

# Énfasis Educación, Cultura y Desarrollo

Rafael Ávila Penagos, [losavila@yahoo.fr](mailto:losavila@yahoo.fr)

## 1. Grupos de investigación que apoyan el énfasis

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN	INTEGRANTES		VINCULACIÓN INSTITUCIONAL	LINEAS DE INVESTIGACIÓN
	NOMBRE	FORMACIÓN		
EDUCACIÓN POPULAR	Mario Acevedo Aguirre	Doctor en Educación <i>University of Massachusetts, Estados Unidos.</i>	Universidad del Valle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de Educadores Populares y Desarrollo Teórico de la Educación Popular</li> <li>• Convivencia y Participación Ciudadana</li> <li>• Semiología Práctica: Semiología de las Prácticas Sociales y Semiopraxis en Contextos Interculturales Poscoloniales</li> </ul>
	Carlos Arango Calad	Doctor en Psicología Social y de las Organizaciones <i>Universidad de Valencia, España.</i>		
	José Luis Grosso Lorenzo	Doctor en Antropología Social <i>Universidad de Brasilia, Brasil.</i>		
	Myriam Zúñiga Escobar	Doctora en Sociología Educativa <i>The University of Southern California, Estados Unidos.</i>		
SUJETOS Y NUEVAS NARRATIVAS	Alfonso Torres Carrillo	Doctorado en Estudios Latinoamericanos. <i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>	Universidad Pedagógica Nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto, Cultura y Educación</li> <li>• Memoria, identidad y constitución de sujetos</li> </ul>
	Rafael Ávila	Doctor en Sociología <i>Universidad de Lovaina, Bélgica.</i>		
	Ricardo Delgado	Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. <i>Universidad de Manizales - CINDE</i>		
	Jorge Jairo Posada Escobar	Doctor en Pedagogía Social <i>UNED, España</i>		
EDUCACIÓN Y CULTURA POLÍTICA	Martha Cecilia Herrera	Doctora en Filosofía e Historia de la Educación <i>Universidad Estadual de Campinas, Brasil.</i>	Universidad Pedagógica Nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación y Cultura Política</li> </ul>
	Rocío Rueda Ortiz	Doctora en Educación <i>Universidad de las Islas Baleares, España.</i>		
	Maria Cristina Martínez Pineda	Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación <i>UNED, España</i>		

## **2. Descripción general del énfasis:**

“Educación–Cultura–Desarrollo” expresa el cruce discursivo y los problemas en los que se propone trabajar este énfasis. En el entramado de los tres conceptos, la problematización del concepto de “cultura” ha sido el detonador de la revisión (en la que aún hoy estamos) de lo que entendemos por “Educación” y “Desarrollo”. En la segunda mitad del siglo XX, especialmente en las últimas décadas, el concepto de “cultura” ha sido cuestionado y asimismo ha arrastrado a una crítica radical las “esferas” que habían logrado, en grados diversos, una relativa autonomía en la Modernidad: “economía”, “educación”, “ciencia”, “arte”, “política”, poniendo a la base de las disciplinas y de los saberes del sentido común las preguntas por las concepciones de mundo, los imaginarios, los marcos de sentido, los esquemas compartidos de acción, y los supuestos sobre los que descansan cualquier formación dominante y sus transformaciones, involucrando desde el conocimiento hasta las sensibilidades, desde los grandes proyectos colectivos hasta los itinerarios individuales, pasando por esas nuevas agrupaciones y formas de socialidad llamadas “neotribales” (Maffesoli 1990).

## **3. Breve descripción de las líneas de investigación.**

### **3.1. Educación y cultura política**

**Martha Cecilia Herrera:** [acuaria2004@yahoo.com.mx](mailto:acuaria2004@yahoo.com.mx)

Una de las dimensiones de interés para el análisis de las relaciones entre educación y cultura se refiere a la dimensión política, puesto que en todo proceso cultural y educativo están implícitas ciertas formas de ver el mundo, así como determinadas maneras de entender el orden social en conexión con las relaciones de poder y de saber que se instituyen en contextos históricos específicos. El análisis de esta dimensión ha sido abordado por algunos teóricos que se han preocupado por estudiar la red de significaciones que orienta las prácticas y representaciones en torno al orden social y las estructuras por él establecidas. En este sentido, la cultura no se comprende sólo como modo de vida sino también como una matriz que se articula con las formas de relación social y política y contribuye en mayor o menor medida a su elaboración, reproducción y/o modificación. Considerando que la educación es una de las dimensiones a través de las cuales se transmiten las concepciones del mundo vigentes en una época determinada y que, como parte de este proceso, ella contribuye a la estructuración de un imaginario de cultura y de cultura política, que incide en la manera en que interactúan los actores sociales en las distintas esferas de la vida social, nos proponemos identificar algunas de las prácticas y representaciones sobre cultura política o culturas políticas las cuales son elaboradas y difundidas a través de los procesos de formación. Lo anterior nos permitirá contribuir a la reconstrucción de las distintas tradiciones de culturas políticas y del papel que, dentro de este horizonte, juegan los procesos de socialización y formación, mostrando su complejidad y las fisuras existentes entre el discurso político dominante y un conjunto complejo de situaciones, actores sociales, modelos culturales, dentro de un determinado contexto histórico específico.

Desde su creación en 1998, el grupo Educación y Cultura Política se ha constituido como un semillero de investigadores, cuyos resultados en investigación y formación han tenido repercusiones directas en la UPN dentro de la Maestría en Educación, en la línea en Historia de la Educación, en donde el grupo se constituye como uno de los articuladores claves de las reflexiones investigativas y de la estructura de la Maestría, generando masa crítica a través de la producción de artículos y libros resultado de las investigaciones, la elaboración de tesis de grado sobre problemas que permitan la consolidación de las áreas temáticas de interés del grupo, así como del diseño de seminarios temáticos y de investigación sobre educación y cultura política, entre otros. Adicionalmente, el grupo ha tenido incidencia directa en procesos de formación en pregrado dentro de las facultades de humanidades y de educación, a través del diseño de cursos que se apoyan en los insumos de las investigaciones del grupo para el desarrollo de sus contenidos, como de la publicación de textos que son utilizados no sólo por los miembros del grupo, sino por otros docentes de la universidad para el desarrollo de actividades curriculares específicas. En la actualidad el grupo fue clasificado en A por COLCIENCIAS dentro de la convocatoria de 2004.

### 3.1.1. Objetivos

Desarrollar una mirada socio-histórica sobre las relaciones entre educación y cultura política.

Estudiar cómo el discurso y las prácticas pedagógicas y escolares interpelan a los sujetos y aportan a la constitución de una cultura política y a la formación de identidades y actores políticos.

Identificar y analizar los escenarios de formación y socialización diferentes a la escuela en donde tienen lugar procesos de constitución de cultura política.

Contribuir a desarrollar una educación para la constitución de un sentido de lo público y la incorporación de herramientas sociales para su desarrollo, dentro de la perspectiva de construir una cultura política democrática.

### 3.1.2. Justificación

El desenvolvimiento de la historia latinoamericana, en los últimos cincuenta años, ha colocado en primer plano el problema de la cultura política para poder entender en toda su complejidad, las dinámicas que marcaron la inserción y participación de las distintas fuerzas políticas y sociales en los procesos de construcción y consolidación de los Estados-nación, arrojando como resultado un abigarrado panorama político y social que tiene expresión en el momento presente. En la actualidad casi todos los países del continente latinoamericano viven un período de legalidad constitucional, con derechos y deberes asegurados por los Estados, pero no totalmente garantizados en el plano de lo social. Se cuenta con regímenes políticos democráticos en los cuales las diversas tendencias tratan de insertar sus proyectos políticos, en medio de procesos que señalan las dificultades por construir una cultura democrática. Esta serie de fenómenos condujo a que se fuera descubriendo desde la política, no sólo la cultura como espacio privilegiado de las mediaciones en torno a la construcción social de la realidad, sino también nuevas formas de hacer política que rebasan la concepción instrumental, requiriendo de reflexiones que permitan analizar la política desde la lógica cultural, o, en expresión de Jesús Martín Barbero, “el espesor cultural de la política”<sup>1</sup>. En el caso específico de Colombia, la constitución política de 1991 colocó las nuevas bases de legitimación social e institucional, consagrando la nación como pluriétnica y multicultural convocando, en esta medida, a la tolerancia y al respeto a la diversidad. Y, aunque de cierta manera la constitución ponía en evidencia las *nuevas realidades nacionales*, lo que distaba de considerar eran las dificultades de convivencia entre las distintas fuerzas sociales y políticas que expresan dicha diversidad cultural, así como los múltiples intereses que se movían en torno a ella, hasta el punto que después de una década esta a punto de ser desmontada por las fuerzas más conservadoras del país.

Así, entendiendo que la construcción de una cultura política está inserta dentro de procesos históricos complejos y que para la elaboración de un proyecto democrático, es preciso comprender los mecanismos institucionales y las características socio-culturales que han marcado los rasgos de nuestra cultura política o culturas políticas, se considera pertinente la reconstrucción histórica de lo que han sido nuestras tradiciones en dicho campo, dando especial énfasis a sus relaciones con la educación. De esta manera, se pretende arrojar luces sobre los mecanismos de conformación y difusión de la cultura política dominante, su relación con las culturas políticas subordinadas y los nexos establecidos con la educación, con el propósito de comprender mejor la dimensiones culturales de la situación política actual, los proyectos de sociedad que subyacen detrás de las acciones políticas, y la función que la educación y la socialización han venido teniendo en nuestra forma de participación social y política. De este modo, basados en un estudio que trabaje desde una perspectiva histórica, podremos tener elementos más sedimentados, análisis más refinados, que nos permitan la formulación de políticas culturales, la elaboración de estrategias de formación ciudadana y la incidencia sobre algunas de las dimensiones de nuestra realidad social y educativa.

---

<sup>1</sup> Martín Barbero, Jesús. “Desfiguraciones de la política y nuevas figuras de lo público”, en *Revista Foro*, Bogotá, Fundación Foro, N° 45, septiembre de 2002.

### 3.1.3. Fundamentos Teóricos

Las diferentes concepciones de cultura política con las que se trabaja en la actualidad han sido herederas de vertientes teóricas y metodológicas dentro de las cuales sobresalen, entre otras, la ciencia política, la sociología, la psicología, la antropología, los enfoques culturalistas así como la historia política y social, la sociología cultural, las ciencias de la comunicación y del lenguaje y los estudios culturales<sup>2</sup>. Es conveniente subrayar el papel que la ciencia política ha jugado en la definición del concepto de cultura política, en la medida en que desde la teoría de la cultura cívica – *civic culture* – a comienzos de la década de 1960 se comienza a hacer uso de dicha categoría. No obstante, en este acercamiento como en otros subsiguientes, se integraron aportes teóricos y metodológicos de los distintos campos señalados anteriormente. Desde mediados del siglo XX la cultura política fue concebida desde la ciencia política como una categoría estratégica para el análisis del funcionamiento de las democracias occidentales. Es conveniente reconocer la cercanía que la ciencia política tuvo con la sociología funcionalista y estructural–funcionalista y la psicología de corte conductista, en las elaboraciones hechas sobre cultura política por autores europeos y norteamericanos. Con el concepto de cultura política, en principio, se pretendió explicar el proceso histórico de los países de la Europa occidental, tendiente a la consolidación de un sistema político democrático que *pusiese en orden* a la sociedad después de la segunda guerra mundial y en los inicios de la guerra fría. En esta perspectiva el análisis más sobresaliente es el propuesto por Gabriel Almond<sup>3</sup> y su grupo de trabajo, quienes asociaron el concepto de cultura política con el de cultura cívica, diferenciándolo de otros conceptos como cultura parroquial –orientaciones específicamente políticas entre la población- y cultura de súbdito –orientaciones hacia el sistema político pero desde una relación pasiva-, que estarían en situación jerárquica de inferioridad al ser considerados como expresiones, *ethos*, propios de las sociedades tradicionales. En contraste, la cultura cívica participativa se caracteriza por brindar orientaciones políticas hacia el sistema, su estructura y sus instituciones políticas y promueve un comportamiento activo frente al sistema. Según este enfoque, la cultura cívica estaba en relación de causalidad con el fortalecimiento y estabilidad del sistema democrático; es decir, que consolidando una cultura cívica se aseguraba la existencia de la democracia, constituyéndose esta última categoría como inherente a las sociedades modernas, asociándose de manera estrecha con la consolidación de los Estados nacionales y los paradigmas propios de la cultura occidental. Así, cultura cívica se equiparaba con cultura democrática y participativa.

Para Bertrand Badie<sup>4</sup>, el principal problema que le trajo el enfoque conductista a la ciencia política fue reducir la cultura al análisis de los comportamientos y procesos de regulación de los valores sociales, lo cual le quita a la cultura lo que le es esencial: entenderla como un sistema de significaciones, a la manera que ha sido trabajada por Clifford Geertz<sup>5</sup>. Sumado a lo anterior, otras críticas a la propuesta de Almond, Verba y Powell, aluden a su exagerado psicologismo (ya que hace hincapié en las disposiciones mentales y valorativas de los sujetos frente al fenómeno político de la democracia) y a la reducción del análisis al modelo desarrollista de la democracia anglosajona como el único modelo político legítimo, lo cual impide reconocer las particularidades de los sistemas de significación de los diferentes grupos sociales y la emergencia de modelos políticos que no se someten normativamente a la idea inglesa de democracia. Debido a los cambios sociales y políticos acaecidos en las décadas de 1970 y 1980, las elaboraciones iniciales sobre cultura política no colmaron las expectativas de los analistas interesados en el estudio de las relaciones entre cultura y política, empezándose a incorporar desde otras tradiciones teóricas elementos más amplios a los referentes iniciales pautados por Almond y Verba.

En síntesis, en los acercamientos hechos al concepto de cultura política convergen varias tradiciones teóricas que señalan las tensiones políticas, sociales y culturales de los distintos momentos históricos en que éstas surgieron. Así, si bien inicialmente el concepto surge a la luz de los paradigmas que buscaron legitimar el orden social establecido en la Europa occidental,

---

<sup>2</sup> Martha Cecilia Herrera, Alexis V. Pinilla, Carlos J. Díaz, Raúl Infante, La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales, Bogotá, UPN, 2005.

<sup>3</sup> Gabriel Almond y G. B. Powell, Política comparada, Buenos Aires, Paidós, 1972; G. Almond y Verba, The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in five Nations, Princeton, Princeton University Press, 1963.

<sup>4</sup> Bertrand Badie, *Culture e politique*, Paris, *Op. cit.*

<sup>5</sup> Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1987.

delineándolo como un concepto rígido, ligado estrechamente al Estado nacional y por tanto homogéneo, hegemónico y eurocentrista, con el transcurso de las décadas nuevos fenómenos mostraron las limitaciones de este primer acercamiento, conduciendo a su resignificación para dar cabida a lógicas no hegemónicas y al estudio de las distintas expresiones y luchas en torno a su apropiación. En términos generales, los enfoques y aproximaciones sobre cultura política pueden agruparse en dos grandes tendencias, una que privilegia el enfoque en torno a los individuos, entendiendo la cultura como normas, valores y actitudes individuales, lo cual hace que sea más propensa a la utilización de técnicas cuantitativas y masivas para su medición. La otra tendencia, se preocupa más por las manifestaciones colectivas del fenómeno de la cultura política, concibiendo la cultura como red de significaciones sociales y lo político como manifestaciones que rebasan lo institucional y lo hegemónico.

- Teniendo en cuenta las distintas herencias teóricas del concepto de cultura política, podemos concebir la misma, en un sentido amplio, como el conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación de los sujetos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos y a las confrontaciones que tienen lugar en los diferentes momentos históricos. De esta manera sus relaciones no girarían solamente en torno al Estado nacional, siendo posible identificar la existencia de diferentes culturas políticas dentro de las sociedades, al tiempo que considerar expresiones culturales no relacionadas de manera explícita con la esfera de la política pero que inciden en la constitución de modelos y pautas que repercuten sobre ella. Así las cosas, el concepto de cultura política debe permitir ver la riqueza de los procesos de construcción cultural e indagar las dinámicas de las diferentes 'subculturas políticas' que convergen en un momento histórico específico.

#### **3.1.4. Temas a investigar**

Considerando que se trata de consolidar el trabajo en torno a un programa de investigación se ha definido, de manera inicial, algunos de los temas que pueden ser objeto de proyectos específicos de investigación son: 1. Educación e identidad nacional. 2. Cultura política, instituciones educativas y políticas públicas 3. Comunicación, Educación y Cultura política. 4. Cultura política, educación y sujetos sociales. 5. La ciudad como formadora de cultura política. 6. Ciudadanía y escenarios sociales para su aprendizaje. 7. Cultura política, educación, resistencias y movimientos sociales.

### **3.2. Educación Popular**

El Énfasis Educación, Cultura y Desarrollo dentro del Doctorado Interinstitucional en Educación será la oportunidad para seguir construyendo una línea de investigación y formación que a lo largo de 25 años ha venido configurando el Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle y que hoy puede mostrar una amplia producción académica e investigativa en los campos de la formación de educadores populares, la educación popular de adultos, la planificación participativa, las relaciones educación – trabajo y escuela - comunidad, la convivencia y participación ciudadana, los lenguajes lúdicos creativos, y la educación intercultural. Más específicamente, en esta Línea exploraremos un campo de estudio que, atendiendo a las prácticas socioculturales conducentes a la activación de la imaginación creadora, a las formas de subjetivación construidas en la vida cotidiana en contextos específicos y a las dinámicas y configuraciones socioculturales asimétricas que nos constituyen en la historia, nos permita comprender las experiencias de construcción de convivencia desde la perspectiva de sus actores.

Esta Línea se especializa en tres Propuestas Investigativas:

1. Formación de Educadores Populares y Desarrollo Teórico de la Educación Popular  
*Profesor Mario Acevedo*
2. Convivencia y Participación ciudadana  
*Profesor Carlos Arango Cálad*

3. Semiología Práctica: Semiología de las Prácticas Sociales y Semiopraxis en Contextos Interculturales Poscoloniales.

*Profesor José Luis Grosso.*

### ***3.2.1. Propuesta de investigación: Formación de Educadores Populares y Desarrollo Teórico de la Educación Popular.***

**Mario Acevedo:** [macevedo@makarenko.univalle.edu.co](mailto:macevedo@makarenko.univalle.edu.co)

La Formación de Educadores Populares ha sido una de las temáticas en que más ha trabajado el grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, no sólo a lo largo del tiempo, sino a través de los distintos niveles de formación, los cuales van desde la capacitación, hasta la profesionalización y la formación postgraduada. A lo largo de esta experiencia se han venido desarrollando un modelo de formación participativa caracterizado por la integración de los conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos desarrollados en el campo de la educación popular con las experiencias, aspiraciones y necesidades de los educadores populares en su trabajo práctico con las comunidades. Esta integración se manifiesta en la organización de contenidos alrededor de problemas que se asumen de manera transdisciplinaria en el desarrollo del currículum, en una propuesta metodológica que articula experiencias previas y nuevos saberes en el proceso de formación y en una relación pedagógica que reconoce la legitimidad de conocimientos provenientes de distintas fuentes (experiencia, investigación, elaboración teórica, etc.) y que por lo tanto permite un juego de negociaciones y diálogos en la construcción y apropiación de saberes y prácticas constitutivas del campo de la Educación Popular.

A lo largo de la construcción de este modelo de formación, hemos venido configurando experiencias como el Diseño Curricular Participativo, el cual hemos implementado en propuestas que van desde cursos hasta programas de pre y postgrado, pasando por el diseño de intervenciones en el campo del desarrollo comunitario y la educación para la participación ciudadana. De la misma manera hemos contribuido a la Formación Pedagógica de diversos agentes educativos y de desarrollo comunitario, a través de procesos de formación que buscan articular la construcción de una propuesta de desarrollo alternativo a nivel comunitario y la realización de una estrategia educativa que acompañe este tipo de desarrollo.

Así esta propuesta aborda problemas que se pueden formular, en términos generales, así:

1 Relación entre las necesidades de formación de educadores populares y los desarrollos de la Educación Popular como campo de articulación entre la educación, la cultura y el desarrollo.

2 Contribución de los modelos de formación de educadores populares a la constitución de una propuesta educativa popular y de desarrollo comunitario alternativo a los modelos convencionales.

3 Formación de educadores populares y consolidación teórico-práctica de la educación popular y del desarrollo comunitario.

Desarrollo del pensamiento educativo y pedagógico y sus implicaciones en la formación de educadores populares.

Esta propuesta de investigación asume la formación de educadores populares como elemento articulador entre la construcción de una propuesta de desarrollo alternativo a nivel comunitario y la realización de una estrategia educativa de acompañamiento a este tipo de desarrollo, es decir una estrategia de Educación Popular. En tal sentido se interroga sobre las exigencias que el Desarrollo Comunitario le plantean a la Educación Popular y los aportes que la E. P. ha hecho y puede hacer en la configuración de un modelo de desarrollo, a través de preguntas como: ¿Qué necesidades de formación y capacitación se generan a partir de la puesta en marcha de proyectos y programas, en el marco del desarrollo comunitario?; ¿Qué estrategias de formación se necesitan para mantener, reproducir y consolidar la E. P. como práctica socio-cultural y disciplina académica en vía de constitución y legitimación?; ¿En qué medida los

programas de formación y capacitación de educadores populares y promotores de desarrollo han contribuido a la consolidación teórico-práctica de la E. P.?

A los educadores populares, el desarrollo alternativo les exige que contribuyan a dinamizar una ruptura profunda con el orden social vigente, no tanto a través de debates ideológicos o de una actividad exclusivamente académica, sino mediante investigaciones capaces de dar respuestas prácticas integrales dentro de un proyecto de desarrollo centrado en la búsqueda de bienestar social.

El educador popular debe ser también un investigador de la problemática del desarrollo comunitario y un promotor de nuevas propuestas.

Este reto plantea problemas de formación integral que articule aspectos productivos y técnicos del desarrollo con aspectos políticos, organizativos y culturales. Estos problemas no se reducen a criterios para seleccionar y organizar los contenidos en un programa de formación, sino que incluyen la búsqueda de nuevas metodologías y nuevas formas de relación entre las disciplinas (científico-naturales, sociales y humanas) y las prácticas educativas y culturales, y entre los agentes educativos y los usuarios de los programas.

La E. P., como discurso y como práctica social se ha venido constituyendo a partir de numerosas vertientes. Así, prácticas muy disímiles se encuentren bajo la denominación de E. P. Con sus problemas de delimitación, identidad y legitimación.

¿Qué implicaciones tiene para la identidad del educador popular y la legitimación de su trabajo la diversidad de prácticas y de discursos desde donde se está constituyendo el campo de la E. P.?

¿Con qué criterios se debe delimitar el campo de la E. P. para no excluir ni des-legitimar prácticas significativas de los sectores populares?

Esta diversidad está siendo investigada para buscar hilos temáticos que permitan encontrar unidad conceptual en distintas prácticas. Es necesario problematizar nociones como poder, participación, organización, dialogo, conocimiento, cultura, cambio social, sectores populares, etc., y el sentido que éstas tienen entre los sectores populares con quienes trabajan los educadores. Y para esto es necesario hacer investigación.

¿Qué implicaciones tiene para la formación de educadores populares la incorporación de estos nuevos discursos en la conceptualización de la Educación Popular?

¿Cómo incorporar a los procesos de formación actividades de investigación que contribuyan a fortalecer las bases conceptuales de la E. P. y a una mayor articulación de estas con sus prácticas?

También es necesario rastrear la influencia que sobre la E. P. han tenido teorías educativas que, aunque pensadas para los procesos de escolarización convencionales, se han planteado el problema de la reproducción social y cultural desde perspectivas críticas, como las teorías de la reproducción social (Althusser) y la cultural (Bourdieu) y la teoría de la resistencia en la pedagogía críticas (Giroux). Estas teorías han afectado el campo de la Educación Popular y la formación de educadores populares y su influencia puede señalar una rica temática de investigación.

#### Proyectos de Investigación:

1995 Proyecto de investigación sobre experiencias significativas de Educación Popular de Adultos en Colombia. Sistematización de la Escuela de Liderazgo democrático de Villa Rica - Cauca.

1995 Evaluación del Proyecto Multinacional de Educación Para el Trabajo – PMET. Universidad del Valle.

1997 Sistematización del Centro Autogestionado de Educación Popular de Adultos – CAEPA - de “Ciudad Porfía”. Villavicencio – Departamento del Meta

2005 Proyecto "Violencia y Convivencia en Cali: los nuevos escenarios de la Educación Popular.

Producción intelectual:

(1992) "Training Popular Educators as a contribution for linking Theory and Practice in Popular Education". Tesis Doctoral. Universidad de Massachusetts.

(1990) "Aporte del Programa de Capacitación de educadores Populares de la Universidad del Valle al desarrollo teórico de la Educación Popular." Documento de discusión interna del E.I.A., Facultad de Educación – Universidad del Valle.

(1991a) "Características de la Educación Popular y formación de educadores populares." Documento de discusión interna del E.I.A., Facultad de Educación – Universidad del Valle.

(1991b) "Formación de educadores populares: ¿articulando o separando la teoría y la práctica?". En Contrastes, No. 15. Instituto de Capacitación para Educadores de Adultos - ICEA. Cali, Colombia.

(1996) "Cuando se quiere se puede: Sistematización de la experiencia de la Escuela de Liderazgo Democrático de Villa Rica - Cauca." Contrastes, No. 21. ICEA. Cali.

(2000) "Pertinencia y necesidad del pensamiento de Paulo Freire en la Educación Colombiana de hoy". Revista Universidad Católica de Oriente. Año 12. Vol. 9, No.13.

2003) "La indignación, el respeto y la esperanza: Ideales necesarios en un contexto de intolerancia". Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan. Páginas 131 – 144. Editorial CLACSO. Buenos Aires, Argentina.

(2004) "Gramsci y la Formación de Educadores Populares". Cuadernos de Trabajo. Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle.

(2005) "Encuentros con Paulo Freire. Acercamiento a su pensamiento, su obra y su vida". En: Freire. Vigencia y desafíos. Revista Aportes No. 58. Dimensión Educativa. Santa Fe de Bogotá.

(2005) "Exclusión e inclusión de sujetos sociales reflexiones desde el estudio sobre violencia y convivencia en Cali: los nuevos escenarios de la Educación Popular". Ponencia presentada en el seminario "Exclusión / inclusión social: dos ámbitos de interés para la Universidad". Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín, Colombia.

### ***3.2.2. Propuesta de Investigación: Convivencia y Participación ciudadana***

**Carlos Arango Cálad:** [carlango@univalle.edu.co](mailto:carlango@univalle.edu.co)

Esta propuesta de investigación promueve un acercamiento a la realidad social desde una perspectiva psicosocial que parte del análisis de las interacciones entre los sujetos, de las relaciones interpersonales, de la construcción de vínculos de afecto, solidaridad, compromiso y ayuda mutua, para promover el desarrollo de estrategias participativas de transformación de la realidad social y comunitaria. Es decir, esta perspectiva se plantea explícitamente el problema de la construcción de la convivencia social en contextos normales de la vida cotidiana y el problema de la participación en ella.

Programas y Proyectos de Investigación:

1988 Trabajo de Grado: "Comportamiento Participativo en San Antonio de Yurumanguí". Miriam Varela. Director: Carlos Arango.

1990 Trabajo de Grado: "El hecho folklórico musical como Comportamiento Participativo". Gloria Perea. Director: Carlos Arango.

1991 "Comportamiento Participativo y Educación Popular: El caso de Tumaco". Carlos Arango, Investigador Principal. Informe Final: Arango, C. (1991) Comportamiento Participativo y

Educación Popular: El Caso de Tumaco. Departamento de Psicología, Universidad del Valle, Cali.

1992 Trabajo de Grado: "El Comportamiento Participativo y la cohesión en un grupo asociativo de producción". Tulio Vergara y Tito Ortega. Director: Carlos Arango.

1993 Tesis: "Identidad y participación en un barrio subnormal". Carlos Arango, Maestría en Psicología, Universidad de Valencia, España.

1999 – 2000 "Construcción Participativa de la Convivencia en un barrio popular de Cali." Carlos Arango, Investigador Principal, y Daniel Campo. Colciencias - BID. Informe final: Arango, C. y Campo, D. (2001) Educación para la convivencia en contextos comunitarios. Universidad del Valle – Colciencias, Cali.

2001 Trabajo de Grado: "El Comportamiento Participativo en una Junta Administradora Local." Carlos Andrés Ramírez, Diego Fernando Bolaños y Edinson Suárez. Director: Carlos Arango.

2003 Trabajo de Grado: "El rol del líder comunitario en convivencia." Liliana Mazuera y Orbay Beltrán. Director: Carlos Arango.

Trabajo de Grado: "Estudio sobre la convivencia en la socialización primaria con familias de sectores populares." Maritza Campo y Herminul Franco. Director: Carlos Arango.

2004 "La interacción entre los servicios de salud y los usuarios. El Caso de Cali". Equipo internacional: Carlos Arango, ColInvestigador, Mario Mosquera y Yolanda Zapata, por la parte colombiana. Organización Mundial de la Salud (OMS) y Department for International Development (DfID) del Reino Unido. Informe Final: Arango, C., Mosquera, M. y Zapata, Y. (2004) La Interacción entre los servicios de salud y los usuarios. El Caso de Colombia. Universidad del Valle - London School of Hygiene and Tropical Medicine - Secretaria Departamental de Salud del Valle del Cauca - Nuffield Institute for Health. Aprobado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Department for International Development (DfID) del Reino Unido.

Macro-Proyecto "Educación para la convivencia familiar en contextos comunitarios." Plan Internacional. Carlos Arango, Investigador Principal, Daniel Campo y un equipo de ocho investigadores. Informe final: Arango, C. y Campo, D. (2004) Redes sociales para la Convivencia Familiar. Universidad del Valle – EDUPAR – Plan Internacional.

2002 – 2005 Tesis: "La convivencia familiar como nuevo escenario de la Educación Popular." Daniel Campo, Maestría en Educación, Énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle. Director de Tesis: Carlos Arango.

2002 MacroProyecto "Violencia y Convivencia en Cali: los nuevos escenarios de la Educación Popular." Grupo de Investigación Educación Popular. Carlos Arango, ColInvestigador.

Proyecto de Investigación "Conocimiento Social en Convivencia para una Cultura de Paz en el Valle del Cauca – Buenaventura y Cali." Grupos de Investigación Educación Popular, y Cultura y Desarrollo Humano, Universidad del Valle. Carlos Arango, Co-Investigador.

#### Producción intelectual:

Arango, C. y Varela, M.Z. (1988) Una Mano lava la otra y las dos lavan la cara: Análisis Psicológico del Comportamiento Participativo en una comunidad del Litoral Pacífico. Boletín de la AVEPSO, Vol. XI, No.3.

Arango, C. (1992) Comportamiento Participativo y Educación Popular: El Caso de Tumaco. Intervención Psicosocial: Programas y Experiencias. Musitu, Berjano, García y Bueno Editores - Universidad de Valencia, Valencia.

Arango, C. (1993) El rol del Psicólogo en la intervención comunitaria. En II International Conference of Psychological Intervention and Human Development: Educational and Community Intervention. Valencia, España.

Arango, C. (1993) El rol de los servicios formales en la intervención comunitaria. En II International Conference of Psychological Intervention and Human Development: Educational and Community Intervention. Valencia, España.

Arango, C. (1995) Consideraciones sobre la participación comunitaria frente al problema de las drogodependencias. En Jornada: La prevención de las drogodependencias desde el ámbito municipal. Mayo 12 de 1995. Gabinete Psicopedagógico Municipal de Cullera, Valencia, España.

Arango, C. (1996) Intervención Comunitaria: Investigación y Democratización. En Sánchez, A. y Musitu, G. Intervención comunitaria: Aspectos científicos, técnicos y valorativos. Editorial EUB, Barcelona.

Arango, C. (1996) El comportamiento participativo en la investigación-acción. En Sánchez, A. y Musitu, G. Intervención comunitaria: Aspectos científicos, técnicos y valorativos. Editorial EUB, Barcelona.

Arango, C. y Cols. (1996) Identidad y Participación en un barrio deprimido. En Sánchez, A. y Musitu, G. Intervención comunitaria: Aspectos científicos, técnicos y valorativos. Editorial EUB, Barcelona.

Arango, C. (1997) Construcción social del rol del Psicólogo Comunitario. En XXVI Congreso Interamericano de Psicología - SIP. Sao Paulo, Brasil.

Arango, C. (1998) Las psicólogas y psicólogos comunitarios valencianos en la búsqueda del vínculo perdido. Información Psicológica, N° 66. Valencia, España.

Arango, C. (1998) El rol del psicólogo comunitario en la Comunidad Valenciana. En Memorias del II Congreso Iberoamericano de Psicología. CD-ROM, Madrid.  
<http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/social/>

Arango, C. (2000) La Inter y Transdisciplinariedad en los Procesos Participativos en Investigación Social. Ponencia presentada en el Seminario "Nuevas ecologías en Investigación Social", realizada por el Centro de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Medellín.

Arango, C., Mosquera, M., Zapata, Y., Lee, K. y Varela, A. (2001) Strengthening use participation through health sector reform in Colombia: a study of institutional change and social representation. Health Policy and Planning, 16 (Suppl 2): 52-60, Oxford University Press, Oxford.

Arango, C. (2001) Hacia una psicología de la convivencia. Revista Colombiana de Psicología, N° 10, 2001, pp. 79-89.

Arango, C., y Campo, D. (2001) La Psicología de la Convivencia. Una experiencia de Investigación- Acción Participativa en Colombia. En Memorias del XXVIII Congreso interamericano de Psicología – SIP.

Arango, C., Campo, D. y Otros. (2002) Pedagogía para la Convivencia y la Democracia. Modelo EDUPAR. Artes Gráficas del Valle Ltda., Cali.

Arango, C. (2002) El Hombre y la Convivencia en la Sociedad Patriarcal. Ponencia presentada en la Jornada de Masculinidades, Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad, Universidad del Valle.

Arango, C. (2003) Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la Red de Promoción del Buen Trato de Cali. Investigación y Desarrollo, Vol. 11 N° 1.

Arango, C. y Campo, D. (2003) Redes Sociales para la Convivencia Familiar. Ponencia presentada en el XXIX Congreso Interamericano de Psicología, realizado en Lima, Perú.

Arango, C. (2003) El Rol Estratégico del Psicólogo en la Intervención Psicosocial. La Experiencia de la Universidad del Valle. Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional Interuniversitario de Psicología Social, Universidad Manuela Beltrán, Bogotá.

Arango, C. (2004) La inter y transdisciplinariedad en los procesos participativos en investigación social. Documento de Trabajo, Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle, Cali.

Arango, C. y otros. (2004) Lineamientos conceptuales en prevención de violencia intrafamiliar y promoción de la convivencia pacífica al interior de las familias. Documento de Trabajo, OIM-ICBF-CISALVA, Cali.

Arango, C. (2005) Psicología Comunitaria de la Convivencia. (en imprenta)

### ***3.2.3. Propuesta de Investigación: Semiología Práctica: Semiología de las Prácticas Sociales y Semiopraxis en Contextos Interculturales Poscoloniales.***

**José Luis Grosso:** [jolugros@univalle.edu.co](mailto:jolugros@univalle.edu.co)

Una Semiología de las Prácticas se diferencia de la tradición platonizante de la concepción y del estudio científico del “lenguaje”, polarizado sobre lo ideal, lo cognitivo-intelectual, como si constituyera una esfera propia de representación y enunciación (llamada “Lingüística”), polarizada sobre lo (mera o puramente) comunicativo. Consiste, en cambio, en una Semiología Práctica que estudia las “prácticas discursivas” en la corporalidad irreductible e irrebalsable de las relaciones sociales. Muestra su alto valor estratégico para una teoría social situada al proponer la investigación de la semiosis social a nivel de las prácticas, que es la dimensión oscura, silenciosa y fuertemente determinante de los procesos de reproducción y transformación social, y al hacerlo en relación con contextos interculturales poscoloniales.

El concepto de lo “intercultural” nombra, a través de una lectura histórico-antropológica de la experiencia colonial y poscolonial de nuestros diversos contextos locales, regionales y nacionales latinoamericanos, los movimientos sociales que reivindican un lugar explícito para las diferencias étnicas en los espacios nacionales y globales, pero también y sobre todo se sumerge en aquellas prácticas y relaciones sociales en las que se ha establecido el silenciamiento, la ocultación y la negación de la alteridad, produciendo una topografía social compleja y abigarrada. (Grosso 1999; 2004; 2005a; 2005b; Kusch 1983; 1986; 1975; 1976; 1978; Bartolomé 1996; Segato 1991; Wade 1997; Lander 2000) “Interculturalidad”, en nuestro contexto latinoamericano, es el complejo histórico de relaciones asimétricas entre actores culturales diferentes que, en algunos casos, y con frecuencia en las últimas dos décadas, se constituyen en identidades étnicas explícitas; interculturalidad nombra identidades al interior de la trama de relaciones de poder, las cuales resisten, sospechan y se transfiguran por debajo de cualquier concepción englobante de “blanqueamiento” o de “mestizaje”, que han sido las políticas culturales más determinantes de las unificaciones nacionales. Es decir, interculturalidad involucra a todos los procesos históricos en América Latina y el Caribe, no sólo a las comunidades indígenas o negras u otros movimientos sociales que se manifiestan desde su diferencia explícita, y toma en cada contexto regional y local configuraciones específicas. Señalo de este modo hacia una interculturalidad enterrada bajo la violencia simbólica (Bourdieu) de las políticas coloniales y, sobre todo, de las políticas nacionales, dramática nocturna de los cuerpos y las voces. (Grosso 1999; 2003; 2004; 2005b) En un contexto como el latinoamericano (como podría decirse de todo contexto que tenga las marcas de la experiencia colonial eurocéntrica), las diferencias no son sólo las puestas a la vista, claramente inferiorizadas o excluidas: hay también, y sobre todo, invisibilización, acallamiento, auto-censura, auto-negación, denegación, desconocimiento. Por lo que un concepto ingenuo de “interculturalidad” podría en verdad tragar mucho más que lo que procesa, ignorando la lógica del mecanismo que pretende desmontar; podría ser así más reproductivo que transformador. Debido a este trabajo hegemónico, insisto en que interculturalidad nombra el oscuro trabajo de las diferencias antes que al collage híbrido o la feria de colores en los que se recrea el “multi-

culturalismo". Somos más interculturales de lo que sabemos o estamos dispuestos a reconocer, y la interculturalidad hace parte, no de la solución, sino del trauma de nuestras "democracias" y de las relaciones de poder ocultas en el Conocimiento, la Educación, la Ciencia, la Tecnología, la Innovación y el Desarrollo.

"Contextos poscoloniales" refiere a aquellos en los que se ha pasado por la experiencia colonial europea, experiencia colonial inédita en la historia planetaria por sus alcances mundiales y por generar un solapamiento entre occidentalización/universalidad. Más que nombrar una superación, el "pos" recuerda esta marca colonial en los cuerpos y en las voces, que nos resulta constitutiva de nuestros habitus, en los distintos contextos: domésticos, barriales y comunitarios, organizativos e institucionales. El "pos" recuerda la marca colonial inscripta y olvidada y señala en ella un campo de acción deconstructivo. (Derrida 1997) Como lo expresa Fernando Coronil: "La crítica al occidentalismo intenta iluminar la naturaleza relacional de representaciones de colectividades sociales con el fin de revelar su génesis en relaciones de poder asimétricas, incluyendo el poder de ocultar su origen en la desigualdad, de borrar sus conexiones históricas, y de esa manera presentar, como atributos internos de entidades aisladas y separadas, lo que en efecto es el resultado de la mutua conformación de entidades históricamente relacionadas." Esta colonialidad encuentra en la actual globalización una nueva instancia de su relanzamiento: "Si el occidentalismo se refiere, de una manera más o menos amplia, a las estrategias imperiales de representación de diferencias culturales estructuradas en términos de una oposición entre el Occidente superior y sus otros subordinados, la hegemonía actual del discurso de globalización sugiere que éste constituye una modalidad de representación occidentalista particularmente perversa, cuyo poder yace, en contraste, en su capacidad de ocultar la presencia del Occidente y de desdibujar las fronteras que definen a sus otros, definidos ahora menos por su alteridad que por su subalternidad." Por eso "es necesario extender la crítica del eurocentrismo hacia la crítica del globocentrismo." (Coronil 2000 p. 146) La hegemonía eurocéntrica no fue radicalmente alterada, a pesar del cambio de status en lo político al declararse las independencias nacionales y organizarse Estados-Naciones en las recientes colonias; y se hunde en nuevos pliegues en la hegemonía globocéntrica actual. Uno de los nudos más resistentes de dicha formación hegemónica es el enquistado en los preciados conceptos de "ciencia", "conocimiento" y "saber", todos ellos objeto de disputa en el espacio social educativo.

La Semiopraxis consiste en el significar-hacer de los actores sociales en sus interacciones cotidianas (incluidas las relaciones de conocimiento), como un espacio social corporal y material de luchas culturales. Se pone de manifiesto y se potencia así (más allá del sesgo estructural-cognitivistista y de la "operación etnográfica", en cuanto posición estratégica que recorre y se adentra en las prácticas para volver luego al puerto seguro de su lógos cognoscente, denunciada por Michel de Certeau en su crítica a Bourdieu) el trabajo corporal-material de la significación y el sentido (Nietzsche 1986; Gramsci 1967; 1972; 1998; Foucault 1996; 1997; 1984; 1979; Barthes 1995; Kusch 1976; 1978; Deleuze y Guattari 1994; Derrida 1989; 1977). La Semiopraxis permite "descender", para el estudio de nuestros contextos interculturales poscoloniales, a la construcción popular de lo público desde el horizonte de una modernidad social, desplazando a un nivel profundo, corporal-material-significacional (aquél de la carnavalesca medieval y renacentista bajtiniana; Bajtin 1990), la lectura y el análisis de los procesos sociales: allí donde la hegemonía letrada (incluyendo las mismas Ciencias Sociales y las instituciones educativas), con su violencia simbólica, ha hecho efecto y permanece activa en situaciones de "hermenéutica doble" (Giddens 1997), pero donde es asimismo amenazada y combatida.

Semiología Práctica es la posición teórico-metodológica; Semiología de las Prácticas Sociales es su objetivo de estudio; y Semiopraxis es la acción-significación social misma, de la que la Semiología de las Prácticas hace parte, en situaciones de "hermenéutica doble".

#### Programas y Proyectos de Investigación:

1988 – 1990

Proyecto de Investigación "Relaciones y preeminencias valorativas de las categorías 'lo europeo' y 'lo americano' en el pensamiento de América (Sarmiento, Alberdi, Rodó, Rojas, Martí, Canal Feijóo, Martínez Estrada y Kusch)." Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. José Luis Grosso, Investigador Principal.

1991 - 1992

Proyecto de Investigación "Identidad y desarrollo. Planteo de la problemática en relación a las comunidades 'históricas' santiagueñas." Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. José Luis Grosso, Investigador Principal.

1992-1994

Tesis "La suerte de lo andino, sus saberes y poderes. Adivinación y Mestizaje en el Norte de Potosí". José Luis Grosso, Maestría en Historia Andina, FLACSO-Universidad del Valle, Cali, Colombia. (Trabajo de campo en Santiago de Bombori, Norte de Potosí, Bolivia, y Trabajo de archivo en el Archivo Histórico Nacional de Bolivia, Sucre.)

1994-1999

Tesis "Indios Muertos, Negros Invisibles. La identidad 'santiagueña' en Argentina". José Luis Grosso, Doctorado en Antropología Social, Departamento de Antropología, Universidade de Brasília.

1996

Proyecto de Investigación "Rituales de muerte y memoria colectiva en la mesopotamia santiagueña"; en el Programa de Investigación "Reconstrucción de los procesos históricos a través de la memoria oral en la localidad de Villa Atamisqui, Provincia de Santiago del Estero, Argentina." Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. José Luis Grosso, Investigador Principal.

1996-1997

Proyecto de Investigación "Identidades étnicas y hegemonía nacional en Santiago del Estero". Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. José Luis Grosso, Investigador Principal.

1998

Proyecto de Investigación "Negros visibles y negros invisibles. Metamorfosis de lo negro en la escena nacional: santiagueños en el Noroeste Argentino y poblaciones negro-mulatas en el Pacífico Colombiano". Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Valle, Cali, Colombia. José Luis Grosso, Investigador Principal.

2001-2003

Proyecto de Investigación "Apropiación de las NTICs en la Educación Superior en Comunidades y Países Iberoamericanos". José Luis Grosso, Co-Investigador, responsable del Capítulo "NTICs, Interculturalidad, Comunicación y Conocimiento en América Latina y el Caribe". UNESCO – Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.

2003-2004

Programa Territorial de Investigación "Agenda Prospectiva de Ciencia, Tecnología e Innovación del Valle del Cauca)." Colciencias – Consejo Departamental de Ciencia y Tecnología – Consorcio Regional. José Luis Grosso, Co-Investigador: Coordinador del Eje Temático Realidad Social, Económica, Cultural y Étnica del Valle.

2005 –

Programa Territorial de Investigación "Diseño y puesta en marcha de la Estrategia: 2015, Valle del Cauca Red de Ciudades Educadoras (Buenaventura, Buga y Cali) – Red CiudE." (Fase II de la Agenda Prospectiva de Ciencia, Tecnología e Innovación del Valle del Cauca) Colciencias – Universidad del Valle – Consorcio Regional. José Luis Grosso, Co-Investigador: Coordinador Científico.

Proyecto de Investigación:

"Conocimiento Social en Convivencia para una Cultura de Paz en el Valle del Cauca – Buenaventura y Cali." Grupos de Investigación Educación Popular, y Cultura y Desarrollo Humano, Universidad del Valle. José Luis Grosso, Co-Investigador.

Producción Intelectual:

GROSSO, José Luis. Dibujar e historiar: Rituales mestizos en “El Primer Nueva Coronica” de Felipe Guaman Poma de Ayala. *Historia y Espacio – Revista de Estudios Históricos Regionales* N° 15, Departamento de Historia, Universidad del Valle, Cali, Colombia, Abril de 1994. pp. 175-203.

GROSSO, José Luis. Las políticas de los modos del representar en la construcción de las identidades regionales. Los santiagueños en la hegemonía nacional. En Adrián Scribano (ed.) *Red de Filosofía y Teoría Social – Segundo Encuentro*. Universidad Nacional de Catamarca, Secretaría de Ciencia y Técnica, Catamarca 1997.

GROSSO, José Luis. Identidades y diferencias. Las complejidades identitarias subalternas en las sociedades nacionales. En *Hacia el fin del milenio. V Jornadas Nacionales de Filosofía del Noroeste Argentino*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Víctor Manuel Hanne Editor, Salta 1997.

GROSSO, José Luis. Los indios están todos muertos. En Varios Autores. *Filosofía en el Noroeste Argentino*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Secretaría de Ciencia y Tecnología, Catamarca 1997.

GROSSO, José Luis. Los indios están todos muertos. Negación, ocultamiento y representación de identidades étnicas en Santiago del Estero, Noroeste Argentino, *Anuário Antropológico* N° 96, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro 1997. pp. 145-155.

GROSSO, José Luis. Construir identidad en el flujo de identidades. En Varios Autores. *Simposio Pensar a Cali. Contextos Urbanos. Publicación de Memorias*. Instituto Departamental de Bellas Artes, Cali 2000.

GROSSO, José Luis. Diálogo intercultural y tecnologías de la comunicación en América Latina. *Revista Ciencias Humanas* N° 8, Universidad de San Buenaventura, Cali, Julio-Diciembre 2001. pp. 249-258.

GROSSO, José Luis. Reclinando la clínica. *Crítica, Clínica y Estética*. Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Santiago de Cali 2001 (inédito).

GROSSO, José Luis. Tragedia y contemporaneidad. *Antígona: Hija, hermana, mujer*. Instituto Departamental de Bellas Artes, Facultad de Artes Escénicas, Santiago de Cali 2003.

GROSSO, José Luis. Interculturalidad Latinoamericana. Los escenarios de la comunicación y de la ciudadanía. *Interações - Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, UCDB, Campo Grande (MS), Brasil, Março 2003. pp. 17-45.

GROSSO, José Luis. El extranjero del vidrio. *Estéticas sociales y modernidad*. Escuela de Comunicación Social, Universidad del Valle, Santiago de Cali 2003 (inédito).

GROSSO, José Luis. La radicalidad cognitivo-comunicativa de lo estético y las Ciencias Sociales. Relecturas de la “Crítica del Juicio” de Kant. Escuela de Comunicación Social, Universidad del Valle, Santiago de Cali 2003 (inédito).

GROSSO, José Luis. Una modernidad social inaudita e invisible en la trama intercultural latinoamericano-caribeña. En F.López Segre, J.L. Grosso, A.Didriksson y F.Mojica (coords.) *América Latina y el Caribe en el Siglo XXI. Perspectiva y Prospectiva de la Globalización*. Editorial Miguel Ángel Porrúa – UNAM – Universidad Autónoma de Zacatecas, México 2004.

GROSSO, José Luis. NTICs, educación virtual, lógicas de la comunicación social y “sociedad del conocimiento”: Anotaciones sobre el contexto y la responsabilidad social de la Educación Superior a Distancia en ALC. *Revista Diálogo Educativo*, N° 13, Número Monográfico “Educação, Comunicação e Tecnologia”, Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (RS), Brasil, 2004.

GROSSO, José Luis. Las labores nocturnas. Hacia una semiología de las prácticas en contextos interculturales poscoloniales. Secuencia – Revista de Historia y Ciencias Sociales, N° 63, Instituto Dr. José María Luis Mora, México 2005. pp. 41-74.

GROSSO, José Luis. Ciudad, Educación y Cultura. En Varios Autores. El Maestro en la Ciudad. Secretaría de Educación de la Alcaldía de Cali – Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Santiago de Cali 2005 (en imprenta).

GROSSO, José Luis. Lo público, lo popular. Pliegues de lo político en nuestros contextos interculturales. Revista Colombiana de Sociología, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2005 (en imprenta).

GROSSO, José Luis. Cuerpo y Modernidades Europeas. Una mirada desde los márgenes. Boletín de Antropología, Departamento de Antropología, Universidad de Antioquia, Medellín 2005 (en imprenta).

GROSSO, José Luis. Para un Socioanálisis de la Gestión Social del Conocimiento: Lo local en juego. Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Santiago de Cali 2005 (inédito).

### **3.3. Sujeto, cultura y dinámica social.**

*Rafael Ávila Penagos:* [losavila@yahoo.fr](mailto:losavila@yahoo.fr)

Para iniciar la indagación y, al mismo tiempo, para delimitar el objeto-problema de esta línea de investigación, nos hemos formulado dos preguntas que, a nuestro juicio, resumen el enigma central de las ciencias humanas, a partir de las cuales queremos comenzar a construir el conjunto de relaciones conceptuales que habrán de fundamentar nuestro campo de conocimiento: ¿Cuál es el papel que juega el orden social en la constitución de las subjetividades? Y ¿cuál es el papel que juegan los sujetos en la constitución del orden social? Estas dos preguntas constituyen el telón de fondo sobre el cual es preciso interpretar el problema vertebral de nuestra línea de investigación: las relaciones entre sujeto, cultura y dinámica social.

La comprensión de estas complejas relaciones constituye un desafío y una tarea de absoluta importancia para fundamentar la formación de dos tipos de subjetividades determinantes en la construcción de una sociedad que aspira a tejer una forma democrática de convivencia: la formación de ciudadanos (sujetos de la práctica política) y la formación de maestros (sujetos de la práctica pedagógica). Dos tipos de sujetos que tendrán el poder de reconfigurar (o desconfigurar) nuestros proyectos y nuestras rutas de transformación societal.

Para contribuir a la comprensión de estas complejas relaciones, esta línea de investigación propone una multiplicidad de objetos de investigación: la comprensión y la trayectoria de las categorías sujeto y subjetividad, la comprensión y la trayectoria del concepto de cultura en la historia de la ciencia occidental, las relaciones del sujeto y de la sociedad con la cultura, y, finalmente, las diversas concepciones sobre cambio cultural.

Dichos objetos de estudio pueden referirse al papel de la cultura en la constitución del sujeto, y de su identidad, al papel de la cultura en los procesos de interacción y de construcción del tejido social, al papel de la cultura en los procesos de re-producción o de transformación de dicho tejido social, a las formas de construcción social de la subjetividad, y a las formas de construcción subjetiva del orden social. Pueden, incluso tomar la categoría sujeto como refiriéndose a un individuo o a una colectividad. Caso en el cual podría estudiarse el conjunto de microdinamismos sociales en los cuales puede generarse y expresarse un proceso de constitución de un colectivo como sujeto social, capaz de dotar sentido a sus prácticas, y de generar el poder para transformar sus utopías en proyectos históricamente viables. Como también el papel de un horizonte histórico compartido en los procesos de constitución de la identidad (memoria, experiencia y utopía) y voluntad colectivas. Y, finalmente, los procesos de constitución de poder para viabilizar la utopía (posicionamiento en un campo de fuerzas).

Así como puede investigarse el papel de la educación en la constitución de subjetividades individuales, también podría investigarse el papel de la educación en la constitución de subjetividades colectivas. Recogiendo y resignificando un conjunto de tradiciones presentes en la América Latina bajo los rótulos de “educación popular”, “educación comunitaria”, “pedagogía social”, etc.

La comprensión del sujeto en su relación con la cultura ha sido estudiada desde diferentes perspectivas. La psicología, por ejemplo, en sus versiones experimentales, psicoanalítica y behaviorista estuvo marcada, desde sus inicios, por el imaginario de un sujeto visualizado como burbuja o mónada aislada y encerrada, en donde la génesis de la cultura se concebía como un acontecimiento intrasubjetivo con consecuencias sobre los modos de pensar y de actuar del sujeto. Fue preciso esperar a los planteamientos de la psicología evolutiva o del desarrollo para comenzar a pensar al sujeto como proceso, y a las contribuciones de la lingüística para comenzar a aceptar el papel del lenguaje en la estructuración del sujeto, y su carácter mediador en los procesos de interacción entre sujetos. Las burbujas hacen implosión y se abren a la comunicación intersubjetiva, planteando nuevos problemas sobre la génesis de la mente y del sujeto: epistemología genética, psicología social y ciencias cognitivas.

Desde la perspectiva antropológica o sociológica, en cambio, la cultura ha sido visualizada como una especie de ambiente o estructura que preexiste a la llegada del sujeto y que, en alguna manera, lo trasciende a la vez que lo determina. En consecuencia la perspectiva psicológica ha enfatizado la dimensión subjetivista, y la perspectiva sociocultural la dimensión objetivista. Cada una de ellas responde a una parte de la problemática de las relaciones entre sujeto y cultura, pero deja intocado y sin responder el otro conjunto de interrogantes.

Lo que parece inicialmente atractivo de la obra de Bourdieu es que él intenta trascender esta aparente antinomia, acercando las teorías genéticas del conocimiento y del mundo simbólico (estilo Piaget, por ejemplo), a las teorías fisicalistas de la sociología que se han concentrado en el análisis de las estructuras materiales de una formación social (al estilo, por ejemplo, de Marx o Lévi-Strauss y sus equivalentes en el campo de la lingüística, como es el caso de Saussure). Dice Bourdieu:

“De todas las oposiciones que dividen artificialmente la ciencia social, la más fundamental, y la más ruinosa, es aquella que se establece entre el subjetivismo y el objetivismo... Para superar el antagonismo que opone estos dos modos de conocimiento, pero conservando las adquisiciones de cada uno de ellos... se hace necesario explicitar los presupuestos que tienen en común, en tanto modos de conocimiento especializado (savant)” (Bourdieu 1990: 43).

Es apenas comprensible que la sociología, en los primeros pasos de su génesis como disciplina diferenciada, se haya acogido al paradigma entonces dominante, del cual recibió todos los visos de una física social, precisamente por su pretensión de montar la demostración de su cientificidad, sobre la base de una observación de la sociedad desde afuera, análoga a la de las ciencias experimentales. Construyó, de esta manera, una imagen de la sociedad como una especie de estructura objetiva que determinaba el comportamiento de sus actores, independientemente de sus representaciones simbólicas.

Durkheim, por ejemplo, en su intento por definir la especificidad de lo social, apela a los criterios de exterioridad y coerción. Los hechos sociales, según él, son externos al individuo porque este nace dentro de una sociedad que ya está organizada (ya tiene una estructura) y son coercitivos porque imponen al individuo una cierta manera de actuar ya codificada por leyes, reglas o deberes morales (Giddens 1985: 158-160).

Esta visión fisicalista de la sociología tuvo sus ventajas y sus desventajas. Ventajas porque destruyó la imagen ingenua de un sujeto absolutamente libre de determinaciones, que actuaba “espontáneamente”, sobre el conjunto de la sociedad, a partir de decisiones o acciones supuestamente soberanas. Correspondió a la tradición sociológica, Durkheim, Marx, Weber, cada uno a su manera, acabar con esta ilusión, abriéndonos a la exploración del inmenso complejo de determinaciones que pesan sobre el sujeto.

Desventajas porque el sujeto se desdibujó y, finalmente se difuminó, quedando reducido a un simple cruce de relaciones, sin iniciativa y sin posibilidad de influir sobre su marco social.

Cuando los sujetos creían estar improvisando sus propias melodías, el estructuralismo puso en evidencia la partitura que organizaba todas las melodías, y reducía el sujeto a un simple agente ejecutante de una obra ya concebida. De hecho, el predeterminismo sociológico tradujo, quizá sin quererlo y a pesar suyo, el pre-destinacionismo teológico, presente en diferentes versiones del cristianismo, pre y post-reforma, como también en religiones no-cristianas, como el islamismo, el budismo y el bramanismo.

Según la concepción fiscalista del orden social, solo es posible concebir la práctica como una ejecución<sup>6</sup>, y a los sujetos como agentes de la ejecución, es decir: como correas de transmisión de un conjunto de fuerzas que los trascienden; de esta manera, el componente simbólico del sujeto, sus interpretaciones de la vida cotidiana y su capacidad de iniciativa quedan fuera del escenario epistemológico.

Estos aspectos son precisamente los que han querido recuperar y poner de relieve corrientes teóricas como la etnografía, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y las teorías de la elección racional, que se han propuesto como tarea el “regreso del sujeto” al escenario de la teoría social. Ellas resaltan la contingencia de la realidad social frente al conjunto de fuerzas determinantes y coercitivas, y la ingeniosidad del sujeto para interpretar y decidir los asuntos prácticos de la vida cotidiana, frente a la ficción de un sujeto pasivo, manipulado por su entorno. De este modo se destaca la importancia del componente simbólico en relación con la práctica y, en consecuencia, el papel del saber y de las competencias prácticas en la recreación del sistema societal. Este, por consiguiente, es obra de sujetos con conocimiento, con iniciativa y con prácticas ingeniosas; sujetos que, en fin, son más actores que agentes.

El fundamento operacional para insertarse en esta línea lo constituye el grupo de investigación denominado “Sujeto y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales”, coordinado por el Profesor Alfonso Torres, y reconocido por COLCIENCIAS desde el año 2002. Los miembros de este grupo, apoyados por la nueva generación de profesores e investigadores de la UPN, han diseñado y ejecutado varios proyectos de investigación, entre los cuales pueden señalarse los siguientes:

Bajo la dirección del Profesor Rafael Ávila Penagos:

El Proyecto “Aluna, nuestras prácticas de formación de lectores y escritores”, financiado por IDEP, Instituto para el desarrollo educativo y pedagógico, Septiembre 2000 a Febrero 2002, Informe final publicado como capítulo en el libro “La investigación acción pedagógica, experiencias y Lecciones”, Ediciones Antropos, Bogotá, 2003.

El Proyecto DSI-020-03 intitulado “Las prácticas pedagógicas en la formación de lectores y escritores”, financiado conjuntamente por el CIUP y la UPN, 2003 a 2004, Informe final ya terminado, aceptado para publicación en la Revista Colombiana de Educación, 2do. Semestre 2005.

El proyecto titulado “Las prácticas de observación en las diferentes disciplinas del saber”, financiado por la Maestría en Educación de la UPN, con un producto publicado bajo el nombre de “La observación, una palabra para desbaratar y resignificar”, ver Revista electrónica Cinta de Moebio: [www.moebio.uchile.cl](http://www.moebio.uchile.cl) No. 21, Diciembre 2004.

Bajo la dirección del Profesor Alfonso Torres:

El Proyecto titulado “Organización popular, identidad local y ciudadanía en Bogotá”, cofinanciado por la DGP-CIUP de la UPN y Colciencias, informe final publicado (2001 y 2002).

El Proyecto titulado “Saberes y prácticas pedagógicas en organizaciones populares urbanas”, financiado por la DGP – CIUP de la UPN, informe final terminado (2003 - 2004).

El Proyecto titulado “Movimientos sociales, educación y formación de pensamiento crítico”, cofinanciado por el Departamento de Ciencias Sociales y la DGP-CIUP En curso (2005).

---

<sup>6</sup> Lo que Bourdieu llama “el inconciente epistemológico del estructuralismo” está montado sobre la primacía que Saussure atribuye a la lengua sobre el habla, como si aquella fuera el modelo y esta la actualización o **ejecución** de un cierto sentido de la lengua, en una combinación particular de sonidos.