partes que configuran el fenómeno. Allí no hay un interés especial por la comprensión.

3.1.4. Foco de comprensión Cuatro: “Perspectiva teórica”



Gráfica 5. Foco de Comprensión Perspectivas Teóricas.

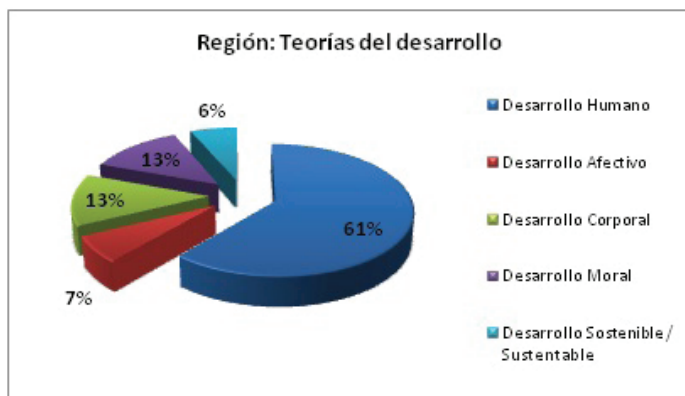
El 39% del total de investigaciones se fundamenta en teorías del desarrollo, el 25% en teorías filosóficas, el 17% en teorías psicológicas, el 7% en teorías de la comunicación, otro 7% en teorías pedagógicas, el 3% en teorías sociológicas y finalmente, el 2% en teorías antropológicas. Aceptado el presupuesto de que la “Educación es para el Desarrollo Humano” y el “Desarrollo Humano se despliega en el escenario de la Educación”, que cimienta el Programa de Maestría, es apenas obvio que los y las participantes muestren predilección por teorías del desarrollo, teorías filosóficas y teorías psicológicas para fundamentar sus experiencias investigativas.

Resulta consecuente adelantar procesos investigativos, fundamentados teóricamente en las anteriores corrientes de pensamiento, en una época como ésta en la que “la fabricación de los sujetos del disciplinamiento social comenzó a experimentar un cierto tipo de cortocircuito” (Skliar & Téllez, 2008: 80), en la que está claro que

la finalidad principal de la educación no es la de ajustar a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, el propósito principal es estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas. (Giroux, 1997: 254)

Y en la que “deberíamos redoblar la apuesta por aquellas partes de la educación que mantienen viva la democracia” (Nussbaum, 2010: 162).

3.1.4.1. Región: “Teorías del desarrollo”



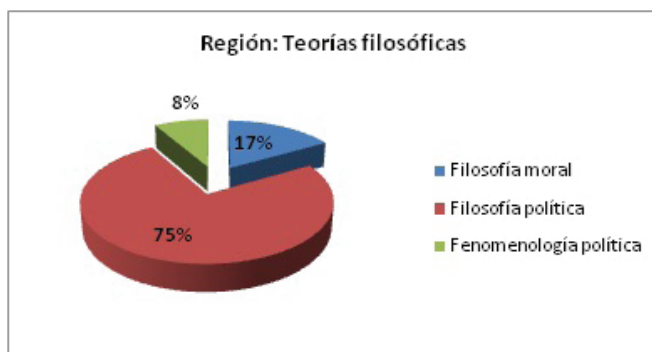
Gráfica 6. Región Investigativa Teorías del Desarrollo

El 61% de las investigaciones están fundamentadas en teorías del Desarrollo Humano dentro de las cuales se identifican las siguientes tendencias: perspectiva de derechos el 67% y perspectiva de las capacidades el 33%. El 13% opta por las teorías del desarrollo moral y otro 13% por teorías del desarrollo corporal. El 7% se apoya en teorías del desarrollo afectivo y el 6% en teorías del desarrollo sostenible/sustentable.

En esta práctica investigativa, que emerge y se desarrolla a partir de apuestas teóricas por el desarrollo humano, en general; por el desarrollo moral, afectivo, sostenible y sustentable, en particular, y por los derechos y las capacidades especialmente de niños, niñas y jóvenes, se puede leer un interés político significativo de aportar conocimientos que, por un lado, ayudan a la democratización del saber y que por el otro, orientan la forma en que deben ser restituidos los derechos conculcados para garantizar la expansión de las capacidades no descubiertas u opacamente identificadas como una forma de darle vida a la premisa de que “el trabajo de la democracia es deconstruir la externalidad y la ajenidad de la relación entre sujeto y política para dar parte a los sin parte” (Frigerio, 2005: 30).

Realmente el aporte significativo de investigaciones fundamentadas en teorías del desarrollo, como las anteriormente mencionadas, está en la producción del conocimiento requerido para la generación de condiciones sociales, políticas y jurídicas reales en las que cada persona sea tratada como un fin y no “como una mera herramienta para los fines de otros” (Nussbaum, 2002: 33).

3.1.4.2. Región: “Teorías filosóficas”



Gráfica 7. Región Investigativa Teorías Filosóficas

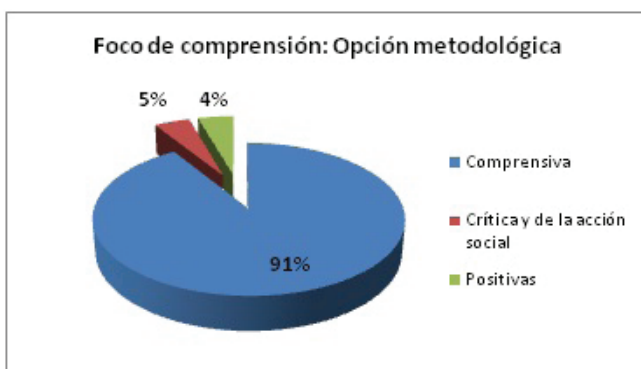
El 25% de las investigaciones realizadas en el Programa de Maestría se fundamentan teóricamente en la filosofía y, de ellas, el 75% se inscriben en teorías pertenecientes a la tradición de la filosofía política, el 17% a la filosofía moral y el 8% a la fenomenología política.

En el caso de la filosofía política, en las investigaciones se encuentran desarrollos conceptuales significativos sobre subjetividad, socialización política, ciudadanía, cultura política y libertad. En lo que concierne a la filosofía moral, se encuentra una mayor tendencia al desarrollo conceptual sobre la base de la filosofía de la alteridad y en los sentimientos morales.

3.1.5. Foco de comprensión Cinco: “Opción metodológica”

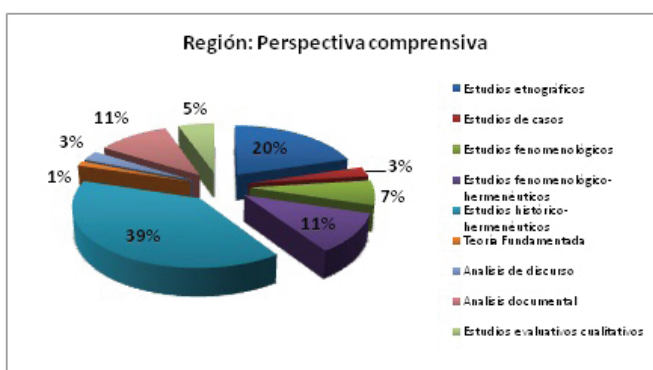
Acerca de las opciones metodológicas de las investigaciones realizadas en el contexto de la Maestría, el 91% se ubica en la “perspectiva comprensiva”, el 5% en la “perspectiva crítica y de la acción social” y el 4% en la “perspectiva positiva”. Lo anterior hace gala del protagonismo que el Programa le otorga a la

investigación comprensiva, sin demeritar o desprestigiar otras formas de hacer ciencia. Dicha perspectiva no cobra vigencia de manera caprichosa, lo que muestra es que es posible hacer ciencia social desde otros presupuestos epistemológicos y metodológicos pues no existe un “único y verdadero” modo de investigar. Estas apuestas se revelan desde los fundamentos teóricos del Programa y los objetivos de formación que persigue, al proponer la necesidad de construir visiones alternativas de la ciencia que legitimen no sólo otros saberes sino también otras prácticas investigativas.



Gráfica 8. Foco de Comprensión Opción Metodológica

3.1.5.1. Región: “Perspectiva comprensiva”



Gráfica 9. Región Investigativa Perspectiva Comprensiva

El 91% de los trabajos de investigación analizados son de naturaleza comprensiva y al interior de esta lógica investigativa se encuentran los siguientes estudios:

histórico-hermenéuticos o hermenéuticos en un 39%, estudios etnográficos en un 20%, estudios fenomenológico-hermenéuticos en un 11%, análisis documental con el 11%, estudios fenomenológicos con el 7%, estudios evaluativos cualitativos con el 5%, estudios de caso y análisis del discurso con el 3% cada uno, y teoría fundamentada con el 1%.

A propósito del alto porcentaje de estudios comprensivos, es importante aclarar que en la comprensión el/la investigador(a) hace parte de lo investigado porque con el lenguaje se construye y se accede a los sentidos y significados. Con el lenguaje se comprende y con la comprensión se “lenguajea”. En la comprensión no hay un marcado interés por el detalle descriptivo, pero sí por penetrar en el sentido e incorporarlo a la experiencia de la investigación, como aquello “que nos pasa”. En la comprensión el sujeto investigador se compenetra con el sujeto investigado, al intentar escapar de todo determinismo y a los modos definitivos de ser. Comprender es comprenderse, narrarse e inventarse (Mélích, 2002: 45).

3.1.6. Foco de comprensión Seis: “Sujetos fuente de información”

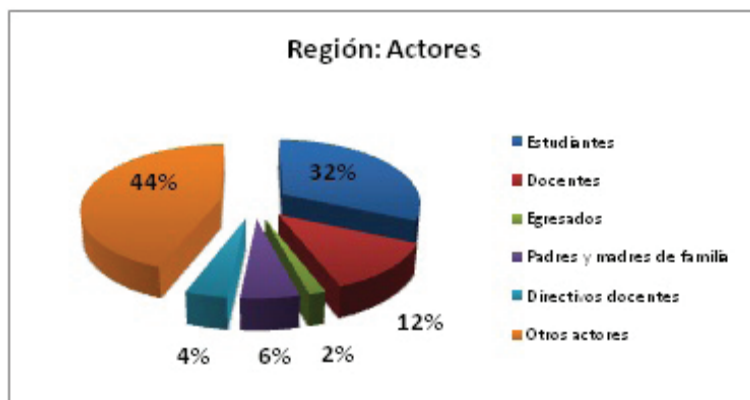


Gráfica 10. Foco de Comprensión: Sujetos Fuente de Información

Los sujetos o fuentes de información de los trabajos de investigación, en un 97% corresponden a los “actores” y en un 3% a “fuentes documentales”. Las investigaciones siempre han desarrollado alternativas que garanticen el contacto directo con las comunidades o con las personas de manera individual, sólo en casos muy excepcionales, los y las participantes han optado por las fuentes documentales. Es importante dejar claro que todos los proyectos de investigación requieren de

la revisión de fuentes documentales como archivos o documentos institucionales, pero esto hace parte del proceso.

Para ilustrar, con más detalle, los sujetos que han participado en los proyectos de investigación, a continuación se presenta la gráfica 11.



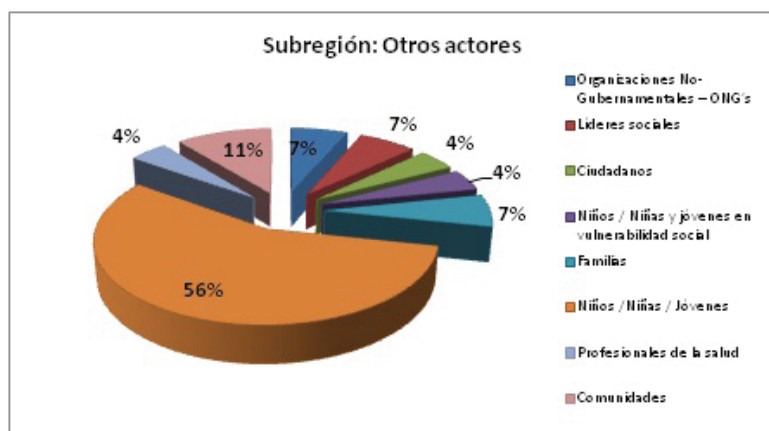
Gráfica 11. Región Actores

Tal y como puede apreciarse en la anterior gráfica, la región “Actores” representa el 97%. Allí se identificaron las siguientes subregiones: “Otros actores” con el 44%, “Estudiantes” con el 32%, “Docentes” con el 12%, “Padres y madres de familia” con el 6%, “Directivos docentes” con el 4% y “Egresados” con el 2%.

De un lado, la subregión “Estudiantes” presenta las siguientes tendencias: “estudiantes universitarios” el 51%, “estudiantes de educación básica” el 33% y “estudiantes de educación media” el 16%. Por otro lado, la subregión “Docentes” presenta las siguientes tendencias: “Docentes educación básica” el 47%, “Docentes universitarios” el 47%, y “Docentes educación inicial” el 6%.

La región “Fuentes documentales”, que representa el 3% de los “Sujetos fuentes de información”, cuenta con las siguientes subregiones: “Archivística” con el 75% y “Documentos normativos” con el 25%.

Frente al 44% que obtuvo la subregión “Otros actores”, vale la pena explicitar las tendencias identificadas: los “niños/niñas y jóvenes” reportan el 56%, las “comunidades” el 11%, las “organizaciones no gubernamentales-ONG’s” el 7%, los “líderes sociales y/o comunitarios” el 7%, las “familias” el 7%, los “ciudadanos” el 4%, los “profesionales de la salud” el 4%, los “niños/niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad” el 4%.



Gráfica 12. Subregión Otros Actores

Las tesis de maestría trabajan, preferiblemente, con la población infantil y juvenil, lo que equivale al 56%. Esto podría encontrar fundamentos en varios sentidos: primero, por el compromiso social que adquiere el Programa con la transformación de las condiciones de vida de los niños, las niñas y los(as) jóvenes. Lo cual encuentra resonancia en la amplia y extensa tradición que tiene el CINDE, institución que durante 35 años ha trabajado en pro de la niñez y la juventud colombiana y latinoamericana mediante la creación de ambientes adecuados para el sano desarrollo físico como psicosocial. Segundo, muchos de los(as) participantes del Programa están vinculados a instituciones educativas o de carácter social que tienen a los niños, niñas y jóvenes como su principal centro de atención. Y tercero, son ellos(as) uno de los grupos poblacionales más vulnerables: el hambre, la desnutrición, las pocas posibilidades de acceso a la educación, la temprana vinculación al mundo laboral de carácter informal, el maltrato y la violencia sexual, entre otros problemas, arrecian con mayor fuerza a los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

3.2. La práctica investigativa en el Programa de Maestría: un abordaje comprensivo.

“No hay texto sin contexto. Todo lo que hacemos y decimos, lo hacemos y decimos en un contexto. Todo lo que recibimos, todo lo que leemos, todo lo que interpretamos, lo recibimos, lo leemos y lo interpretamos en un contexto”. (Mèlich, 2002, p.11).

Cabe ahora agregar a este epígrafe de apertura o de provocación, presentado con la pretensión de dar qué pensar o motivar el pensamiento, preso del vértigo del consumo en la inmediatez del mundo contemporáneo, que la relación del texto con el contexto es la auspiciadora de las múltiples experiencias del sujeto y que es precisamente el relato o testimonio de lo hecho, lo dicho, lo recibido, leído e interpretado lo que le da forma, sentido y significado a la experiencia encarnada en alguien que ha sido afectado y transformado por algo o por alguien que simultáneamente afectaba a ese algo o alguien.

Desde este lugar de la experiencia se quieren re-crear los *testimonios* de quienes participaron en la práctica investigativa del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, de los que se sorprendieron por la exuberancia del paisaje, y de los que nunca dejaron de creer que el sol podría filtrarse en medio de la frondosidad y espesura de los árboles. Aquí están las voces de los que matizaron el paisaje para que nunca fuera de un modo determinado o pre-visto. En todos los testimonios se revela el devenir de múltiples experiencias, encarnadas en sujetos singulares, con todas sus palabras, silencios, certezas e incertidumbres que contribuyeron a lo que hoy es el Programa de Maestría y su apuesta política por la formación de investigadores éticos, críticos además de visionarios, pero sin renunciar a lo que puede llegar a ser. Ellos y ellas dan su testimonio a modo de enlazamiento de “la experiencia pasada y la presente, y la abren a un futuro para que el pasado no quede en el olvido, y para que aquel que recibe la experiencia pueda rehacerla y aprender de ella” (Mèlich, 2002: 108).

La experiencia vive por el testimonio y lo hace porque precisamente se cree en la palabra del testigo. Y creer en la palabra de éste es darle crédito como aquello “que se vincula a la triple dialéctica de la reflexión y del análisis, de la ipseidad y de la mismidad, del sí y del otro, [por lo que] no se puede recurrir a una instancia epistémica más elevada” (Ricoeur, 2003: 35). El testimonio es posible porque el ser humano es un ser experiencial, vive en las experiencias y es capaz de narrarlas y de transmitir las (Mèlich, 2002).

Así pues, el relato surge en un tiempo y un espacio en el que somos, y, por tanto narramos aquello que somos o en lo que nos hemos convertido; de esta manera,

el tiempo de nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla,

de interpretarla, de contarla y de contar(nos)la. Más o menos nítida, más o menos delirante, más o menos fragmentada. (Larrosa, 2004)

Más o menos inspiradora de otras conquistas, más o menos sensible, comprometida y responsable.

Como apoyo en este proceso de comprensión de la experiencia investigativa de los participantes del Programa, que se pone en escena mediante sus relatos, reconocemos con Larrosa (2009: 14) que la experiencia es eso que le pasa al sujeto, que toca su vida, su pensamiento e influye en sus acciones posteriores. En primer lugar, la experiencia supone un acontecimiento, esto es, el pasar de algo que no se es. Ese algo no depende del sujeto, es ajeno a él, es otra cosa que no puede controlar, anticipar, querer. Este es el principio de alteridad al que se refiere Larrosa y que completa con el principio de exterioridad. El prefijo *ex* denota aquello que está por fuera, que es exterior a algo o a alguien. Es por ello que

no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (Larrosa, 2009: 15).

El reconocimiento de “eso” que es ajeno al sujeto, que no le pertenece, que no es de él, puede evidenciarse en las afirmaciones de los y las participantes del Programa como aquello que no les era propio y cercano pero que llegó a serlo, gracias al proceso de formación como investigadores:

[Aprendí] el sentido de una vida más integral, el valor de la autonomía, el imperativo ético del respeto por la diferencia, el significado del reconocimiento, el sentido de una educación más humana y humanizadora, el valor de la coherencia entre el discurso y el hacer, la complejidad de la construcción colectiva y, por tanto, su enorme valor para la experiencia humana, el significado de la dimensión política y los grandes retos que nos plantea para generar un mundo más incluyente, la profundidad de lo simple cuando está cargado de sentido y humanidad. (Testimonio Participante. Evaluación final del Programa. UMZ9)

Además de los principios de alteridad y exterioridad, Larrosa propone el de alienación. Eso que le pasa al sujeto tiene que ser ajeno a él, es decir, no puede ser de él, no puede ser de su propiedad, no puede hacer parte de sus rutinas de vida. No puede haber sido previamente aprendido y percibido. Y ello lo confronta

con lo que ha sido, por la extrañeza que representa en torno a lo que cree que es, tal y como lo muestra el siguiente relato:

[La maestría fue] una experiencia de vida inolvidable, por su profundidad, porque fue confrontación en buena parte lo que he sido y [de lo] que estoy siendo [...] me llevó a la reflexividad, a la necesidad de escribirme y vivirme intensa e integralmente, un poco más de autonomía y libertad interior. El afecto y el anhelo por procesos educativos realmente humanizados y humanizantes. (Testimonio Participante. Evaluación final del Programa. UMZ9)

En segundo lugar, la experiencia supone algo que le pasa al sujeto. Y esto que pasa no pasa junto a él, o frente a él, sino en él. En otras palabras, el lugar de la experiencia es el sujeto. Y en esto que le pasa, la experiencia se convierte en un movimiento de “ida y vuelta”. La ida es el movimiento de exteriorización, de salida del mismo hacia fuera, esa salida al encuentro con el acontecimiento, hacia aquello que pasa. La vuelta es el movimiento de reflexión, de darse cuenta de que eso que pasa “le pasa a él” y afecta todo su ser. En palabras de Larrosa

[...] el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones(2009: 16).

Sólo un sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación. Es por esto que la experiencia forma y transforma.

Aprendí que la vida es un instante eterno en el que somos finitos, que merece ser vivida cuando nos reconocemos a nosotros mismos y a los otros como posibilitadores de mejores condiciones para todos y todas. Aprendí que el Desarrollo Humano no es un conjunto de teorías, sino un entramado de relaciones que parten desde mí misma, aprendí que tengo un compromiso ético y político imperativo, que me debe llevar siempre a ser alternativa, a ser voz en medio de muchos silencios y aceptaciones acrílicas que agrandan las brechas de inequidad y desigualdad, que desdibujan el deber ser de la sociedad como conjunto de libertades y oportunidades donde se constituyen los sujetos. Aprendí a reflexionarme y asumirme como sujeto político y, sobre todo, como ser humano a plenitud. (Testimonio Participante. Evaluación final del Programa. UMZ8)

Eso que le pasa al sujeto lo dispone al reconocimiento de la finitud. Una finitud que reconoce en la palabra porque

es en la provisionalidad, en la fragilidad y en la vulnerabilidad de la palabra humana donde la finitud aparece como presencia inquietante. En la palabra humana surge una posibilidad de ser otro, de ser diferente, y también una inevitabilidad: *ser para el otro*, ante el otro, responsable del otro. La finitud de la palabra humana es reveladora de alteridad de mi propia alteridad, así como de la alteridad del otro. (Mèlich, 2002: 17-18).

La finitud se nos muestra y revela en la alteridad, en el encuentro con el otro, en la ambigüedad y en la fragilidad de lo que somos, en la contingencia de vivir sin certidumbres, o vivir con una certidumbre provisional, escéptica y siempre momentánea (Bauman, 2005: 313). Al revelarse en la alteridad, la palabra humana debe ser, ante todo, una palabra “ética”, que se da al otro, pues significa “darse en la palabra dada” (Mèlich, 2002: 21).

En tercer lugar, la experiencia es eso que le pasa al sujeto. Y eso que le pasa tiene que ver con un paso, un pasaje, un viaje:

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

Ese paso es incertidumbre, riesgo, y aventura.

Aprendí a vencer los temores, a expresar sentimientos, a reconocer al otro en mí. Aprendí el concepto de subjetividad, intersubjetividad, otredad, alteridad y mismidad, como un lenguaje que no estaba incorporado en mi cotidianidad. Aprendí que no hay que llegar primero, sino que hay que saber llegar. Aprendí a mirar a los estudiantes a la cara, a reconocer en ellos lo que un día yo también fui, a saber del aprendizaje compartido y colaborativo, a reconocer mis capacidades y limitaciones y a superar algunas de ellas. Aprendí a valorarme como mujer y también, por qué no, aprendí a tomar decisiones y a sentirme un poco más libre. (Testimonio Participante. Evaluación final del Programa. UMZ9)

El verbo “experimentar” significa probar y examinar las propiedades de algo. El experimento busca la comprobación y la verificación. Experimentar, por su parte, significa hacer una experiencia de algo o padecer una experiencia con algo. Al respecto Mèlich afirma que

mientras que en la experiencia se da la sorpresa y la novedad, se da la imprevisibilidad, en el experimento estas características son vistas negativamente. En el experimento se busca la confirmación, mientras que en la experiencia se busca la aventura (2002: 67).

La experiencia es sensibilidad, padecimiento, afectación y transformación; la experiencia no se hace, sino que se padece (Larrosa, 2009: 38). Es por ello que la experiencia es pasional y no depende de la voluntad.

Comprender en mí subjetividad el desarrollo humano, a vivenciarlo en cada espacio que me despliego, a validar el conocimiento del otro y otra, a ser más humana y menos controlada y técnica, a ser más indulgente. Entender que no sólo se explica sino que se comprende, sólo así tiene sentido la vida que transita en mi interior con el otro. (Testimonio Participante. Evaluación final del Programa. UMZ8)

No podría esperarse menos de la experiencia como pasión. La pasión significa padecer; pero en este padecimiento el sujeto no es agente (de la acción), sino paciente (del padecer). El sujeto pasional asume sus padecimientos, como un vivir o hacerse cargo de su pasión que no tiene nada que ver con la pasividad. También en la pasión se devela una cierta heteronomía o una cierta responsabilidad con respecto al otro. Lo que apasiona está fuera de mí y justamente eso es capaz de apasionarme. Es por lo anterior, que

la experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de la acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional. (Larrosa, 2003: 176-177)

[Aprendí] que vivir es una experiencia única, maravillosa, fantástica y sobre todo es un arte saberla vivir y disfrutar. Aprendí que una investigadora está llamada a encontrar sentidos y se convierte en una persona capaz de generar procesos de transformación social y por tanto, llegar a la comprensión de un fenómeno es un asunto de proceso y gran responsabilidad. Adquirí una visión amplia e integradora de lo que es la política y me acerqué a lo que es e implica la subjetividad, se me plantea el desafío de trabajar para poder expandirla en mí y así ampliar mi visión del mundo, que me quepan los otros y, sobre todo, los que piensan y actúan distinto a mí o a mis deseos, que debo aprender a vivir en la pluralidad. (Testimonio Participante. Evaluación final del Programa. UMZ11)

En todos estos testimonios de quienes han tenido la experiencia de formarse como investigadores(as) en el Programa de Maestría hay pasión, hay esperanza, hay posibilidad. Todos sus relatos dan cuenta de una experiencia investigativa que los transformó y los comprometió con la transformación de otros y otras, y allí “radica el comienzo del que cada sujeto, como nacido, puede ser protagonista” (Bárcena & Mèlich, 2000: 94).

DISCUSIÓN

Siguiendo los planteamientos de Elias Canetti (1994), quien consideraba que la tarea del escritor es velar por la metamorfosis, pensamos que la tarea del(la) maestro(a) también es “velar por la metamorfosis” de quienes participan en los procesos educativos, pues están implicados en un proceso de aprendizaje a partir del cual se movilizan estructuras, se reconstruyen sentidos y se modifican acciones. En este sentido, el aprendizaje no es sólo un proceso cognitivo, también es el producto de una experiencia intersubjetiva que moviliza, forma y *trans*-forma.

Sin duda,

[...] “formar es *transformar*”. La *trans*-formación es, simultáneamente, novedad y persistencia de alguna cosa que ya era. Siempre transformamos desde aquello que ya somos, desde aquello que tenemos. Las transformaciones humanas no son nunca absolutas, porque *no hay nada absoluto en la vida humana*, y si hubiera algo absoluto, sólo podríamos comprenderlo relativamente. (Mèlich, 2002: 38).

Se transforma el sujeto desde lo que “es”, desde lo que “tiene”, pero también desde las oportunidades que se le presentan para reconocer sus capacidades y desarrollar sus potencialidades, es decir, expandir sus libertades.

Durante este recorrido por el proceso de formación de los y las participantes como investigadores(as), se hace preciso aludir a las implicaciones que trae consigo una apuesta de formación como la que se ha mostrado con sus matices, contornos y relieves.

En primer lugar, hablamos de “implicaciones subjetivas” en procesos de investigación formativa que tienen como punto de partida y finalidad el desarrollo humano y la transformación social: un sujeto investigador que permanece, en tanto apuesta política, y un sujeto investigador que se transforma en tanto experiencia. Aludimos

a la permanencia con relación a lo político y el ejercicio investigativo porque el estudio ha permitido develar una apuesta interesante por comprender las formas particulares de habitar el mundo y por construir el “entre-nos”, en la que se evidencia claridad respecto al papel que juega la investigación social como ejercicio político, entendiendo que la “misión y la finalidad de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio” (Arendt, 2008: 151).

Igualmente, se hace referencia al “sujeto investigador” *que se transforma en tanto experiencia*, entendida ésta “como la correlación entre los campos del saber, los tipos de normatividad y las formas de subjetividad” (Foucault, 1993: 4), que circunscriben su cotidianidad. A bien decir de Vargas Guillén “el ser humano se forma *conformando* o *configurando* el sentido del mundo, transmutando el mundo-uno en mundo-vivido, habitado por él. El mundo de la vida, en sí, es *morada*, lugar de despliegue del sentido de humanidad” (2007: 173).

En segundo lugar, hablamos de “implicaciones institucionales” que muestran las apuestas de la Universidad de Manizales y del CINDE por la formación de nuevos(as) investigadores(as) en los campos de la educación y el desarrollo humano que sean capaces de fortalecer comunidades académicas críticas, reflexivas y con un alto sentido de responsabilidad, confianza y solidaridad por el otro. En este tipo de formación también hay una apuesta por la construcción de conocimiento bajo criterios éticos, de pertinencia y utilidad social.

Con relación a lo anterior, el interés de los trabajos de investigación ha estado marcado por la comprensión de los fenómenos, algo así como “darse cuenta para actuar en consecuencia”. Y es posible “actuar en consecuencia” desde la toma de “conciencia” del sujeto que se sabe a sí mismo, finito, inacabado y contingente. Y aún en medio de esta conciencia de la finitud, actúa en el mundo, interpelado por el otro y por lo otro, para construirlo y transformarlo, para dotarlo de sentido e integrarlo como parte de su propia experiencia. Lo hace por medio del lenguaje, de la acción de “lenguajear”, en la que el mundo pasa de su “estar ahí” -conformado y dado como natural- a constituirse en “mundo de la vida” -interpretado y vivido-.

Sin duda, en toda experiencia de formación, de los sujetos que se forman y se transforman, se reivindica una educación que, en medio de la conciencia de la finitud, se reconoce como posibilidad para gestar la novedad y la alternativa a partir de las cuales se haga posible que ni el “mal ni la muerte tengan la última palabra” (Max Horkheimer citado por Mèlich, 2002: 39).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, Hannah. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, Fernando & Mèlich, Joan-Carles. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Zygmunt. (2005). *Modernidad o ambivalencia*. Barcelona: Anthropos; México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México; Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Cartoriadis, Cornelis (1980). "Reflexiones sobre el desarrollo y la racionalidad". En: Attali, Jacques, Castoriadis, Cornelius, Domenach, Jean Marie, Massé, Nathalie. *El mito del desarrollo*. España: Kairós.
- Coffey, Amanda & Atkinson, Paul. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería.
- Frigerio, Graciela. (2005). "En la cinta de Moebius". En: *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Foucault, Michel. (1993). *El uso de los placeres*. España: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, Hans-Georg. (1998). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- _____. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, Henry. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Habermas, Jürgen. (1968). "Conocimiento e interés". En: *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Larrosa, Jorge. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- _____. (2004). "Notas sobre narración e identidad". En: Abrahão, M. H. *A aventura (auto) biográfica: teoría e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Mardones, J. M. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.

Max-Neef, Manfred. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y otras reflexiones*. Uruguay: Icaria.

Mèlich, Joan-Carles. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Nussbaum, Martha. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.

_____. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.

Ricoeur, Paul. (2003). *Si mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores.

Sen, Amartya. (2001). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.

Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Pensar el estado y la sociedad: Desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.

Skliar, Carlos & Larrosa, Jorge, comp. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Skliar, Carlos y Téllez, Magaldy. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Touraine, Alain. (1999) *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la Aldea Global*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2000) *¿Podremos vivir juntos?: iguales o diferentes*. 2 ed. México: Fondo de Cultura Económica.

Vargas-Guillén, Germán, et al. (2007). *Formación y subjetividad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Vattimo, Gianni. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.