

# SOBRE EL PORQUÉ DE LOS TRAYECTOS EN LA TENSIÓN CURRÍCULO / INVESTIGACIÓN

**Orfa Garzón Rayo**

*Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación  
DIE - UV*

Para abordar la formación investigativa en las Maestrías en Educación en Colombia, desde la tensión currículo/investigación, se escogen tres rutas, la *primera* plantea que siendo la investigación una función sustantiva en las Instituciones de Educación Superior, se encuentra inmersa en las condiciones de posibilidad que permiten su emergencia y necesita ser situada, en este caso que nos ocupa, en los orígenes de las Universidades Pedagógicas en Colombia y en el contexto de la multiplicidad epistémica.

La segunda ruta alude al *trayecto* como una apuesta metódica para leer la tensión currículo/investigación, mediante la cual se aborda la formación investigativa; y la tercera ruta incorpora la pregunta por las *condiciones de posibilidad del educar* desde el tiempo y la cultura como ámbitos de reflexión, ámbitos que se priorizan para leer las dinámicas legales, sociales, institucionales y particulares que cohabitan con la formación investigativa y el currículo como expresiones de los propósitos educativos.

## La investigación y el surgimiento de las universidades pedagógicas en Colombia

---

El surgimiento de las universidades pedagógicas en Colombia se llevó a cabo en cuatro momentos, siguiendo a Javier Ocampo (1998): el primero de ellos se sitúa en las tres primeras décadas del siglo XX y está representado en los cursos de orientación pedagógica o de información, los cuales se ofrecen atendiendo a que la llegada al país de los métodos de la enseñanza activa planteó la necesidad de formar “un educador Integral”, “el educador por excelencia”, más que un instructor de contenidos porque “la nueva educación busca formar una mentalidad que aprenda a utilizar los métodos de la reflexión y la investigación creadora, que indique nuevos caminos para la solución de los problemas” (Ocampo, 1998: 186).

El segundo momento comprende la creación de las primeras facultades de educación, tanto en Bogotá como en Tunja; fue mediante el decreto 1990 del 5 de diciembre de 1933 que se fundó oficialmente la Facultad de Ciencias de la Educación a nivel universitario en Bogotá, concretando la intención de que

un “profesor reúna a la vez la ciencia y la técnica de su transmisión” (Ocampo, 1998: 189).

En el tercer momento, el Gobierno Nacional creó la Escuela Normal Superior mediante el decreto 1917 de 1935, cuya función estaba centrada en la preparación de profesores para la enseñanza secundaria, orientando su filosofía hacia “la alta investigación científica y la docencia”; esta función se llevó a cabo mediante la organización de Seminarios en cada una de las especializaciones y buscaba darle sentido a que “un profesor no puede formar nuevas generaciones, si no está investigando en una ciencia determinada”. Así mismo, en su momento no se concebía ninguna especialización sin que estuviera vinculada a Institutos de alta investigación Científica, lo que conlleva a la creación del Instituto Etnológico Nacional, de la Escuela de Altos Estudios Sociales y al Instituto Caro y Cuervo, entre otros, otorgándole mucha importancia a la Biblioteca y a la Extensión Universitaria como expresiones de investigación científica. De hecho, aparece la primera propuesta de estudios a nivel de posgrado, “con una duración de cuatro años después de la Licenciatura, dos de los cuales se cursarían en la Escuela Normal Universitaria y dos en una universidad en el exterior” (Ocampo, 1998: 192).

La Escuela Normal Superior entró en crisis a finales de la década del cuarenta por diversos factores políticos, económicos, sociales, regionales, disponiéndose el funcionamiento de la sección masculina en Tunja y la sección femenina en Bogotá –Escuela normal universitaria y el instituto pedagógico femenino, respectivamente– y en la década del cincuenta, dando sentido al cuarto momento se crearon dos Universidades Pedagógicas: la Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja y la Universidad Pedagógica femenina con sede en Bogotá, ésta última mediante el Decreto 547 del 23 de febrero de 1954, que se constituye en el origen de la Universidad Pedagógica Nacional actual. En este último momento se considera que el maestro es un “tipo social especial, diferente en sus propósitos del teórico universitario” (Ocampo, 1998: 193), con profunda formación en valores.

En estos cuatro momentos que dan cuenta del surgimiento de las universidades pedagógicas en Colombia, se reconocen sendas tendencias en la formación de maestros: la primera plantea que la formación pedagógica, valorativa y científica tienen el mismo nivel de importancia; la segunda tendencia sostiene que la formación se centra en los métodos rigurosos de investigación para ser aplicados en el proceso enseñanza-aprendizaje y se constituye en prioridad de la formación docente en el país; la tercera tendencia tiene como eje fundamental de formación la pedagogía invirtiendo un gran porcentaje del tiempo y dedicación de la formación docente a elementos considerados sustanciales: pedagogía, currículo, didáctica, evaluación, entre otras, (centros de formación

uniprofesional pedagógico); y la cuarta tendencia busca incorporar múltiples contenidos científicos y un poco de conocimiento pedagógico complementario en la formación de maestros. Esto último ha sido debatido fuertemente en el final del siglo XX y comienzos del XXI con la convicción de que es necesario fortalecer la formación pedagógica de manera integral y durante toda la formación del docente.

Las circunstancias históricas sugieren otras preguntas, ante la urgencia y la exigencia de hacer investigación como parte de la formación de maestros, ¿Qué lugar tenía la investigación pedagógica? ¿Cómo se entendían las propuestas de plan de estudios ante este asunto?, y, ¿qué emergencias de estas rutas permiten evidenciar las reglas de juego de la tensión investigación/currículo en tiempo presente? De hecho, estas preguntas también obligan a revisar otros modos de lectura tanto de las propuestas curriculares como de los procesos de formación investigativa, y es así como el abordaje de la diada currículo/investigación no tanto anclada en los currículos y procesos prescritos, como si en diálogo con las búsquedas de formación de los sujetos, obliga a detener un poco en aquellos elementos que sin ser lineales, recurrentes ni tampoco definitivamente imperantes, si van aportando elementos para su devenir.

Con la pretensión de aportar elementos a la comprensión de la tensión<sup>60</sup> currículo/investigación, se asume que afirmar algún tipo de proposición gnoseológica en el ámbito educativo, requiere necesariamente que aquello que se afirma se sitúe en contextos y situaciones concretas del hecho educativo, desde donde se aproxime, hable y permita expresar la creación de representaciones del entorno en el cual se encuentra; representaciones que siendo elaboradas tanto por los científicos como por personas del común, dan cuenta de su papel como “agente cognitivo” y ponen en evidencia los recursos mediante los cuales cada uno de ellos dialoga con el mundo, con la realidad, con los sistemas reales, y construye dichas representaciones de manera situada y limitada, tanto por la condición misma del agente como de su entorno.

Tarea tan sugerente, articula una cada vez más potente pretensión de pluralismo epistemológico que nutre las condiciones de posibilidad del educar y sus expresiones como señales que permiten reconocer elementos significativos en las tensiones que constituyen la dinámica interna y autorregulativa de los campos de conocimiento y sus alteraciones ante las presiones sociales, culturales, políticas, económicas, que siendo externas al campo, generan en éste alteraciones y acomodaciones que permanentemente se renuevan y acontecen; pretensión que rompe con el modo sostenido de comprender asuntos

60. Se entiende una tensión como aquello que se genera a partir de una lucha permanente por la hegemonía en un campo de conocimiento, cuyo resultado esperado no es la desaparición de una de las partes, sino los diversos modos de cohabitancia que de la misma tensión se colige. El modo como se desarrolle una tensión en un campo determina las permanencias y las emergencias del mismo, así como los diversos elementos coimplicados.

heterogéneos y diversos con miradas construidas desde estrategias cognitivas que se conciben a sí mismas como universales y científicas (De Sousa Santos, B., 2009). En América Latina, buena parte de lo que se ha producido como conocimiento histórico y social tiene el hálito de pretensión de universalidad expresando una comprensión con alto grado de exterioridad que permite reconocer el reto de deconstruir las condiciones predominantes y establecer nuevos vínculos comprensivos, es decir la recreación de un conocimiento plural que permita el diálogo de las diversas teorías actuales con las múltiples formas de conocimiento que ofrecen las culturas.

Visto así, se podría llegar a develar conocimiento en el ámbito educativo, que, situado en distintos contextos culturales, sociales y científicos heterogéneos, y condicionado por estos, se ve sometido –el ámbito educativo–, a múltiples incidencias que determinen, transformen o reconfiguren las tensiones que bullen al interior de los campos, impactando así mismo, la propia emergencia y movilidad interna del ámbito educativo.

Es por ello que, en perspectiva de elaboración de un entramado gnoseológico y metódico que permita el abordaje de múltiples tensiones presentes en el campo educativo, y en búsqueda de una “ecología de los saberes”, apoyados en Boaventura de Sousa Santos (De Sousa Santos B. , 2011), en cuyo argumento se encuentra como premisa básica:

Que todos los conocimientos tienen límites internos y externos y están relacionados con las restricciones de las intervenciones en el mundo real impuestas por cada forma de conocimiento, mientras que los límites externos resultan del reconocimiento de las intervenciones alternativas posibilitadas por otras formas de conocimiento. (De Sousa Santos, 2011: 187)

Se entiende que el conocimiento no es abstracto, está enraizado en la práctica, lo cual permite que dicho conocimiento intervenga en el mundo y específicamente en las experiencias vitales de los conglomerados humanos, sean comunidades científicas o comunidades sociales diversas. Esta apuesta gnoseológica permitirá la construcción del conocimiento en general y en el caso particular del ámbito educativo, del saber pedagógico y de los objetos de saber de lo educativo como son el maestro, la escuela, la enseñanza, el estudiante, el aprendizaje, dependiendo del contexto, la visibilización de los saberes imperantes, indolentes, alterados.

En diálogo con la anterior premisa y atendiendo a que no es posible hablar del método como algo definido, determinado, sino de métodos, caminos, metódicas, cartografías, pues la realidad es diversa y en ella cohabitan distintas formas de diálogo con el mundo –de la mano del pluralismo epistemológico–, en diálogo de saberes, es que se propone abordar la comprensión de la ten-

sión currículo/investigación, objeto central de estudio, desde dos ángulos: los trayectos y las condiciones de posibilidad del educar, éstas últimas desde el tiempo y la cultura como medios de imbricación.

## **Trayecto, apuesta para leer la tensión currículo /investigación**

---

La tensión currículo/investigación como expresión de las propuestas curriculares que atienden a las demandas de formación en tiempo presente, representa disquisiciones ontológicas, epistémicas y metódicas que exigen una ruta comprensiva distinta para no quedar atrapada en la lógica jurídica, legislativa y predictiva que el Estado y las comunidades disciplinares han ido institucionalizando para controlar el desarrollo instituido del currículo.

Estas condiciones de posibilidad de la tensión currículo /investigación permiten recurrir a la noción de trayecto para devenir por rutas distintas a las instituidas. Del latín *traiectus*, trayecto es una línea descrita en el espacio por un punto que se mueve en variadas direcciones; representa el devenir de un proceso, teniendo como característica esencial la no linealidad y la convergencia de múltiples variables, así como la expresión de diversos modos de ser y estar. Un trayecto no tiene una existencia garantizada, se va dibujando en la medida que atiende a un ¿qué?; tampoco explicita puntos de partida o de llegada, es emergente, acontecimental, crea mundos posibles; así mismo, un trayecto es una ruta en sí mismo, se va configurando en la medida en que crea modos de ver y leer el mundo, siendo posible volver a evidenciarlo en otro momento y lugar o, simplemente, desaparecer en el olvido, pero, en cualquiera de los dos casos alcanza a hacer una radiografía de un momento histórico que se mueve entre aceptar criterios definidos o ubicarlo en la incertidumbre.

En un trayecto hacen simbiosis el espacio y el tiempo para evidenciar los elementos significativos e importantes que caracterizan una práctica en un momento histórico particular; se expresa un discurso en permanente movimiento, generador de factores y elementos que surgen y desaparecen, matizan, delimitan y potencian múltiples destellos de su propia construcción; sin embargo, para aproximarse a un discurso hay que hacerlo por trayectos.

El trayecto marca la tendencia, los movimientos, las convulsiones, las creaciones, las transformaciones de elementos de las prácticas buscando nuevas significaciones. Cada trayecto es “gestor de incertidumbres y es potenciador de nuevas dinámicas en el contexto de una trayectoria delimitada por el espacio y el tiempo en el cual se dan los acontecimientos” (Ibarra, 2006), y los lugares en que se dan los trayectos están determinados cultural o individualmente por las significaciones a que haya lugar<sup>61</sup>.

61. Siguiendo a (Ibarra, 2006) “las experiencias afectivas que unen al hombre con el lugar se conocen

Un trayecto invita a repensar los conceptos, las descripciones, las representaciones simbólicas y las prácticas singulares que suscita el quehacer de la educación en su relación con el espacio y el tiempo en que se da, y con la inteligencia propia de sus dinámicas de movimiento como saber, y de estructura como disciplina. Desde esta perspectiva, un trayecto es una emergencia que representa la expresión de lo que acontece, lo que se hace visible y desde luego, solo se hace visible en la medida en que se expresa o es expresado, asunto que si lo leemos desde Lazzarato (2003) cuando pone de manifiesto que “en el paradigma del acontecimiento, las imágenes, los signos y los enunciados contribuyen a hacer surgir un mundo. Las imágenes, los signos y los enunciados no representan nada, sino que crean mundos posibles”, permitiría el reconocimiento de los trayectos que expresan la tensión currículo/investigación como una gama diversa de posibles rutas, sin criterios que las definan, solamente referentes ontológicos, epistémicos y metódicos que nos permitan ubicarnos gnoseológicamente.

Un trayecto puede aceptar referentes pero, así mismo, puede evitar someterse a los criterios rígidos que obstruyen las expresiones diversas, atendiendo a que desde una pertinente ecología de saberes, dichos criterios impedirían la expresión esencial del trayecto; de hecho Rorty (1991: 27) poniendo sobre aviso respecto a la función de los criterios afirma que “la tentación de buscar criterios es una especie de la tentación, más general, de pensar que el mundo, o el ser humano, poseen una naturaleza intrínseca, una esencia”; que instala los sucesos en el ámbito de la contingencia, un trayecto así como se puede constituir en una línea de orientación inamovible, también se puede constituir en un punto de contingencia que como diáspora dispone los componentes particulares del evento, lo contingente es múltiple e inmanente, un trayecto se hace, se vive, un trayecto no se recorre per-se.

¿De qué se constituyen los trayectos? Los trayectos como formaciones históricas, se constituye en lo visible y lo enunciable de un saber (Deleuze, 1987: 75), siendo la expresión de los seres, de los cuerpos, de las cosas... aquello que no se puede concebir de otra forma, porque no hay ninguna ley universal que prediga posiciones, lugares, desplazamientos, rupturas, encuentros, todo lo que sucede se encuentra en el plano de la contingencia, producto de la “existencia” y no de la “razón”, de la presencia y en ocasiones de la ausencia. Un trayecto convoca lo local y lo global como expresión cultural del espacio-tiempo y en consecuencia, invita a un viaje donde lo importante no es el punto de partida o de llegada es todo lo que sucede, todo lo que acontece, todo lo que se experimenta.

---

como topofilias... si son sentimientos reverenciales y/o míticos se conocen como topolatrías

De hecho, los trayectos tienen en su haber tanto las convicciones personales como las convicciones colectivas, se constituyen desde una imbricación de la ruta autobiográfica de quien elabora trayecto, en diálogo con los trayectos que se están desarrollando por comunidades; esta característica en su constitución coloca en evidencia los tintes autobiográficos del conocimiento humano, de la ciencia, lo cual es mostrado contundentemente por Descartes en, *El discurso del método*:

[...] me gustaría mostrar en este discurso qué caminos seguí, y de él representar a mi vida como en un cuadro para que cada cual lo pueda juzgar, y para que, sabedor de las opiniones que sobre él fueron expresadas, como un nuevo medio de instruirme, vendría a juntar aquellas de las que acostumbro servirme. Descartes (1984, p.6), referenciado por De Sousa Santos Boaventura en *Una epistemología del Sur: reinención del conocimiento y la emancipación social*.

De múltiples trayectos se esperan múltiples textos, textos que se constituyen en la representación que permite que los procesos de producción (de conocimiento, de lenguaje, de ciencia) se vinculen con los procesos de reproducción de estos ámbitos (Lundgren, 1992). En el ámbito educativo, este problema de la representación se convierte en objeto del discurso pedagógico y es aquí donde surge el concepto de currículo como la solución necesaria al problema de la representación, entendiéndolo como una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y las destrezas y, a su vez, una propuesta de métodos relativos a cómo han de impartirse los contenidos seleccionados. Sin embargo, el evidenciar la representación que del currículo se tiene permite la emergencia de algunos asuntos que forman parte de espacios bastante estriados que se configuran cotidianamente a partir de la confluencia de diversos planos que se debaten entre la emergencia y la institucionalización, entre lo que se ve con pretensiones de generalizaciones y homogeneización, y aquello que invisibilizado se resiste a desaparecer.

Esos asuntos son los que demandan una mirada en devenir representada en los trayectos ontológicos, epistémicos y metodológicos de la tensión Currículo/ Investigación que como los viajes no se distinguen por la cualidad objetiva de los lugares, ni por la cantidad medible del movimiento... sino por el modo de estar en el espacio, de relacionarse con el espacio en un momento específico (Rodríguez, 2006).

Un trayecto es así mismo finitud que expresada en un tiempo y en un espacio concreto, forman parte del "modo de ser" de los hombres y mujeres en sus mundos (Melich, 2005, p. 19), manteniendo la tensión entre lo absoluto y lo relativo; lo universal y lo particular; lo instituido y lo emergente, lo cual rompe dicotomías y ubica los trayectos en el ámbito de la incertidumbre. Vuelve el

trayecto a beber de los asuntos autobiográficos porque en la elaboración de un trayecto individual o colectivo que representa la decisión sobre lo que se quiere ser, puede tomarse a partir de la relación que se establece con lo que ya se es, con la tradición simbólica, con las creencias, con los ritos y rutinas que acompañan la cotidianidad y, dicha tradición se realiza a partir de la interpretación que conseguimos establecer con nuestra situación espacio-temporal, la que nos ha sido dada y reelaboramos permanentemente, en búsqueda de situarnos comprensivamente en el mundo. Los trayectos a los que nos vemos abocados, nos deslocalizan, estimulan la tensión entre la situación encontrada y la situación deseada, evitando que quedemos atados por siempre a un lugar; Duch (2005) nos recuerda: “El ser humano –todo ser humano– se mueve en medio de una tensión jamás resuelta del todo entre viaje, trayecto, éxodo y asentamiento, instalación y estabilidad”, el ser humano se narra por la tensión entre “lo que hace” y “lo que le sucede”, en la perspectiva de que los futuros posibles siempre se configura desde un pasado inmersos en las tensiones del presente, sin puntos de referencia, asidos a nombres de los cuales se pueden narrar historias.

Estos asuntos autobiográficos que impregnan los trayectos se encuentran así mismo, incididos por el tiempo que forma parte de algunos aspectos a partir de los cuales Marx, Nietzsche y Weber (Melich, 2005: 27) insisten en que son esenciales y forman parte de una crisis generalizada: la aceleración del tiempo, la pérdida de los puntos de referencia estables y la secularización; los cuales necesitan ser leídos desde el lenguaje –con sus tres fetiches heredados de la modernidad: los hechos, las imágenes, las cifras–; la burocracia y la tecnología, que se han ido constituyendo en tres aspectos cruciales para comprender dicha crisis. De hecho el tiempo humano, expresión de la finitud humana y manifestación de la memoria se evidencia en los trayectos temporales, en el pasado, en el presente y en el futuro, porque nos pone en relación con el pasado, o, con la contingencia por destino; la memoria va más allá del recuerdo, la memoria permite ubicarse espacio-temporalmente, es espacio y es tiempo. Pero, también es la memoria la que produce cambio, la que nos abre al futuro, a lo todavía no consciente, tal vez a lo que nos permita configurar nuestra identidad porque hemos caído en un tiempo –en un horizonte temporal: pasado, presente, futuro y en un espacio: hogar, ciudad, geografía, nicho–, por lo que la identidad es más bien un “inacabable proceso de identificación y que queda mucho por hacer”. (Melich, 2005: 36)

En el ámbito educativo, y a partir de lo anterior es factible plantear que una pedagogía de la finitud no debería obsesionarse por unos datos objetivos, la pedagogía de la finitud debe tener como insumo una “explicitación de sus prejuicios” atendiendo a que nada está libre de valor; no hay hechos sin interpre-

taciones, por lo que no hay hechos sin valores y en consecuencia no hay una conclusión, o se agota el sentido de un texto con una interpretación continua.

La finitud también está impregnada del modo como se transmite la experiencia, de un “hazlo” a un “hazlo conmigo” y como afirma Duch (2005: 141), “la existencia humana es un trayecto, un recorrido, en el que sin cesar van ubicándose, instalándose, contextualizándose, hombres y mujeres, el ausente pasado y futuro es imprescindible para la construcción y la habitabilidad del aquí y del ahora”.

En este sentido, develar los trayectos de la tensión Currículo/Investigación, desde la perspectiva de la discontinuidad, que en lugar de preguntarse por los nexos, las continuidades, la totalidad, las relaciones causa-efecto de sus componentes, se pregunta

[...] ¿qué estratos hay que aislar unos de otros?, ¿qué tipos de series instaurar?, ¿qué criterios de periodización adoptar para cada una de ellas? ¿Qué sistema de relaciones (jerarquía, predominio, escalonamiento, determinación unívoca, causalidad circular) se puede describir de una a otra? ¿Qué series de series se pueden establecer? ¿Y en qué cuadro, de amplia cronología, se pueden determinar continuidades distintas de acontecimientos? (Foucault, 1979: 4)

Para permitirse reconocer el “conjunto de reglas” que en una época determinada definen los trayectos de la tensión Currículo/Investigación, que transita las emergencias, memorias y territorios de la formación.

Esta mirada genealógica demanda la emergencia de múltiples expresiones que devienen en cartografía, rescatando el asunto de la actualidad –¿qué es el presente? –, que sin referirse a la búsqueda de un origen trate de responder a ¿cómo se expresa la tensión Currículo/Investigación en la actualidad? ¿Cómo y qué es lo que la hace posible? ¿Cómo se fundamenta? ¿Cómo se legitima?; de hecho, si la genealogía nos aboca a la materialidad documental, a lo que del pasado permite describir y comprender el presente mediante el reconocimiento del “conjunto de reglas que, en una época dada, y para una sociedad determinada definen los límites y las formas de la decibilidad... de la conservación... de la memoria... de la reactivación ... y de la apropiación” (Foucault, 1991); también aboca a deshacerse de la jerarquización de los hallazgos, de su relación unilateral y de sus vínculos causa-efecto, para, centrándose en los enunciados y su regularidad, permitir la emergencia del posible mapa de lo investigado; y con Serres, M. (1995), podemos afirmar “cuando cambia la ciencia, el aprendizaje se transforma: cuando los canales de enseñanza cambian, el saber se transforma; y las instituciones van a la zaga... ¿qué plano único podemos trazar?”, lo cual evidencia, de un lado la pertinencia de reconocer un “mapa” de relaciones que permitan entender el devenir de los sucesos, de los discursos, de las decisiones; y de otro lado, evidencia la volatilidad de

los hallazgos y los que ellos informan; estos asuntos pueden ser reconocidos genealógicamente y representados mediante una cartografía, que permite la emergencia, en primera instancia del “conjunto de reglas”, del cual se habló anteriormente, y en segunda instancia, de los trayectos recorridos por quienes constituyen dichas reglas.

Si la investigación es la posibilidad de trayectos disímiles, siempre preguntándose “¿pasar por donde para ir a dónde?” (Serres, M., 1995: 255-266), que contiene múltiples posibilidades de decidir ante errores cometidos, y el currículo tiene lugar en la educación colombiana como una forma de planificación y control, ¿cuáles son los trayectos que siguen para constituirse en una diada aceptada, así como una tensión permanente?

Los principios de conexión, de heterogeneidad, de multiplicidad, de ruptura, de quiebre, de cartografía, de calcomanía que se plantean Deleuze y Guatari como características del pensamiento rizomático, porque un “rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo” (Deleuze y Guatari, 2000: 29), se constituyen en una posibilidad de discusión con lo genealógico y lo cartográfico para elaborar la tensión Currículo/Investigación que nos ocupa, desde múltiples trayectos.

Vistas así las implicaciones de los trayectos como metódica, la tensión Currículo/Investigación puede abordarse como un “complejo haz y juego de relaciones discursivas y no discursivas”, que desde la perspectiva de Foucault se entiende como un dispositivo, ese algo no abstracto, constituido por relaciones de saber/poder, ubicado históricamente –espacial y temporalmente–, que emerge porque un acontecimiento lo hace “mostrarse”, “aparecer”. Estas relaciones se pueden establecer entre “elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamento, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho”, que en este caso en particular, están constituidos por las propuestas curriculares, planes de estudio, investigaciones de docentes y estudiantes, publicaciones, eventos, legislación desde el MEN, Colciencias, planes de desarrollo, entre otros.

De hecho, la pretensión está centrada en evidenciar la estrategia que como dispositivo fundamenta la tensión Currículo/Investigación, y que, estando en permanente devenir, contiene relaciones que continuamente se acomodan, dinamizan, ajustan, según las condiciones de posibilidad históricas, sociales e intelectuales, atendiendo a su objetivo: responder a una urgencia y dejar “fuera de combate al enemigo”.

En este sentido, para dibujar la tensión objeto de esta investigación mediante trayectos, se asume que un trayecto representa el devenir de un proceso,

teniendo como característica esencial la no linealidad y la convergencia de múltiples variables, así como la expresión de diversos modos de ser y estar. Un trayecto no tiene una existencia garantizada, se va dibujando en la medida que atiende a un ¿qué?; tampoco explicita puntos de partida o de llegada, es emergente, acontecimental, crea mundos posibles.

¿Cuáles son los trayectos?, los que se configuran desde rutas elaboradas a la luz de los paradigmas envolventes de cada época que aportan un modo de abordar y construir conocimiento, cuya emergencia puede estar en muchos lugares. De múltiples trayectos se esperan múltiples textos, textos que se constituyen en la representación que permite que los procesos de producción (de conocimiento, de lenguaje, de ciencia) se vinculen con los procesos de reproducción de estos ámbitos (Lundgren, 1992). En el ámbito educativo, este problema de la representación se convierte en objeto del discurso pedagógico y es aquí donde surge el concepto de currículo como la solución necesaria al problema de la representación, entendiéndolo como una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una organización del conocimiento y las destrezas y, a su vez, una propuesta de métodos relativos sobre cómo han de impartirse los contenidos seleccionados.

Cada currículo puede asumirse como un texto, como un recorrido, circulando en un sistema cultural; dicho sistema cultural ha surgido (Luhmann, 1998) en un proceso de reducción de complejidad, cuando el sistema cultural se hace menos complejo que su entorno, y “sus límites respecto de él no son físicos, sino de sentido”; en este sentido, el currículo como texto de un sistema cultural se ha configurado como tal en la medida que ha dado sentido a las relaciones entre sus componentes, bebiendo de las lógicas que constituyen el entorno, para que el currículo emerja como un sistema al interior del sistema cultural e impactado por las lógicas del entorno.

La línea de separación entre sistema y entorno no se puede concebir como aislamiento ni como sinopsis de las causas “más importantes” dentro del sistema; más bien, dicha línea de separación corta el entramado de los nexos causales y la pregunta se transforma: ¿bajo qué condiciones sistema y entorno actúan juntos en todos los efectos sobre todo en el campo de los sistemas sociales, puesto que difícilmente se podría llegar a una comunicación sin que interviniera la conciencia de los sistemas psíquicos? De ahí que se deba aclarar el por qué y el cómo la causalidad debe ser distribuida entre sistema y entorno. (Luhmann, 1998: 43)

Es procedente entonces, la ubicación en este momento de la tensión Currículo/Investigación como un sistema, como un texto cultural y como un modo de complejidad reducida en relación con la complejidad del entorno macro en el

cual históricamente se va anclando, atendiendo a que los textos curriculares, los textos Currículo/Investigación, así como los textos científicos, religiosos, jurídicos, literarios, políticos, entre otros, representan un tipo de discursos –un sistema–, que permanentemente buscan nivelarse entre dos modos de existir, de un lado, en los discursos que se dicen cotidianamente –“un comentario”, según (Foucault, 1992), que se constituyen en acontecimientos irrepetibles, y de otro lado, aquellos discursos que están “en el origen de un cierto número de actos nuevos, de palabras que los reanudan, los trasforman o hablan de ellos”, entendiéndolos como aquellos discursos que siempre se dicen pero siguen estando por decir, hay un modo de escucharlos que impide reconocerlos en su inicial configuración, lo cual más que un problema es una posibilidad de darse a la búsqueda de reconocerles sus modos particulares de visibilidad y sus modos particulares de estar siendo, para, según las condiciones de posibilidades reconocer el dispositivo que subyace a su presentación emergente, atendiendo a que, siguiendo a Foucault, “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1992).

Desde lo que contestó Foucault en una entrevista, sobre el sentido y la función metodológica del dispositivo, indicando que este se entiende como

[...] un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho... es la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes. (Foucault, 1978)

Se asocia un dispositivo a un tipo de estrategia que en un momento histórico dado tuvo como “función prioritaria la de responder a una urgencia”, elementos que desde la investigación que nos ocupa, genera diversos trayectos en búsqueda de los discursos expresos en documentación oficial, en las propuestas curriculares, en los programas y rutas de investigación, en los eventos que permiten hacer visible el ejercicio investigativo de cada programa de maestría. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante.

De la misma manera, cuando Foucault diferencia tres sentidos del término “estrategia”, el primero de ellos, la selección de los medios usados para obtener un fin; el segundo sentido representado en el modo en que alguien actúa cuando pretende un efecto particular en las acciones de otros y el tercer sentido

entendido como la selección de un conjunto de procedimientos que pongan “fuera de combate al enemigo”; parecen coincidir con un dispositivo, el cual desde la mirada de Deleuzze (1999), es

[...] una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. (Deleuzze, 1999: 1)

La mirada empírica del investigador, que cotidianamente tensiona las diadas institucionalidad/emergencia; sumisión/libertad; individuo/especie; individuo/sociedad; avizora la emergencia de aquello que no es visible al conocimiento formalizado, de aquello que desde (Ginsburg, 1999) se constituye en lo indicial, en lo esencial, en lo desatendido, en lo micro, en lo poco llamativo pero definitivo en la comprensión de las prácticas que acontecen.

## Condiciones de posibilidad del educar en tiempo presente

---

La tensión Currículo/Investigación puede ser considerada una de las condiciones de posibilidad de educar en tiempo presente, entre otras opciones, mediante un recorrido reflexivo, desde dos ámbitos: tiempo y cultura; se decide por esta ruta, ante la necesidad de bosquejar una cartografía que permita pensar el lugar del sujeto en su propio devenir educativo (educar/educar-se) y para ello, aproximarse a lo que el tiempo significa en el ser humano, a lo que ha venido representado y a su incidencia en las decisiones individuales y colectivas; así como leer un poco más de cerca el entramado simbólico y semiótico que se elabora desde las relaciones humanas que se entretienen en la cultura; y los modos como se regula la presencia de los seres en un grupo social. El currículo y la investigación son expresiones de ello.

Asumir esta ruta desde las demandas y convergencia de la alteridad, como una fractura entre la posibilidad y la imposibilidad de educar; como una experiencia, como un acontecimiento impactado por los saberes legitimados, convoca al sentido de lo humano en tiempo presente, convocando, en este caso en particular al tiempo y a la cultura como recursos que permitan su visualización.

El tiempo se entiende como ese algo que existe anclado en la experiencia individual y colectiva, que sin ser concepto, se constituye en el modo de relacionar eventos, es ante todo un medio para orientarse en el mundo social y

para regular la convivencia humana (Elías, N., 1989). Este autor plantea que la capacidad para percibir los eventos como una sucesión en el tiempo, los de antes, los de ahora y pensar de alguna manera los futuros, tal vez, producto de los anteriores, exige contar con seres “capaces de recordar” y tener una “mirada espiritual”; dichos seres, los hombres, como “unidades centradoras” (Elías, N. 1989: 48) tienen la capacidad para hacer converger sucesos en momentos distintos y de diversa procedencia, de darle un tipo de organización distinta a los eventos en sí mismos, organización que no siempre se realiza de la misma manera porque siendo una capacidad específica que permite “sintetizar” se activa y estructura a través de la experiencia, la que convoca dos ámbitos: el individual y el colectivo; el individual como experiencia directa de cada sujeto y el colectivo, experiencia de otros, tanto allegados como referidos.

La capacidad de síntesis es “propiedad humana” que dice del modo como los seres humanos hacen confluír diversos procesos, múltiples y variadas informaciones, eventos ubicados en lugares distintos, acontecimientos a primera vista disímiles, que sin embargo pueden ser relacionados mediante un aspecto que ese ser humano considere importante o relevante en un momento dado. La capacidad de síntesis se logra porque el ser humano tiene “orientación”, (Elías, N., 1989:44) y, los seres humanos se pueden orientar mediante respuestas tanto instintivas como aprendidas, de hecho, predominan aquellas marcadas por el aprendizaje.

El aprendizaje se lleva a cabo a partir de experiencias previas tanto del individuo como de los otros, lo que permite entender que la “orientación” como elemento sustancial de la capacidad de síntesis es el resultado del aprendizaje transmitido de generación en generación; es el resultado de las experiencias individuales y colectivas; el concepto de tiempo se desarrolla a través de la experiencia humana, siempre cambiante, “no sólo de manera histórica y accidental, sino estructurada y dirigida”, y, “el tiempo es un concepto de un alto nivel de generalización y síntesis, que presupone un acervo de saber social muy grande sobre métodos de medición de secuencias temporales y sobre sus regularidades” (Elías, 1989)

Y, ¿los tiempos y el lenguaje en educación? Si el discurso es sobre todo acontecimiento, implica que se realiza en el tiempo y en el presente, remite al hablante y se refiere a un mundo que pretende describir, expresar o representar; y, si el lenguaje comprende enunciados y enunciación, quienes le dan fundamento a su existencia, entonces, los actos del discurso actualizan el código de comunicación. Visto así, y considerando que el lenguaje es infinito pero que esta infinitud contrasta con la restricción del sistema (lengua) que le permite ser reconocido y codificado socialmente, el sentido de lo expresado, representa el sentido del interlocutor que hace referencia a mi discurso como acontecimiento, el cual contiene proposiciones con las que queremos significar algo y

decir algo sobre el mundo, así como un contenido referencial: dice algo sobre el mundo.

El lenguaje representa en consecuencia lo que el ser humano dice del mundo, pero si las palabras no lo representan, es decir, no le alcanzan para representar la dimensión de su mundo, y se está haciendo alusión aquí a los protocolos de investigación, a las rutinas pedagógicas, a los procesos institucionalizados, a los sistemas de gestión de la calidad... ¿Qué hacer?

El tiempo no se puede ver ni sentir, ni escuchar, ni gustar, ni olfatear, tenemos posibilidades de reconocer el “paso del tiempo” en las prácticas humanas y sus periodos de “duración” mediante aparatos sujetos a normas sociales. El tiempo es ante todo un “medio para orientarse en el mundo social y para regular la convivencia humana” (Elías, N., 1989).

“¿Cuándo hacemos?” se responde desde una mirada integradora de lo social y lo físico... el año, el mes, la hora como series continuas de acontecimientos representan la estructura temporal del acontecimiento como tal; mientras que pasado, presente y futuro en su significado incluyen a los hombres como sintetizadores que ven y viven los acontecimientos y su estructura temporal... el pasado, el presente y el futuro se subordinan a la estructura (al año, al mes, al día, al crepúsculo).

El tiempo como construcción social tendría muchas formas de manifestarse, muchos tiempos. Tiempo objetivo, tiempo natural; tiempo psicológico; tiempo social; tiempos estos que al cruzarse con/en el tiempo lógico permiten que el ser humano –mediante el lenguaje– se reconozca en contingencia.

Considerando que en las prácticas pedagógicas convergen todos estos tiempos, la formación de los sujetos, siendo un devenir individual, se encuentra incidido por los escenarios por los que el transite, los cuales desde su heterogeneidad aportan diversos discursos, tiempos, y modos de representación socialmente validados, y específicamente en la escuela convergen el docente y el estudiante, ambos sujetos formándose; no se trata de incluir discursos y tiempos en la escuela se trata de preguntarse por cuáles son sus urgencias y de qué manera se le da sentido a la presencia humana.

De hecho, el modo de vivir el tiempo puede estar afectando las movilidades que plantea Margaret Mead (2006), respecto a la disposición de los niños y jóvenes para aprender de los mayores (cultura posfigurativa), reconocer el lugar de los pares en la cultura cofigurativa o, darse la posibilidad de una cultura prefigurativa en la que ellos mismos deciden no reconocer los modelos generados por los adultos, y se ven abocados a tomar el lugar de adultos.

El lugar del sujeto en cada una de estas formas de cultura está atravesado por su propio “dasein” que como ente existencial está “abocado”, “devorado

por el mundo”; el hombre como ser “arrojado” hacia el afuera en una relación sujeto-mundo –indisociable–, asunto que permite pensar –según Husserl– que la conciencia va más allá de sí mismo, no tiene entonces subjetividad que lo constituye, sino todo un cúmulo de “posibilidades”. El “dasein” establece las relaciones entre los constituyentes del mundo, hace mundo, hace tiempo, hace historia, y estas relaciones representan un “proyecto humano”.

Con este nuevo elemento, leer la cultura que han configurado los seres humanos tiene todo que ver con la concepción del tiempo de dicha cultura. Sennet (2000) en diversos lugares de su obra establece este vínculo: cuando empieza a regularizarle la separación entre casa y trabajo (...Sennett, 2005: 33), él se pregunta por el lugar del tiempo y afirma “la rutina vuelve estúpido e ignorante al ser humano y reprime la solidaridad” y más adelante, en el mismo documento afirma contundentemente: el carácter está formado por la historia y sus devenires, para formar el carácter hay que romper la rutina.

En el mismo sentido, las decisiones jurídicas para ser activo socialmente, para acceder a un tipo de trabajo, para formar parte de una institución educativa, para dejar el biberón, para usar tacones, para ingresar al jardín, para tener novio, para vivir y hasta para morir, atiende al sentido que se dé al tiempo en el devenir del ser humano. De hecho es el mismo Sennet (2000) quien al referirse a los tres elementos que encajan en la organización del tiempo en el trabajo y que constituyen el sistema de poder que se encuentra en las formas modernas de flexibilidad entiende el tiempo como cambiante dentro de un “continuum”, atendiendo a que las cosas cambian, las relaciones cambian, pero esos cambios son fracturas, rupturas, desvíos, “trochas” de un continuum, de un “estar abocado”, de un “hacer tiempo”.

Es el control de este tiempo que dispone a los sujetos en una determinada relación de poder y se constituye tanto en el placebo como en el verdugo, volviendo a Sennet (2000), “el horario flexible es una manera de otorgar prebendas a algunos trabajadores”, sin embargo, afirma más adelante “la flexibilidad engendra desorden pero no libera de las restricciones”. De hecho, es una posibilidad que en “tiempo de flexibilidad” se realice un desapego casi natural de un tipo de relaciones que se venían constituyendo cotidianamente, se logre un desprendimiento del pasado y la seguridad que ello conlleva para situarle en el lugar de lo fragmentado, lo posible, la incertidumbre.

Acaso, ¿no influye el tiempo en la posibilidad de educar y en las posibilidades de la escuela? ... dice Sennet “hace 25 años que se les respeta por ser buen padre y buen trabajador”. La presencia en el tiempo permite relaciones de subordinación y dominación, ¿por qué tanto interés en que los niños y jóvenes estén el mayor tiempo posible en la escuela?, sin importar de qué se ocupen. (Noguera, 2012), presenta elementos que permiten seguir pensando la posi-

bilidad del educar imbricado con la concepción de tiempo, cuando plantea, refiriéndose a Rousseau

[...] señala la importancia de un adecuado crecimiento y desarrollo, procesos naturales que se deben respetar y a los que debe contribuir con una correcta educación, pues tiene su propia temporalidad. (Noguera, 2012: 182)

Temporalidad que es necesario respetar pues, como se encuentra más adelante, “la naturaleza necesita de ese tiempo para actuar y, por eso, clama para que los adultos abandonen la prisa [...] el crecimiento y desarrollo son lentos y parece que los adultos quisieran acelerarlos; de ahí la preocupación por la enseñanza de los niños” (Noguera, 2012: 183).

Visto así, el modo como se entienda el tiempo incide en el tipo de gobierno, es decir en el modo de conducir la conducta y es el modo de entender el tiempo que potencia los dispositivos de seguridad, y del gobierno de sí mismo. Si se asume, como se planteó al iniciar que el tiempo es una construcción social y cultural que existe en la medida en que expresa las experiencias, vivencias y decisiones de los sujetos, y la cultura una red de significaciones elaboradas por los mismos sujetos –como lo plantea Clifford Gertz–, nos encontraríamos en el lugar de plantear que las concepciones de tiempo y de cultura que socialmente se reconocen se han ido configurando a partir de las relaciones de saber, y de poder entre los individuos y las sociedades a las cuales pertenecen, asunto que genera un tipo particular de prácticas que pretenden darle un nuevo lugar a instituciones antiguas como la escuela, la cárcel, la fábrica,

Es claro que, desde sus inicios, el juego jugado al nivel de la población no se engendraría ni, mucho menos, subsistiría, si no se estuviese dando, al mismo tiempo, el juego jugado al nivel del individuo. Fue en la combinación entre esas dos superficies que se instituyó todo un nuevo conjunto de prácticas sociales, en la perspectiva de dar nuevas configuraciones a algunas antiguas instituciones. (Veiga-Neto, 2010, Trad. Carlos Noguera).

Es un reflejo de lo que se va configurando a partir de la transición de sociedades disciplinares a sociedades de control, y que podemos vincular con la fractura del tiempo como secuencialidad, como algo ya dado, para abrir paso al tiempo como modo de “estar en el mundo”; al respecto Deleuzze (2006) plantea que en las sociedades disciplinarias se terminaba un evento en la vida del individuo y se empezaba otro, y siempre había que volver a empezar (primero la escuela, luego el cuartel, luego la fábrica...), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: las empresas, la formación, los servicios fungen al interior de una lógica de modulación, que se constituye en un “deformador universal”, entendido como quien de manera sutil o evidente direcciona hacia un propósito de sociedad desde el control de todo y todos.

Así mismo, en las sociedades disciplinares se reconoce la marca que identifica al individuo y su posición en la masa, dos asuntos que no han sido considerados incompatibles y sobre los cuales Foucault reconocía su origen en el poder pastoral; en contraste, en las sociedades de control adquiere especial importancia la “contraseña”, como dispositivo que marca, acepta o prohíbe el acceso a la información, reemplazando “la consigna” presente en las sociedades disciplinares.

Cada sociedad elabora las máquinas que necesita para mantenerse vigente; siguiendo a Deleuze, las sociedades de soberanía tuvieron a su disposición máquinas simples, poleas, palancas, relojes, las sociedades disciplinares centraron sus instrumentos en las máquinas energéticas que traían consigo el riesgo devastador de la entropía y del sabotaje; y las sociedades de control tienen a su haber máquinas informáticas, ordenadores, como una representación actualizada de las lógicas del capitalismo que en la sociedad disciplinar del siglo XIX estaba centrado en la “concentración” de la producción y de la propiedad, aspectos que han ido deviniendo en un capitalismo de servicios, no de productos; servicios que como productos inundan las ventas y mercados, y son susceptibles de ser manejados por administradores expertos; de hecho, “[...] tal vez no necesitemos de más escuela como máquina panóptica simplemente porque el propio mundo se volvió una inmensa y permanente máquina panóptica” como afirma Veiga-Neto (2000b: 18. Trad. Carlos Noguera 2010).

La cultura de la sociedad de control se refuerza y perpetúa como tal en la medida que puede fijar precios (no abaratarlos); transformar los productos (no especializar los productos); utilizar el marketing como control social; fomentar rotaciones rápidas y en algunas ocasiones presencias continuas e ilimitadas que permitan ejercer el control a corto plazo; garantizar que el hombre estará permanentemente “endeudado”; abriendo así una brecha bastante susceptible de alimentar la corrupción y de dar lugar a creativas formas de mantener bajo control al menos las tres cuartas partes de la población mundial, que por numerosa no puede ser encerrada y por pobres no pueden entrar en la estrategia del endeudamiento.

Características como las descritas permiten entender que las condiciones epistémicas, metódicas y vitales que posibilitaron el diálogo con las sociedades disciplinares, hoy se van transformando en la medida que atienden a la lógica de la sociedad de control, centrada más en procesos de cibernundo: informática, clones, dividuos, automatización, invisibilización de rostros y afectos, predominio del código de barras y la contraseña.

Al respecto, Paul Virilio (1997), deja entrever sus apuestas gnoseológicas centradas en que en la sociedad actual –de control–, se impone una política de la

velocidad que desaparece a los sujetos; todo se traduce hoy en la importancia del ahora, en detrimento del aquí; cada logro tecnológico trae consigo su problema, por lo que el empalago con el logro no puede diluir el avizoramiento de los problemas que trae consigo planteando:

La medida del mundo es nuestra libertad. Saber que el mundo alrededor de nosotros es vasto, tener conciencia de ello, aunque no nos movamos por él, es un elemento de la libertad y de la grandeza del hombre. (Virilio, 1997: 45)

De hecho, resalta que siendo la ciudadanía una “organización de los trayectos” entre grupos, hombres, sectas –entre otros–, las proximidades elaboradas han ido dando lugar a una ciudad que se extiende demasiado hasta ser una urbanización catastrófica; asunto que a pesar de la Internet, de las autopistas electrónicas y de los múltiples y diversos modos de comunicación a grandes velocidades, aún no han respondido si la ciudad virtual es posible. Estas discusiones transversan la pregunta ¿es posible educar?, y permiten plantear dos asuntos sustanciales en el campo educativo: el primero centrado en el entorno en que se desenvuelven los procesos formativos y su vínculo explícito e implícito con las pretensiones educativas de la escuela; y el segundo que atiende a las búsquedas, perspectivas y apuestas personales desde las cuales cada sujeto le apuesta al proceso formativo propio y de otros.

Respecto al primer asunto, es evidente que no todos los grupos sociales, tienen un lugar reconocido en el entorno cultural, y muchos de ellos han sido objeto de un sistemático olvido histórico tanto en las prácticas sociales y educativas como en la legislación. Hay una inmensa deuda social y humana que tiene que ver con la mirada de utilidad del ser humano que desconoce la potencia de algunos en detrimento de otros, asunto que la tensión Currículo/ Investigación traduce en el lugar que le da al conocimiento, a los sujetos, a las prácticas y al devenir mismo de la historia individual y colectiva que se constituye cotidianamente.

El tiempo natural que se elabora desde los trayectos de cada sujeto ha sido invisibilizado mediante la normatividad y el uso social de la escuela que como escenario para hacer común lo diverso, desatiende lo plural tanto de los actores como de sus manifestaciones. Ya lo expresaba Rousseau, de maneras diversas en el *Emilio*, hay que buscar maneras de atender al proceso formativo [...] sin que se perturbe lo natural, en otras palabras, el respeto por el proceso natural, es una urgencia que al atenderla incorpora a dicho proceso el reconocimiento de la lógica particular del proceso en sí mismo y no solamente las decisiones de algunos grupos que reconocen a otros como una expresión minimizada y vulnerable de sí mismos.

Los sentidos y significados culturales transversan nuestros suelos epistémicos, así como los deseos y nuestras relaciones con los otros, permitiendo configurar el carácter y su presencia como parte de la experiencia emocional. Al respecto, ¿qué es lo duradero en nosotros, si todo está cambiando en el capitalismo flexible? (Sennett, 2005: 10), si, la lucha por mantener estabilidad en las relaciones familiares representa el caos que ha generado la inestabilidad de las relaciones laborales, y el ser humano se debate entre lo que se debe mantener y lo que se puede arriesgar. Estas disquisiciones nos dicen de que el ser humano puede “saber y saber que sabe”, mientras que los otros homínidos y animales en general pueden saber, pero no saber que saben, asuntos que representan la actitud reflexiva –propia de los seres humanos–, que entreteje los procesos de humanización, evidentemente, de la mano de la conciencia que se elabora a medida que se asume el proceso formativo como asunto vital y necesario íntimamente –la educabilidad–, no como un dispositivo exógeno con pretensiones de homogeneización.

La conciencia –retomando a Freire (1995: 47)– es “conciencia del mundo: el mundo y la conciencia, juntos como conciencia del mundo, se constituyen... en un mismo movimiento, en una misma historia”, y prosigue “... objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo. Entonces el mundo de la conciencia no es creación, sino elaboración humana. Ese mundo no se constituye en la contemplación sino en el trabajo”; de hecho, esta conciencia –de que nos habla Freire– establece un vínculo explícito con la educabilidad, que siendo absolutamente personal e intransferible está imbricada con la concepción de hombre que el mismo autor afirma que es como un ser en el mundo y con el mundo, siendo lo propio de ese hombre ser un ser en situación; dicho de otro modo, se hace tiempo, se hace época, se hace cultura, nos hacemos hombres y mujeres, nos humanizamos, no nacemos humanos, nacemos homínidos.

Aquí la pregunta por lo institucionalizado –léase naturalizado– y lo emergente, por el educar y el educar-se, aporta a la cuestión de si ¿es posible educar hoy?, dos rutas por explorar posteriormente: la lectura del proceso educativo “permanente” en clave de velocidad de “tiempo” y la cultura como el modo como deseamos vernos, transversando las decisiones acerca del tipo de educación que se requiere en “tiempo presente”, cuya apertura puede ser:

Estamos entrando en las sociedades de control, que funcionan no más por confinamiento sino por control continuo y comunicación instantánea [...] Se puede prever que la educación será cada vez menos un medio cerrado, distinto del medio profesional –otro medio cerrado–, pero que los dos desaparecerán a favor de una terrible formación permanente, de un control continuo ejerciéndose sobre el operario-alumno o el ejecutivo-universitario. Nos intentan hacer creer en una reforma de la escuela, cuando se trata de su liquidación. (Deleuze, 1992: 216. Referenciado por Veiga-Neto, 2010. Trad. por Carlos Noguera)

## A modo de pausa

---

La investigación y su emergencia en el contexto de las universidades pedagógicas en Colombia, así como las condiciones de posibilidad del educar hoy desde el tiempo y la cultura como ámbitos de reflexión, permiten elaborar una lógica de marco que abre una posibilidad ontológica y epistémica para darle sentido al trayecto como apuesta metódica para leer la tensión Currículo/Investigación en las maestrías en Educación en Colombia.

En este sentido dos ideas como cierre temporal de la discusión:

*Primera:* los trayectos como metódica en procesos genealógicos permiten convocar diversas rutas de abordaje y reconocer lo multivariado de los discursos, sus enunciados y las relaciones de saber-poder que allí circulan, permitiendo así configurar una lectura alternativa de lo que sucede imbricando acciones cumplidas desde la emergencia de universidades pedagógicas y las condiciones de posibilidad de la educación desde el currículo y la investigación.

*Segunda:* la configuración genealógica de la tensión Currículo/Investigación, mediante trayectos, incorpora procesos institucionales, prácticas sociales e individuales, documentos, procesos y experiencias que permitirán el reconocimiento de un dispositivo que configura esta tensión y evidencia las condiciones de posibilidad del mismo

## Bibliografía

---

- Arellano, A. (2005). Mirar la Pedagogía desde tiempos inciertos. En: *La Educación en tiempos débiles e inciertos*, pp. 79-92. Barcelona: Anthropos editorial.
- Bachelard, G. (1979). *La formación del espíritu científico*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Baudrillard, J. (1974). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*.
- Berger, P. y L. (1967). ) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brunner, J. (2007). Tendencias internacionales y transformaciones en Educación superior. Taller. OECD. Mérida.
- Castell, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castro, E. (2005). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad de Quilmes: Buenos aires.

De Sousa Santos, B. (2009). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En: Olivé, De Sousa Santos & Salazar de la Torre, *Pluralismo epistemológico*, pp. 31-84. La Paz: Clacso.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós Ibérica S.A.

Deleuze, G. y. (2010). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. España: Pretextos.

Duch, L. (2005). La memoria que salva. En: Arellano, A., *La educación en tiempos débiles e inciertos*, pp. 137-148. Barcelona: Anthropos Editorial.

Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Fernando, B. (2005). La experiencia del comienzo en Educación Una pedagogía del acontecimiento. En: Arellano, A., *La educación en tiempos débiles e inciertos*, pp. 49-78. Barcelona.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1965). *La Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva: Buenos Aires

Frigerio, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Ginsburg, C. (1999). *Mitos, Emblemas e Indicios: Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.

Ibarra, O. (2006). Trayectos, lugares y umbrales de la Pedagogía. *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*, pp. 121-131.

Ivor, G. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Ediciones Ocatadro, S.L.

Martinez Alberto, C. E. (2003). *Curriculo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.

Melich, J.-C. (2005). Finales de Trayecto. Finitud, ética y educación en un mundo incierto. En: Arellano, A. *La educación en tiempos débiles e inciertos* (1a ed., pp. 19-47). Barcelona: Anthropos Editorial.

Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la Educación en Colombia*. Cali: Cooperativa Editorial Magisterio.

Riveros, O. L. (2006). ¿Cómo dejar de ser proyecto? Reflexión acerca de los trayectos de una investigación. *Los bordes de la Pedagogía: del modelo a la ruptura*, pp. 35-59.

Rodríguez, V. (2006). El saber pedagógico: discursos de saber y de poder que potencian al maestro. *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos*, pp. 103-119.

Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Saldarriaga, J. (2006). ¿Por qué investigamos lo que investigamos en educación? *Territorios pedagógicos*, pp. 43-52.

Sennett, R. (2005). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Serres, M. (1995). *Atlas* (Trad. Martorelli, A.) Madrid, España: Ediciones Cátedra S.A.

Sousa, B. d. (1998). *De la mano de alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. siglo del Hombre Editores.

Virilio, P. (1997). *El Ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Teorema.

Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y ciencias sociales: algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México: Universidad de México.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza un objeto de saber*. (Universidad de Antioquia, Ed.) Medellín: Anthropos Siglo del Hombre.