

TERRITORIOS PEDAGÓGICOS: ESPACIOS, SABERES Y SUJETOS

ENTRE LA *EPISTEME* Y EL *ETHOS*: UN ASUNTO DE PODER*

Julio Alexander Bernal Chávez**

Desde julio de 2005 hasta 2006 ha funcionado el proyecto “Implantación de Programas de Investigación” (IPI), el cual ha impulsado, apoyado, financiado y asesorado veinte proyectos de investigación de diversas ciudades de Colombia. Tales proyectos se adscribieron, dependiendo de su enfoque, en las cuatro líneas de investigación propuestas por el IPI: 1) Prácticas pedagógicas y diversidad cultural; 2) Participación, democracia y gobierno escolar; 3) Pedagogía y saberes específicos en la escuela; y, 4) Recepción de la política pública en educación en el ámbito regional.

A partir de abril del presente año he participado en el IPI como asistente académico de las líneas 1 y 2. Como reflexión metateórica efectuada a partir de tal experiencia he escrito el presente texto en el que se articulan una serie de especulaciones, intuiciones, imágenes, conceptos, ideas y representaciones acerca de los procesos que emergen en tales líneas de investigación.

Así, considero que hay tres ejes esenciales que atraviesan, en diferentes vías y de diversas maneras, la acción y reflexión investigativas de los proyectos apoyados por el IPI, y el IPI mismo: en primer lugar, una *episteme*; en segundo lugar, un *ethos*; y, por último, el *poder*. Cada eje será un título que sugiere y que es desarrollado en una serie de subtítulos.

* Este artículo es producto del trabajo como asistente académico de las líneas “Prácticas pedagógicas y diversidad cultural” y “Participación, democracia y gobierno escolar” en el marco del proyecto “Implantación de Programas de Investigación” (Convenio No. 212/04, Ministerio de Educación Nacional – Universidad Pedagógica Nacional).

** Docente, Universidad Pedagógica Nacional.

1. LA EPISTEME

El presupuesto

En 1994 la “Misión Ciencia, educación y desarrollo” elaboró un documento denominado *Informe conjunto*, en donde se definía un proyecto de desarrollo de Nación fundamentado desde la educación, la ciencia, y la tecnología. Allí se proponía aumentar el presupuesto nacional para propiciar, desde la educación, el avance científico y tecnológico del país.

Para lograr el cambio científico y tecnológico que se requiere, proponemos que la inversión total en ciencia y tecnología se eleve del 0,4% al 2% del PIB en un máximo de diez años. Ese dinero se invertirá en formar 36.000 investigadores de distintos niveles de educación, al menos 8.000 de ellos con Ph.D. en las ciencias sociales y humanas, naturales y formales; en consolidar los centros de investigación existentes y en iniciar 1.600 nuevos grupos de investigación y 60 nuevos grupos de excelencia (Misión Ciencia, educación y desarrollo, 1994: 37).

El propósito de tal inversión consistía en formar un número considerable de científicos que contribuyera, mediante el conocimiento científico, al avance de Colombia hacia una cualificación (pensada en aras de la competitividad internacional) y el desarrollo nacional. El informe aducía que en los países industrializados el desarrollo y avance científico y económico estaba proporcionalmente relacionado con la importancia dada a la ciencia y a la tecnología dentro de sus políticas, en especial la de inversión de altas sumas de dinero en la investigación y en la formación de científicos y técnicos al más alto nivel (1994: 143).

En los datos ofrecidos por este informe, se decía que el 0.01 de los científicos del mundo eran colombianos, es decir, 5.000 personas dedicadas a la ciencia, ciento ochenta por millón de habitantes en Colombia. Ante esta situación se proponía el aumento a un científico por cada diez mil habitantes: así, en una población de cuarenta millones de habitantes se requerirían cuarenta mil científicos. En la actualidad, según entidades territoriales, aparecen 15.655 investigadores registrados de los cuales 13.036 son activos (Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, 2005: 37). Aunque el aumento es significativo –de cinco mil a quince mil científicos entre 1994 y 2004–, el proceso de cualificación educativa superior debe aumentar y para ello se necesita inversión.

La esperanza en el aumento de la inversión económica para el mejoramiento de la educación superior, la investigación, la ciencia y la tecnolo-

gía aún es recurrente, aunque el aporte gubernamental sigue estando por debajo de los estándares internacionales. Al respecto, el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología, en su informe de 2005, evidencia que el gasto para ciencia y tecnología con relación al PIB para el 2004 estaba entre 0.2% y 0.5%, aunque la meta del plan de desarrollo 2000-2004 estaba entre 0.6% y 0.7%; mientras el nivel recomendado fue del 1.0% del PIB (2005: 34).

Como resultado de las cifras encontradas, el Observatorio afirma:

(...) la inversión del Estado es insuficiente con relación a las necesidades del país y para el aprovechamiento de sus capacidades actuales, ya que la última década ha visto el crecimiento de la comunidad de investigadores y del interés y las inversiones del sector educativo; sin embargo, simultáneamente ha visto la disminución de la inversión del Estado y la aparición de programas estratégicos bien diseñados pero insuficientes para lograr que los resultados de la investigación y el desarrollo de tecnologías tengan los efectos necesarios (2005: 7).

En cuanto a la educación, según el Programa Nacional de Ciencia y Tecnología, en el año 2005 se registraban 154 grupos de 2.244 (2005: 64) activos en todas las áreas de investigación del país; desde esta perspectiva podrían recibir el 6.8 % del presupuesto total para investigación. En esta medida, el presupuesto para investigación en educación y pedagogía se reduce a un 0.034% del PIB, eso en el caso de que la distribución sea igual para todos, cosa que bien podría ponerse en duda.

En contraste con lo anterior, encontramos que en el Convenio No. 212 de 2004 celebrado entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se acordó que, según el Decreto 3787 de 2003, el MEN apropia a la UPN unos recursos por valor de mil millones de pesos (\$1.000.000.000) para la constitución del proyecto “Implantación de Programas de Investigación” (IPI). Tal proyecto elaboró tres convocatorias, en agosto y octubre de dos mil cinco, y en abril de 2006; en las dos primeras convocatorias se financiaron dieciséis proyectos de investigación hasta por veinticinco millones de pesos; la última convocatoria se dirigió a proyectos propuestos por grupos de investigación internos de la UPN, y se apoyaron cuatro proyectos con un presupuesto máximo de doce millones cuatrocientos mil pesos para cada uno. Tal presupuesto incluía la adquisición de equipos, materiales, financiación de salidas de campo, compra de *software*, bibliografía, participación de representantes del grupo de investigación en los encuentros nacionales y

regionales y la publicación de los resultados investigación. Adicionalmente, para los primeros dieciséis proyectos, se financiaba asesoría permanente durante su desarrollo.

Según la lógica de inversión estatal, con la inversión de mil millones de pesos en proyectos de investigación se podrían esperar productos cualificados; sin embargo, esto no depende exclusivamente de la financiación, sino de otros factores, tales como los procesos investigativos sociales, los recorridos de los investigadores, las calidades de la comunidad científica y las intenciones y motivaciones de los diferentes actores que participan en y para las investigaciones.

Los investigadores

Antes de seguir adelante, es importante preguntarse: ¿de qué tipo de investigadores se está hablando? Según la Misión “Ciencia, educación y desarrollo”,

En el mundo académico, un científico es una persona con varios años de experiencia profesional como pensador entrenado y creativo, con contribuciones efectivas al conocimiento demostradas a través de publicaciones de reconocida calidad, dirección de trabajos de tesis, número de artículos referenciados y generalmente tiene un título doctoral (1994: 142).

Desde esta visión, se habla de investigadores consagrados, expertos, dedicados a la actividad científica como opción de vida, lo cual les permite encaminar sus competencias y talentos a dicha práctica. Respecto a la actividad del “científico”, Carlos Augusto Hernández argumenta:

(...) lo que en realidad constituye la base de la investigación es una cierta pericia que corresponde a la elección de los procedimientos apropiados y a la conciencia del universo de teorías y de conceptos que pueden ponerse al servicio de la interpretación de acontecimientos o del diseño de los experimentos o de los análisis que la investigación requiere. (...) las pautas (...) corresponden (...) a cierta sensibilidad frente a los problemas y a los procedimientos que se comunican en el trabajo conjunto (2002: 126).

Con esta cita se refuerza lo dicho: la actividad investigativa implica un proceso, un extenso camino recorrido, en el cual se va afinando y puliendo una serie de competencias que permiten proceder de manera experta en la

comprensión, transformación o reconstrucción¹ de las situaciones, conocimientos o problemáticas del entorno en el que actúa el científico.

Sin embargo, en Colombia se han hecho diferentes clasificaciones, jerárquicas si se quiere, sobre el nivel competitivo, de experticia y formación de los investigadores². Al respecto, el Consejo Nacional de Acreditación – CNA (1998a: 30-36) sostenía que en educación hay una *investigación formativa*, la cual se diferencia de la *investigación en sentido estricto*. La primera, aunque utiliza la misma metodología y los mismos sistemas académicos de la *investigación en sentido estricto*, no requiere de reconocimiento por parte de la comunidad académica, y el nivel de exigencia en los resultados y en la producción es menor; más bien, *la investigación formativa* propicia la reflexión sistemática y la vinculación entre teoría y experiencia. No obstante, implica tener una historia del problema, involucrar una discusión rigurosa sobre la formulación y enfoque metodológico de éste, unos resultados formulados de manera sistemática y unas propuestas y prospectivas.

Los investigadores que participaron en el proceso de las líneas de investigación propuestas por el IPI se clasificaron en tres categorías según sus funciones: en primer lugar, *los coordinadores*, maestros de educación básica y secundaria que investigan en las instituciones donde trabajan; en segundo lugar, *los asesores*, externos a las instituciones donde se efectuaba la investigación; y, por último, los *coordinadores de línea*, que hacen seguimiento de los procesos de cada una de las líneas de investigación. La situación de los investigadores participantes en las distintas líneas de investigación puede resumirse, en líneas generales, así: *los coordinadores*, en algunos casos, tienen un nivel de formación que no excede pregrado, mientras que en otros llega hasta maestría; los *asesores*, al igual que los *coordinadores de línea*, tienen, en su mayoría, maestrías y doctorados y muchos de ellos están vinculados con grupos de investigación reconocidos por Colciencias. Desde esta perspectiva institucional, reúnen las características suficientes para ser pares académicos, lo que implica un nivel de manejo de un paradigma y la posibilidad de contribuir significativamente en una comunidad académica.

1 Esta clasificación de investigación como *comprensión, transformación o reconstrucción* es tomada de: Quintero y Ruiz, 2004: 42-51.

2 En Colombia se ha generado un movimiento de *semilleros de investigación*, también se propone desde Colciencias la categoría de *jóvenes investigadores*, y, por otro lado, se ha implementado un programa para las escuelas llamado *Ondas*.

La comunidad científica

Un hombre solo no puede hacer ciencia, necesita participar en un espacio comunitario, en el que se adscribe a un paradigma, es decir, a “toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada” (Kuhn, 2000: 269). Tal paradigma implica unos compromisos epistemológicos en cuanto al manejo de una “matriz disciplinaria” (Kuhn, 2000: 280)³ en donde se trabaja con las mismas categorías heurísticas, métodos, problemáticas y sistemas de solución. Así, los *valores* refieren al uso y creación de reglas, generalizaciones simbólicas y modelos propios de la comunidad científica.

Desde tal perspectiva kuhniana (2000: 272), una comunidad científica se identifica como un grupo de investigadores que practican una especialidad científica desde procedimientos efectivos, y que han tenido una educación y una iniciación profesional similares; por tanto, han tenido acceso a la misma bibliografía técnica y han inferido lecciones similares de ésta.

La perspectiva epistemológica del científico y de su comunidad, que hemos visto hasta aquí, sería incompleta si no se relaciona con el *ethos*, es decir, con el conjunto de hábitos y el carácter de los individuos de una comunidad. Se entiende por carácter “aquello que manifiesta la línea de comportamiento de un personaje, la dirección que toma uno con preferencia, o bien la dirección que evita cuando la cuestión es dudosa (...), pensamiento allí donde se demuestra que una cosa es o no es, o bien donde se enuncia una idea general” (Aristóteles, 1988: 41). Por tanto, el carácter distingue la manera de ser y comportarse de un individuo o una comunidad y, además, sus procesos de justificación, fundamentación y argumentación.

Como se dijo, la mayoría de los asesores y coordinadores del IPI pertenecen a grupos de investigación reconocidos en instituciones de prestigio científico de Colombia, han publicado en revistas indexadas e imparten cátedras universitarias o cursos de formación comunitaria en diferentes regiones geográficas, y en tales labores y relaciones han contribuido en procedimientos de reconocimiento y resolución de problemas, desde un punto de vista investigativo. Además de tales comunidades epistemológicas, se configuran relaciones con instituciones o grupos como:

3 Kuhn explica: “matriz disciplinaria: “disciplinaria” porque se refiere a la posesión común de quienes practican una disciplina particular; “matriz” porque está compuesta por elementos ordenados de varias índoles, cada uno de los cuales requiere una ulterior especificación” (2000: 279).

las instituciones educativas, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (CINDE), el Instituto Popular de Capacitación (IPC), la Corporación Paidós, la Fundación Zio-A'i, la Institución Educativa para el Desarrollo Intercultural de las Comunidades (INEDIC), la Corporación Opción Legal y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Estas instituciones o comunidades tienen diferentes valores, que en la mayoría de los casos van más allá de la labor investigativa, e implican compromisos sociales, políticos y morales con comunidades y sectores específicos del país, tales como: la capacitación social popular en democracia y participación ciudadana, las relaciones interfronterizas, el apoyo y reconocimiento de los desplazados, la reivindicación de los derechos ancestrales, la recuperación de tierras, el fortalecimiento de la cultura propia, la recuperación de la identidad y la organización vital a partir de la lengua, entre otras.

2. EL *ETHOS*

Las comunidades de comunicación

Aunque ya se ha hablado de los valores científicos, son en muchos casos otros valores los que guían las intenciones de los científicos y sus comunidades, al igual que las intenciones de aquellos que estimulan y presionan por resultados que respondan a necesidades particulares, comunitarias, nacionales o globales de orden económico, político, social, académico, pedagógico, educativo y técnico, entre otras.

Al respecto, Habermas (1992) hizo una clasificación de los procesos de investigación en tres categorías: las ciencias *empírico-analíticas* que parten de intereses técnicos y de dominio de la naturaleza; las *histórico-hermeneúicas* que tienen el interés práctico de comprensión e interpretación del mundo; en tercer lugar, las ciencias *crítico-emancipatorias*, en las que se examinan los presupuestos teóricos de las ciencias, su relación con la acción social y el cambio que producen en las creencias sociales, con el fin de alcanzar la conciencia reflexiva de la ciencia y el cambio social.

Estas tres formas de hacer ciencia responden a unas exigencias históricas que son asumidas por las diferentes comunidades científicas. Así, se parte de las intenciones de dominio, comprensión o transformación del mundo. En esta perspectiva, las comunidades científicas, además de compartir una serie de técnicas, teorías, procedimientos y líneas de investigación, implican procesos de comunicación, en donde confluyen diferen-

tes posiciones racionales. Al respecto, Habermas (1989) propone la racionalidad estratégica y la comunicativa. La primera está orientada al éxito y busca influir sobre el oponente y moverlo a una acción; la segunda está orientada al entendimiento y a la obtención del consenso, desde una comunidad que parte de la verdad, la rectitud y la veracidad⁴, para así generar dinámicas intersubjetivas en las que se incluye a los otros para llegar a acuerdos.

Sin embargo, tales comunidades comunicativas requieren de unos interlocutores válidos y éticamente dispuestos al consenso, lo cual es bastante problemático. En este orden de ideas, K.O. Apel propone que las ciencias del espíritu deben fundamentarse desde el ámbito ideal de la comunicación intersubjetiva y, de esta manera, constituir ciencias críticas de la sociedad. Es por ello que el diálogo permitiría el mutuo entendimiento y acuerdo, que module los intereses diversos de los diferentes estudiosos, investigadores y científicos como interlocutores válidos, quienes buscan acuerdos y consensos, ya sea en los procedimientos, los resultados o en el impacto social de la investigación.

En Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación – CNA (1998b) propone un “*Ethos* académico y comunidad institucional”. Allí se rescata la noción de comunidad, en donde cada miembro reconoce al otro como perteneciente a su conjunto; así se construye la base de un “nosotros” establecido por el compartir conocimientos, principios y pautas de acción, desde el principio de solidaridad. De esta manera, se investiga solidaria y autónomamente desde un paradigma compartido que implica: “universalidad, integridad, idoneidad en el campo, coherencia, racionalidad, apertura a la comunicación y al acuerdo discursivo, solidaridad y disposición para el trabajo colectivo, responsabilidad derivada del conocimiento de las implicaciones de las acciones, capacidad crítica, creatividad, voluntad de claridad y deseo de saber” (1998: 24).

Según el CNA, el “*ethos* de la cultura académica” estaría configurado por el paradigma comunitario enunciado, por aquella tradición del saber de la comunidad propia de los maestros y, podría añadirse, por la constelación de valores, creencias y compromisos sociales, culturales, políticos, que tienen cada uno de los individuos que pertenecen a tal comunidad.

El ideal de *ethos* que se ha institucionalizado en el país desde el informe conjunto *Colombia: al filo de la oportunidad* busca una endogenización

4. En tal sentido, una emisión tiene que ser considerada *verdadera* por los participantes en la medida en que refleja algo perteneciente al mundo; tiene que ser considerada *veraz*, en tanto expresa las intenciones del hablante, y tiene que ser considerada normativamente *correcta*, en la medida en que afecta expectativas socialmente reconocidas.

del conocimiento, es decir, que produzcamos nuestros propios sistemas para solucionar problemas, que aprovechemos nuestras particularidades y riquezas para sobresalir internacionalmente por nuestros hallazgos científicos y tecnológicos.

Cada una de las instituciones, nombradas en el subtítulo anterior, que se comprometen con las comunidades y con la concienciación y solución de sus problemáticas, se relacionan y enfrentan con la realidad de un país en el que confluyen variopintas razas, culturas, etnias, generaciones, visiones de mundo, regiones geográficas y necesidades. Por tanto, trabajan con la multiplicidad y con la diversidad, desde el objetivo común de solucionar nuestros propios problemas, aunque sean muchos y diferentes: la violencia y su relación con el cuerpo; el desplazamiento y la educación; la configuración cultural interfronteriza; la lucha por el reposicionamiento social, político, educativo y étnico; el autoreconocimiento; la recuperación de la identidad y el autorespeto; la formación política de los jóvenes; las movilizaciones y la construcción de redes educativas y pedagógicas.

La diversidad

Así, se considera que Colombia, como país multiétnico y pluricultural, tiene posibilidades culturales enriquecidas por el mestizaje entre europeos, amerindios y africanos, lo cual potencia la creación desde diversas bases culturales, la generación de sistemas de aprendizaje propio y la incidencia en maneras particulares de racionalidad y construcción tecnológica y científica. Empero, Hoyos aduce que: “La institucionalidad y el mismo Estado no fueron capaces de ponerse a tono, de aceptar que Colombia no es un país único, sino un país múltiple, en donde el concepto mismo de nacionalidad es plural y no singular” (2002: 170).

Según Hoyos, el significado de la educación, la cultura y la ética para una nueva sociedad “está apostando a que “un nuevo *ethos* cultural” llevará a una gran transformación de carácter educativo para superar “pobreza, violencia, injusticia, intolerancia y discriminación, problemas en donde se encuentra la raíz del atraso socioeconómico, político y cultural de Colombia (2002: 167)”. Desde este punto de vista, se considera que un proyecto de desarrollo nacional no puede basarse solamente en la productividad, sino que se debe formar a los ciudadanos para la creación de una cultura de pluralidad en donde se acepten las diferencias y se desarrollen procesos dialógicos que orienten el conocimiento hacia el progreso desde

la inclusión social, y de esta manera se asuma la investigación como una responsabilidad y un compromiso relacionados con prácticas sociales que involucren la ciencia, la tecnología y la innovación en constante y necesaria relación con la educación, la cultura y la ética.

Por tanto, la investigación no puede limitarse a lo epistemológico, sino que confluye con la cultura y, en ésta, con la diversidad. En la cultura se desarrollan procesos de colectivización, se reconocen y definen propósitos, intencionalidades, estrategias, comportamientos, caracteres, es decir, se reconocen identidades en la historia conjunta.

Las diferentes instituciones de apoyo a la investigación, las comunidades con sus subjetividades y problemáticas, tienen una serie de intencionalidades que, en muchos casos, son complementarias; pero, en otros, generan tensiones y enfrentamientos. Así aparecen intereses comunitarios, como los enunciados en el subtítulo anterior; intereses institucionales: cualificación de la comunidad, financiación para obtención de equipos, prestigio, ejecución de tareas y metas, continuidad de experiencias previas, fortalecimiento de viejas o consolidación de nuevas instituciones, conformación, legitimación y desarrollo de redes, consolidación como entes eficaces en la gestión de recursos públicos, mejoramiento de la calidad educativa y pedagógica, reconocimiento de las diversidades y su capacidad de generar nuevas soluciones, reconocimiento de experiencias investigativas y prácticas pedagógicas y educativas de las regiones, la jerarquización o democratización del conocimiento.

Tales intereses, que a la lectura aparecen pesados y sin orden categórico, confluyen así y de manera compleja en el trabajo del IPI. De esta manera, propician alianzas y divisiones, que en muchos casos no se solucionan con el diálogo y que subyacen a los discursos pronunciados y escritos. En el caso de las alianzas, se obtienen como fruto los resultados de las investigaciones y la eficacia en las metas de gestión, así como la consolidación de redes y comunidades. Por otro lado, las divisiones fomentan enfrentamientos que podrían producir síntesis provechosas, pero que han llevado al agotamiento de los sujetos, a la disgregación de las intenciones, a la división de la comunidad, a la exclusión y falta de reconocimiento, al resentimiento como sentimiento moral y al ocultamiento y al temor a los efectos del poder discursivo de la comunidad.

3. EL PODER

Alternativas emergentes de investigación

A pesar de las políticas de protección y respeto a la diversidad, prevalece la idea de *universalidad*, respaldada y guardada por el Estado: “Un proyecto de estado para la educación superior, por principio debe definir, por lo menos, grandes propósitos nacionales, prioridades y estrategias. (...) la diversidad (...) requiere ser estimulada con un horizonte nacional claro (Pabón, 2002: 262). En esta vía se imponen unos estándares de calidad y acreditación, basados en modelos importados y supuestamente probados en eficiencia, eficacia y pertinencia por comunidades científicas certificadas. Es por ello que, ante la diversidad, se exige la no mediocridad.

Un asunto de suma importancia respecto a lo dicho es que no sólo contamos con diversidad étnica y cultural, sino que estas diversidades, junto con factores económico-políticos del planeta, generan múltiples problemáticas que se replican en diferentes espacios del globo terráqueo. Es por ello que pequeñas comunidades, que antes estaban aisladas en su propio *ethos*, hoy se enfrentan a problemas locales complejizados por problemas globales.

Tras la aspiración y la exigencia de excelencia y calidad pueden aparecer intenciones legítimas de desarrollo y mejoramiento del país; pero, querer competir y medirse con otros “más desarrollados” puede conllevar al sacrificio de muchas cosas propias, ya que, generalmente, los niveles de excelencia vienen dados por aquellos países que han probado sistemas científicos, tecnológicos e innovadores consistentes con su realidad.

He ahí el aspecto problemático de la diversidad frente a la universalidad: en cuanto a investigación, los modelos epistemológicos, las técnicas, metodologías, formas de solucionar los problemas, las disciplinas son, en su mayoría, importados, exógenos. Es decir, en el avance globalizante gran parte del insumo para solucionar los problemas viene de otros contextos no propios.

Con lo anterior no se sugiere el cambio o desaprobación de la herencia investigativa de Occidente, lo que se quiere es abrir un espacio para la reflexión, que no será solucionado en el presente texto, acerca de la articulación entre los problemas particulares de las comunidades vinculadas con la educación y los caminos científicos que se establecen para solucionarlos, en muchas ocasiones se realizan indagaciones, observaciones, toma de muestras y se analizan desde categorizaciones sistemáticas, como resultado del proceso se entrega un informe investigativo o artículo que,

con suficiente divulgación y socialización, llegará a ser conocido; sin embargo, la comunidad misma es marginada en este proceso, puesto que la problemática inicial no es solucionada.

En otra perspectiva, cuando se avanza de una fase investigativa descriptiva analítica hacia un proceso científico con la comunidad, desde donde surgen las problemáticas por investigar, se puede integrar gran parte de las tradiciones, los saberes, los métodos, las técnicas, las creencias y los valores de los grupos estudiados. Con estos se reconstruye, reconfigura y redimensiona la investigación, generando propuestas alternativas que emergen del consenso universal-particular. Lo problemático de esta dinámica es que requiere apoyo económico y científico para continuar con un proceso a mediano y largo plazo en donde haya empatía comunidad-investigador, y un compromiso responsable con las problemáticas y situaciones que requieren soluciones.

En este orden de ideas, en el trabajo entre asesores y maestros de colegio, investigadores, se implementa una relación jerárquica, determinada por el grado de conocimiento teórico-científico, ya que la labor investigativa de los maestros de colegio se mueve en el espacio de lo particular, de la necesidad cotidiana económica, educativa, pedagógica, disciplinar, entre otras, mientras que el asesor aporta una mirada ‘estructurada’, fundamentada y justificada desde una teoría, una práctica y una experiencia que no implica necesariamente su vivencia de los procesos internos de la escuela. En los casos en que asesor y maestro de escuela investigador logran un trabajo integrado, los resultados evidencian una intercomunicación investigativa que fortalece a la comunidad estudiada, al maestro, al asesor y al conocimiento universal.

En tal sentido, en una propuesta emergente de investigación confluyen saberes, intereses, necesidades, prácticas y métodos, tanto de las comunidades con problemáticas por solucionar, como de la comunidad científica; ambas comunidades se integran con el mundo desde una perspectiva particular propia, que busca la coherencia, la pertinencia y la viabilidad entre sus necesidades y las propuestas globales de financiación, de seguimiento y de ayuda.

Boaventura de Sousa argumenta que la globalización neoliberal es un factor explicativo importante de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales de las sociedades nacionales; paralela a esta globalización, y como reacción, surge otra globalización alternativa contrahegemónica, “organizada de la base a la cima de las sociedades” (2002: 11) que implica relaciones y alianzas transfronterizas, luchas contra la exclusión social, la precariedad del trabajo, las políticas públicas

decadentes y la destrucción del medio ambiente, entre otros efectos causados por la globalización neoliberal.

De esta manera, surgen *alternativas emergentes* de hacer ciencia, una modernidad con parámetros nuevos, en países como Brasil, Colombia, India, Mozambique y Portugal (De Souza, 2002: 12), cuya diferencia consiste en empoderarse para autodefinirse como particulares, locales, contextuales o situacionales en la relación con el conocimiento, y así rescatar una ciencia multicultural.

Para el lingüista Montes, “la variación o diferenciación de un idioma, el surgimiento de dialectos, no es producto del cambio en sí, sino de la incomunicación entre diversos núcleos de hablantes” (1995: 33). Tal como los diferentes dialectos del latín se constituyeron en las lenguas romances, español, francés, italiano, portugués, catalán, rumano, debido al aislamiento de las comunidades, en la vida cultural, social y política sucede de manera similar: el aislamiento cohesionaba a las comunidades que permanecen en contacto, ya que posibilita el establecimiento de normas conjuntas. Con la globalización, la diversidad cultural sufre un giro: “Nunca tantos grupos estuvieron tan unidos al resto del mundo por vía del aislamiento, nunca tantos fueron integrados por vía del modo como son excluidos” (De Souza, 2002: 15).

La globalización impone su lógica de mercado mundializante, para lo cual somete a todas las comunidades a ritmos “universales”; en contraposición, se crea un proceso de exclusión de aquellos que no accedan o puedan competir con las demandas. Como consecuencia, muchos de estos seres “incompetentes”, unidos a otros solidarios, se cohesionan y comunitarizan asumiendo valores emergentes que los conducen a proponer contrahegemonías o hegemonías alternativas. Así como sucedió con las lenguas romances, las comunidades, por vía del aislamiento producido por exclusión, se reconforman y buscan fortalecerse.

Al respecto, desde la coordinación de las líneas de investigación 1 y 2 durante todo el proceso del IPI, se consideró de vital importancia las *alternativas emergentes* que representaban las propuestas investigativas, en tanto parten de la diversidad que propicia otra cultura, otra etnia, otra forma de ver el mundo y de proponer procedimientos y posibles soluciones a los problemas de nuestro país.

Teniendo en cuenta la proclamación y reconocimiento constitucional de la *plurietnia* y la *multiculturalidad* colombianas, es necesario que la comunidad científica-académica-administrativa de los participantes del IPI y del INSP busque mecanismos de inclusión de los diversos y divergentes grupos, instituciones y comunidades que comparten la misma meta:

la concreción de un espacio institucionalizados de reflexión, diálogo, y acción pedagógica. Para ello es prioritario el reconocimiento y valoración de otras propuestas que, como tales, tienen valor en su otredad y en la emergencia que obtienen al concretarse y consolidarse en espacios investigativos como el patrocinado por el IPI.

El lenguaje

A pesar de la posible autonomía de los científicos, a pesar de sus particularidades, a pesar de lo exitoso de su labor, a pesar de las relaciones intracomunitarias, siempre existirán poderes que, si no dominan, rondan la ciencia, ya sea imponiendo políticas o presionando económicamente, desde el presupuesto, lo académico, lo laboral o lo científico mismo.

Y es desde el lenguaje desde donde se expanden las redes del poder:

La razón de esta resistencia y esta ubicuidad (contra el poder) es que el poder es el parásito de un organismo transocial, ligado a la eterna historia del hombre, y no solamente a su historia política, histórica. Aquel objeto en el que se inscribe el poder desde toda la eternidad humana es el lenguaje o, para ser más precisos, su expresión obligatoria: la lengua (Barthes, 1986: 111).

En este sentido, es en los discursos y los textos producidos donde se legitiman los poderes; por tanto, la investigación, desde su aspecto lingüístico, se constituye en generadora de tensiones, que enfrentan diferentes fuerzas e intereses; allí se confronta, se negocia, se disiente, se agrade, se estimula; pero, ante todo, se juega el posicionamiento en un espacio consolidado, en este caso, el de las comunidades.

Estas comunidades se definen desde la etnia, la cultura, la ocupación o la disciplina. Todos estos presupuestos de comunidad producen tensiones, en nuestro caso particular en el investigador, quien pertenece a una comunidad en la que habita y en la que, en muchos casos, se crió; también pertenece a una comunidad laboral, la comunidad educativa; por otro lado, su disciplina implica una serie de compromisos o posibles paradigmas; por último, su ocupación como investigador lo liga a un grupo, que generalmente es diferente a su comunidad de origen, de habitación, de disciplina y de ocupación.

Es por ello que el investigador de/en pedagogía y educación debe asumir diferentes discursos, o por lo menos estilos lingüísticos, dependiendo

del contexto en que esté. A mi modo de ver, esta situación puede conducir a una especie de esquizofrenia del lenguaje: se usan actos de habla según el escenario, independientemente de una articulación entre los compromisos con las diferentes comunidades. Sin embargo, algunos investigadores logran articular los variados compromisos comunitarios, en especial los investigadores que se acercan más al ideal de “científico”, que expongo al inicio del presente artículo. Como resultado, generan una lengua coherente con un compromiso estructurado entre sus comunidades de acción.

Es tal sentido, las elaboraciones conceptuales de los investigadores tienen en cuenta las tensiones, los encuentros, los desacuerdos y, en últimas, las problemáticas desde una configuración global y local, macro y micro. Es decir, reconocen la globalización con sus causas y efectos, con su economía-mundo, con su tensión entre lo diverso y lo universal; por otro lado, el científico reconoce los problemas locales, al igual que las creencias de su comunidad científica y de las otras comunidades con las que se establecen redes.

Esto en el caso del “científico” como profesional; pero tal coherencia del lenguaje es esquivada, precisamente porque el lenguaje es *energeia*, es decir, está en constante construcción; con un número finito de reglas los seres humanos podemos crear un número infinito de oraciones y con ellas mostrar y ocultar diversidad de expresiones, todas ellas amparadas por nuestro *ethos* y sus intencionalidades. En tal sentido, con la generación del lenguaje se generan luchas de poder, tanto personales, entre mis diferentes compromisos comunitarios, como externas, con los discursos de los demás.

Así, la investigación se convierte en un espacio de enfrentamiento lingüístico, que busca diferentes niveles y situaciones de poder: ser reconocidos, constituidos y respetados como individuos, como sujetos, como pueblo, como cultura, como comunidad de maestros, de investigadores, de profesionales; ganar espacios tanto simbólicos como físicos y geográficos; legitimar la actividad investigativa desde la consolidación de comunidades, de redes y de instituciones que amparen, convaliden y articulen la producción, los productos, la formación y la reflexión investigativa propias del ámbito educativo y pedagógico.

Los discursos producidos en el proceso IPI, tanto los estratégicos, como los comunicativos, incluyen concepciones de investigador, de comunidad científica, de paradigma, de diversidad, y de alternativas emergentes de investigación, unas veces reconciliadas, otras no; pero allí y en otras construcciones lingüísticas se manifiesta un proceso no sólo epistemológico, no sólo ético, no sólo de consolidación de poderes, sino los tres procesos interrelacionados desde las intersubjetividades encontradas.

Tales discursos aparecen en los informes realizados por equipos de investigación, en los resúmenes hechos por asistentes del IPI, en los artículos realizados por los asesores, los coordinadores de línea y algunos maestros y asistentes de coordinación, en las actas de las reuniones de coordinación del IPI realizadas por la coordinadora general del proyecto, en los informes de interventoría, en las actas y ponencias de los encuentros regionales y nacionales, y en la página *Web*, entre otros textos.

Y tales discursos, gracias y a pesar de todo, son el insumo, la base, el caldo de cultivo que emerge del IPI y que busca convertirse en una institución de acción, reflexión y generación de teorías y alternativas pedagógicas y educativas, en donde se incluyan de manera dialógica todas las voces, en la diversidad y en la distancia: el Instituto Nacional Superior de Pedagogía.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1988). *La poética*. Madrid: Aguilar.
- Consejo Nacional de Acreditación (1998a). *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación*. Bogotá: Corcas.
- Consejo Nacional de Acreditación (1998b). *La Evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia*. Bogotá: Corcas.
- De Sousa, B. (Coordinador) (2002). *Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (1992). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hoyos, G. y Otros (2002). *Educación superior, sociedad e investigación*. Bogotá: Colciencias.
- Kuhn, T. S. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo (1994). *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Montes, J. (1995). *Dialectología general e hispanoamericana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (2005). *Colombia 2005: indicadores de ciencia y tecnología*. Bogotá: Javegraf.
- Quintero, M. y Ruiz, A. (2004). *¿Qué significa investigar en educación?* Bogotá: Universidad Distrital.