

Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana

I Congreso - Convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros



Artista: Guache-Farallones-Antioquia.

ISSN 2590-9525

Kelly Carreño Rangel
Compiladora

UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana. I Congreso - Convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros.

Equipo Académico y Organizativo

Dirección

Andrea Neira Cruz

Coordinación

Kelly Carreño Rangel

Comité Académico

Diana Peláez, coordinadora

Andrea Neira Cruz

Kelly Carreño Rangel

Tatiana Gutiérrez Alarcón

Yuly Moya Garzón

Diana Torres Alape

Elizabeth Rengifo Guerrero

Arturo Orrego Echeverría

Patricia Baquero

Comité de Comunicaciones

Iris Ordoñez Arias, coordinadora

Luz Beltrán Bautista

Luisa Sánchez Sánchez

Ángela Herrera

Kelly Carreño Rangel

Comité Económico

Norma Moreno González, coordinadora

Diana Sheri López Ruiz

Kelly Carreño Rangel

Andrea Neira Cruz

Comité Logístico

Héctor Cadena García, coordinador

Claudia Sánchez Vargas

Diana Patiño Bautista

Janneth Arias Hernández

Diana Palacios Díaz

Diana Sheri López Ruiz

Kelly Carreño Rangel



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Vicerrectora Académica Sede Principal

Luz Alba Beltrán Agudelo

Director de Investigación Sede Principal

P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

Coordinadora General de Publicaciones

Rocio del Pilar Montoya Chacón

Directora de Responsabilidad Social Sede Principal

Margarita Pérez Carvajal

Directora del Centro de Educación para el Desarrollo Sede Principal

Andrea Neira Cruz

Coordinadora de Publicaciones Sede Principal

Paula Liliana Santos Vargas

Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana (1er. 2015; Bogotá, Colombia)

Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana. / I Congreso - Convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Sede Principal, 2017.

ISSN: 2590-9525 (En línea)
532 p. il.

1. Pedagogía—América Latina -- Congresos, conferencias, etc. 2. Educación -- Aspectos sociales -- América Latina -- Congresos, conferencias, etc. 3. Personal Docente -- América Latina -- Congresos, conferencias, etc. i. Carreño Rangel, Kelly (Compiladora) ii. Neira Cruz, Derly Andrea iii. Villagómez Díaz, María Dolores iv. Fernández Godenzi, Adriana v. Saravia López, Sergio vi. Carvajal, Mauricio vii. Osorio Pérez, Iván viii. Salazar Mastache, Irma Isabel ix. Ortiz García, Edward x. Vargas Vargas, Julián Abdías xi. Jurado Toro, Liza Catalina xii. García Páez, Jacquelín xiii. Cachaya, María Angélica xiv. Barreda Muñoz, Verónica Mariana Xochiquetzalli xv. Paz Ramos, Paulo César xvi. Montoya Mejía, María Cristina xvii. Castaño Hernández, Diana Catalina xviii. Restrepo Betancur, María Adelaida xix. Arango Puerta, Jhaned Biviana xx. Juliao Vargas, Clara Stella XXI. Chaparro Africano, Adriana xxii. Sepúlveda Zapata, Catalina María xxiii. Monsalve Roldán, Carlos Andrés xxiv. González Cardona, Diego Andrés xxv. López Rivera, Libardo xxvi. Guzmán Mora, Ana María xxvii. González Ruiz, Luz Dary xxviii. Parra Moya, Rosa Elena xxix. Cuervo Escobar, Diana Marcela xxx. Rodríguez Pabón, Diana Milena xxxi. Martínez Hoyos, María Fernanda xxxii. González González, Miguel Alberto xxxiii. López Santos, José David xxxiv. Zárate Mendovalso, Gincy xxxv. Trujillo Cerón, Andrés Camilo xxxvi. Novoa Pinzón, Carlos Andrés xxxvii. Campos Sánchez, Marcela xxxviii. Silva Ramírez, Lina Marcela xxxix. Gómez González, Mónica Cecilia xl. Acevedo Gil, Claudia Milena xli. Campo, Natalia Marcela xlii. Ortiz Betancur, Yehidi Patricia xliii. Aristizabal Guzmán, Ana Idalith, xlv. Silva Ramirez, Lina Marcela xlv. Toledo Aranda, José Ignacio xlv. Vargas Núñez, Ana Cecilia xlvii. Torres Alape, Diana xlviii. Ochoa-Ordóñez, Diana Carolina xlix. Pindado, Encarni l. Cuttica, Fabio li. Sánchez, Cristóbal.

CDD: 370.98 C65cBRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 85855

Archivo descargable en MARC a través del link: <http://tinyurl.com/bib85855>

Memorias del Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana. I Congreso - Convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros.

Compiladora

Kelly Carreño Rangel

Corrección de estilo

Juan Carlos Buitrago Sanabria

Diseño y diagramación

Sandra Milena Rodríguez Ríos

Primera Edición: 2017

Edición digital

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Calle 81B 72B-70

Bogotá D. C. - Colombia 2017

Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso de los editores y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

Tabla de contenido

Presentación	15
Palabras de apertura	18
Hacia educaciones y desarrollos otros: una propuesta colectiva para la transformación. <i>Andrea Neira Cruz</i>	18
Capítulo I.	
Experiencias y prácticas pedagógicas de transformación en América Latina	31
Ponencia 1. Prácticas educativas de actores no estatales en las regiones de Valles Centrales y la Mixteca, del estado de Oaxaca, México. <i>Ma. Dolores Villagómez Díaz</i>	35
Ponencia 2. Hacia una educación socialmente responsable: los retos y los dilemas para una universidad latinoamericana. <i>Adriana Fernández Godenzi, Sergio Miguel Saravia López</i>	56

Ponencia 3. Los nichos praxeológicos como escenarios pedagógicos en la transformación del conocimiento social y educativo en Colombia. <i>Mauricio Carvajal</i>	69
Ponencia 4. Perfil del docente intercultural: esbozos de una imperante necesidad. <i>Iván Osorio Pérez</i>	95
Ponencia 5. De las condiciones de paz imposible en la escuela a la construcción de paz integra. <i>Irma Isabel Salazar Mastache</i>	106
Ponencia 6. Paz imperfecta: una reflexión desde la experiencia de asociatividad con los productores de panela de Supía, Caldas. <i>Edward Ortiz García.</i>	133
Ponencia 7. La Carreta Biblioteca: "Un sueño que camina sembrando palabras". <i>Julián Abdías Vargas Vargas</i>	150
Ponencia 8. Lenguajes de la infancia que resuenan como ecos de paz "Gincana para todos": Una apuesta al desarrollo integral de la primera infancia. <i>Asociación Il Nido del Gufo, Liza Catalina Jurado Toro</i>	157
Capítulo II.	
Acciones colectivas, movimientos y redes sociales en América Latina	169
Ponencia 1. Escuela Puerto - Escuela Itinerante: una propuesta para aprender en colectivo. <i>Jacqueline García Páez, María Angélica Cachaya Bohórquez</i>	173
Ponencia 2. El territorio y la territorialidad como potencialidad política para la construcción de proyectos comunitarios. <i>Verónica Mariana Xochiquetzalli Barreda Muñoz</i>	185
Ponencia 3. Diagnóstico de la página web de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca –ACIN: www.nasaacin.org . <i>Paulo César Paz Ramos</i>	195
Ponencia 4. Acercamiento de sistematización basada en el componente de comunicación para el desarrollo en las microacciones colectivas (MAC) de la estrategia "Prevenir es Mejor" –caso Antioquia–. <i>María Cristina Montoya Mejía, Diana Catalina Castaño Hernández, María Adelaida Restrepo Betancur, Jhaned Biviana Arango Puerta</i>	227

Ponencia 5. Gestión Asociada Barrio Minuto de Dios: Proceso de formación - gestión en la acción. <i>Clara Stella Juliao Vargas</i>	246
Capítulo III.	
Perspectivas críticas al desarrollo desde América Latina	261
Ponencia 1. La pedagogía de la comida. <i>Adriana María Chaparro Africano</i>	265
Ponencia 2. Bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas para la construcción de un programa de formación sobre gestión de alternativas al desarrollo. <i>Catalina María Sepúlveda Zapata, Carlos Andrés Monsalve Roldán</i>	281
Capítulo IV.	
Producción de conocimiento en América Latina	299
Ponencia 1. Las ideas universalistas de ciencia y arte: apuntes para pensar las ausencias desde las "epistemologías del Sur". <i>Diego Andrés González Cardona, Libardo López Rivera</i>	303
Ponencia 2. Emergencia de "saberes otros" en la formación de educadores y educadoras en Colombia en perspectiva decolonial. <i>Ana María Guzmán Mora</i>	315
Ponencia 3. Entre el sacerdocio y el profetismo: (dis)posiciones del maestro investigador. <i>Luz Dary González Ruíz, Rosa Elena Parra Moya</i>	328
Capítulo V.	
Diferencias, identidades y ciudadanía	339
Ponencia 1. La planeación educativa en América Latina: un punto de partida para pensar en nuevas ciudadanías. <i>Diana Marcela Cuervo Escobar</i>	343
Ponencia 2. Universidad y diversidad cultural: diálogos imperfectos. <i>Diana Milena Rodríguez Pabón, María Fernanda Martínez Hoyos</i>	357
Ponencia 3. Reconfiguraciones territoriales: ciudadanía y espacio público en centros culturales autogestivos de la ciudad de Puebla. <i>José David López Santos, Verónica Mariana Xochiquetzalli Barreda Muñoz</i>	373

Ponencia 4. Categorías identitarias de la mujer, halladas en las prácticas discursivas de algunas producciones escritas o literarias, enmarcadas en el tema del conflicto armado colombiano, publicadas en la primera década del siglo XXI. *Gincy Zárate Mendivelso* 386

Ponencia 5. Desafiando la historia oficial: pervivencia del pueblo Muisca-Chibcha como una forma decolonial de existencia. *Andrés Camilo Trujillo Cerón* 397

Ponencia 6. Miradas al islam desde el periodismo: dos ejemplos en Colombia. *Carlos Andrés Novoa Pinzón* 415

Capítulo VI.

Cuerpos, emociones y espiritualidades 433

Ponencia 1. Aprender por el cuerpo: una propuesta de educación para la diversidad en la escuela. *Marcela Campos Sánchez* 437

Ponencia 2. Ser-cuerpo: conciencia, afectividad y sensibilidad en la formación humana. *Lina Marcela Silva Ramírez* 460

Ponencia 3. El "Museo de Vida" como experiencia transformadora en la formación humana de estudiantes de UNIMINUTO Seccional Bello. *Monica Cecilia Gómez González, Claudia Milena Acevedo Gil, Natalia Marcela Campo Giraldo, Yehidi Patricia Ortiz Betancur, Ana Idalith Aristizabal Guzmán, Lina Marcela Silva Ramírez* 471

Ponencia 4. El cuerpo danzando. *José Ignacio Toledo Aranda, Ana Cecilia Vargas Núñez* 482

Ponencia 5. Recreaciones de africanidad: Zarakua desde la danza y la música. *Diana Alexandra Torres Alape* 496

Ponencia 6. Cuerpo encarnado: indocilidad, vitalismo y deseo. *Diana Carolina Ochoa-Ordóñez* 510

Capítulo VII.

Proyecto MigraZoom: fotografía participativa con migrantes centroamericanos y comunidades de la ruta migratoria a través de México. *Encarni Pindado, Fabio Cuttica, Cristóbal Sánchez* 521

Índice de Figuras

Figura 1.	Regiones del estado de Oaxaca, México	38
Figura 2.	Síntesis del proceso de producción la humanidad	54
Figura 3.	Cuadro sinóptico sobre el proceso de formación docente desde la praxeología	78
Figura 4.	Porcentaje real de enseñanza en el aula	114
Figura 5.	Porcentaje de docentes cuyo director considera que determinados comportamientos negativos de los estudiantes ocurren al menos en una ocasión a lo largo de una semana en su escuela	115
Figura 6.	Participación en el desarrollo profesional en México	116
Figura 7.	Tasa de desempleo	118
Figura 8.	Acciones realizadas desde la comunicación y la movilización	241
Figura 9.	Formación en la acción	252
Figura 10.	Mapa decisional barrio Minuto de Dios	255
Figura 11.	Fases del enfoque praxeológico	291
Figura 12.	Sesión de sensación y percepción	446
Figura 13.	Sesión de sensación y percepción	447
Figura 14.	Sesión de sensación y percepción	448
Figura 15.	Sesión de atención, ritmo y respiración	449
Figura 16.	Encuentro con personas en situación de calle	454
Figura 17.	Encuentro de niños y niñas con personas en situación de calle	454
Figura 18.	Encuentro con personas en situación de calle	455
Figura 19.	Encuentro con personas en situación de calle	455

Figura 20. MigraZoom	523
Figura 21. Migrantes	525
Figura 22. Taller de fotografía	526
Figura 23. Cámaras desechables	527
Figura 24. Taller de fotografía	527
Figura 25. Taller de fotografía	528
Figura 26. Migrantes	528
Figura 27. Recorrido de la primera etapa de MigraZoom	529
Figura 28. Migrantes	530
Figura 29. Migrantes	531

Índice de Tablas

Tabla 1. Universo de ANE que atiende niños y adolescentes	38
Tabla 2. Universo de ANE que atiende jóvenes y adultos	39
Tabla 3. Evolución histórica de las políticas en educación inicial	74
Tabla 4. Definiciones de educación a distancia	79
Tabla 5. Determinación de la población y muestreo	88
Tabla 6. Tiempo invertido de los maestros en la enseñanza y en el aprendizaje reales, en tareas administrativas y en mantener en orden el aula en la lección promedio	112
Tabla 7. Gasto corriente en el rubro educación	119
Tabla 8. Clasificación de los conflictos violentos	138
Tabla 9. Diferencias entre el "profetismo" y el "sacerdocio científico educativo"	334
Tabla 10. Temas marco	349

Tabla 11.	Correlato en los temas marco	350
Tabla 12.	Modelo canónico para el análisis de la participación del medio en la producción del acontecer público	421
Tabla 13.	Componentes pedagógicos de la propuesta	463

Presentación



Comité académico¹

La emergencia de América Latina y el Caribe y su experiencia histórica han estado signadas por toda suerte de violencias epistémicas, políticas, económicas y culturales que parecen confinar la realidad latinoamericana a ser una proyección, siempre imperfecta y defectuosa, del mundo moderno-occidental, de su modelo cultural, epistémico y de desarrollo (Mignolo, 2007). A la par de tal realidad, y no únicamente como respuesta a esta, las voces de los movimientos y las organizaciones sociales, populares y de base, de las teologías y las filosofías latinoamericanas, de las organizaciones indígenas y afrodescendientes, y de las pedagogías decoloniales y populares, entre

¹ Comité académico del I Congreso de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana: convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros, Centro de Educación para el Desarrollo–CED y Corporación Universitaria Minuto de Dios–UNIMINUTO Sede Principal Bogotá, D. C., Colombia

otras muchas, vienen aportando a la configuración de prácticas y perspectivas del saber que invitan al replanteamiento y a la reflexión del papel de la educación en el entramado sociocultural latinoamericano.

La Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana—EpDl como enfoque pedagógico, busca problematizar y repensar la educación y el desarrollo desde una mirada crítica, con el ánimo y la convicción de aportar a la transformación de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que generen condiciones de desigualdad y exclusión. De allí que este enfoque se piense como educación para el cambio, tanto para los cambios humanos, políticos y culturales que ya se vienen produciendo en diversos escenarios del continente, como también para aquellos cambios que aún se hacen necesarios en nuestras sociedades y en los que cada sujeto puede llegar a convertirse en agente de la transformación (López & Orrego, 2012).

La EpDl tiene su punto de partida en la crítica al desarrollo hegemónico occidental como finalidad y racionalidad última a la que debe responder la educación y las fuerzas sociales en general; busca problematizar y repensar la educación y el desarrollo desde una perspectiva propia que, animada e inspirada en los aportes de las pedagogías críticas, de la educación popular, de los estudios decoloniales, de las perspectivas feministas, de la no-violencia y de las sabidurías ancestrales, permita la emergencia de educaciones y desarrollos otros que promuevan la vida en todas sus dimensiones (Orrego, 2014).

En este horizonte de sentido, el I Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana: convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros", realizado los días 30 de septiembre, 1 y 2 de octubre de 2015 en la Corporación Universitaria Minuto de Dios—UNIMINUTO, en Bogotá, Colombia, fue un espacio para seguir reflexionando sobre las dinámicas y problemáticas derivadas del desarrollo hegemónico, así como sobre la posibilidad de diálogo entre saberes y conocimientos construidos de forma contextualizada, que permiten agenciar apuestas y proyectos alternativos disidentes en búsqueda de "desarrollos y educaciones otras".

► Referencias bibliográficas

López, L., y Orrego, I. A. (2012). *De-construyendo la Educación para el Desarrollo: una mirada desde Latinoamérica*. Bogotá, D. C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Orrego, I. A. (2014). Educación para el desarrollo en zapatos latinoamericanos: Apuestas ético-epistémicas para una educación social y crítica. En C. G. Juliao (Comp.), *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*. Bogotá, D. C.: Corporación universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

Palabras de Apertura

Hacia educaciones y desarrollos otros:
una propuesta colectiva para la transformación

Andrea Neira Cruz¹

“La paz no es solamente la ausencia de la guerra; mientras haya pobreza, racismo, discriminación y exclusión difícilmente podremos alcanzar un mundo de paz.”

RIGOBERTA MENCHÚ
–Líder indígena Guatemalteca–

El pasado 23 de septiembre fue un día histórico para Colombia. En el marco de las conversaciones de paz adelantadas en la Habana, Cuba, se firmó *el cuarto* punto de la agenda de negociación con las FARC-EP: el “Acuerdo sobre justicia transicional y restaurativa”, que permite avanzar dentro del proceso de manera significativa. Este mismo día se estableció la fecha límite para firmar el cese al fuego definitivo, que le

.....
¹ Trabajadora Social de la Universidad Colegio Mayor De Cundinamarca y Magister en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia. Directora del Centro de Educación para el Desarrollo - CED Sede Principal, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

pondría punto final al conflicto armado interno colombiano, sostenido entre las fuerzas regulares del ejército y el grupo guerrillero con más años de accionar insurgente en nuestro país y el más antiguo en América Latina.

Sin embargo, buena parte del país piensa que dicho acuerdo es apenas un gesto que abona el camino hacia la paz, pero que esta, por supuesto, no está garantizada si no se construye colectivamente una cultura de paz, a partir de la cual surjan prácticas cotidianas que transformen las múltiples dimensiones de la violencia que han signado nuestra historia.

Otros y otras, si bien coincidimos con estas apreciaciones, nos permitimos plantear públicamente varias preguntas: ¿cómo podemos construir un camino de paz cuando aún no se ha esclarecido plenamente la responsabilidad del Estado en el conflicto armado?, ¿cómo se podrá construir la paz si la política económica actual desplaza a cientos de personas para construir hidroeléctricas, explotar hidrocarburos y minerales, y producir agrocombustibles en sus territorios favoreciendo a poderosos sectores económicos, nacionales y transnacionales en nuestro país? y, en consecuencia, ¿cómo alcanzar un país en paz, cuando nuestro modelo económico se basa en el extractivismo y el socavamiento de la naturaleza, violentando formas de ser y de estar en el mundo en nombre del progreso?, ¿cómo alcanzar la paz cuando la política neoliberal sigue profundizando las desigualdades, haciendo que las tierras terminen en manos del 1,2 % de las personas y que las mayorías queden sumidas en la pobreza?

Desde estos interrogantes, resulta válido pensar que construir un país en paz va más allá de la firma de un acuerdo con uno de los grupos armados y al margen de la ley. Se requiere, necesariamente –aunque no únicamente–, cuestionar el capitalismo como sistema económico y político que genera desigualdad y explotación socioambiental.

Aun así, sabemos que el problema no está dado solo a nivel económico, sino que se basa en las múltiples clasificaciones –sexuales, de género, de raza, de etnicidad, de territorios, de tradiciones, de conocimientos–; es decir, que las exclusiones no se limitan entonces a

las dimensiones estrictamente materiales de la vida, sino que ameritan una lectura en clave de matriz de dominación (Hill-Collins, 2000) o matriz de poder colonial (Quijano, 2000; Walsh, 2008) que articule las materialidades, pero también los deseos y las identidades.

Para nuestra reflexión, las distinciones entre las dimensiones económica, política, social, sexual, cultural y ambiental, son útiles y necesarias a la hora del análisis, pero sabemos que en la vida real estas dimensiones se encuentran profundamente imbricadas. La clase está racializada y feminizada; la pobreza tiene rostro de mujer, pero también de negro, de indígena.

Esta persistencia estructural de diversas formas de dominación colonial en nuestro país es lo que motiva nuestro accionar como Centro de Educación para el Desarrollo –CED, desde donde, semestre a semestre, con más de dos mil estudiantes realizamos análisis de coyuntura, propiciamos espacios socioeducativos para acompañar la comprensión crítica de sus territorios y construimos conjuntamente acciones cotidianas de transformación social, con el fin de cuestionar y recrear el "ideal" de desarrollo sostenido en una cultura patriarcal, violenta, androcéntrica, antropocéntrica y sexista.

Estos ideales de desarrollo usan tecnologías de gobierno de la vida para motivar el deseo, que se expresan en la seducción por consumir bienes materiales y simbólicos; nos invitan a sostener un modo de vida específico, que se resume en la premisa de alcanzar el éxito y la felicidad, y cuya hegemonía es actualmente indiscutible. Se construyen así lo que, en palabras de Castro-Gómez y Restrepo (2008), se han denominado "subjetividades capitalistas", que crean estilos de vida basados en el confort, y, por supuesto, que operan con eficacia tanto en los grupos humanos con mayor ingreso económico como en todos los demás; me pasa a mí y quizá a quienes nos encontramos en este auditorio.

Por eso, interpelar a las y los estudiantes para que cuestionen ampliamente este modelo de desarrollo impuesto no es tarea sencilla y, en este sentido, es necesario poner a disposición todas las herramientas conceptuales, metodológicas y políticas que nos brindan otras y otros, a partir de sus luchas desde la *no-violencia* en contra

de las múltiples opresiones. Afortunadamente contamos con las experiencias de los movimientos de campesinos, de mujeres, de colectivos urbanos, de indígenas, de personas afro, de académicos *otros* e intelectuales, que nos han mostrado posibilidades de resistir y *re(ex)sistir*, como lo indica el profesor Albán (2009) y han logrado trascender a sus demandas sectoriales para esbozar nuevas propuestas de país y de continente.

De ahí que este Congreso titulado "Convergencias y Divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros" se configure como un espacio para el análisis y el diálogo, en torno al lugar y las posibilidades de las educaciones y las pedagogías *otras*, para cuestionar ese modelo de desarrollo y recrear las formas en las que nos hemos relacionado entre nosotros como diversos sujetos y con la naturaleza.

Como dije, la discusión sobre el desarrollo no solo está en la base de lo económico; se tendría que reafirmar que el desarrollo, más que un concepto, es sobre todo un terreno de disputas políticas y ontológicas, instauradas en un primer momento bajo la premisa de socializar los "beneficios" del capital, la ciencia y la tecnología, con la idea-insisto-de que "(...) todos seríamos ricos, racionales y felices" (Escobar, 2014, p. 27) en su nombre. Bajo estos ideales se creó todo un aparato institucional que los sustentó; pero, también acaecieron fuertes críticas, entre ellas la teoría de la dependencia, que centró su reflexión en el sistema de producción más que en el desarrollo en sí mismo, y, más adelante, una crítica al desarrollo como "(...) discurso de origen occidental [y] mecanismo de producción económica, cultural, social y política" (Escobar 2014, p. 28), que puso a circular reflexiones relacionadas con las acciones realizadas en pro del desarrollo. Dichas críticas apuntaron, tal como nos lo presentó Arturo Escobar en los años ochenta, a desnaturalizar la idea de que África, Asia y América Latina eran continentes "subdesarrollados".

Ahora bien, ante la pregunta sobre cómo desestabilizar, hoy, el desarrollo como práctica social, no basta plantear miradas críticas al desarrollo; es necesario y urgente conocer, analizar y poner en acción las denominadas *alternativas al desarrollo*, en las que se inscriben varias perspectivas dentro de las que los movimientos sociales, y diversos intelectuales y activistas, han propuesto líneas de pensamiento

en busca de romper las bases culturales e ideológicas del desarrollo hegemónico (Gudynas, 2011). Al respecto, Arturo Escobar, en su último libro editado en 2014 *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*, nos brinda un panorama general de estas alternativas, alrededor de las que resulta pertinente enfatizar:

1. La llamada "perspectiva de modernidad-colonialidad", con su énfasis en la decolonización epistémica, desde donde se aborda el concepto de *modernidad* de una manera novedosa, crítica y decidida, y se identifica el espacio de producción del conocimiento como un dominio crucial para la lucha y la transformación del mundo y, además, se propone la superación del eurocentrismo.
2. La conceptualización del *buen vivir* (Gudynas & Acosta, 2011) y de los *derechos de la naturaleza -DN-* (Leff, 2010), recoge los análisis basados en los saberes de los movimientos indígenas para ir más allá de los saberes occidentales.
3. Las transiciones al postextractivismo, entendidas como el proceso de transiciones socioambientales que van del extractivismo actual (sostenido por la depredación y el despojo), al extractivismo sensato (basado en el cumplimiento de normas sociales y ambientales) y, de este, hacia una fase final de extractivismo indispensable (como práctica en la que solo se extraen los recursos necesarios para sostener desarrollos alternativos).
4. La crisis al modelo civilizatorio, cuya perspectiva anticapitalista permite articular la economía, la nación, la ciudadanía, la naturaleza, y recuperar el sentido de la vida, expresado en la activación de redes agroecológicas de producción y en la comercialización de alimento localizado, como las redes de trueque, entre otras.
5. La relacionalidad, lo comunal y el *pluriverso*, lo que Escobar (2014) ha denominado "ontologías relacionales" (p. 51), concebidas como respuestas a las formas modernas liberales, estatales y capitalistas de organización social e inspiradas en las movilizaciones indígenas, afro, populares urbanas y campesinas, tales como familias extendidas, redes de vecinos, migrantes, grupos de afinidad y apoyo mutuo, redes plurales de mujeres para la ayuda recíproca de la reproducción de la vida, que dan paso a formas comunales de economía y autogobierno.

Estas diversas posturas que plantea Escobar (2014), son evidencias de las múltiples posibilidades de resistencia, fruto de los diferentes pueblos, sujetos y de los pensamientos –ecologistas, feministas, economistas anticapitalistas, socialistas, indígenas y occidentales subalternos–; sin embargo, será necesario, como lo menciona el mismo Escobar, “(...) un diálogo más sostenido entre estas tendencias [que] podría ser útil en estos momentos, tanto para aclarar y enriquecer las propias posiciones como para crear sinergias” (p. 40). Tal principio enmarca el propósito de este Congreso, que busca propiciar el encuentro entre organizaciones sociales, investigadores, intelectuales, estudiantes y docentes, de manera que, en el marco de este evento, nos preguntamos: ¿cómo reconstruimos la relacionalidad y la comunalidad en ambientes urbanos y en los espacios más marcados por la modernidad?

Desde la universidad, pensar una educación que sueñe con otro modelo de desarrollo ha sido la utopía del CED y eso sigue significando varios desafíos; el primero de ellos, asumir una postura crítica hacia adentro, que posibilite la interpelación propia sobre nuestras marcas de raza, de clase, de género, de edad, y de nacionalidad, a través de las cuales vemos el mundo y actuamos en él; el segundo, interrogarnos frente a las propias prácticas pedagógicas y a las posibilidades de construir experiencias pedagógicas decoloniales, que nos signifiquen *re(ex)sistir*, tanto a estudiantes como a docentes, y, el tercero, poner en cuestión los cómo, para apalancar formas de conocimientos, pensamientos y acciones *otras* dentro de esa academia occidental, a partir de las cuales se logren agrietar sus pretensiones de objetividad, tensionar la racionalidad moderna y se construya realmente conocimiento situado.

Todos los invitados que nos acompañan en este panel inaugural, han acumulado experiencias-saberes para compartirnos: un programa doctoral en Estudios Culturales Latinoamericanos de Ecuador, presentado como una propuesta política desde esa academia occidental en relación con los movimientos sociales de la Región Andina y de América del Sur; una Maestría en Estudios Culturales desde la Universidad Javeriana de Bogotá, que comprende que la teoría no debe ser fetichizada sino utilizada para generar transformaciones desde un contextualismo radical; diversas experiencias en estudios

interculturales en la Universidad del Cauca, que apuestan por construir nuevas alternativas educativas a través de las que se puedan compartir múltiples voces, que contribuyan a la autoidentificación, la recreación y la reflexión sobre las distintas formas de conocer e interpretar el mundo, enfatizando en lo indígena y lo afro.

Por ello, nuestro encuentro de este año hace énfasis en pensar educaciones y pedagogías "otras" que se constituyan –como nos lo deja saber Catherine Walsh (2014)– en "maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir en relación, que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios" (p. 20).

Nuestra tarea como CED no es sencilla, pero con la lectura de Mohanthy (2003), feminista hindú, aprendí que hay que dismantelar occidente desde dentro; así, nuestra labor es agrietar la academia occidental y tender puentes (Anzaldúa, 1999; Mohanthy, 2008) con los movimientos sociales, en "un marco analítico que atiende a la micropolítica de la vida cotidiana, así como a la macropolítica de los procesos políticos y económicos globales" (p. 423). En este sentido, nuestra búsqueda es la creación de pedagogías que nos permitan ver –tanto a estudiantes como a docentes– "las complejidades, singularidades e interconexiones entre comunidades (...) de forma tal que el poder, el privilegio, la agencia y la disidencia se vuelvan visibles y abordables" (p. 446).

Las pedagogías otras "(...) pueden narrar alternadamente historias de diferencia, cultura, poder y agencia. Pueden empezar a teorizar sobre la experiencia, la agencia y la justicia desde una óptica mucho más intercultural" (p. 446). Para nosotros teorizar sobre la experiencia, la cultura y la subjetividad se hace en relación con las propias historias, prácticas institucionales y luchas colectivas, y determina qué clase de relatos narramos en el aula "(...) de hecho las narrativas de experiencia histórica resultan cruciales para el pensamiento político, (...) porque tienen la capacidad de desestabilizar verdades recibidas y ubicar el debate en las complejidades y contradicciones de la vida histórica" (Mohanthy, 2003, p. 447).

En el CED pensamos en un conocimiento con intencionalidad política, producto de la interacción y dirigido hacia la transformación; en este sentido, investigamos desde una perspectiva contextualizada, situada y participativa, que permita construir un conocimiento no solo especializado sino, sobre todo, pertinente y relevante para las comunidades con las que trabajamos. Estamos comprometidos con la tarea de pensarnos juntos, desde la convergencia y divergencia de las academias críticas, intelectuales independientes, intelectuales activistas y movimientos sociales, entendiendo que este "pluriálogo", como lo ha llamado Silva Rivera Cusicanqui (2015) conducirá hacia una forma alternativa de construir conocimientos, diferente a la racional-occidental-eurocéntrica, que niega o somete *otras maneras* de producirlo.

De ahí que, consideremos que todo conocimiento y pensamiento está situado (Haraway, 1995), es contextualmente producido, apropiado, sentipensado (Fals Borda como se citó en Moncayo, 2009) y confrontado. Los conocimientos y pensamientos están marcados históricamente, son siempre una intervención política no neutral. No existe conocimiento o pensamiento sin sujeto, sin historia; siempre tienen un punto de vista (Hill Collins, 2003). Es fundamental declarar esta precisión política.

Resulta pertinente, entonces, preguntarnos: ¿quiénes somos los profesores que producimos y recreamos conocimientos y prácticas desde y en el CED?

La respuesta nos permitirá pronunciar nuestro lugar de enunciación: "Somos personas que provenimos de contextos marginalizados, educadores populares, mujeres jóvenes en su mayoría, profesores que han acompañado en varios momentos de su historia luchas colectivas, comunitarias, campesinas, ambientales, educativas y juveniles, entre otras; en últimas, sujetos que pensamos que esta denominada 'academia' es también un campo de lucha en la geopolítica del conocimiento" (Lander, 2000; Mignolo, 2001).

Bajo esta perspectiva se alimenta la postura de un espacio como el CED, que en el marco de las preguntas críticas dirigidas al desarrollo, y articulando los procesos de docencia, investigación y proyección social, se viene resignificando como un espacio de

acción-investigación-acción. Los ejercicios educativos y comunitarios que adelantamos con más de cuarenta organizaciones sociales de Bogotá, nos han permitido consolidar algunas líneas de pensamiento y acción, con las que se pretende aportar a la transformación de los contextos locales donde trabajamos. Algunas de estas líneas son:

1. *Economía y ética para la vida*: desde la que se construye una pedagogía y praxis de vida que no está centrada en lo humano, sino que se fundamenta en la interrelación del ambiente, del cual los humanos solo formamos una parte.
2. *Acompañamiento a organizaciones sociales y fortalecimiento socio-territorial*: entendido como la identificación colectiva de capacidades y potencialidades que permiten a los sujetos y organizaciones cualificar sus acciones colectivas en territorios concretos, a partir de la reconstrucción crítica de sus historias, la proyección de alternativas al desarrollo y la interrelación con otras organizaciones que guardan proximidad socioespacial (Caraballo).
3. *Emocionalidad y cambio social*: desde la que se retoma como clave de lectura la dimensión emocional, para comprender su interdependencia y simultaneidad con los procesos racionales, a la vez que como acto performativo y dinámico que posibilita la construcción de conocimiento desde la multidimensionalidad del sujeto.
4. *Ciudadanías y subjetividades políticas*: que plantea la discusión en torno a las nuevas construcciones de ciudadanías, orientadas al reconocimiento de la particularidad que subyace a las experiencias colectivas, culturales, históricas y políticas, desde donde se puedan cuestionar y desafiar las formaciones esencialistas de un grupo particular.

En este sentido, no se trata aquí solo un proyecto académico, es una propuesta que camina con las y los estudiantes y con las comunidades; es una perspectiva ética, política y epistémica, pues muchos de nosotros –los que facilitamos estos procesos– venimos también de esas comunidades. Entonces este reflexionar-accionar no es *sobre*, sino *al lado de y desde* estas luchas.

En consonancia, este será un espacio de discusión desde diferentes posturas, partiendo de la certeza de que las teorías funcionan para leer el mundo, pero deben ser usadas para su transformación y para instaurar diálogos fructíferos, porque nos preocupa la vida real de las personas concretas, nuestras propias vidas.

► Referencias bibliográficas

Acosta, A. (2008). *El buen vivir: Una oportunidad por construir*. Quito: Debate.

Albán, A. (Diciembre, 2010). Comida y colonialidad: Tensiones entre el proyecto hegemónico moderno y las memorias del paladar. *Calle 14*, 4(5), 14-23.

Castro-Gómez, S., y Restrepo, E. (2008). Introducción: colombianidad, población y diferencia. En Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (Eds), *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá. Universidad Javeriana.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Unaula. Versión PDF disponible en <https://mundoroto.files.wordpress.com/2015/03/sentipensar-con-la-tierra.pdf>

Gudynas, E. (Febrero, 2011). Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento –ALAI*, (462) [en línea]. Recuperado de <http://www.alainet.org/es/active/48052>

Gudynas, E., y Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis latinoamericana*, 16 (53) 71-83. Recuperado de <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasAcostaCriticaDesarrolloBVivirUtopia11.pdf>

- Haraway, D. J. (1995). *Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo de la perspectiva parcial*. En Haraway, D. J. *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hill-Collins, P. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, consciousness, and the politics of Empowerment*. Nueva York: Routledge classics.
- Hill-Collins, P. (2003). Some Group Matters: Intersectionality, Situated Standpoints, and Black Feminist Thought. En T. L. Lott & J. P. Pittman (Eds.), *A Companion to African-American Philosophy* (pp. 205-229). Hoboken (NY): Blackwell Pub.
- Lander, E. (Ed.). (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso-Unesco.
- Leff, E. (Septiembre, 2010). Imaginarios sociales y sustentabilidad. *Cultura y Representaciones Sociales, Año 5(9)*, 42-121 [versión PDF]. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/19202/18202>
- Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Signo.
- Mohanty, C. T. (2008). De vuelta a "Bajo los ojos de Occidente". La solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas. En L. Suárez y A. R. Hernández (Eds.), *Descolonizar el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (M. y R. Vinos, trads.) [versión PDF]. Disponible en <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Descolonizando%20el%20feminismo.pdf>.
- Moncayo, V. M. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina: Antología de Fals Borda*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*.

CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Recuperado de la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

Rivera, S. (2015). Sociología de la imagen: Miradas Ch'ixi desde la historia andina. Buenos Aires: Tinta Limón.

Walsh, C. E. (Julio-diciembre, 2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152 [versión PDF]. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>

Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: Educación y Sociedad, Año 1*(1), 17-31. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/00409072310b6da86157c>

Capítulo

01



Experiencias y prácticas
pedagógicas de transformación
en América Latina



Línea temática No. 1

Cada vez más, los movimientos pedagógicos latinoamericanos reafirman su postura y su fuerza por generar apuestas educativas que estén fuera de los márgenes del poder y de la racionalidad moderno/colonial, que se ha expresado a través de múltiples procesos de marginalización, subalternización y variadas formas de violencia epistémica y política; por tal razón, es necesario reconocer los antecedentes crítico-políticos latinoamericanos que han partido de una praxis de orientación no hegemónica, para construir prácticas pedagógicas a través de un proyecto político y epistémico otro.

En esta línea se concentraron aquellas prácticas, experiencias y apuestas investigativas que comprenden la importancia de generar procesos educativos más allá de los sistemas institucionalizados que privilegian la enseñanza, la reproducción y la transmisión del saber,

concibiéndolos como prácticas sociopolíticas transformadoras, asentadas en las realidades, subjetividades, historias y luchas de los pueblos afro-latino-caribeños.

En este orden de ideas, las sublíneas que orientaron el debate de esta línea temática fueron: (a) Prácticas pedagógicas decoloniales, (b) Sentidos ético-políticos de las educaciones latinoamericanas, y (c) Educaciones para la paz y la no-violencia; y fueron tres los escenarios en los que se expusieron dichas reflexiones, a saber:

- *Mesa de Trabajo No. 1:* Experiencias y prácticas pedagógicas de transformación social en América Latina.
 - Moderador: Carlos Juliao, director de Investigaciones de UNIMINUTO S.P.
- *Mesa de Trabajo No. 7:* Educaciones para la paz y la no-violencia.
 - Moderadora: Elizabeth Rengifo, docente del CED-UNIMINUTO S.P.
- *Mesa de Trabajo No. 12:* Prácticas pedagógicas decoloniales.
 - Moderadora: Yuly Moya, docente del CED-UNIMINUTO S.P.

Ponencia

01

Prácticas educativas de actores no estatales en las regiones de Valles Centrales y la Mixteca, del estado de Oaxaca, México¹

.....
Ma. Dolores Villagómez Díaz²

Resumen

A continuación se presentan los resultados de un estudio exploratorio que concluyó con un socio-diagnóstico, sobre las prácticas educativas de cuarenta y seis actores no estatales (ANE) que trabajan en las regiones de los Valles Centrales y de la Mixteca, en el Estado de Oaxaca, México.

.....
¹ Este texto forma parte de la investigación que realizaron Ivonne Santillán y Paola Arteaga producto de una convocatoria del Programa Actores No Estatales en Desarrollo en México de la Unión Europea, que derivó en un proyecto que realizó la Fundación AVSI México, denominado *Promoción de la participación de ANE, educadores y padres de familia en políticas públicas educativas en el estado de Oaxaca*.

² Comunicóloga por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó estudios de maestría en Antropología Social en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Actualmente es asistente de Investigación en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México: maria.villagomez@ibero.mx

Este estudio forma parte de un proyecto mayor, que tuvo como propósito facilitar acciones de incidencia, involucramiento y participación de ANE, en la formulación, puesta en marcha, y seguimiento de estrategias, políticas, prácticas y programas públicos en el sector educativo.

Del diagnóstico se destaca, primero la diversidad de ANE en tanto cuentan con orígenes, años de fundación, trayectorias institucionales y contextos de trabajo heterogéneos; entre ellos, asociaciones civiles, organizaciones religiosas, instituciones de educación superior y sindicatos. En segundo lugar, sobresale su capacidad para generar procesos educativos que trascienden esferas formales y tienden a la articulación diversas dimensiones de su contexto para responder a múltiples problemáticas del mismo.

Se encontró además, que atienden de manera prioritaria a niños y adolescentes, aunque también intervienen con padres y madres en tanto que son agentes encargados de su crianza. Otros, focalizan su labor en jóvenes y adultos, buscando mejorar los entornos familiares y comunitarios.

En esas formas de intervención hay una visión sistémica que reconoce a los diferentes segmentos de la población dentro de su sistema familiar y comunitario. También, a partir de un enfoque de derechos, los actores destacan problemáticas económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales y señalan la falta de protección y ejercicio de derechos en esas dimensiones. Puntualizan problemas interconectados entre sí, a saber: la migración, la falta de fuentes de empleo o empleos precarios y mal remunerados; la desnutrición, la inequidad de género, el deterioro ambiental, la violencia intrafamiliar y social; el debilitamiento del tejido familiar y la pérdida de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas.

Del mismo modo, ubican problemáticas educativas en ámbitos formales y no formales, que se interrelacionan con problemas sociales tales como la falta de una educación integral que trate la dimensión valoral, actitudinal, intelectual y física; el abordaje de perspectivas educativas que no responden a las necesidades de las poblaciones excluidas –niños, jóvenes y adultos en situación de pobreza, con discapacidad, trabajadores de calle, indígenas, campesinos, etcétera-.

La deserción escolar, la baja escolaridad, la educación que limita el desarrollo crítico y transformador de los sujetos, no hay una educación ambiental, y escasos espacios de capacitación para el desarrollo comunitario.

Frente a esas problemáticas, los ANE proponen alternativas integrales orientadas a la formación de la ciudadanía para el ejercicio de sus derechos, al fortalecimiento del entramado familiar y comunitario desde la reivindicación cultural e identitaria, y a propiciar cambios sociales a nivel local, con el propósito de impactar a una escala más amplia.

Palabras Claves: Prácticas educativas, ciudadanía, ANE, estado de Oaxaca.

1. Origen y sentido del trabajo de la investigación

En respuesta a la convocatoria del programa: Actores No Estatales en Desarrollo en México, de la Unión Europea, que tuvo como objetivo aumentar el grado de cohesión, la participación social y el diálogo de actores no estatales³ (ANE) a través del fortalecimiento de su papel activo en los asuntos de interés público en el país, la Fundación AVSI México presentó el proyecto "Promoción de la participación de ANE, educadores y padres de familia en políticas públicas educativas del estado de Oaxaca", el cual realizó en sociedad con la organización Desarrollo Integral de la Juventud Oaxaqueña, Crecemos A.C. y con el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Uno de los productos de este proyecto, fue el socio-diagnóstico sobre los temas, las problemáticas y las estrategias formativas que atienden y desarrollan un grupo de cuarenta y seis ANE que, en su gran mayoría, trabajan en dos de las ocho regiones⁴ del estado de Oaxaca: Valles Centrales y la Mixteca (ver figura 1).

³ La noción de ANE se adopta de la que desarrolló la Comisión de la Unión Europea para el Desarrollo y la Cooperación. A partir de ese referente, los ANE se definen como entidades de la sociedad civil independientes de la estructura de Gobierno y administración pública, y su labor está encaminada a la generación de cambios sociales en diferentes campos (desarrollo, ayuda humanitaria, derechos humanos, medio ambiente, etc.).

⁴ El estado de Oaxaca posee una división política peculiar con respecto al resto de las entidades del país; está conformada por 570 municipios en 30 distritos; en ellos conviven 15 pueblos indígenas y uno afroamericano. Cada pueblo está conformado por comunidades con tradiciones y costumbres propias.

Figura 1. Regiones del estado de Oaxaca, México



Regiones del Estado de Oaxaca-México

Fuente: Página web de Wordpress

Fuente: adaptado de "Regionalización", en Samivaldez (usuario), 2012, *Oaxaca: Individuo, naturaleza y población*, [página web] Wordpress, 2012.

En éste, se encuentra que los cuarenta y seis ANE, cuentan con orígenes, años de fundación, trayectorias institucionales y contextos de trabajo heterogéneos; predominan asociaciones civiles, pero también hay organizaciones religiosas, un sindicato y tres instituciones de educación superior. En las tablas 1 y 2 se observa el listado de ANE desagregado por el tipo de población destinataria, así como se detalla por cada una de éstas, sus ámbitos de acción y la región en donde se ubican.

Tabla 1. Universo de ANE que atiende niños y adolescentes

Ámbito de acción	ANE	Región
Desarrollo integral para niños y adolescentes en vulnerabilidad socioeconómica general	BAMBI	Valles Centrales
	Calpulli	
	Colonias unidas	
	Indakesh	
	Ixquixóchitl	
	Niños de Magdalena Teitipac	
	Niños Unidos al Progreso	

Ámbito de acción	ANE	Región
Desarrollo integral para niños y adolescentes en vulnerabilidad socioeconómica general	Red Familia	Valles Centrales
	Centro Tepelmeme	Mixteca
	Organización de Apoyo y Beneficio Saucitlán	
	Programa 0548 Desarrollo Tonalá	
Atención a niños y adolescentes con discapacidad	Acéptame como soy	
	Ciudad Ángeles	
	CIRPAD Tato La	
Albergues y centros de apoyo para niños en condición de abandono y trabajo de calle	Albergue Josefino	
	CANICA	Valles Centrales
	Ciudad de los Niños	
	Hijos de la Luna	

Fuente: datos extraídos del socio-diagnóstico sobre las prácticas educativas de cuarenta y seis actores no estatales (ANE) que trabajan en las regiones de los Valles Centrales y de la Mixteca, en el Estado de Oaxaca, México. Producto del Proyecto "Promoción de la participación de ANE, educadores y padres de familia en políticas públicas educativas del estado de Oaxaca".

Tabla 2. Universo de ANE que atiende jóvenes y adultos

Ámbito de acción	ANE	Región
Fomento de actividades económicas del sector secundario y terciario	Alternativa Cívica Revolucionaria	Valles Centrales
	Eco Constructores	
	Soluciones Emprendedoras por Oaxaca	
	Taller Comunitario Zagache	
Producción agropecuaria, medio ambiente y manejo de recursos naturales	Adonai	Valles Centrales
	ASE	
	Cencalli	
	Centeotl	

Ámbito de acción	ANE	Región
Producción agropecuaria, medio ambiente y manejo de recursos naturales	Conserva	Valles Centrales
	ECCOS	
	Fundación Heifer	
	Grupo Mesófilo	
	Indayu	
	INSO	
	La Ventana	
	Sikanda	
	Yoli Yekyetolis	
	ADES	Mixteca
Gastón cultural, educación artística y medios de comunicación	Calenda Audiovisual	Valles Centrales
	Espada	
	IDEA	
	Ojo de Agua	
Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas	CEPIADET	Valles Centrales
Desarrollo humano y recreación	CROC	Valles Centrales
	Nican Axcan	
Instituto de Educación Superior, incidencia en el desarrollo social	CSEIIO	Valles Centrales
	Enactus UTM	Mixteca
	ISIA-Universidad Ayuuk	Sierra Norte

Fuente: datos extraídos del socio-diagnóstico sobre las prácticas educativas de cuarenta y seis actores no estatales (ANE) que trabajan en las regiones de los Valles Centrales y de la Mixteca, en el Estado de Oaxaca, México. Producto del Proyecto "Promoción de la participación de ANE, educadores y padres de familia en políticas públicas educativas del estado de Oaxaca".

2. Desmenuzando su quehacer: estrategias de atención

Las estrategias de los ANE se analizaron a partir de las interrogantes: ¿qué hacen? y ¿cómo lo hacen? Indagamos sus líneas de acción, programas, metodologías, actividades y técnicas que emplean,

algunos materiales utilizados y el equipo de trabajo que facilita y acompaña los procesos, también sus espacios y los tiempos en los que desarrollan sus acciones. Con ellos se determinaron cuatro momentos centrales de su trabajo: (a) la inserción y la vinculación con la población, (b) el análisis y la comprensión de las problemáticas, (c) su intervención –líneas de acción, estrategias y programas– y (d) el seguimiento, la evaluación y la sistematización.

a. Inserción y vinculación con la población

En la inserción de los ANE con la población de atención se identifican dos grandes formas de vinculación con los sujetos y el contexto de trabajo.

Agentes locales que convocan a otras personas de su misma comunidad o región para atender problemáticas compartidas, ampliar y fortalecer sus redes familiares, comunitarias, sociales o de agrupados, construir propuestas de desarrollo o acceder a programas ya establecidos en instancias de gobierno o agencias de financiamiento.

Algunos ANE se gestaron con la influencia de movimientos sociales estatales y nacionales; por ejemplo, el levantamiento zapatista en Chiapas y la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas por organizaciones asentadas en varias partes del país; el proceso que dio origen a las comunidades eclesiales de base (CEB), integradas principalmente por jóvenes de localidades marginadas, que promovió el obispo Bartolomé Carrasco en la diócesis, entre la década de los ochenta y noventa y con principios anclados a la teología de la liberación. Un miembro de la organización Ixquixóchitl testimonia:

Empezamos más o menos en el 96; (...) del grupo de jóvenes que participaban en la iglesia (...) este grupo pertenecía a la pastora juvenil (...) ahí se hablaba mucho de ¿qué vas a hacer en beneficio de tu comunidad? (...) El trabajo estaba centrado en los jóvenes, la catequesis, las misiones (...) hacíamos reflexiones en los barrios, juntaban a la gente y se seguía el método de ver, pensar y actuar (...).

Varios ANE de reciente conformación han sido creados por iniciativa de jóvenes profesionistas oaxaqueños interesados en incidir en el desarrollo de su entidad desde sus áreas de especialización; muchos

de ellos han migrado a otras entidades e incluso se han radicado en otros países por cuestiones de estudio o trabajo, movilidad que les ha permitido tener diversas experiencias y, desde otros entornos, mirar y valorar sus raíces.

Hay otro grupo de ANE que, desde la misión y población de atención de su organización, establecen contacto como agentes "externos" con algunos sectores, grupos, organizaciones o comunidades. Si bien, como agentes "externos" a la comunidad o contexto de atención, expresan no vivir "en carne propia" o en la misma magnitud las condiciones de exclusión, pobreza o marginación de la población con las que trabajan, asumen las problemáticas como responsabilidades colectivas y sociales, y, en consecuencia, también las alternativas y acciones (el centro Canica está conformado por extranjeros y nacionales, y atienden a niños en situación de calle).

Existen ANE que trabajan principalmente con jóvenes con los que han establecido contacto a través de las redes sociales y que les han permitido potenciar y ampliar los vínculos y los lazos de participación en contextos rurales e indígenas, donde hay significativas carencias materiales para el acceso a tecnologías de la información y la comunicación.

De manera permanente se enfrentan al interrogante de ¿cómo convocar a la población de atención de forma efectiva? Algunos deciden hacer un trabajo directo con agentes "estratégicos" para que, a través de ellos, lleguen a otra población o potencien y amplíen el impacto de su labor; son actores con un rol social o líderes, por ejemplo: madres y padres de familia, docentes y jóvenes. Cuando el universo de atención es la comunidad establecen contacto con las autoridades comunitarias y con la asamblea general del pueblo, varios de ellos constituidos en el sistema de "usos y costumbres", con vínculos inclusivos, participativos y democráticos. El Colectivo Conserva por ejemplo, se contactó con la Asamblea General; trabaja con comuneros y ejidatarios en temas de protección y planes de manejo de los recursos naturales y del territorio.

También hay actores que trabajan con colectivos –comunidades, organizaciones–; creen fundamental construir el sentido de comunidad y de beneficio común en una red social más amplia; este es el caso del proyecto Ojo de Agua Comunicación.

b. Análisis y comprensión de las problemáticas

El entendimiento de las problemáticas y el contexto de atención varían en cuanto al grado de estructuración. Algunos actores tienen una comprensión de la realidad social desde su experiencia de vida personal y laboral, en la inmersión en el entorno del que son parte o llegan a vincularse como "externos". No utilizan una metodología específica para los diagnósticos, ni adoptan estrategias formales o sistematizadas, pero sí llevan a cabo acciones intencionadas como platicar con las personas acerca de sus condiciones, sus visiones respecto a aspectos de interés, u observar dinámicas o situaciones que les permitan entender mejor a la población y su problemática.

Otros ANE utilizan metodologías más estructuradas en sus diagnósticos, con etapas definidas e instrumentos específicos. Hay actores que tienen ejercicios de indagación en diferentes niveles y modalidades: realizan una investigación documental sobre la temática, las características de la población, la zona geográfica y las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales del entorno. Posteriormente, o en paralelo, llevan a cabo un diagnóstico "comunitario" en el que abren espacios con la población para dialogar acerca de las necesidades, experiencias, preocupaciones e intereses, muchas veces acompañados de soluciones y alternativas.

Varios hablan de propiciar procesos "participativos" al convocar a las personas para que expongan sus problemas, a fin de que los ANE sean quienes recuperen estas visiones, las sistematicen e identifiquen causas y dimensiones. Esos análisis los comunican a la comunidad, lo que sirve como momento de retroalimentación para definir las acciones a realizar.

Otros actores creen que la población debe tener una participación proactiva en todos los momentos del diagnóstico, incluidos el proceso de análisis y de procesamiento de la información. Algunos sustentan las metodologías del diagnóstico en la "educación popular", la "pedagogía crítica", la "investigación participativa" y la "investigación-acción", aunque hay quienes no se adscriben a ninguna de las corrientes anteriores, pero coinciden en generar procesos en los que las personas, en colectivo y desde sus condiciones, hagan una "lectura de su realidad", del entorno comunitario y del contexto social amplio

con el propósito de orientar y accionar alternativas de desarrollo que trasformen y mejoren las condiciones de vida. Desde esta perspectiva, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) plantea la metodología del diagnóstico comunitario con sus estudiantes:

(...) Promovemos la formación de universitarios que (...) sepan formularse, sepan analizar, interpretar la realidad comunitaria; luego, entonces, tener algunas alternativas o propuestas de cómo habría que reorganizar, orientar procesos sociales (...).

Hay organizaciones que exponen ejercicios diagnósticos contruidos a través de la experiencia y la formación de sus integrantes, los cuales son redefinidos a partir de las problemáticas en un contexto peculiar y con la participación de la población; generalmente, las que están afiliadas a una fundación financiadora o son oficinas de una organización más amplia tienen metodologías e instrumentos establecidos para realizar los diagnósticos que permiten, en muchos casos, establecer sistemas de información y unificación de procesos institucionales.

Asimismo, hay quienes deliberadamente buscan tener un entendimiento "multidimensional" de las causas y los factores de los problemas con el propósito de definir una intervención integral, aunque reconocen que se enfrentan a procesos "complejos", que implican mayor tiempo, más cercanía con la población y profundidad en la investigación, y necesitan contar con un equipo multidisciplinario.

En algunos ámbitos de acción, hay estrategias muy específicas que permiten conocer aspectos biopsicosociales de los sujetos y los entornos. Varios ANE que atienden el desarrollo físico, emocional o social de niños y jóvenes utilizan diferentes técnicas e instrumentos psicopedagógicos; en el aspecto nutricional, monitorean el crecimiento con base en la medición de talla y peso; aquellos que trabajan con población con discapacidad también consideran los estudios y diagnósticos médicos que permitan ubicar el tipo de discapacidad y el grado en que se encuentra.

En el ámbito de protección del medio ambiente y aprovechamiento de recursos naturales, varias organizaciones cuentan con biólogos,

agronomos forestales y médicos veterinarios, entre otros, quienes llevan a cabo procedimientos técnicos como estudios de fertilidad de suelos, de especies de plantas o animales en un ecosistema, topografías e hidrografías de zonas geográficas, etc. En mayor o menor medida, estos actores exponen una visión ecológica resultado de la relación del hombre y su hábitat natural.

Hay organizaciones que expusieron en sus ejercicios diagnósticos, la apertura para identificar las capacidades, los recursos, las dinámicas y las prácticas existentes en la población que favorecen una mayor cohesión social y también reconocen las problemáticas y las debilidades de los agentes y sus entornos. Un ejemplo es el testimonio de un integrante de Cepiadet, quien plantea el acercamiento a la realidad comunitaria respecto al ejercicio de los derechos de la infancia:

A veces, cuando uno está fuera de la comunidad, tiene este prejuicio que en las comunidades no se está haciendo nada, que las autoridades y los padres de familia no están haciendo nada; pero no, cuando llegas te das cuenta que hay gente preocupada, está moviéndose por hacer algo a favor de sus niños (...) Aún con la pobreza, las mamás están atentas a la alimentación de sus hijos, a que coman. Hay padres que hablan de la importancia de que sus hijos tengan educación; hacen sacrificios para que estudien (...).

Cuando el margen de la acción de las organizaciones está supeditado a lineamientos y programas específicos de las instancias financiadoras, parece que el proceso de diagnóstico se centra en identificar la existencia de problemas ya predefinidos y la exploración general de los mismos, que permita justificar y fundamentar un proyecto, en muchos de los casos también acompañado de líneas de acción específicas. Al parecer, se reducen las posibilidades de una comprensión amplia y contextualizada de la realidad de la población que atienden y de la definición de un plan de intervención; aunque también, quienes ahondan en problemáticas "sentidas" por las propias comunidades y en "ámbitos" socioeducativos poco atendidos, se llegan a enfrentar con la dificultad de no obtener financiamiento para su intervención, por lo cual se ven obligados a adecuar el diagnóstico a los "marcos de referencia" de las convocatorias y programas o, inclusive, a ya no contemplar algunos aspectos que idealmente

deberían ser considerados en el plan de acción. Tal situación la vive la organización La Ventana, en donde se reconoce la relevancia del tema de la divulgación científica, pero tiene pocas posibilidades de financiamiento. Así lo señala un miembro de la organización:

En el tema divulgación de la ciencia (...) dicen: pues ¡qué padre, sí con los jóvenes!, pero no hay presupuesto. Hay un discurso que sí comparte lo que queremos hacer pero en la práctica, en los hechos, ese discurso no se traduce en financiamiento; (...) hay muchísimo interés, muchos jóvenes que están ávidos en participar; los jóvenes sí tienen ganas de involucrarse en cosas, pero es difícil que podamos sostener el programa (...). En el tema ambiental, sí ha habido financiamientos, por eso nos abocamos más a esto (...).

Por otra parte, al ser las problemáticas resultado de la historia y la reconfiguración de relaciones sociales, de factores políticos y culturales "en movimiento", pocos ANE reflexionan sobre el diagnóstico como proceso dinámico, continuo y cambiante. Esta consideración lleva a algunos actores a pensar la comprensión y entendimiento de la realidad social como un ejercicio inacabado que debe estar presente en la reflexión y el seguimiento de la intervención.

c. Intervención: líneas de acción, estrategias y programas

En este aspecto hay elementos comunes entre los ANE directamente relacionados con los principios y los enfoques que, en general, subyacen en sus quehaceres y prácticas, encaminadas al fortalecimiento del tejido comunitario, al desarrollo humano y social de manera integral y sustentable, a la autonomía de los individuos y la autogestión grupal y comunitaria, y al ejercicio de los derechos a través de la conformación de una ciudadanía organizada y participativa. Las acciones puestas en marcha forman parte de estrategias alternativas que intentan solucionar problemáticas complejas.

Las prácticas que despliegan organización es que trabajan con niños y adolescentes se centran en la implementación de programas de educación integral y de atención a la población en vulnerabilidad socioeconómica, con discapacidad y en situación de debilitamiento o fractura del tejido familiar. Quienes trabajan preferentemente con jóvenes y adultos realizan iniciativas vinculadas con el desarrollo local

en el ámbito socio económico, el manejo sustentable de los recursos naturales, la gestión cultural y el acceso a medios de comunicación comunitarios, también relacionadas con el desarrollo humano y la recreación, con los derechos de poblaciones específicas como los pueblos indígenas, y en la incidencia social de instituciones de educación superior. Los programas y las actividades en los diferentes ámbitos de acción tienen un sentido educativo por la presencia de procesos formativos, de capacitación, sensibilización e instrucción. Asimismo, una proporción significativa de las organizaciones comparten ámbitos transversales como género, ciudadanía y diversidad sociocultural.

Entre las estrategias de intervención que comparten las organizaciones se destacan dos: (a) el desarrollo y el fortalecimiento de capacidades y habilidades de autogestión y (b) la formación de liderazgos y promotores locales. Para algunos actores, estos agentes locales asumen la tarea de replicar y dar seguimiento a programas contruidos, en muchos de los casos a partir de un diagnóstico del entorno que realizan los equipos de las organizaciones o cuerpos técnicos de las fundaciones o instancias de gobierno financiadoras.

Algunos actores también dicen fomentar la conformación de promotores locales para facilitar la comunicación de los equipos operativos de las organizaciones y las autoridades con la población de atención, para organizar y planear las acciones, es decir, fungir como "enlaces" en la operación y la gestión de los proyectos. Asimismo, cuando las comunidades hablan una lengua indígena y los equipos no son hablantes de la misma, los promotores asumen la tarea de traducir y facilitar la comunicación en las reuniones y en los espacios de capacitación.

Otros actores tienen el propósito de "empoderar" a estos agentes locales y fortalecer sus liderazgos para convocar a la población y facilitar procesos organizativos de mayor autonomía y participación del colectivo en la decisión de las acciones, los programas y las estrategias que se deben seguir.

Varios actores creen relevante el involucramiento de los jóvenes como agentes de cambio, pues, al estar en una etapa de mayor independencia para emprender proyectos –en la mayoría de los casos

son solteros–, su condición personal les permite mayor disposición de tiempo; pero, principalmente, por ser los futuros adultos que asumirán la dirección de una familia y comunidad, y ante la necesidad emergente de brindarles oportunidades de desarrollo, pues, por el empobrecimiento y la marginación, la mayoría no puede seguir estudios a nivel medio superior y superior, ni acceder a un trabajo en condiciones dignas.

De manera deliberada, algunas organizaciones, con varios años de fundación, han formado cuadros de promotores de jóvenes, quienes en su niñez y adolescencia fueron población beneficiada por sus programas; esta experiencia previa les permite un mayor conocimiento de la misión y del campo de acción de los actores, compromiso hacia la población de atención y sentido de pertenencia con la comunidad. Este es el caso de la organización Colonias Unidas dedicada a la educación integral de niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

Tenemos promotores que son jóvenes, que ya han egresado de algunas carreras con mucho esfuerzo y que en determinado momento, como adolescentes, como niños, participaron en la organización, estaban afiliados. (...) Han puesto todo de ellos y están capacitados en cada uno de los programas que atienden. (...) Ese afianzamiento es tan grande por ser parte de esta comunidad y haber crecido con la organización.

La conformación de liderazgos se trabaja con los diversos segmentos y agentes de la población –autoridades, comités, grupos de productores, madres y padres de familia, niños y jóvenes, entre otros–. El sentido que se le da a un liderazgo es parecido al de un promotor, por ser un agente local con autoridad moral y sentido social, quien convoca a otros y facilita sinergias y convergencias para que el colectivo dialogue, defina y lleve a cabo acciones para un beneficio común.

Varios ANE consideran que la formación y el fortalecimiento de los promotores y los liderazgos es un proceso gradual y requiere de estrategias de tipo educativo, de capacitación. Algunos no solo consideran la instrucción de conocimientos técnicos y procedimentales; también cobra relevancia la formación de las visiones y los principios

en los que descansan las organizaciones: integralidad, ciudadanía, derechos, cambio social, emancipación, comunidad, sustentabilidad y desarrollo humano.

d. Seguimiento, evaluación y sistematización

Una proporción significativa de las organizaciones expuso tener una gran sobrecarga de trabajo que les impide abocarse a esta última fase del proyecto o no cuentan con elementos organizativos y técnico-metodológicos para ello o no tienen una propuesta definida como organización para llevar a cabo acciones de monitoreo y evaluación.

Cabe destacar que cerca de la mitad –veintitrés organizaciones– relacionan este momento de la intervención con la “rendición de cuentas” y la elaboración de los informes narrativos y financieros o memorias, que comúnmente deben hacer para las instancias financiadoras, en su mayoría dependencias de gobierno, fundaciones privadas y agencias internacionales. Varias de estas organizaciones expusieron dedicar gran tiempo al monitoreo, a la evaluación de los proyectos y a “llenar formatos” de indicadores ya dados por las fuentes de financiamiento y a recabar “archivos de evidencias” –fotos, listas, minutas, etc. – para mostrar los resultados –avances y dificultades– de los proyectos; incluso, algunos actores identifican que estas actividades tienen un carácter “más administrativo”. Dos ANE expresaron no tener propuestas de seguimiento y evaluación; casi todas las fuentes de financiamiento de estos actores provienen de patronatos, particulares y colaboración con otras instituciones a través de la capacitación y la asesoría.

La otra parte de las organizaciones, veintiún ANE, enfatiza en el monitoreo y la evaluación de su intervención, el sentido reflexivo del hacer, “la valoración de los resultados”, “el análisis del proceso” para la “orientación” y la definición de las “acciones futuras”. Algunos tienen mecanismos más estructurados para dar seguimiento a sus proyectos, valorar el proceso gestado y el rumbo que va tomando la intervención. Hay actores que indicaron procesos de evaluación institucional en su organización con implicaciones en la redirección, ampliación y mayor claridad en la definición de la población beneficiada, las zonas y regiones de atención, los campos, los ámbitos y las estrategias de acción, así como en la reestructuración interna de la organización. Este es el caso del centro Canica, en donde, a partir de una evaluación

institucional, se redefinieron sus programas y se focalizó más la población. Un miembro de la organización así lo señaló:

En la reestructuración hicimos todo un análisis de lo que estaba sucediendo en el programa de Niñez Víctima de Violencia Familiar. Concluimos que parte de la intervención que estábamos haciendo no necesariamente estaba teniendo los resultados que queríamos; tampoco tenemos la posibilidad económica para contratar a personas más especializadas y mantener el albergue que teníamos. Entonces dijimos: "antes de cometer una negligencia decidimos cerrar el programa, canalizamos a nuestra población, a algunas se les reincorpora con su familia y a otras se les mandó a otros albergues en los casos en donde los papás no estaban presentes. Algunas de estas familias seguimos dándoles un acompañamiento para ver cómo están (...) desde el lugar en el que estamos.

Se define que el programa de calle estaba un poco abandonado, que tendríamos que estarles dando más herramientas a estos niños trabajadores de calle; entonces definimos, después de todo una reflexión, de presentar estadísticas, de compartir experiencias, que íbamos a unificar el programa Niñez Trabajadora en Calle y el programa Niñez Trabajadora en Mercado, para centrarnos en la población trabajadores en central de abastos, centro histórico y los cruceros más importantes de la ciudad de Oaxaca. Ahora trabajamos con este único programa.

Focalicémonos a nuestra población donde más podamos hacer, en donde podamos prevenir la violencia (...).

Otras ANE también han retroalimentado y reestructurado los programas y líneas de acción con los aprendizajes y valoraciones derivadas de evaluaciones que realizan agentes externos –consultoras que contratan agencias financiadoras, centros de investigación–. Entre las estrategias de monitoreo y evaluación presentes en el quehacer de los actores, diez organizaciones destacaron la importancia de las reuniones periódicas que tienen con sus equipos. Estos espacios les permiten dialogar sobre los procesos de actividades y proyectos específicos o de áreas y componentes más generales de la intervención y valorarlos; identifican los avances, las dificultades, los resultados, las alternativas; ponderan las tareas subsecuentes que se deben realizar y hacen ajustes a las planificaciones para el fortalecimiento o mejora de la práctica.

Según algunos actores, las diferentes funciones, experiencias, formaciones y percepciones de los integrantes posibilitan mayores condiciones para la retroalimentación, la coordinación y la articulación de propuestas e iniciativas dirigidas a la mejora y al fortalecimiento del proceso; asimismo, abren espacios para atender las tensiones y los conflictos internos que afectan la labor de la organización. Para algunos, las reuniones periódicas de equipo son mecanismos "más horizontales" en la toma de decisiones.

Hay actores, varios de ellos enfocados al desarrollo local, que llevan a cabo reuniones de monitoreo y balance del proceso o de los resultados con las comunidades beneficiadas a través de las asambleas generales de comuneros o ejidatarios, o con grupos y segmentos de la población. Algunos indagan a través de pláticas o encuestas en las percepciones de la población respecto a los resultados los efectos de los programas en su vida cotidiana.

Entre las herramientas que utilizan las organizaciones se destacan las "técnicas participativas", actividades grupales de reflexión y análisis que parten de las experiencias vividas y de las condiciones derivadas del contexto –social, cultural, económico, natural y político–; aplican la matriz: fuerzas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA). También cuentan con sistemas de indicadores por medio de los cuales valoran los niveles de desarrollo de sus capacidades, los procesos participativos y organizativos; bases de datos en las que concentran información, generalmente cuantitativa –número de sesiones, participantes, actividades, facilitadores, productos generados, etcétera–. Varios dicen combinar metodologías y herramientas cuantitativas y cualitativas.

Las organizaciones que forman parte o están afiliadas a alguna ANE internacional, adoptan metodologías, herramientas e instrumentos diseñados por las oficinas centrales como prácticas institucionales que articulan e integran el quehacer de las diferentes regiones y filiales.

Otros actores utilizan la metodología de proyectos a partir de sus "planeaciones estratégicas", realizadas por plazos de varios años, y de sus planes operativos anuales, instrumentos que les permiten construir trayectos de intervención en "marcos lógicos", que son puntos de partida y de llegada para los procesos de monitoreo y evaluación.

Para algunos actores, el analizar los procesos de apropiación de los proyectos, los logros de aprendizajes organizativos, técnicos y sociales; la autogestión y el involucramiento de los participantes, implica una tarea "muy compleja". Generalmente, las metodologías, herramientas e instrumentos empleados evalúan "parcialmente" estos procesos, pues están más orientados a la medición de resultados cuantificables y acciones que puedan ser "verificables" a corto plazo.

Una proporción significativa de los actores reconoce tener un gran cúmulo de información almacenada en informes, memorias, archivos fotográficos, videos, materiales elaborados, etcétera, sin ser ni procesados ni analizados a fondo para fines de evaluación o sistematización. De manera similar a la visión predominante sobre la evaluación, la gran mayoría de los ANE concibe que la sistematización se traduce en la elaboración de informes, memorias y manuales organizacionales por ser los medios tangibles para ordenar sus actividades y mostrar los resultados a quien les financia.

En menor proporción hay actores que miran la sistematización como ejercicio reflexivo para revisar las intervenciones, para generar aprendizaje y mejorar su práctica.

3. Para releer la investigación

Después de la larga descripción de algunos aspectos del quehacer ANE, atravesados por el eje educativo, y del sentido de la investigación, retomo algunas líneas de la presentación del Congreso:

[La] Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana como enfoque pedagógico, busca problematizar y repensar la educación y el desarrollo desde una perspectiva crítica, con el ánimo y la convicción de aportar a la transformación de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que generen condiciones de desigualdad y exclusión. De allí que este enfoque se piense como educación para el cambio; tanto para los cambios humanos, políticos y culturales que ya se vienen produciendo en diversos escenarios del continente, como también para aquellos cambios que aún se hacen necesarios dentro de nuestras sociedades.

También, en ese marco releo el texto *Las teorías sociales particulares*⁵ de Helio Gallardo (2006) y destaco algunos párrafos que ponen voz, presencia y evidencian desafíos a la construcción vocacional de los ANE y del propio planteamiento del Congreso e institución que lo promueve.

- Las teorías se gestan en el espacio de las luchas; sirven como mapa estructural y situacional de los combates, como apoyo y guía de la rabia, de los sentimientos, de la imaginación. Sin crispación, sin rabia, sin sentimiento, sin imaginación, no hay lucha o ella está perdida.
- La utopía social alienta y mantiene...no se equivoca jamás porque es intuición, emoción, sentimiento, un temple de ánimo. Sin embargo, como la teoría, la utopía puede cambiar y transformarse porque ni la pasión ni la imaginación, ni la voluntad siguen leyes ni disposiciones funcionarias.
- La teoría ofrece una visión situada de la totalidad, una perspectiva de los entornos y una comprensión de cómo avanzar en las transformaciones. Articula los planos de lo vivido, en la economía: la explotación y la relación salarial... en la cultura la dominación patriarcal... en la política: la discriminación contenida en las instituciones democráticas, la opacidad de la práctica del poder; en la ideología y la existencia cotidiana. Las vulnerabilidades derivadas de las identificaciones y roles, su arbitrariedad, con las tendencias o lógicas de constitución reproducción de las estructuras y los puntos o *claves* desde las que se posibilita la resistencia, la transformación de la irritación y el desamparo en fuerza política popular.
- La teoría posiciona y dice, además, el punto o lugar social desde la que se produce, sitúa, por tanto, amenazas y agresiones y pone en condiciones de enfrentar la realización de las tareas liberadoras actuales que generan autonomía y autoestima.

.....
⁵ Gallardo, H. (2006) Siglo XXI. Producir un mundo, Arlekin, San José de Costa Rica, páginas 129-134.

A través de la investigación queda claro que los ANE a) Identifican sus dolores sociales y contextos, los nombran; b) Se Indignan (rabia) y generan movimiento para c) transformar sus vulnerabilidades y lo hacen a través de la formación, del pensarse y revisar sus prácticas y sus contextos. Buscan pues realizar acciones liberadoras y articuladas que vayan haciendo posible ese otro mundo soñado.

Y nos faltan...



► Referencias bibliográficas

- Anta, S. (2007). *Áreas naturales de conservación voluntaria* [versión PDF]. Recuperado el 22 de abril de 2014, de http://www.ccmss.org.mx/descargas/areas_naturales_de_conservacin_voluntaria.pdf
- Cálame, P. (2008). Los actores no estatales y la gobernanza mundial. Recuperado el 3 de mayo de 2014, de <http://www.world-governance.org/rubrique37.html?lang=es>
- Gallardo, H. (2006). *Siglo XXI: Producir un mundo*. San José de Costa Rica: Arlekin.
- Samivaldez (Usuario). (2012). Regionalización. En *Oaxaca: Individuo, naturaleza y población* [página web]. Recuperado de <https://indivoaxaca.wordpress.com/2012/10/16/>
- Villagómez Díaz, M.D., et ál. (2016). *Promoción de la participación de actores no estatales, educadores y padres de familia en las políticas públicas educativas del estado de Oaxaca*. AVSI, Crecemos DIJO, INIDE-UIA, México

Ponencia

02

Hacia una educación socialmente responsable: los retos y los dilemas para una universidad latinoamericana

Adriana Fernández Godenzi¹
Sergio Miguel Saravia López²

Resumen

Martín-Baró (1986) plantea que es imprescindible construir modelos teóricos y metodológicos contextualizados, para aportar a las demandas de las realidades latinoamericanas. Ello, implica reflexionar sobre la universidad y la formación profesional que ésta imparte, a partir del desafío de educar universitarios que puedan abordar los problemas psicosociales propios de estos contextos, en dos sentidos: primero, con una aproximación interdisciplinaria que permita comprender sus complejidades, y segundo, con una opción ético-política que se comprometa con la transformación social.

¹Dirección Académica de Responsabilidad Social, Departamento de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo electrónico: afernandezg@pucp.pe

² Dirección Académica de Responsabilidad Social, Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo electrónico: sergio.saravia@pucp.pe

La obligatoriedad de las actividades de RSU, en el marco de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), tiene más de noventa años de existencia avocada, según su Modelo Educativo (2011), tanto a la formación integral de profesionales como personas y ciudadanos responsables de su accionar en la sociedad, cuanto a la excelencia académica.

Esta ponencia plantea la necesidad de repensar el sentido ético-político de la educación superior, generando retos y dilemas que esta presentación tiene el objetivo de visibilizar. Se requiere transformar la oferta formativa pensando en para qué o para quién se produce el conocimiento, en vez de priorizar la enseñanza del saber cómo y porque pasan las cosas. Se requiere pensar en el estudiante como ciudadano, agente de cambio, y fortalecer su compromiso social y político haciendo que lo obligatorio se perciba como necesario. Se requiere de docentes que le encuentren sentido al aprender-haciendo, entre otras cosas.

Palabras claves: Responsabilidad Social Universitaria, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

América Latina entra a la modernidad bajo una situación de dominación, de explotación y de no reconocimiento (Pachón, 2007), producto de su colonización por parte de Europa. Esta situación reprimió, sobre todo, los modos de conocer y de producir conocimiento de los colonizados y se impusieron, desde un imaginario mitificado, patrones de producción de conocimiento europeos. Siguiendo la idea de Quijano (1992), sobre la importancia de la raza en el proceso colonial, se puede decir que se instaura en la educación formal una forma de conocer "blanca" y acceder a ella permitía a los sujetos no europeos "blanquearse", es decir, pasar de una situación de inferioridad cultural a una de superioridad.

La universidad en Latinoamérica surge en la época de la Colonia, posterior a la Conquista. Según Arocena y Sutz (2001), fue una institución elitista, con escasa actividad científica, que reprodujo la estructura social clasista y racista de la época; era ajena a las luchas por la independencia, constituyéndose en parte importante de la estructura de poder creada por la conquista. Esta institución, con las características mencionadas, comienza su decadencia a lo largo del

siglo XIX, después de la Independencia; sin embargo, coexiste, durante la formación de las nuevas repúblicas, con el inicio de la creación de una entidad diferente: la universidad republicana.

Este segundo momento de la universidad en Latinoamérica siguió el modelo napoleónico, copiando la educación superior francesa del siglo XIX, que en realidad no era una universidad propiamente dicha sino un conjunto de escuelas autárquicas. Esta nueva institución no pudo consolidar una estructura que permitiera la investigación, lo cual la alejó de la ciencia (Arocena & Sutz, 2001). La universidad republicana se constituyó en una institución que priorizó la enseñanza y la difusión de conocimiento en desmedro de su creación y profundización; además, siguió siendo una entidad elitista que formaba a los hijos de la clase dominante, a fin de mantener la república oligárquica.

Los primeros movimientos reformistas se dieron en 1908 con la participación estudiantil, reconocida formalmente; estos terminaron en la Reforma de Córdoba, hito exitoso en la transformación universitaria. Este movimiento estudiantil pudo erradicar el dominio clerical que se mantenía en las universidades y que impartía una enseñanza anacrónica, autoritaria y esterilizante, y mantenía una institución educativa más colonial que republicana (Arocena & Sutz, 2001).

El movimiento de la reforma universitaria se extendió por casi todo el continente y su éxito dependió de los gobiernos de turno. En el Perú, en 1919, los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), siguiendo el espíritu de la reforma cordobesa y con el respaldo del Gobierno, lograron la creación de las "Universidades Populares González Prada", espacios donde obreros, estudiantes e intelectuales pudieron acceder a una formación igualitaria. Además, todo un grupo de jóvenes comenzó a incursionar en el ámbito político, produciendo reformas tanto en el ámbito universitario, como en el social. Personajes como Víctor Raúl Haya de la Torre y José Carlos Mariátegui fueron producto de este contexto (Arocena & Sutz, 2001). A lo largo de los años, esta reforma, tanto en el Perú como en otros países latinoamericanos, tuvo marchas y contramarchas dependiendo de los gobiernos de turno. Por esta razón, a pesar de considerarse un movimiento exitoso, se puede decir que en la universidad latinoamericana todavía conviven rezagos de la universidad colonial y

republicana, en cuanto a su estructura jerárquica y al acceso a la educación superior.

La reforma crea la universidad moderna –androcentrada y eurocentrada– que se encarga de exportar conocimiento europeo como la única forma válida y universal de saber. Es por esto que se prioriza el paradigma de las ciencias apoyadas en la razón y la experimentación, así como el punto de vista supuestamente neutro, universal y objetivo del sujeto que se aproxima a su objeto de conocimiento. Según Castro-Gómez (2005) la colonialidad del poder y la colonialidad del saber forman parte de un mismo dispositivo de poder que no solo validan la forma de conocer, sino que también van a guiar la producción de conocimiento desde las universidades para justificar las estructuras sociales creadas por la modernidad, impuestas en Latinoamérica a través del proceso colonial y poscolonial.

Según Arocena y Sutz (2001), aun la universidad latinoamericana tiene un carácter elitista, énfasis profesionalista, predominio de la cátedra como método fundamental de trasmisión de conocimiento y organización rígida de la enseñanza de las profesiones, sin posibilidad de intercambios entre carreras; sin embargo, paralelamente tiene también autonomía de gobierno, académica, administrativa y financiera, así como participación estudiantil, difusión cultural y actividades de extensión vinculadas a su preocupación por temas sociales; pero, aún es un espacio que tiende a la formación y trasmisión de conocimientos más que a su producción.

Por esta razón, Martín-Baró (1986) plantea que, para responder a las demandas de nuestra realidad latinoamericana, es imprescindible construir modelos teóricos y metodológicos desde nuestros propios discursos, lo que implica remirar tanto a la universidad latinoamericana, como a la formación profesional que imparte.

El desafío para la universidad radica en formar profesionales que puedan abordar los problemas psicosociales propios de nuestros contextos latinoamericanos, sumidos en el subdesarrollo, la dependencia, e impactados por regímenes dictatoriales (Serrano & Vargas, 1992) desde una opción ético-política comprometida con la transformación social y desde una aproximación interdisciplinaria que permita comprender la complejidad de la realidad.

En esta línea, el enfoque de "responsabilidad social universitaria" (RSU), que han adoptado la mayoría de universidades latinoamericanas, como resultado de los debates de la Conferencia Mundial de Educación Superior organizada por la Unesco, refiere que estas, a través de este enfoque, deberían promover la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico, la ciudadanía activa de los estudiantes y contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la sociedad (Unesco, 2009).

En este contexto, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), universidad privada, tiene más de noventa años de existencia avocada, según su Modelo Educativo (2011), tanto a la formación integral de profesionales como personas y ciudadanos responsables de su accionar en la sociedad, como a la excelencia académica; se define como un centro de enseñanza superior que quiere enfatizar su compromiso con el país y la región; por esta razón, cuenta en su estructura orgánica con una Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) creada en 2005, dependiente del rectorado, que tiene como objetivo la promoción de una relación de mutuo beneficio entre la universidad y la sociedad, a través de actividades de formación, investigación, extensión y organización, que contribuyan al desarrollo humano sostenible (PUCP - Dirección Académica de Responsabilidad Social, 2009).

En 2014, la PUCP modificó sus estatutos de acuerdo con la Nueva Ley Universitaria, e incluyó en su Artículo 57 que las actividades de RSU son obligatorias para los estudiantes de pregrado y serán reconocidas con créditos académicos. Esto visibiliza una voluntad política de dar relevancia a la RSU como parte sustancial de la formación integral que se pretende brindar.

En este escenario, se propone que los créditos se otorguen a partir de la creación o adaptación de cursos que formen parte de los planes de estudios. Las características de estos cursos serán:

- Contribuyen a desarrollar las competencias genéricas PUCP; en particular, la competencia de *ética y ciudadanía*, definida como:

El estudiante participa en la "construcción de ciudadanía" reconociendo el límite y los alcances de sus derechos y deberes. Identifican los valores

morales y ciudadanos y enfrentan responsablemente las consecuencias de sus acciones. Están alojados en cada especialidad porque es el espacio en que el estudiante aprenderá a poner sus conocimientos profesionales al servicio del país.³ (Modelo Educativo PUCP, 2011).

- Son obligatorios porque la PUCP tiene que conseguir que todos sus estudiantes cumplan con el requisito estatutario (Art. 57).
- Equivalen a tres créditos académicos porque el curso requiere como mínimo de tres horas semanales para lograr los resultados de aprendizaje que se exponen a continuación: (a) utiliza un enfoque teórico-metodológico de RSU, (b) aporta al desarrollo de propuestas para la resolución de una problemática social de un grupo, comunidad o institución a partir de su entendimiento⁴, (c) reconoce positivamente la diversidad, y (d) reflexiona sobre los procesos que se están llevando a cabo.

Estos resultados de aprendizaje implican que los estudiantes aprendan a colaborar con un grupo o comunidad en el marco del paradigma del *aprendizaje en servicio solidario*, el cual se concibe como una modalidad de enseñanza-investigación-extensión que tiende a disminuir la disociación entre la teoría y la práctica en los procesos formativos de estudiantes, generándoles, además de conocimiento académico, actitudes prosociales de equidad y justicia, habilidades técnicas, comunicativas, de escucha y de autoeficacia, así como conductas ciudadanas a partir del contacto con la realidad (Molina, Montiel & González, 2012; Bringle & Steinberg, 2010); y, también, desde la metodología de la investigación-acción, que es un proceso de "ida y vuelta" en el cual el investigador y una comunidad o grupo, en conjunto, comprenden su realidad social específica y actúan sobre esta para promover transformaciones sociales y políticas (Fals Borda, 1985). Ambos conceptos son acuñados desde Latinoamérica para responder

³ Los "estudios generales" brindan una primera y necesaria aproximación a la competencia de ética y ciudadanía, que será la base con la que los estudiantes lleguen al curso con enfoque RSU de su especialidad.

⁴ El curso puede responder a una problemática social de manera directa, en la medida en que sus actividades supongan un vínculo con la población afectada, o indirecta, en el caso de que las actividades del curso se realicen a partir del vínculo con organizaciones o instituciones (como ministerios y ONG), o a partir del análisis de fuentes secundarias (como documentales, bases de datos, noticias, etc.) que visibilicen y aporten a la reflexión sobre una problemática social particular.

a nuestra realidad y son tomados como parte central de la propuesta pedagógica de los cursos que otorgarán créditos por RSU.

Se pretende, además, que los estudiantes, a partir del contacto con la realidad, asuman un compromiso con una problemática social identificada y desarrollen, junto con la comunidad, una propuesta que aporte a su resolución desde el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales, de clase, de género y etarias.

Esto aporta a que los estudiantes desarrollen nuevos conocimientos y nuevas sensibilidades en su vínculo con la realidad social, y logren discutir y problematizar el ejercicio de su propia ciudadanía, desde la tensión entre igualdad y diferencia propia de las democracias actuales (Hopenhayn, 2000). Es decir, se busca promover una mirada de igualdad de derechos entre todos, a la vez que se respete y promueva la diversidad cultural, el pluralismo de valores y la autonomía de los sujetos.

Como se observa, la obligatoriedad de las actividades de RSU permite replantear el sentido ético-político de la formación universitaria. Se requiere transformar la oferta formativa pensando en paradigmas o metodologías propias de carácter más relacional, cultural-contextual y comunitario, que nos permitan reflexionar para qué o para quién se produce el conocimiento, en vez de priorizar la enseñanza del saber cómo y porqué pasan las cosas.

El *ethos* universitario nos releva que esta institución educativa es una comunidad de conocimiento, una comunidad en la que se vive en, por y para el conocimiento. En esa línea, este conocimiento solo será socialmente responsable si produce saberes aprovechables para la sociedad de la cual la comunidad universitaria forma parte y puede proponer modelos sociales acordes con nuestra realidad.

Sobre la docencia universitaria es importante que se comprenda que no se puede pensar que el rol del docente se reduce a enseñar, es decir, transmitir información, sin afrontar el reto de lograr que el propio docente y el estudiante aprendan la complejidad de ser ciudadanos, a través de las diferentes sensibilidades en las que se materializa: democrática, social, solidaria, igualitaria, intercultural y medioambiental (Imbernón, 2000). Para que esto se pueda concretizar, la formación

debe facilitar en los estudiantes el desarrollo de la comprensión y la reflexión crítica, más que el de repetición o acumulación de información. El docente debe proponer para los estudiantes espacios formativos que desarrollen conocimientos, actitudes y sensibilidades vinculados al conocimiento de su realidad social, logrando que puedan sentirse y pensarse como parte de un todo, lo que fortalece su compromiso social y político con lo que sienten como su comunidad.

Con respecto al estudiante, se le considera como ciudadano, potencial agente de cambio, y desde esa mirada se tiene el objetivo de fortalecer o desarrollar su compromiso social y político, así como una serie de habilidades personales, sociales y ciudadanas que van más allá del saber o conocimiento académico. Los dilemas son: ¿cómo lograr eso desde cursos que requieren de una evaluación que determina si el estudiante aprueba o no los créditos por RSU?, ¿cómo hacer que el estudiante se involucre en el proceso de aprendizaje y no solo lo haga por la nota?

La idea es pasar de la evaluación objetivista a la constructivista; es decir, pasar de comprobar el punto máximo al que llega el estudiante, a conocer cómo aprende y proporcionarle ayudas. Además, pasar de evaluar lo objetivamente observable (principales hechos y conceptos), a evaluar las competencias necesarias para afrontar un problema real en un contexto determinado. En ese sentido, se evalúa el aprendizaje en situación y se propone una evaluación continua (Monereo & Castello, 2009).

A través del curso que otorga créditos por RSU, el estudiante puede reconocerse a sí mismo como un sujeto capaz de hacer y lograr una contribución específica al bienestar de un grupo humano; esto le proporciona satisfacción personal que redundará en la generación de aprendizaje significativo.

Finalmente, el gran dilema que se tiene con esta propuesta es que es obligatoria, lo cual, por un lado, permite asegurar que todos los estudiantes universitarios pasen por esta experiencia formativa, pero, por otro, se piensa que puede restar autonomía y voluntad en los estudiantes, así como mermar su motivación auténtica por contribuir a las problemáticas sociales de la sociedad de la cual forman parte;

además, impone una forma de enseñar diferente que no necesariamente los docentes han incorporado. Como se ha mencionado antes, la Universidad mantiene aún un énfasis profesionalista y predominio de la cátedra como método fundamental de transmisión de conocimiento. En este escenario, ¿cómo aprovechar la oportunidad de introducir en la formación universitaria un enfoque de responsabilidad social?, ¿cómo hacer que lo obligatorio se pueda percibir como necesario por la comunidad universitaria?

Se puede decir que la propuesta de crear o adaptar cursos que otorguen créditos por RSU es en sí misma un aporte a pesar de la obligatoriedad, ya que se considera que plantea una metodología de enseñanza que forma integralmente al estudiante universitario y colabora en acercar a la producción de conocimientos académicos la categoría de pertinencia social, para hablar, siguiendo a Gonzales (2007), de calidad académica con pertinencia social.

Los aportes se podrán visualizar en el enriquecimiento del proceso formativo a partir de la valoración que se le otorga al "aprendizaje en servicio solidario", que, siguiendo a Molina et ál. (2012), propone una metodología de vinculación constante entre teoría y práctica. Esto se concretiza en aprender a través del contacto con las problemáticas sociales de nuestro país. Este aprender, que implica un hacer y una reflexión constante sobre ese hacer, aporta a que los estudiantes puedan tener una alternativa formativa diferente a la que se les brinda generalmente en las aulas, la cual les da la oportunidad de comprometerse con una población específica con quien colaborar, así como de pensar en los objetivos que quieren lograr a través de las acciones que se realicen. Este contacto puede generar una autorreflexión que lleve a los estudiantes a sentir la necesidad de responder a las demandas sociales de su entorno como resultado de la construcción de vínculos horizontales y significativos con la comunidad con la que colaboran.

Esta valoración del aprendizaje en servicio solidario que impulsa el compromiso social de los estudiantes y la investigación-acción, permite brindarles caminos alternativos en la formación universitaria, por donde puedan transitar en busca de una sociedad más justa y equitativa. Según Gonzales (2007) la idea es romper con las limitaciones de la educación que enfatiza en el saber por el saber.

Esta propuesta introducirá a los estudiantes en la complejidad de los problemas sociales de nuestro país y los enfrenta con la incertidumbre y la vulnerabilidad de la vida misma. Este impacto tiene que ser procesado a través del acompañamiento permanente que el docente brinde con el objetivo de lograr en los estudiantes nuevos conocimientos y nuevas sensibilidades que se traduzcan en aprendizaje significativo.

Los cursos serán espacios donde se incentivará la calidad académica con pertinencia social, entendida como el mejoramiento de contenidos educativos que aporten al desarrollo humano y social. Según Gonzales (2007), en algunas universidades latinoamericanas, la calidad académica ha sido expresada como una cualidad contrapuesta a la educación e investigación al servicio de los problemas sociales de nuestros países en vías de desarrollo. La presente propuesta pretende aportar en la generación de espacios legítimos, donde la calidad académica y la pertinencia social puedan encontrarse y contribuir a la formación de estudiantes universitarios, comprometidos con la transformación de su sociedad, a través de la ejecución de acciones colaborativas concretas.

Conclusiones

- El reto de la educación socialmente responsable para nuestra universidad no implica que se deba desechar la tradición epistemológica europea, sino recoger de ella lo que se adecúe a nuestras realidades, así como reconocer formas autóctonas de producción de conocimiento.
- La metodología de aprendizaje-servicio solidario es una estrategia que contiene una doble intencionalidad pedagógico-solidaria, que permite concretizar la labor de una universidad socialmente responsable avocada a la formación de profesionales que puedan responder por sus acciones e impactos.
- Ya no podemos considerar válido el concepto de *maestro-alumno* y deberíamos cambiarlo por la idea de un *facilitador* y un *participante* de un "proceso de aprendizaje y cambio". Así, la verdadera función del docente debería ser la de facilitar el proceso

de aprendizaje de los estudiantes, y fomentar el descubrimiento y la construcción de los saberes nuevos, en lugar de transmitir conocimientos de una persona a un grupo.

- El conocimiento socialmente responsable producido desde nuestras universidades latinoamericanas debería generar modelos sociales y formas de resolución de nuestros problemas que puedan criticar y salir del marco de las posibilidades impuestas por la modernidad eurocentrada.

► Referencias bibliográficas

Arocena, R., & Sutz, J. (2001). Changing knowledge production and Latin American Universities. *Research Policy*, 30, 1221-1234.

Bringle, R., & Steinberg, K. (2010). Educating for informed community involvement. *American Journal of Community Psychology*, 46, 428-441.

Castro-Gómez S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada, 1750-1816*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Fals-Borda, O. (Coord.). (1985). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, D. E.: Siglo XXI.

Gonzales, M. (2007). Complejidad y el movimiento universitario: Exploraciones sobre la calidad académica con pertinencia social en las universidades de América Latina y el Caribe. En M. Lara (Coord.), *Al margen de los márgenes: Transdisciplinariedad y complejidad. Experiencias y retos desde la Universidad* (pp.49-90). San Juan de Puerto Rico: Koiné.

Hopenhayn, M. (Junio, 2000). Ciudadanía e igualdad social: La ecuación pendiente. *Reflexión Política*, 2(3). Recuperado de <http://revistas.unab.edu.co/index.php?journal=reflexion&page=article&op=view&path%5B%5D=868&path%5B%5D=835>

- Imbernón, F. (Agosto, 2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad: ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 38, 37-46.
- Ley No. 30220. (9 de julio de 2014). Ley Universitaria. *El Peruano: Diario Oficial*, Año XXXI, No. 527211 [versión PDF]. Recuperado de http://www.sunedu.gob.pe/files/normatividad/LEY_UNIVERSITARIA.PDF
- Martín-Baró, I. (1986). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Molina, E., Montiel, E., y González, C. (2012). Aprendizaje-servicio solidario: Un aporte a la formación de competencias profesionales integradas. En M. Herrero y M. Nieves (Comps.), *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio* (pp.34-38). Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario – Clayss y Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio.
- Monereo, C., y Castelló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: Evaluar las evaluaciones. En C. Monereo (Coord.), *Pisa como excusa: Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp.21-32). Barcelona: Graó.
- Pachón, D. (2007). *Modernidad, eurocentrismo y colonialidad del saber*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2011). *Modelo Educativo PUCP*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2014). *Estatuto* [versión PDF]. Recuperada de <http://files.pucp.edu.pe/homepucp/uploads/2016/04/29103839/01-Estatuto-Pontificia-Universidad-Catolica-del-Peru1.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú - Dirección Académica de Responsabilidad Social. (2009). *Enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria en la PUCP: Una propuesta*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad, modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.

Serrano, I., y Vargas, R. (1992). La psicología comunitaria en América Latina: Estado de desarrollo, controversias y nuevos derroteros (1985-1992). En Colegio Oficial de Psicólogos (Ed.), *Congreso Iberoamericano de Psicología: Libro de ponencias* (pp.114-128). Madrid: Usarca.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco. (Julio de 2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo– Comunicado–*. Paris: Unesco.

Ponencia

03

Los nichos praxeológicos como escenarios pedagógicos en la transformación del conocimiento social y educativo en Colombia

Mauricio Carvajal¹

Resumen

Este artículo muestra el aporte que trae el enfoque praxeológico frente al desarrollo de competencias de tipo cognitivo, práxico y social para afianzar el proceso de formación ciudadana, a partir de un mecanismo emancipador en el quehacer pedagógico formulado desde la educación superior para la educación escolar infantil en Colombia. Estos son los resultados que ha arrojado una investigación de carácter educativo-social, que invita a reconocer las bondades que tiene la academia frente a la transformación social de un contexto, desde

¹ Administrador del medio ambiente y de los recursos naturales, Universidad Autónoma de Occidente- Cali; maestro en Educación, con énfasis en Desarrollo Cognitivo y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto Tecnológico de Monterrey, México. Actualmente, y desde hace siete años, se desempeña como profesor de Investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Rectoría Valle. Correo electrónico: mcarvaj8@uniminuto.edu.co

una nueva perspectiva de las prácticas pedagógicas decoloniales. La metodología abordada consiste en involucrar a agentes educativos, padres de familia, como también a otros actores de la sociedad en un proceso pedagógico infantil, a través de un instrumento didáctico que promueve la reconstrucción de espacios democratizados e incluyentes, a partir de una lectura reflexiva de contextos sociales, rodeada de convivencia, orientada a vivir en paz y armonía, que permita también la participación y la responsabilidad democrática, y el reconocimiento a la pluralidad, la identidad y los valores por el bien común.

Palabras claves: Aprendizaje activo, aprendizaje mediante la praxis, desarrollo de competencias, formación a distancia, proceso de enseñanza.

1. Introducción

Desde las políticas públicas sobre la educación infantil en Colombia, se ha formulado diversos mecanismos que ofrecen una atención integral a niños y niñas desde el primer año de edad hasta su juventud (más conocida como la estrategia “De Cero a Siempre” del Ministerio de Educación Nacional –MEN). La etapa fundamental para el desarrollo del ser humano es hasta los seis años de vida; por lo tanto, los desarrollos y aprendizajes que se adquieren durante este periodo son significativos. A partir de lo anterior, se hace necesario formular propuestas innovadoras encaminadas a vincular el trabajo de la escuela a la responsabilidad que tienen, de manera compartida, las madres y los padres de familia, y demás individuos a cuyo cargo están los niños y las niñas. Esta propuesta se lanza desde la academia, como trabajo de las ciencias sociales, en especial de la educación, y va dirigida al sector de la educación infantil, en donde se debe trabajar de manera mancomunada y compartida con la sociedad en general todo lo referente a la formación ciudadana.

Este es un artículo de reflexión, cuyo tema es la pedagogía social, concebida como una manera de atribuir el compromiso que tienen las ciencias de la educación, no solamente en el proceso de formación de individuos sino en gestionar e integrar el quehacer pedagógico a partir de las necesidades sociales de una comunidad (Bourdieu, 2003, p. 45).

En el primer capítulo se encuentra el planteamiento de la problemática de investigación en el contexto educativo colombiano; en el segundo, la fundamentación conceptual y teórica sobre la pedagogía praxeológica o social; luego se presenta el método abordado en la investigación, el cual está relacionado con el desarrollo pedagógico social para la formación ciudadana desde el tema de la educación infantil, y, para terminar, se hace mención de los resultados de la investigación, arrojados hasta el momento.

2. Planteamiento de problema

Primero se describirá en la línea y la temática de investigación; luego, el planteamiento del problema, que está relacionado con la carencia de procesos de formación docente en competencias ciudadanas para Colombia; de igual manera, se traerán a colación algunos interrogantes que surgen del planteamiento del problema, y, por último, se planteará el objetivo de la investigación como posible solución al problema.

a. Línea y temática de investigación

La línea de investigación del Sistema UNIMINUTO (2013), a la cual le apunta el estudio, se denomina "Educación, transformación social e innovación" (p. 60). Dentro de este lineamiento se buscan procesos de investigación bajo una perspectiva crítica y creativa para la generación de conocimiento, la innovación y el desarrollo educativo social.

b. Planteamiento del problema

En principio se evidencia la falta de estrategias pedagógicas que fomenten la formación ciudadana dentro del proceso de formación de licenciados; no obstante, esto no es un problema como tal, es una oportunidad que se presenta desde las políticas públicas, como lo expone el *Plan Decenal de Educación Nacional 2006-2016*² y, a nivel local, el *Plan de Desarrollo del Municipio de Santiago de Cali 2002-2015* y el

.....
² El Plan establece uno de los temas acorde y aplicable a la formulación y solución del problema de investigación, en el que se promueve la *educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía*, a través del que se plantean el diseño y la aplicación de políticas públicas articuladas que la garanticen, bajo el enfoque de derechos y deberes, y principios de equidad e inclusión social.

Acuerdo Municipal 156 de 2005. Estos últimos promueven la pertinencia de trabajar en la formación para una ciudad educadora, enfocada en el ejercicio de la ciudadanía, en la valoración y la recreación de la cultura, y en la apropiación de la ciudad.

La ausencia de procesos de formación y cualificación docente en competencias ciudadanas, pensadas desde el tema de la primera infancia, permite que no se hayan articulado las estructuras de enseñanza y aprendizaje de la escuela con las necesidades sociales y culturales propias del contexto. Esa preparación requiere de profesionales de las ciencias de la educación que ayuden a promover el desarrollo de las competencias sociales, a partir de prácticas educativas que provoquen en la población infantil el ejercicio de la ciudadanía.

Como tal, se adolece de una estructura curricular motivante que permita el alcance de la formación de las niñas y los niños desde una mirada de apropiación de entornos pensados como espacios inclusivos. Para efectos de corroborar lo anterior, se analizaron los resultados de 183 estudiantes en la evaluación Saber-Pro del Instituto Colombiano del Fomento a Educación Superior –Ices, en el año 2013, para acreditar la titulación de la licenciatura en pedagogía infantil (más del 75% de los estudiantes se encuentran en el Quintil 1 y 2, considerados como parámetros más bajos en competencias ciudadanas). Las competencias ciudadanas son categorizadas como de tipo genérico dentro del proceso de formación en los estudiantes de la Licenciatura en UNIMINUTO, Rectoría Valle.

Lo anterior involucra a diversos actores sociales, no solo de la academia sino también del sector educativo en general –como la familia–, en donde se debe entrar a reconocer y a establecer los roles sociales y compromisos para promulgar la responsabilidad social compartida para la formación del ciudadano. El desconocimiento de las políticas públicas, la manera convencional para formar al docente para el desarrollo de este tipo de competencias descontextualizadas socialmente, ya poca disponibilidad de recursos económicos y financieros para el desarrollo de material didáctico adaptado a la realidad, son algunas de las causas de la problemática; y, como consecuencia, el desarrollo de currículos en diferentes niveles de formación desarticulados frente a la promoción de las competencias ciudadanas.

Pregunta problema: Se consigna como primer interrogante, partiendo del planteamiento del problema de investigación: ¿Qué tipo de estrategia de enseñanza se debe desarrollar dentro del proceso de formación docente que logre promover el desarrollo de competencias ciudadanas en la modalidad de la educación a distancia tradicional?

c. Objetivo

Diseñar e implementar una estrategia pedagógica praxeológica que desarrolle procesos educativos para fomentar, desde el tema de la primera infancia, temas de construcción de imaginarios de ciudad para replantear la creación de una nueva cultura caracterizada por el sentido de pertenencia y el conocimiento y cuidado de la imagen de la ciudad.

3. Contexto histórico desde la educación inicial

Aquí se pretende proporcionar el conocimiento general de la teoría que da significado a la investigación; por un lado, se muestran algunos antecedentes de la educación infantil; por otro, se hace un mapeo conceptual que facilita el manejo teórico con su respectiva argumentación investigativa.

a. Antecedentes teóricos o estado del arte de la investigación

Los especialistas en el tema de enseñanza y aprendizaje en la edad temprana llegan siempre a lo mismo: el pedagogo debe proporcionar espacios adecuados y estrategias pedagógicas innovadoras para desarrollar ciertas habilidades y destrezas en el infante, ya sea a través de la lúdica o la didáctica.

De la evolución histórica de la educación inicial en Latinoamérica, y en especial Colombia, se puede concluir el dinamismo que tiene no solo a la familia sino todos los sectores de la sociedad frente al desarrollo y el crecimiento de los individuos. Lo que motivó la realización de la investigación fue el compromiso social que tiene la educación, en especial la educación infantil, en temas de formación ciudadana. Se pretende mostrar, entonces, el estado del arte de las políticas públicas, los programas y los proyectos desde el tema de la primera infancia, articulados con la educación escolar infantil, establecidos desde la década de los sesenta del siglo pasado hasta la actualidad (ver tabla 3).

Tabla 3. Evolución histórica de las políticas en educación inicial

Década	Hechos destacados	
	Contexto internacional	Contexto nacional
60		<ul style="list-style-type: none"> • Creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) mediante la Ley 75 de 1968. • Creación de los Jardines Infantiles Nacionales por parte del MEN (1962).
70		<ul style="list-style-type: none"> • Creación de los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP) en 1974. • Inclusión de la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo formal por parte del MEN (1976). • Diseño de la Política Nacional de Atención al Menor (de siete años) en temas de la salud y los procesos de socialización, en 1978. • Creación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) en 1979, como entidad encargada en temas de protección a los niños y las niñas, y la integración familiar.
80	Convención de los Derechos de los Niños (Unicef, 1989)	<ul style="list-style-type: none"> • El MEN implementa el Plan de Estudios para la Educación Preescolar con una concepción de atención integral a la niñez y con la participación de la familia y la comunidad (1982). • Implementación del programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), mediante los cuales se brindaría cuidado diurno, alimentación, atención básica en salud y educación preescolar a los menores de siete años (1986).
90	Cumbre Mundial de Educación para todos (Jomtiem, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> • La Constitución Política de 1991, en su Artículo 67, establece que la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo un año de preescolar.

Década	Hechos destacados	
	Contexto internacional	Contexto nacional
90	Cumbre Mundial de educación para todos (Jomtiem, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Creación del Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia a menores de 18 años (PAFI), que retoma los planteamientos de la Cumbre de Jomtiem (1990). • Creación de los Jardines Comunitarios con los que se brinda atención a los niños y las niñas en poblaciones vulnerables, con la participación de los padres y acudientes (1993). • Creación del Programa "Grado Cero", que busca ampliar la cobertura, elevar la calidad y contribuir al desarrollo integral y armónico de todos los niños y las niñas de cinco y seis años de edad con los sectores de salud, el ICBF y el MEN, a través de la Ley 115 de 1994. • Formulación del Conpes 2787 "El Tiempo de los Niños", de 1995, como una política pública sobre la infancia, el cual es aprobado para contribuir al desarrollo integral de los niños y de las niñas más pobres y vulnerables (programas de nutrición, salud y educación). • Ejecución de la estrategia del Pacto por la Infancia, como mecanismo para descentralizar el PAFI y asegurar su ejecución a nivel local (1996). • Establecimiento de normas relativas a la organización del servicio educativo y orientaciones curriculares del nivel preescolar (MEN, Decreto 2247 de 1997). En 1999 se publican los lineamientos pedagógicos de este nivel.
2000 - 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Ratificación, por parte de Colombia, de la Convención Derechos de los Niños 2000 - ONU, Oficina del Alto Comisionado de los Derechos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Se promulga la ley 715 de 2001, que definió las competencias y los recursos para la prestación de los servicios sociales (salud y educación) y estableció el Sistema General de Participaciones, posibilitando la ampliación de cobertura en el grado obligatorio de preescolar y asignó recursos para alimentación escolar en los establecimientos educativos de preescolar.

Década	Hechos destacados	
	Contexto internacional	Contexto nacional
2000 - 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Cumbre del Milenio en septiembre de 2000 • Campaña del Milenio de las Naciones Unidas • Compromiso hemisférico por la educación de la "primera infancia" - 2007 OEA y Consejo Interamericano para El Desarrollo Integral (CIDI) • Reunión de alto nivel sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2008 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobación del Conpes 091 de 2005, con el que se definen metas y estrategias para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (erradicación de la pobreza extrema, acceso a primaria universal, reducción de la mortalidad infantil en menores de cinco años y mejora de la salud sexual y reproductiva). • Construcción participativa de política pública de infancia "Colombia por la Primera Infancia" –niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años- (ICBF, 2006). • Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, que deroga el Código del Menor. Esta ley establece en su Artículo 29 el derecho al desarrollo integral de la primera infancia. • Se establecen los Estándares de las cuatro competencias básicas escolares: matemática, comunicativa, ciudadanas y científicas (2006). • Aprobación del Conpes 109 de 2007 "Colombia por la Primera Infancia" que fija estrategias, metas y recursos al Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación y al ICBF, con el fin de garantizar la atención integral a esta población. • Aprobación del Conpes 115 de 2007 que distribuye los recursos del SGP, Decreto 4875 de 2011 provenientes del PIB. • Ley 1295 de 2009 o de "Atención Integral a la Primera Infancia", por la cual se reglamenta la atención de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores 1,2 y 3 de Sisbén. • Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: "Sociedad Civil y Estado" (2009).

Década	Hechos destacados	
	Contexto internacional	Contexto nacional
2000 - 2010		<ul style="list-style-type: none"> • El Gobierno nacional ratifica aplicar la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE, que tiene como propósito principal evaluar a estudiantes de escuelas públicas en el desarrollo de competencias.
2010 al día de hoy	Cumbre Mundial 2010 sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio	<ul style="list-style-type: none"> • Conpes 162 (2013) "Nuevos recursos para la atención integral de la primera infancia" (el MEN crea el Fondo de Fomento a la Atención en convenio con el Icetex). • Decreto 4875 de 2011, por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. • Se publica el documento Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia (2013).
Fuente: datos recabados por el autor (2015).		

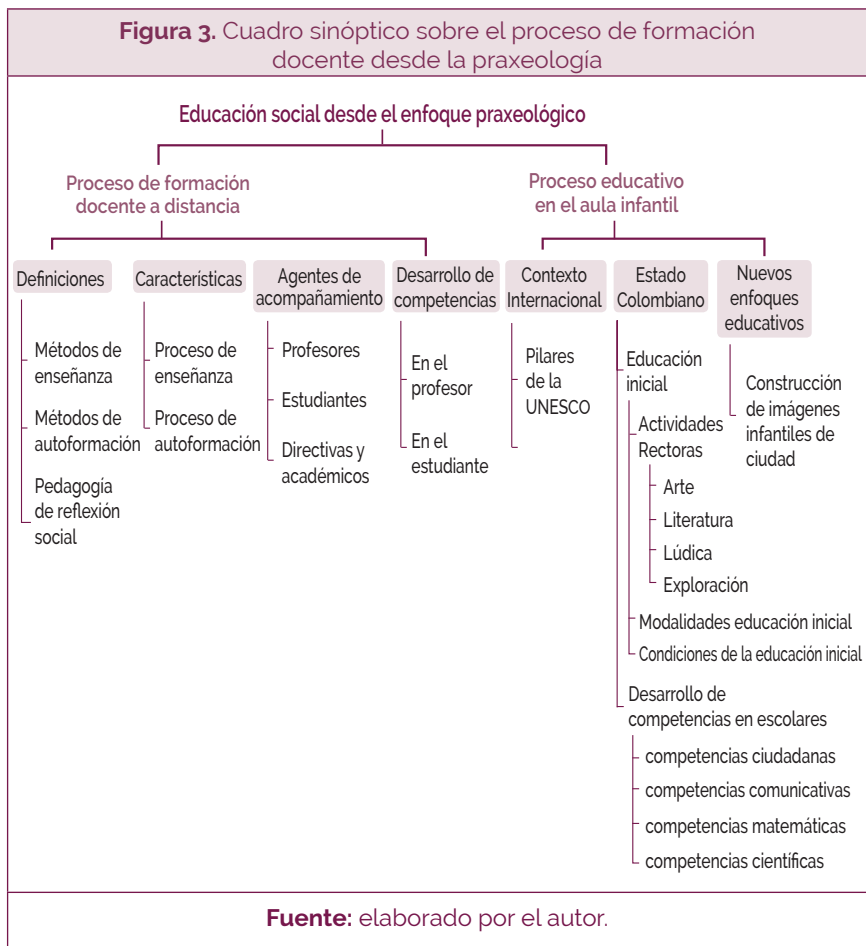
b. Proceso de formación docente desde la praxeología

Se plantea un cuadro sinóptico para facilitar el manejo del tema de la investigación (ver figura 3). En diversas literaturas se habla sobre las dinámicas que han tenido las ciencias sociales y sus aportes, en especial las ciencias aplicadas a la educación, a partir de los primeros intentos de ciencias como la psicología y la sociología (Fermoso, 2003, p.70); para el caso específico de la pedagogía social. Esta se encuentra inmersa dentro de las dinámicas de la educación social como ciencia, equivalente en ciertos aspectos al concepto de *pedagogía praxeológica* (ver figura 2). Sin pretensiones exageradas, los términos de esta noción tienen un altísimo grado de correlación, pues el primero es concebido como un paradigma o un nuevo modelo de educación en el quehacer pedagógico, pensado como trabajo social (p. 72), y en la gestión educativa; mientras que el segundo se entiende como aquellas

prácticas de transformación y adaptación al medio del individuo para el desarrollo de rutinas inducidas por agentes sociales (Bourdieu & Wacquart, 2005, p.36).

Entonces, se creería que lo ideal de una propuesta praxeológica es una utopía para el cambio de los actuales modelos de educación. Diversos pensadores que han contribuido en la evolución epistemológica de la praxeología, como Bourdieu, Boudon, y Feroso en Europa, y Fals Bordaen Latinoamérica, permitieron replantear ciertos aspectos propios de los procesos de investigación desde una perspectiva social a finales del siglo pasado.

Figura 3. Cuadro sinóptico sobre el proceso de formación docente desde la praxeología



Fuente: elaborado por el autor.

Un ejemplo de educación social es UNIMINUTO, como institución de educación superior que contribuye al desarrollo humano sostenible, promoviendo en su comunidad académica la realización de investigación, que gira alrededor de un modelo educativo de interacción social, experimentado en más de sesenta años en trabajo social.

- *La educación a distancia como modalidad de educación social e incluyente*

Se evidencia la necesidad de encontrar una serie de denominaciones, estructuras, metodologías, organización, uso de tecnologías, tamaño de la institución, demandas diferenciadas y proyectos educativos institucionales, además de todos los sistemas frente a lo fáctico de la enseñanza a distancia, los cuales suelen tener en común una serie de características propuestas por autores que han trabajado el concepto a lo largo de la historia. Con el fin de clarificar el concepto de *educación a distancia*, es aconsejable ofrecer las siguientes definiciones que han sido asignados por estudiosos dentro del tema (ver tabla 4).

Tabla 4. Definiciones de educación a distancia

Autor	Definición
Casas, 1982 (como se citó en García, 1987, p.1)	Para iniciar, se parte del término <i>educación a distancia</i> que cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional y contigüidad física continua, de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos; esta nueva forma educativa incluye todos los métodos de enseñanza debido a la separación existente entre estudiantes y profesores.
Peters, 1983 (como se citó en García, 1987, p.13)	La enseñanza y la educación a distancia es un método de impartir conocimientos, habilidades y actitudes, racionalizado mediante la aplicación de la división del trabajo y de principios organizativos, así como del uso extensivo de medios técnicos, especialmente con el objetivo de reproducir material de enseñanza de alta calidad, lo cual hace posible instruir a un gran número de estudiantes al mismo tiempo y donde quiera que ellos vivan. Es una forma industrial de enseñar y aprender.

Autor	Definición
Sarramona, 1991 (p.199)	Una metodología de enseñanza en la que las tareas docentes acontecen en un contexto distinto de las discentes, de modo que estas resultan, respecto de las primeras, diferidas en el tiempo, en el espacio o en ambas dimensiones a la vez.
Fritsch, 1984. (como se citó en García, 2001, p.12)	El estudio a distancia es una metodología en la que el aprendizaje no presencial está canalizado a través de medios técnicos.
Fuente: datos retomados por el autor (2015).	

- *La pedagogía praxeológica como práctica social en la educación a distancia*

(...) La praxeología se encuentra frente a tres niveles lógicos: la lógica de los actores (decisiones, hábitos, racionalidades), la de las situaciones (interacciones, juegos, dramas) y la lógica de la explicación misma. Esta última trata de la praxis, entendida como la unidad dinámica y dialéctica entre la práctica social y su pertinente análisis y comprensión teórica; es decir, trata de la relación entre la experiencia y la transformación y la teoría que ayuda a conducir la acción. La explicación praxeológica de la actividad social, por tanto, parte de analizar las lógicas de los actores concretos y pretende reconstruir objetivamente compleja estructuración con el fin de predecir sus consecuencias globales (Juliao, 2002, p. 69).

En el terreno de la pedagogía y la educación también parecen existir dos concepciones opuestas de la praxeología y su uso; en la primera, sirve de aval ideológico a las prácticas normativas que buscan integrar a las personas en el sistema productivo. Se garantiza la gestión óptima de los recursos humanos y es, al mismo tiempo, un modo de legitimación y un procedimiento manipulador de real eficacia. La segunda, en oposición a la precedente, asigna como propósitos de la praxeología el discernimiento de las prácticas y proyectos individuales o colectivos, para facilitar su realización en un contexto determinado (Dumont, como se citó en Juliao, 2002, p.74).

Con lo expuesto, se puede reconocer la intrínseca articulación entre la experiencia de investigación en el aula y el proceso formativo

entre el agente (profesor) y el sujeto de estudio (estudiante). Se manifiesta así la puesta en marcha de un trabajo mancomunado, comunitario, participativo e incluyente entre estos actores para desarrollar un proceso de educación social que ayude a la resolución de los problemas de una sociedad; por ende, el modelo educativo de UNIMINUTO está ligado a la labor comunitaria, a través de la pedagogía social como metodología de investigación social.

- *Proceso educativo en el aula infantil incluyente, con el apoyo del licenciado social*

Se entiende que todo individuo se encuentra en constante proceso de educación desde sus primeros años de vida, y es ahí donde se entra a definir el concepto de "(...) educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia, la cual se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar, de manera intencionada, el desarrollo de las niñas y los niños [desde su nacimiento hasta los seis años], partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo (...) interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (Ministerio de Educación Nacional, 2014a, pp. 8-9).

- Proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación infantil:* Anijovich y Mora (2009) señalan que en la educación inicial, los agentes educativos deben crear e innovar estrategias de enseñanza, que sean múltiples y variadas, para que los niños y las niñas se desarrollen integralmente en condiciones perfectas, fomentando la curiosidad para que aprendan y apliquen sus conocimientos en situaciones cotidianas. Todo esto debe fortalecer la capacidad de comunicarse eficazmente con otros pares y miembros de la sociedad, por ende con la participación de la familia, para que desarrollen adecuados hábitos de trabajo y se preparen para hacer la transición al mundo escolar.
- Proceso de enseñanza infantil:* "El proceso de enseñanza produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos. Es una serie de cambios graduales cuyas etapas

sucedan en orden ascendente" (Vygotsky, 1991, como se citó en Alonso, 2003). Los padres de familia y docentes deben comunicarse frecuentemente para discutir los intereses del niño y la niña, así como su desarrollo. Cada niño es único, y por lo tanto, la mejor forma para él de comprender su entorno, depende de su aptitud innata según el nivel de interés que demuestren determinadas áreas del conocimiento. Los agentes educativos deben alimentar, desarrollar y perfeccionar esa aptitud e interés, creando una atmósfera que aliente el aprendizaje, mediante la implementación de actividades que sean efectivas e innovadoras para los niños y las niñas.

- c) *Fases del proceso de enseñanza*: El proceso de enseñanza se puede dividir en fases o etapas; cada una de ellas se diferencia en cuanto a sus propósitos y, por ende, a las actividades que las conforman (De la Torre, 1994), no solo el docente, sino también el cuidador o persona que se encuentre a cargo de niños y niñas: *las que se vinculan con el planeamiento, las que se relacionan con la gestión del proceso de enseñanza y las que se vinculan con la evaluación del proceso y de los resultados.*
- d) *Proceso de aprendizaje infantil*: El proceso de enseñanza genera un aprendizaje, entendiéndose como un proceso natural, extremadamente complejo, cuya esencia es la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad en el individuo. Además, debe contribuir a la solución de problemas concretos, incluso diferentes en su esencia a los que motivaron inicialmente el desarrollo del conocimiento, habilidad o capacidad de hacer las cosas por sí solo (Kaplún, como se citó en Alonso, 2003).

"También se puede definir el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona, generado por la experiencia" (Feldman, 2008, p. 271). En primer lugar, el aprendizaje supone un cambio conductual, lo que implica que se desarrolle una interacción entre el sujeto y el ambiente a través de la experiencia. En segundo lugar, el aprendizaje produce un cambio cognitivo, que se basa en el conocimiento previo, involucrando la

asimilación y acomodación de experiencias; así se obtiene una nueva información o un nuevo conocimiento.

Existen diferentes tipos de aprendizaje. Para De la Torre (1994), estos son:

- *Aprendizaje receptivo*: En este tipo de aprendizaje el sujeto solo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada.
 - *Aprendizaje repetitivo o memorístico*: Se produce cuando el alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, y por ende no encuentra significado a los contenidos.
 - *Aprendizaje por descubrimiento*: Aquí el sujeto no recibe los contenidos de forma pasiva; solamente descubre los conceptos y sus relaciones, además los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo.
 - *Aprendizaje significativo*: Es el aprendizaje en el cual el sujeto relaciona sus conocimientos previos con los nuevos, dotándolos así de coherencia respecto a sus estructuras cognitivas (p. 23).
- e) *Pilares básicos de la educación promulgados por la UNESCO*³: La educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1997, p. 9), constituyéndose esta en parte fundamental para el desarrollo económico, político de la sociedad; se deben potenciar y desarrollar estrategias en la educación inicial, como el vehículo que permite y es la base fundamental del desarrollo del individuo, planteado a través de cuatro pilares básicos, que pretenden formar un ser integral, que pueda aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser.
- *Pilar 1. Aprender a conocer*: Implica necesariamente "aprender a aprender", aprender a comprender el medio que

.....
³ Esta sigla significa programa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

lo rodea, ejercitando la memoria y el pensamiento como instrumentos para comprender.

- *Pilar 2. Aprender a hacer:* Aprender a conocer y aprender hacer son, en gran medida, indisolubles; requieren de unas cualidades humanas subjetivas innatas o adquiridas, que correspondan al establecimiento de relaciones estables y eficaces entre las personas, que les permita influir sobre su propio entorno, hacer frente a diversas situaciones, trabajar en equipo, cooperar, ser tolerantes, respetuosos y, además, de la potenciación de aprendizajes verdaderamente significativos en situaciones de la cotidianidad.
 - *Pilar 3. Aprender a vivir juntos:* Requiere partir del reconocimiento de sí mismo –¿quién soy?–, como persona o como institución, para poder realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. En este sentido, la educación tiene una doble misión; la descrita, de un lado, y el descubrimiento del otro, que enseña sobre la diversidad de la especie humana y contribuye a una toma de conciencia de las semejanzas, las diferencias y la interdependencia entre todos los seres humanos.
 - *Pilar 4. Aprender a ser:* Requiere que todos los seres humanos estén en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo, crítico y elaborar un juicio propio para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. Por ello, la educación debe propiciar la libertad de pensamiento, el juicio, los sentimientos y la imaginación para que los talentos del individuo alcancen su plenitud y, en lo posible, este sea artífice de su destino.
- f) *Funciones rectoras para la educación inicial en Colombia:* De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional (2014a) señala que en el camino para crear una cultura de educación inicial pensada desde lo social, todos los esfuerzos de la comunidad educativa, incluyendo a la sociedad civil en general, deben pensarse en el marco de la atención integral; es a través de las cuatro actividades rectoras, inherentes a los niños y las niñas, que se posibilitan por sí mismos los aprendizajes.

Dentro de los lineamientos pedagógicos de educación inicial nacional se plantean, como elementos fundamentales en el trabajo pedagógico con los niños, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como las actividades rectoras de la primera infancia que, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, se usan como medio para lograr otros aprendizajes a partir del contexto.

- *El juego:*

(...) Es un reflejo de la cultura y la sociedad y en él se representan las construcciones y desarrollos de los entornos y sus contextos. La niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo. Por esta razón, el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos (MEN, 2014c, p. 14).

"(...) En el juego hay un gran placer en representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos de quien juega" (MEN, 2014c, p. 19).

- *La literatura:*

La necesidad de comunicación es innata en el desarrollo del ser; se utilizan diferentes formas para comunicar necesidades y gustos. Desde el primer llanto al nacer se pretende tener una relación con la otra persona para poder expresar lo que se siente. El acercamiento al lenguaje verbal permite en los niños y las niñas no solo una relación futura con lo escrito sino una construcción de palabras que llevan al sujeto al juego, y/o darle un sentido según sea la experiencia vital de cada individuo (MEN, 2014d).

- *El arte:*

La expresión artística en la primera infancia permite el buen desarrollo de las múltiples capacidades y habilidades innatas del niño, como la creatividad, la expresión y la autonomía. Su desarrollo se construye a través de las

relaciones con el medio, con su entorno y con el mundo de los objetos, lo cual abre paso a la construcción de un pensamiento lógico. El arte permite que ese pensamiento aún no real en sus primeros años, con gran intención de ser comunicado, sea expresado para dar a conocer la idea de cómo el niño ve el mundo a través de su experiencia. La comunicación puede ser significativa para establecer qué cosas del medio son con las que más se identifica (MEN; 2014b).

- *La exploración del medio:*

El pilar de la exploración del medio se piensa desde el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es aprender a conocer los objetos físicos naturales y los construidos por el hombre, las personas, las relaciones entre unos y otras, los fenómenos naturales; es empezar a entender que lo social y lo natural están en permanente interacción (MEN, 2014e, p. 104).

El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio son actividades en muchos casos interdependientes. Así por ejemplo, cuando la niña o el niño juega o explora, puede hacerlo manipulando materiales plásticos como pinturas o arcillas, con lo cual se acerca a una experiencia artística. También hay casos en donde el juego se combina con la expresión literaria y musical (MEN, S. f., "La exploración...").

4. Metodología

En este apartado se reconoce el tipo y el método de la investigación; también, la ubicación donde se va a realizar, todo lo relacionado con el registro y sistematización de los datos, tanto primarios como secundarios, y la población, a través de una muestra que ayuda a la comprensión del objeto de estudio y la unidad de análisis.

a. Tipo y método de investigación

El método que se emplea en esta propuesta es "investigación-acción participativa" (IAP), que apunta a la producción de un

conocimiento propositivo y transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un entorno, con el fin de lograr una transformación social dentro del proceso de formación docente en educación infantil.

Este tipo de investigación se radica de manera mixta, es decir, cualitativa y al mismo tiempo cuantitativa, local significa un determinado enfoque de producción de conocimientos sistemáticos, orientado a la comprensión a profundidad de los fenómenos, a la transformación de prácticas en escenarios educativos no convencionales, y a proponer la toma de decisiones, implicando una preocupación directa por las situaciones de interés tal como son vividas, sentidas y experimentadas. La propuesta educativa está encaminada a fomentar y desarrollar en la formación docente competencias de carácter comunicativo, cognitivo, valorativo y prácticas⁴.

b. Ubicación geográfica

Esta investigación se lleva a cabo dentro de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, como institución de educación superior de carácter social, la cual promueve su desarrollo a través del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la ciudad de Cali.

c. Población y muestra

En las investigaciones, tanto de enfoque cuantitativo como cualitativo, se debe determinar la unidad de análisis, la cual es definida por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como los sujetos u objetos de estudio que van a ser medidos. Para este tipo de enfoque investigativo, se ratifica el levantamiento de la información, de carácter primario, a través de unos instrumentos (que se describirán más adelante).

En el presente estudio, coherente con el propósito enunciado en líneas anteriores, para la unidad de análisis se plantearon tres grupos: el grupo A, conformado por seiscientos docentes en formación de la licenciatura en pedagogía infantil de UNIMINUTO Cali; el grupo

.....
⁴ Entendidas estas como la conjugación e interiorización de la teoría, a través de espacios de aplicación, demostración y resolución de problemas sociales del entorno.

B, conformado por los catorce profesores del programa académico, y, para terminar, tres directivos académicos y administrativos de UNIMINUTO Valle, como grupo C (rector, vicerrector académico y directora administrativa). Para facilitar la recolección de datos, sobre todo en aquellos casos en que la población es muy numerosa, los especialistas en estadística sugirieron el uso de una "muestra representativa", que estuvo constituida por un subgrupo elegido entre todos los sujetos que forman parte de la población. Para el presente estudio se requirió de muestreo, que se describe en los siguientes tres apartados (ver tabla 5).

Tabla 5. Determinación de la población y muestreo			
Grupo	Categorización	Población	Muestra
A	Docentes en formación UNIMINUTO Cali	600	80
B	Académicos Unidad de Educación UNIMINUTO Cali	14	7
C	Directivas académicas	05	No aplica

Fuente: datos recabados por el autor (2016).

a) *Fases o etapas del proyecto:* Este proyecto se desarrolla en cinco etapas, entendidas como el proceso de esta investigación, comprendidas de la siguiente manera:

- *Etapas 1. Fundamentación teórica y contextualización del objeto de estudio:* Se efectúa todo lo concerniente a la conceptualización y contextualización del problema de investigación.
- *Etapas 2. Caracterización de la población objeto de estudio:* A través de instrumentos de registro de datos e información, como los resultados de las evaluaciones cognitivas propias del proceso de titulación de educadores, y las encuestas y entrevistas dirigidas al cuerpo de profesores y directivas de UNIMINUTO. En todo el diseño de los instrumentos se realizó un proceso de validación

del conocimiento y constructo a través de parámetros estadísticos.

- *Etapa 3. Diseño de cartilla:* Dentro de este proceso se plantea, de manera preliminar, el diseño de la cartilla infantil, el cual dará respuesta al cumplimiento de los estándares en formación ciudadana infantil.
- *Etapa 4. Desarrollo pedagógico:* A partir del diseño de la cartilla, se dio el proceso de capacitación docente para fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas en población infantil, articulado con los referentes técnicos para educación inicial, como también con los estándares básicos de competencias.
- *Etapa 5. Socialización del producto y material pedagógico:* Para culminar con la investigación, se socializan los dos productos de la investigación, a través de la impresión de dos tipos de ejemplares, el primero como guía docente, y el segundo orientado a la población infantil.

► Referencias bibliográficas

Acuerdo N° 0156 de 2005: "Por medio del cual se crea la cátedra 'Recreación de la Identidad Caleña' y se dictan otras disposiciones". Consejo de Santiago de Cali [versión PDF]. Recuperado de <http://www.concejodecali.gov.co/documentos.php?id=22&color=descripcion&order=ASC>

Alonso, I. (Noviembre-diciembre, 2003). *Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Asimedi, 11(6) [en línea]. Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol11_6_03/acisu603.htm

Alcaldía de Santiago de Cali (2004). *Plan decenal de educación "Hacia un proyecto educativo de ciudad"*: Documento de trabajo para la

construcción de una política pública educativa municipal" 2004-2014. Santiago de Cali: Secretaría de Educación Municipal.

Alcaldía de Santiago de Cali. (2012). Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015: "CaliDA una ciudad para todos". Santiago de Cali: Alcaldía de Santiago de Cali – Departamento Administrativo de Planeación Municipal –DAPM.

Alcaldía de Santiago de Cali. (2016). Plan de Desarrollo del Municipio de Santiago de Cali 2002-2015 "Cali progresa contigo" [página web]. Recuperado de http://www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/plan_de_desarrollo_municipal_2016_2019_abril_2016_pub

Anijovich y Mora. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: Aique.

Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis.* Barcelona: Paidós.

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Buenos Aires: Prometeo.

Bourdieu, P., y Wacquart, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Carvajal, M. (2004). *Percepción ambiental y construcción de lugar* (Monografía de grado). Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia.

Casas, L. (1994). Bases teóricas de la educación a distancia. *Informe de Investigaciones Educativas*, 8(2), 11-43.

Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. (2013). *Proyecto Educativo Institucional.* Bogotá: UNIMINUTO.

De Castro, C. (1997). *La geografía en la vida cotidiana: De los mapas cognitivos al prejuicio regional.* Barcelona: Ediciones del Serbal.

De la Torre, S. (1994). *Innovación Curricular: Proceso, estrategias y evaluación.* Madrid: Dykinson.

- Delors, J. (2006). *La educación encierra un tesoro: Informe de la Unesco a la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Bogotá, D. C.: Unesco.
- Feldman, R. (2005). *Autoestima: ¿cómo desarrollarla?* (3ª Ed.). Madrid: Narcea.
- Fermoso, P. (2003). *¿Pedagogía social o ciencia de la educación social?* *Pedagogía social*, 10(45), 61-84.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (11 Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- García, L. (1987). Hacia una definición de educación a distancia. *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 4(18), 1-9.
- García, L. (2001). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- González, P. y Tobar, A. (2014). *Diseño de un prototipo de plataforma para los dispositivos móviles como soporte de un programa educativo de formación docente para la enseñanza de la cátedra de la municipalidad en la población infantil* (Monografía de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Santiago de Cali, Colombia.
- Hernández, S. R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Herrera, J. (2009). *Normativa y paisaje urbano en barrios tradicionales de ciudades de cuadrícula: Tres barrios en la ciudad de Montevideo*. Montevideo: Instituto de Teoría y Urbanismo -Universidad de la República, Facultad de arquitectura.
- Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – España-. (2002). *Marco común de referencia europeo para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.

Juliao, C. (2002). *La praxeología: Una teoría de la práctica* [versión PDF]. Recuperado de <http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/649/1/PraxeologiaUnaTeoriaDeLaPractica.pdf>

Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: UNIMINUTO.

Juliao, C. (2014). *Para entendernos en praxeología hay que redefinir la pedagogía*. Bogotá: UNIMINUTO.

Ley 115 de 1994: Ley General de Educación. *Diario Oficial*, No. 41.214 del 8 de febrero de 1994. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Lynch, K. (1984). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Ministerio de Educación Nacional–MEN. (2006a). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 "Pacto por la Educación"*. Bogotá D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2006b). *Lineamientos logros curriculares escolares*. Bogotá D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2006c). *Lineamientos logros curriculares escolares: Constitución y democracia*. Bogotá D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2006d). *Lineamientos logros curriculares escolares: Ética y valores*. Bogotá D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2006e). *Lineamientos logros curriculares escolares: Idiomas extranjeros*. Bogotá D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2006f). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá D.C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2006g). *Guía 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá D.C.: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2012). *Comisión Intersectorial para la Atención a la Primera Infancia "De cero a siempre"*. Bogotá D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2014a). *Documento 20. El sentido de la educación inicial*. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc20.pdf
- Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2014b). *Documento 21. El sentido de la educación inicial: El arte*. Bogotá D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2014c). *Documento 22. El sentido de la educación inicial: El juego*. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2014d). *Documento 23. El sentido de la educación inicial: La literatura*. Bogotá, D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2014e). *Documento 24. El sentido de la educación inicial: La exploración*. Bogotá, D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2014f). *Guía 50. Modalidad y condiciones de calidad para la educación inicial*. Bogotá D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN. (2016). Plan Decenal de Educación Nacional 2006-2016 (página Web). Recuperado de <http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php>
- Ministerio de Educación Nacional –MEN. (S. f.). Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178032.html>
- Muñoz, J., Quintero, J., y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista electrónica de educación investigativa*, 4(1), 1-15.
- Pérez, G. (2015). *Elaboración de proyectos sociales*. Madrid: Narcea.

Reyes, Y. (2003). Lectura en la primera infancia: Cuando leer es mucho más que hacer tareas. *Nuevas Hojas de Lectura*, 3, 20-29.

Sarramona, J. (1991). *Evaluación de programas de educación a distancia*. Barcelona: Anced.

Tobón, S. (2005). Aspectos básicos de la formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá D.C: ECOE.

Ponencia

04

Perfil del docente intercultural: esbozos de una imperante necesidad

Iván Osorio Pérez¹

Resumen

La educación alrededor del mundo se ha visto en la necesidad de re-direccionar sus enfoques pedagógicos cada vez que el devenir supera las realidades en las que se trabaja. La complejidad de las interrelaciones culturales resulta una problemática para los gobiernos que se enfrentan a sociedades contrastantes. Es así que, a través de la educación intercultural, se pretenden crear los puentes de convergencia que permitan que las convivencias se den a partir del conocimiento mutuo, el respeto y la tolerancia. Sin embargo, dichas pretensiones también implican un doble discurso en el que el sistema predominante cumple al legislar pero no aplica con suficiencia las acciones para que se dé la construcción del diálogo intercultural a partir de un pensamiento crítico y transformador.

¹ Secretaría de Educación Pública México. Correo electrónico: hybam_op@hotmail.com

Este trabajo parte de las realidades planteadas y busca establecer rasgos deseables que deberían desarrollar todos los docentes en cualquier latitud y circunstancias. En un marco formativo, se vuelve imperante promover que los docentes, activos y futuros, puedan trabajar sobre un perfil intercultural que les permita impactar a todas las sociedades mediante un nuevo lenguaje que las trascienda: el de la interculturalidad.

Palabras Claves: Educación intercultural, perfil intercultural, docencia.

"Pinche Malinche, lo cortés no quita lo Cuauhtémoc"

Botellita de jerez

Parte I: La realidad es ubicua pero no unidireccional

El devenir de la humanidad ha hecho que de manera paralela se construyan realidades que de ser tangenciales se han convertido en cuerdas que atan a todos los pueblos cada vez más. Los procesos migratorios son más evidentes dada la superpoblación del mundo hoy día; sin embargo, ya sea desde los grupos nómadas que atravesaron el estrecho de Bering, como, en términos cristianos, desde el pueblo de Moisés a través del mar Rojo, Alejandro Magno, el imperio Romano, Genghis Kahn, la conquista y colonización de África y América, Napoleón Bonaparte, el éxodo judío en la segunda guerra mundial, los pueblos desplazados en zonas de guerra en África, América y Oriente Medio, todos son ejemplos de la movilidad considerable de pueblos y culturas alrededor del planeta. Siendo esta realidad multidireccional una constante atemporal, es necesario indagar acerca de la entronización de las razas. "Como ya recordó Dobzhansky, la igualdad o desigualdad entre los seres humanos no tiene nada que ver con la biología, sino con preceptos éticos; algo que 'una sociedad puede otorgar o quitar a sus miembros'" (García, Granados & Pulido, 1999, p.24).

La conquista de los hombres por una raza suprema es insostenible, en la medida en que no existen "razas" puras sino culturas que están permeadas por otras, aun dentro de cada una de las cuales existe una diversidad de perspectivas en lo que las debería caracterizar; las inteligencias tampoco se potencian dependiendo de la raza. En un estudio realizado por Lewontin, Rose y Kamin (como se citó en Andere,

2011), los resultados reflejan que la raza no era determinante para tener un "coeficiente intelectual" más elevado sino la experiencia y los conocimientos de cada individuo. Un caso que puede ejemplificar esto se encuentra en el filme *Slumdog Millionaire*, de Danny Boyle (2008), en el que un chico hindú de escasos recursos, Jammal Malik, tiene una vida de extraordinarias y complicadas aventuras que lo llevan al programa *¿Quisieras ser millonario?* Allí es cuestionado con un variopinto temario y, curiosamente, responde a todas y cada una de las preguntas. ¿Es el más inteligente de todos en la India? Una pregunta válida que también le hace la policía al desconfiar del supuesto golpe de suerte que tiene; la respuesta: "no"; simplemente cada pregunta lo remite a una experiencia previa en su vida que le trae de vuelta la respuesta.

Ni supremacías raciales, ni razas que empalabren al espíritu; sin embargo, tampoco existe entre todas una cultura dominante, aunque la occidental se empeñe en demostrarlo, puesto que hay muy pocos hilos que la unen (religión, lengua, modelo económico), además de ser muy frágiles para sostener una totalidad. Aunque sí hay una necesidad imperativa por sostener un sistema que ha imbricado los modos de vida de la humanidad que vive en el lado occidental, que es movido por el poder y la economía. Analizar los fragmentos de las realidades puede hacer que se pierda de vista la totalidad a la que se circunscriben, que no es tangencial sino dinámica, y que permite que se sometan y entren en crisis naciones multiculturales, incluso en una misma comunidad, como España, Portugal y Grecia (cuna de la cultura occidental... el complejo edípico se cuenta solo).

Es así como se puede observar que la multiculturalidad existe desde los inicios de la civilización; empero, para poder trabajar sobre un escenario intercultural es preponderante tener claro el sistema dentro del que se desarrollará. Peter McLaren (2008) comenta que las relaciones sociales enmarcadas por la fragmentación racial, étnica y de género, entre otras, tienen su base en las relaciones de producción en las que la división se realiza para asignar la función laboral dentro de la cadena económica-capitalista global. Sin embargo, cuando los teóricos bregan por políticas inclusivas o integracionistas en las que la igualdad se empodera y universaliza, muchas veces olvidan que el capitalismo también es multicultural. Por ello, es imperante conocer la presunción de que las esferas de poder se intentan mantener y

perfeccionar en su devenir. Ya que un pensamiento único se convierte en "la" afrenta hacia la humanidad, la interculturalidad es el medio que puede evitar los fanatismos que tanto daño han ocasionado ya a la población mundial (Panikkar, 2006).

Parte II: Las sociedades multiculturales en las realidades globalizadas han estado sobreviviendo en una convivencia álgida y sumamente frágil

Esto ha ocasionado que muchos gobiernos alrededor del mundo estén legislando nuevas políticas que promuevan la interculturalidad dentro de su zona de conveniencia ante el fracaso de la aculturación, el colonialismo cultural, el pluralismo cultural, etc. Dichas iniciativas se han vuelto conquistas de los grupos minoritarios y, aunque la letra sea muerta o la implementación no se concrete en suma por parte del Gobierno, la puerta se ha abierto. "El momento adecuado para actuar no existe: si esperamos el momento adecuado, el acto queda reducido a un hecho en el orden del ser" (Žižek, 2014, p. 103); por tanto, la educación debe actuar para construir la interculturalidad desde las aulas.

El proceso para desarrollar una educación intercultural debe tener un marco jurídico del cual partir, pero también, y sobre todo, la base filosófica que lo sustente, pues solo así se cumplirá con pleno conocimiento una de las prácticas que Darling-Hammond halló en el sistema educativo: "Las autoridades imponen una política y los maestros hacen otra, a veces con subversión, otras con creación de obstáculos" (como se citó en Andere, 2011, p. 119). De esta manera, se hace necesario definir lo que será la educación intercultural con ánimo rebelde y picos en las manos.

La interculturalidad es un diálogo; Raimon Panikkar (2013) indica que ella "(...) exige penetrar a través del *logos* en el *mythos* del otro" (p. 7), haciéndonos partícipes de ese otro *mythos*, puesto que antes de ser una relación entre culturas es una reunión entre hombres en la que el entendimiento mutuo es la clave (2006); y esto, ninguna política pública lo puede generar, pero sí es posible a partir de los escenarios que las escuelas presentan. Aunque cabe aclarar que la interculturalidad no es un problema que solo se circunscriba a las áreas donde

haya grupos minoritarios, puesto que de ser así se estarían creando islas que nunca tocarán la tierra que pretende ser la cultura dominante y solo se le hará el juego al sistema sin transgredirlo ni transformarlo; por lo tanto, la educación intercultural debe ser para todos los estudiantes en todos los contextos habidos, si bien hay que considerar qué es y cómo se desarrolla.

Las escuelas deben contribuir a la comprensión crítica de la subjetividad y de lo relativo que tiene cada cultura (García, Granados & Pulido, 1999), ya que la transmisión de la cultura tiene su propia dinámica interna de propagación (García, Pulido & Montes del Castillo, 1999); por tanto, la educación intercultural busca dar solución a los problemas que surjan de la convivencia (Tejerina, 2011); debe haber una profunda reflexión acerca de las culturas que conviven para poder incidir en la auto y la coevaluación crítica de las mismas. No se trata de conversiones o tolerancias simuladas, sino de una resignificación cultural que nazca del conocimiento crítico de la propia cultura y del enriquecimiento cultural que la otra logre permear a través de la inmersión en su mito. De esta manera, para que la educación intercultural sea práctica y se vuelva un modo de vida, es fundamental que los docentes asuman un compromiso formal para su pleno desarrollo.

Parte III: El perfil docente es delimitado por las autoridades educativas que contratan, ya sean a nivel público o privado

En este es requisito que la formación inicial esté relacionada con el área educativa; sin embargo, no hay otros requerimientos, de manera generalizada, que sean vinculantes con la interculturalidad (en el entendido de que este modelo educativo debe ser desarrollado en todos los contextos escolares); solo es requisito en las comunidades indígenas dentro del subsistema de educación intercultural bilingüe (preescolar y primaria) en el que ya se denota el sesgo y el acotamiento al que las políticas educativas someten un proceso que debe darse a nivel general. O ¿acaso solo las comunidades indígenas en México son las únicas que necesitan de una educación intercultural?: discurso versus realidades.

Anteriormente se mencionó que existen legislaciones que han abierto resquicios a través de los cuales se puede intervenir, pero no serán las autoridades educativas quienes emprendan la conversión

discursiva hacia la praxis intercultural, sino los docentes quienes bajo el amparo de las leyes pueden coordinar esa crítica cultural a la que dará apertura la interculturalidad. Es por ello que se vuelve de una imperante necesidad, en el pretendido de realizar algunos esbozos, trazar dos líneas de trabajo para consolidar un perfil docente intercultural que pueda accionar el discurso: (a) la ética personal-profesional y, (b) el diseño y la implementación de un currículo intercultural.

Perfil del docente intercultural

1. La ética personal-profesional

Es necesario amar la profesión ya que tiene una carga subjetiva que se proyecta en cada estudiante. Žižek (2014, p. 117) al hacer referencia al amor escribió "no te quiero porque encuentre tus rasgos positivos atractivos; al contrario, encuentro tus rasgos positivos porque te quiero, y por lo tanto te miro con ojos amorosos". La relación entre un docente y la educación debe ser amorosa, no consecuyente y mucho menos basada en ser reconocido; es unidireccional, se elige amar sin correspondencia y trascendentalmente. Los caminos que conduzcan al individuo a la docencia no importan, sino el amor en el acto de la simbiosis.

Durante un estudio de caso realizado en el año 2009 en la comunidad indígena nahua de Tzoncolco, en el estado de Veracruz, acerca del desarrollo de las competencias para la convivencia en los estudiantes de primer grado de secundaria, frente a un docente no indígena se pudo constatar que el motor principal para que hubiera dicho desarrollo fue ese amor, la disposición, la disponibilidad y el compromiso del docente por crear el diálogo con sus estudiantes para impulsar sus competencias (Osorio, 2009).

"(...) En consecuencia, la ética combina, bajo el imperativo: '¡Continuar!', una facultad de discernimiento –no quedar prendido a los simulacros–, de valor –no ceder– y de reserva –no dirigirse a los extremos de la Totalidad–" (Badiou, 2014, pp. 126-127). Con esto se puede observar que hay una delgada línea entre una ética que se abre espacio en medio de la reflexión, el valor y la perspectiva, a otra que fácilmente puede quedar estancada en los supuestos preestablecidos

por el sistema dominante. La formación filosófica y en humanidades (antropología, psicología y sociología) anexa a la educativa en los docentes, puede dotarlos –ya sea desde su preparación inicial o de manera permanente–, de esa consolidación ética personal que se reflejará en una crítica estructurada y sistematizada desde la cual podrán construir los entramados interculturales en las aulas, basados en el contexto y devenir de los estudiantes y sus culturas; el respeto que camina con el amor, sin pretensiones de un romanticismo teórico sino destacando el encuentro del *logos* y el *mythos* en la inter-subjetividad humana.

Es importante resaltar que los procesos educativos son sociabilizadores, pero también necesitan que los docentes sepan desarrollar un trabajo colaborativo desde la comunidad escolar. Este punto es fundamental ya que de la “ética personal-profesional” se impacta de manera directa al “diseño e implementación del *currículum* intercultural”. Imbernón (2007) sugiere que para desarrollar una cultura colaborativa se debe terminar con el individualismo, asumir la ideología de la colaboración, hacerla tangible mediante la práctica, reconocer y respetar al colegiado, redefinir y ampliar el liderazgo escolar, y realizar investigación-acción. La construcción de la ética personal-profesional conlleva diversas rutas hacia un mismo fin: en unas se interioriza y se realizan conexiones desde el amor hacia el diálogo y en otras se debe aprender a interrelacionarse para caminar juntos.

2. Diseño e implementación del currículo intercultural

Es importante recalcar que no se trata de elaborar un *currículum* nuevo (aunque en cierta forma sí), sino de adaptarlo a las necesidades reales de una comunidad escolar en la que los procesos formativos partan desde la interculturalidad. Tejerina (2011) argumenta que todo diseño y propuesta curricular-intercultural debe validarse mediante su implementación y que este debe permanecer abierto para su crítica y revisión continua, haciéndolo flexible; sin embargo, no obstante la colaboración de la comunidad escolar todo esto significa una mayor carga de trabajo; esta es una tarea que necesita de una ética personal-profesional bien definida en pos de la interculturalidad. Aunado a ello, García, Pulido y Montes del Castillo (1999) proponen ciertos rasgos que deben contenerse en el diseño e implementación del *currículum*, tales como tomar en cuenta la diversidad en los contenidos culturales,

ajustarlos a los estudiantes, promover los niveles de conciencia posible para comprender la diversidad cultural, no dar cabida a la exclusión mutua y tomar en cuenta las comunidades concretas con una perspectiva global del hecho cultural.

Es necesario traer a cuentas que el diseño y la implementación curricular que se propone no son exclusivos de los ambientes educativos donde se trabaja con grupos minoritarios, sino que deben ser ubicuos e impactar y trascender en todas las prácticas sociales de una misma nación multicultural. La única manera de tener un impacto que vuelva verdadera la interculturalidad es a través de un cambio de enfoque orgánico en cada contexto educativo, que establezca los diálogos que afectan las vidas de todos y aprendan subjetiva y críticamente de la cultura propia y la vecina.

Diseñar un *curriculum* intercultural implica un estudio profundo de las políticas educativas, las corrientes pedagógicas, el contexto local, nacional y mundial, las necesidades educativas, la metodología y los contenidos que se trabajarán. La educación intercultural no puede ser acotada a una sola asignatura sino que debe imbricar cada proceso de enseñanza-aprendizaje del entorno educativo. Dentro de la comunidad escolar, todos pueden y deben ser partícipes del trabajo en el *curriculum*, puesto que a mayor complicidad e implicación, mayor será el compromiso por llevar a cabo aquello que se construyó entre todos.

La implementación es el punto culmen de la formación intercultural, puesto que es ahí cuando el docente tendrá que llevar a buen término aquello que planeó con esmero; sin embargo, no emprenderá solo el viaje, ya que el resto de la comunidad escolar deberá estar a su lado ansioso por corresponder en el área que les haya tocado participar. En ese punto, el docente madurará su perfil intercultural a través de la concatenación de la espiral que representa su función al influir en el aprendizaje de todos a su alrededor; estará listo para volver a regresar y reemprender el viaje.

Como se ha podido esbozar, el perfil del docente intercultural tiene dos entradas que pueden profundizarse aún más, así como la flexibilidad para agregar nuevas ópticas. Sin embargo, se ha considerado

empezar por ellas puesto que la primera, acerca de la ética, define el cariz del docente a lo largo de su práctica educativa, y si este no desarrolla esa mirada amorosa hacia una profesión que le exigirá y no será recíproca, entonces la pelea se habrá perdido desde el principio. Además de que es evidente que la interculturalidad no deja de ser utopía, empero, en la medida que la comunidad escolar diseñe, rediseñe e intervenga en la puesta en práctica de un modelo intercultural será cuando se deje de soñar.

Conclusión

A lo largo de este trabajo se ha propuesto cómo ir esbozando un perfil para el docente intercultural; para ello fue necesario partir de las circunstancias culturales en las que se sitúan las realidades del día de hoy, ya que no es posible intentar resolver un rompecabezas tan solo con unas cuantas fichas. La humanidad ha sido multicultural siempre; no es posible concebir una raza pura o una cultura homogénea y dominante. Sin embargo, sí existe un sistema que intenta aculturar y concentrar el poder hegemónico, donde el miedo ya no se impone a partir de la amenaza de una tercera guerra mundial –aunque el amague siga funcionando– sino a través de la economía.

Un docente debe saber dónde está parado y a qué se enfrenta, sobre todo con la preparación filosófica y humanística que le aporten el desarrollo de una perspectiva crítica entre las culturas, que no solo sea capaz de entrever la interculturalidad sino de vivirla desde el *mythos* y el *logos* del otro, a pesar de que aún no esté consagrada en todas las realidades, todo ello favoreciendo el trabajo colaborativo con sus pares, autoridades, estudiantes, padres de familia y comunidad en general.

Una vez que se hubo detonado la ética personal-profesional toca el turno a un trabajo de suma importancia y compromiso: el diseño-rediseño del *currículum* intercultural; una labor colectiva que debe sistematizar todas las aristas de un plan y de los programas, así como rescatar los contextos y preponderar la interculturalidad como un vehículo conectivo, crítico y transformador de todos cuantos conviven en las aulas-escuelas. Además, tendrá que llevar el ímpetu intercultural

más allá de las zonas donde se ubiquen los grupos minoritarios, puesto que, precisamente, son las culturas mayoritarias las que deben aprender a comunicarse con el resto y así crear una red de entendimiento, pues si solo se trabaja con las minorías se crearán esferas solitarias que nunca podrán interconectarse desde el conocimiento mutuo e intersubjetivo con la mayoría, cuyo resultado sería el esperado por el sistema global y homogeneizador que se tiene en las realidades.

Dos son los rasgos que aquí se ponen a la luz para coadyuvar en el tránsito hacia la interculturalidad que se va construyendo, pero una la tarea de todos: "trabajarlos juntos".

"No man is an island".
Dennis Brown

► Referencias bibliográficas

Andere, E. (2011). *La cultura del aprendizaje: Hogar y Escuela del Siglo XXI*. Recuperado de <http://www.eduardoandere.net/libros.html>

Badiou, A. (2004). *La ética*. Barcelona: Herder.

Boyle, D. (Dir.) & Colson, Ch. (Prod.). (2008). *Slumdog millionaire* [película]. Reino Unido: Film4 y Celador Films.

García, F., Granados, A., y Pulido, R. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En F. García y A. Granados (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 15-46). Madrid: Trotta.

García, F., Pulido, R., y Montes del Castillo, A. (1999). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. En F. García, y A. Granados. (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47-80). Madrid: Trotta.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- McLaren, P. (2008). *El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía*. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 393-430). Barcelona: España: Graó.
- Osorio, P. I. (2009). *La manera en que se desarrollan las competencias para la convivencia en los estudiantes indígenas nahuas de primer grado de telesecundaria, al interactuar sólo en español con su profesor* (Tesis de maestría en educación). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad: Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- Panikkar, R. (2013). Prólogo. En J. Heisig (Autor), *Filósofos de la nada: Un ensayo sobre la escuela de Kyoto* (pp. 6-13). Barcelona: Herder.
- Tejerina, V. (2011). *Diversidad cultural, educación intercultural y currículo*. En J. Aparicio (Dir.), *Interculturalidad, educación y plurilingüismo en América Latina* (pp. 67-86). Madrid: Pirámide.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Madrid: Sexto piso.

Ponencia

05

De las condiciones de paz imposible en la escuela a la construcción de paz integral

Irma Isabel Salazar Mastache¹

Resumen

El objetivo del presente escrito es, en una primera parte, describir aquellas manifestaciones de violencia que de manera cotidiana se hacen presentes dentro de algunas escuelas en el Estado de México, para reflexionar, después, en torno a los planteamientos de "paz imposible", la violencia estructural y directa en la que se encuentra sumergido el país, con el propósito de comprender, cómo estas violencias entran a las escuelas y se hacen presentes en las relaciones alumno-alumno, docente-alumno, director-docente, docente-padre de familia y todas las posibles combinaciones entre sujetos educativos. En una segunda parte se exponen acciones de intervención pacífica

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, México. Especialista Internacional en Convivencias, Mediación Escolar y Resolución de Conflictos. Correo electrónico: mastacheirma@yahoo.com.mx www.mastacheirma.net

y construcción de paz integral, mismas que fueron propuestas y coordinadas por la entonces responsable de la Red Académica y de Investigación del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica (PVCEA), durante el periodo febrero de 2012-junio de 2015, diseñadas a partir de dos variables, la paz imposible que se vive en las aulas y la fortalezas encontradas en las interrelaciones de los sujetos educativos, todo ello, desde el fundamento teórico y metodológico latinoamericano de la "paz integral" en relación con la educación, entendida esta como un 'subsistema en el que se presentan conflictos, violencias, variedades de aulas y dinámicas de respeto y aplicación de los derechos humanos, de tolerancia, reconocimiento a las diversidades y praxis de cultura de paz'.

Palabras claves: Paz integral, violencia escolar, interculturalidad para la paz.

Paz imposible en las aulas

El presente escrito hace referencia a las nociones de *paz imposible* y de *paz integral* en la escuela. La primera se entiende como un fenómeno violento integral, que tiene que ver con las violencias estructurales como la política, la economía, la sociedad, la cultura y la religión del país, traducidas en manifestaciones de exclusión, desempleo, corrupción, violaciones, deserción escolar, divorcios, abuso de poder, injusticias y violencias escolares. La segunda, la paz integral, se relaciona con las fortalezas individuales y colectivas, y con la forma en que, a partir de estas, se logran transformar espacios violentos en espacios de convivencia pacífica.

La historia de la humanidad está conformada por una serie de acontecimientos que marcan la vida económica, política, social, religiosa y educativa de las personas que conviven y comparten una cultura, que a la vez conforman una comunidad. Solo dentro de este grupo de individuos se pueden tender el contexto social, la identidad y la realidad de cada persona; es decir, para comprender el actuar, pensar y proceder de un individuo, es necesario mirar y reflexionar qué es lo que vive dentro de su comunidad/Estado/país. Por tanto, resulta indispensable conocer el conjunto de sistemas, características sociales y vínculos que se desprenden de su entorno y, a la vez, constituyen

el contexto social que incide en su realidad. Es así como la realidad se conforma de circunstancias y estas, a su vez, determinan la realidad.

A partir de lo anterior, no se debe pensar la escuela como un ente aislado, pues las personas que conforman una comunidad escolar viven diferentes acontecimientos que marcan su vida económica, política, social y religiosa, vivencias que construyen la vida cotidiana en la escuela y que conforman los acontecimientos educativos dentro de la misma. De ahí la importancia de pensar la escuela como un sistema que deriva de otros y como un espacio social que construye realidades de acuerdo con las características sociales, vínculos e historias que se desprenden de su entorno.

Cuando se habla de comunidad escolar, por lo general, se hace alusión a las autoridades educativas y administrativas de la educación, los docentes, el personal de apoyo a la educación y los estudiantes y sus familias; sin embargo, la escuela, como espacio social, también se relaciona con su entorno inmediato, es decir, las personas que viven en la comunidad en la que está situada, las autoridades políticas que gobiernan en ese espacio, quienes son gobernados y las realidades nacionales e internacionales que se viven y transforman de manera constante. Es así como la violencia sistémica, estructural, simbólica, cultural y física de una comunidad/Estado/país, se hace presente dentro de la escuela; por tanto, resulta tan egoísta pensar que los problemas de la escuela únicamente le competen a ella y que es ella quien debe resolverlos, como que las manifestaciones de tolerancia, gratitud, solidaridad, felicidad y compañerismo que se hacen presentes dentro de las aulas, son producto únicamente de la escuela.

Pensar la escuela requiere comprender los escenarios de *paz integral* y aquellos de *paz imposible* que la conforman. Los primeros se constituyen por acontecimientos que construyen escenarios de convivencia pacífica—aquí caben todas aquellas experiencias diarias de inclusión, solidaridad, respeto, responsabilidad y tolerancia, manifestaciones que parten de una necesidad específica y que se resuelven a partir de las fortalezas de la misma comunidad y que, afortunadamente, son las que más se presentan en las aulas de clase—. Los segundos, los *escenarios de paz imposible*, tienen que ver con las manifestaciones de violencia de todo tipo, mismas que generan dolor y sufrimiento entre las personas que conforman la comunidad escolar; de manera

concreta, aquellas personas involucradas en estas. No obstante las manifestaciones de violencia dentro de las aulas suelen presentarse en menor índice, en comparación con las manifestaciones de paz, lamentablemente son las expresiones violentas las que se difunden con mayor rapidez.

La paz integral se presenta como el antídoto de condiciones insostenibles para la paz, y los fundamentos teóricos que describen las condiciones de la imposible se encuentran en la persistencia de las violencias físicas y culturales que se anidan con la violencia estructural conformada por la pobreza, la marginación, la explotación y la exclusión social y educativa, es decir, en condiciones determinadas por las violencias sistémicas. Caracterizar una situación de paz imposible significa, que mientras no se revierta todo ese entorno de violencias, la paz integral se torna poco posible, y el deber del Estado y de sus instituciones como las educativas, es contribuir a transformar esas adversidades, por hacer las paces. (Sandoval, 2012, p. 31).

Desde esta perspectiva de análisis, para comprender la paz imposible en las escuelas es necesario razonar y reflexionar cada hecho violento de lo general a lo particular, o bien, entender la particularidad del hecho escolar violento en función de una estructura sistémica. De otro modo, solo se entenderá y atenderá cada manifestación de violencia escolar como un hecho aislado, como una actitud que sale del parámetro de lo común, como un incidente que no merece dedicarle tiempo en su comprensión o como una actitud violenta que debe ser castigada con mayor violencia para que "se aprenda y no vuelva a pasar". Cualquiera de estas acciones, o algunas otras reacciones violentas que suelen utilizarse dentro de las escuelas para resolver o evitar violencias escolares, obstaculizan la construcción de *paz integral*.

1. Indicadores de "paz imposible"

De acuerdo con las noticias locales e internacionales, así como con los resultados de encuestas y proyectos, se puede reflexionar sobre un México violento que ocupa los primeros lugares en pérdida de tiempo en las aulas, en intolerancia a las diferencias culturales entre estudiantes, en violencia en el noviazgo y hacia la mujer (Romero, 2014), y que también se caracteriza por ser un país con el número más elevado de feminicidios, de violencia familiar y escolar.

Algunos de esos estudios nacionales que dan cuenta de la parte violenta de México y sus instituciones educativas son:

- *Primera Encuesta Nacional "Exclusión, intolerancia y violencia en las escuelas públicas de educación media superior"* (2007)²: Que reveló grados extremos de no tolerancia a características particulares que distinguen a un estudiante de otro, como el color de la piel, el tipo de religión, ser portador del VIH, la homosexualidad o aceptar o no violentar a las mujeres por cuestiones de género.
- *Encuesta nacional de violencia en las relaciones de noviazgo-Envinov*³ (2007): Entre otras cosas, reveló que las personas que infligen violencia en su noviazgo son las mismas que recibieron insultos y golpes durante su infancia en sus hogares.
- *Encuesta nacional sobre dinámica de las relaciones en los hogares-Endireh*⁴ (OECD, 2011): concluyó que el 37,2% de las mujeres solteras de 15 años o más, declaró haber tenido algún incidente de violencia por parte de su última pareja. Esta proporción se incrementa a 44,8% entre las mujeres casadas o en unión libre, de las cuales el 89,2% sufrió violencia emocional (menosprecios, amenazas y prohibiciones, entre otros); el 56,4% padeció violencia económica (aquí la pareja le reclama sobre cómo gasta el dinero, no se lo suministra, gasta lo necesario para la casa o le prohíbe trabajar o estudiar); el 25,8% fue víctima de algún tipo de violencia

² El levantamiento fue realizado por el Instituto Nacional de Salud Pública en 2007, encuestando a estudiantes de subsistemas federales, estatales y autónomos, respondiendo a las interrogantes 13104 alumnos de entre 15 y 19 años de edad.

³ Encuesta realizada por El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), con el objetivo de dar cuenta de los distintos tipos de violencia que se presentan en la etapa del noviazgo, además de conocer la percepción de los jóvenes con respecto a la violencia y la capacidad que tienen para identificar sus formas y resolver los conflictos que les genera la misma en sus distintos entornos. Para tales efectos el Inegi encuestó a 14 061 802 jóvenes solteros de entre 15 y 24 años de edad; seleccionando solo a 7 278 236 por haber tenido relaciones de noviazgo durante el 2007.

⁴ La Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares 2011 (Endireh) se levantó del 3 de octubre al 11 de noviembre del 2011; tuvo como objetivo generar información estadística sobre la frecuencia y magnitud de la violencia de pareja, así como la que experimentan las mujeres en los ámbitos escolar, laboral y comunitario, con el propósito de coadyuvar en la conformación del Subsistema de Estadísticas sobre Violencia, dentro del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica.

física (empujones, patadas, golpes con las manos o con objetos y agresiones con armas, entre otros) y el 11,7% tuvo algún incidente de violencia sexual por parte de su pareja. La suma de porcentaje no llega al 100 % debido a que muchas mujeres experimentaron más de un tipo de violencia.

Estas violencias de tipo cultural y social se derivan de usos y costumbres nacionales en los que se expone el machismo (violencia de género) en su máxima expresión, así como la intolerancia a las diferencias entre culturas, provocando choques culturales constantes en la población entre individuos de distintas edades.

Otros indicadores considerados en pruebas y proyectos en los que se incluye a México, a sus docentes y a sus estudiantes, miden parámetros homogéneos; sin embargo, debido a la diversidad cultural, a la intolerancia a las diferencias, a los medios masivos de comunicación y a la paz imposible que se vive en el país y por ende en las aulas de clase, los resultados de esos estudios internacionales ubican a México como un país violento, insuficiente o no idóneo.

- *Teaching and Learning International Survey–Talis (2013)*: Ha sido conceptualizado como un programa de encuestas y un esfuerzo conjunto de los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Entre 2007 y 2008 se realizó el levantamiento de información en algunas escuelas de educación secundaria de los diferentes países, entre ellos México. El objetivo de las encuestas de Talis (OCDE, 2008) es proporcionar, de manera oportuna, rentable y robusta, indicadores y análisis internacionales pertinentes a los profesores y la enseñanza, con el fin de ayudar a los países a perfeccionar políticas que creen las condiciones para una enseñanza eficaz. El informe de los primeros resultados contiene las respuestas de profesores y directivos de algunas instituciones de educación secundaria en México, que fueron analizadas en conjunto con las respuestas de otros profesores, adscritos a escuelas del mismo nivel educativo pero de otros países, cuyos contextos, usos y

costumbres, necesidades, fortalezas y prioridades difieren a los de México (ver Tabla 6).

Tabla 6. Tiempo invertido de los maestros en la enseñanza y en el aprendizaje reales, en tareas administrativas y en mantener en orden el aula en la lección promedio

Countries	Actual teaching and learning		Administrative tasks		keeping order in the classroom	
	Mean	SE	Mean	SE	Mean	SE
Australia	76.2	(0.51)	8.0	(0.19)	15.8	(0.47)
Austria	79.0	(0.34)	7.6	(0.13)	13.4	(0.27)
Belguim (FL)	77.8	(0.31)	8.7	(0.16)	13.5	(0.24)
Brazil	69.2	(0.55)	13.0	(0.32)	17.8	(0.36)
Bulgaria	86.9	(0.37)	5.0	(0.18)	8.2	(0.27)
Denmark	81.3	(0.45)	6.2	(0.18)	12.3	(0.36)
Estonia	85.3	(0.30)	5.5	(0.09)	9.1	(0.26)
Hungary	84.3	(0.42)	5.1	(0.10)	10.6	(0.40)
Iceland	75.0	(0.47)	8.4	(0.18)	16.7	(0.39)
Ireland	81.5	(0.50)	7.2	(0.13)	11.3	(0.45)
Italy	77.0	(0.32)	8.8	(0.12)	14.3	(0.27)
Korea	77.6	(0.38)	8.6	(0.23)	13.7	(0.24)
Lithuania	82.7	(0.39)	8.3	(0.24)	9.0	(0.24)
Malaysia	71.7	(0.40)	11.3	(0.19)	17.1	(0.32)
Malta	77.0	(0.58)	7.3	(0.22)	15.7	(0.48)
Mexico	70.3	(0.38)	16.5	(0.23)	13.3	(0.25)
Norway	81.0	(0.36)	8.1	(0.17)	10.9	(0.28)
Poland	82.3	(0.27)	8.4	(0.11)	9.2	(0.22)
Portugal	75.6	(0.42)	8.2	(0.16)	16.1	(0.38)
Slovak Republic	82.9	(0.37)	6.7	(0.11)	10.3	(0.31)
Slovenia	82.7	(0.29)	7.3	(0.13)	10.1	(0.23)
Spain	76.9	(0.38)	7.4	(0.12)	15.7	(0.33)
Turkey	78.2	(0.61)	7.8	(0.19)	13.8	(0.49)
TALIS Average	78.8	(0.09)	8.2	(0.04)	12.9	(0.07)

Source: OECD, TALIS Database.

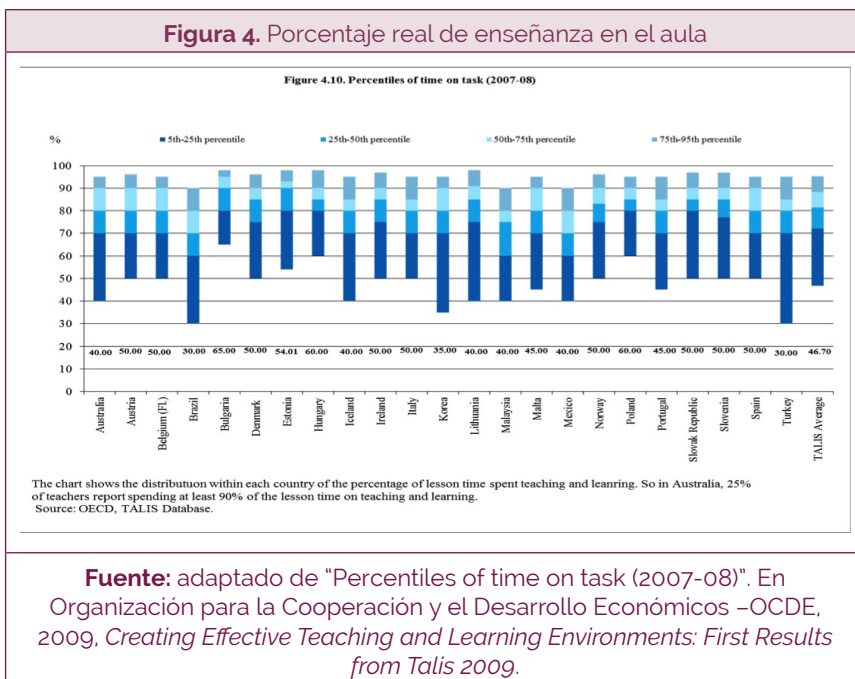
Fuente: adaptado de "Teacher's time spend on actual teaching and learning, administrative tasks, and keeping order in the classroom". En Organization for Economic Co-operation and Development-OECD, 2010, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Talis, 2010*.

El *Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje*⁵, Talis 2007-2008 (OCDE, 2008), contempla en el capítulo 4 "Las prácticas de enseñanza, las creencias de maestros y las actitudes"; en este apartado de la encuesta se preguntó sobre el clima escolar, las relaciones profesor-alumno y la calidad del entorno de aprendizaje, es decir, las relaciones entre las opiniones de los profesores sobre el aprendizaje y la enseñanza, y sobre la escuela como su lugar de trabajo (ver Tabla 6).

Los resultados arrojaron que al menos la mitad de los profesores, en la mayoría de los países, dedica el 80% del tiempo de clase al proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, en algunos casos se pierde tiempo porque los alumnos generan perturbaciones o porque los profesores deben ocuparse de tareas administrativas. Uno de cada cuatro profesores de la mayor parte de los países pierde por lo menos un 30 % del tiempo de clase por estas dos razones; incluso, algunos llegan a perder más de la mitad de este tiempo. La mayor variación de tiempo de clase perdido se da entre diferentes profesores dentro del mismo centro, lo que sugiere la necesidad de atender a las capacidades y la disposición de cada uno de ellos individualmente, y no solo al ambiente y la disciplina general de la institución –*Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Talis*– (OCDE, 2009).

⁵ Los estudios de la OCDE y la *Encuesta internacional sobre docencia y aprendizaje* son los primeros análisis internacionales que se centran en el trabajo, las condiciones de los profesores y el ambiente de aprendizaje en las escuelas; su objetivo es ayudar a los países a revisar y desarrollar políticas que fomenten las condiciones para una enseñanza eficaz. Talis se centra en los maestros de educación secundaria inferior y los directores de sus escuelas, y busca proporcionar datos y análisis sobre los siguientes aspectos clave de la educación pertinentes para las políticas: (a) el papel y el funcionamiento de la dirección de la escuela, (b) cómo en el trabajo de los profesores se aprecia la retroalimentación que se recibe, (c) el desarrollo profesional de los docentes y (d) las creencias y las actitudes sobre la enseñanza de los profesores y sus prácticas pedagógicas. En vista del importante papel que puede desempeñar la dirección escolar en la creación de escuelas eficaces, Talis describe el papel de los líderes escolares y examina el apoyo que dan a sus profesores. Debido a que retener y desarrollar maestros eficaces es una prioridad en todos los sistemas escolares, Talis examina cómo se reconoce el trabajo de los profesores, la tasación y el recompensado, y la forma en que se están abordando sus necesidades de desarrollo profesional, y, por último, analiza las creencias y las actitudes sobre la enseñanza que los maestros aportan a la clase y las prácticas pedagógicas que adoptan (OECD, 2009).

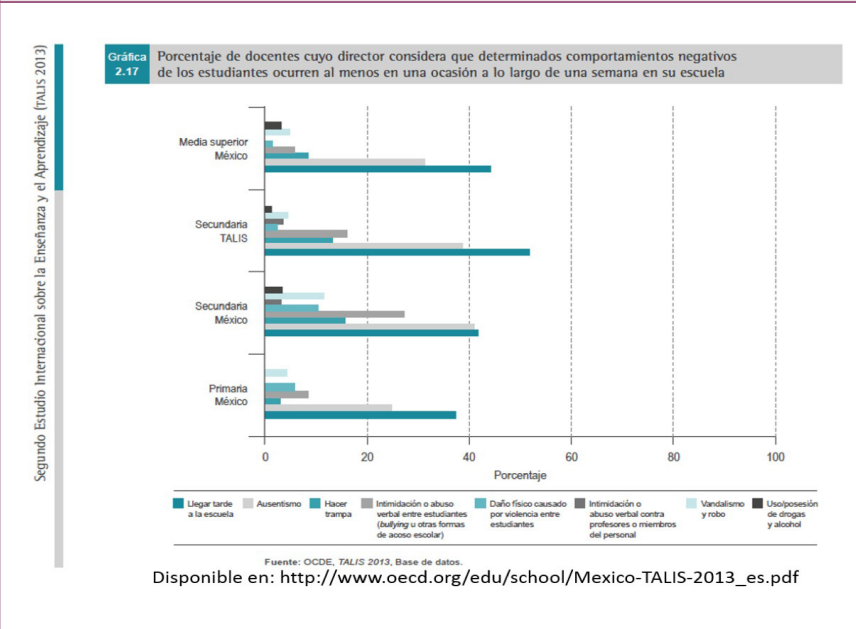
Figura 4. Porcentaje real de enseñanza en el aula



Por su parte, el *Segundo estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje* (Talis, 2013), muestra el porcentaje de docentes mexicanos de los tres niveles educativos –primaria, secundaria y media superior–, cuyo director considera que "(...) determinados comportamientos negativos de los estudiantes ocurren al menos una vez por semana en su escuela. Nótese que, a lo largo de los niveles educativos, tanto de México como de los países Talis, el mayor porcentaje de profesores corresponde a aquellos cuyo director considera que llegar tarde a la escuela (40% en promedio), el ausentismo (34% en promedio) y la intimidación o abuso verbal entre estudiantes (17% en promedio) ocurre al menos en una ocasión a lo largo de una semana en la escuela que dirige" (OCDE, 2013, p. 34); véase la figura 5.

Este tipo de pruebas internacionales encabezadas por la OCDE, también han indicado que los profesores mexicanos carecen de habilidades para aprovechar de manera efectiva el tiempo en el aula, a pesar de ser uno de los países en los que rebasan el promedio de cursos y talleres recibidos (ver figura 5).

Figura 5. Porcentaje de docentes cuyo director considera que determinados comportamientos negativos de los estudiantes ocurren al menos en una ocasión a lo largo de una semana en su escuela



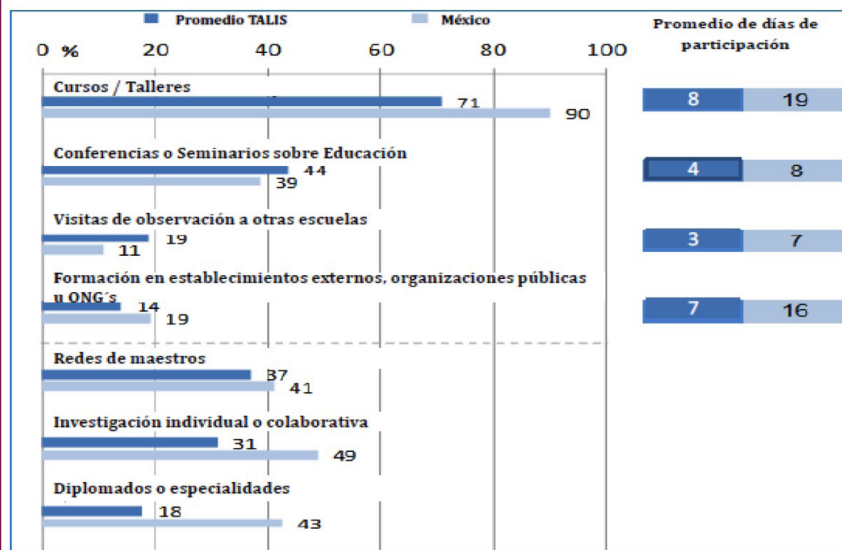
Fuente: adaptado de "Porcentaje de docentes cuyo director considera que determinados comportamientos negativos de los estudiantes ocurren al menos en una ocasión a lo largo de una semana en su escuela". En OCDE e Instituto para la Evaluación de la Educación México, 2013, *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Talis, 2013) Resultados México*.

Los maestros mexicanos tienden a reportar mayores niveles de participación que el promedio, en una serie de diferentes actividades de DP, incluyendo cursos y talleres (90%). Además, los maestros mexicanos informan dedicar una mayor cantidad de días en actividades de desarrollo profesional en los últimos 12 meses. En promedio, reportan 19 días en cursos y talleres en comparación con los 8 días de promedio de los países participantes en TALIS –Principales hallazgos del *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*– Talis. (OCDE, 2013, p. 3).

Estos parámetros internacionales a los que están sujetos los países latinos como México, lejos de aportarle a la construcción de paz, permiten que queden expuestos a violencias que no habían

vislumbrado, como el fenómeno del *bullying*, dada su cosmogonía, usos y costumbres.

Figura 6. Participación en el desarrollo profesional en México



Fuente: adaptado de "Tasas de participación y número promedio de días en los 12 meses anteriores a la encuesta...". En OCDE y SEP, 2013, *Nota del país México, Resultado de Talis 2013: Principales hallazgos del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS)*.

La OCDE, a partir de sus diferentes estudios y análisis de resultados, se limitó a señalar que en México existía el mayor índice de *bullying*, pero no delimitó el concepto (no definió qué era; ni si en realidad se trataba de *bullying*; ni en cuáles espacios podría manifestarse este tipo de violencia, y en cuáles no. Tampoco determinó las características particulares de violencia para que sea catalogada como *bullying*; ni a qué sector de la población está enfocado este concepto; ni cuáles sectores de la población quedan exentos de la misma -dada la limitación de la propia noción-, entre otras precisiones en torno y al respecto de esta forma de violencia entre escolares). Todo ello causó y sigue causando confusiones, debido a la diversidad de interpretaciones al respecto y en torno a esta noción.

Muestra de ello es que la mayoría de las autoridades educativas coincidieron en que se debía trabajar en erradicar esta violencia (el *bullying*), desde perspectivas eurocéntricas y no desde la realidad, las necesidades y las fortalezas latinas y mexicanas, lo que trajo consigo nuevos problemas y violencias. El problema no estriba en que se llame a toda la violencia *bullying*, sino en que se quiera tratar todo tipo de violencia como si fuera *bullying*.

Esta crisis de paz, en la que se encuentra el país y sus escuelas, suele obstaculizar la construcción de *paz integral*, misma que permite aprender de los errores y comenzar a ver las situaciones problemáticas y violentas como oportunidades, al tratar de evitar que se repitan manifestaciones violentas, mejorando así los escenarios por medio del diálogo, la negociación, la gestión y el reconocimiento a la diversidad cultural, que deben estar presentes en los diferentes entornos sociales en los que interactúan de manera cotidiana las personas, incluyendo a las escuelas.

2. Violencia estructural dentro y fuera de la escuela

Imposible pensar una manifestación de violencia escolar como un hecho aislado; aunque resulte esporádico y fuera de la cotidianidad escolar, es un hecho violento que se vincula con otras violencias no escolares que se manifiesta dentro de la escuela.

Las diferentes manifestaciones de violencia escolar son acciones que se vinculan con otras violencias generadas en otros espacios y momentos, o se derivan de ellas; por tanto, son tan diversas como la diversidad de culturas que se hacen presentes en un salón de clases, y que son representadas por cada estudiante, docente o administrador de la educación.

Pero no se trata solo de comprender la diversidad, sino de convivir pacíficamente desde ella. Si se regresa a los resultados de diagnósticos expuestos en la primera parte de este escrito, de manera concreta la *Encuesta Nacional "Exclusión, intolerancia y violencia en las escuelas públicas de educación media superior"* (Secretaría de Salud Pública, 2007), y se reflexiona sobre los resultados desde los planteamientos de la *paz integral*, y no desde la violencia, se encuentra que la gran mayoría de las manifestaciones de violencia en

las escuelas se originan debido a la poca tolerancia hacia las diferencias, vinculadas a ejes y características sociales específicas, como el desempleo, la pobreza, los diferentes tipos de familia y la violencia familiar, entre otras características y acontecimientos que afectan de manera directa o indirecta la estadía de los estudiantes en la escuela y su tranquilidad como personas. Cabe aclarar que, dentro de algunas escuelas, también se llegan a presentar delitos esporádicos, pero ese tema no se aborda en el presente escrito.

A continuación, se reflexiona sobre el fenómeno del desempleo (comprendido por los estudios de paz como una violencia sistémica-estructural), en el intento de explicar cómo una violencia estructural externa se manifiesta dentro de la escuela.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (OECD e Inegi, 2014), por lo menos dos integrantes de cada familia son estudiantes del algún nivel y grado escolar, mientras el desempleo viene manifestándose "al alta", como se aprecia en la figura 7.



Al no contar las familias con una estabilidad económica, surgen otros conflictos y problemas que deben ser atendidos; uno de ellos es jerarquizar las necesidades de cada uno de los integrantes, realidad

que trae consigo nuevos conflictos y problemas dentro de la familia y en los diferentes entornos en los que suelen interactuar, entre ellos la escuela.

De acuerdo con el Inegi (Martínez, 2015), el orden de prioridades en los hogares se enfoca en aspectos como el alimento, el vestido, la vivienda, los servicios para la casa, la salud y el transporte, dejando en segundo plano a la educación, la recreación y los cuidados personales.

El desempleo resulta ser una de las preocupaciones principales de las familias mexicanas. La relación de la escuela con el desempleo, la falta de oportunidades de trabajo, constituye uno de los problemas principales que afectan de manera directa a los estudiantes y, a pesar de que el Inegi considera que el desempleo se encuentra en su menor nivel en cinco años, como se muestra en la gráfica, el tipo de empleo se convierte en un factor más que genera inestabilidad en la población, pues no se trata de tener cualquier empleo, sino de contar con uno digno, con un salario suficiente que garantice a mediano y largo plazo la estabilidad en las familias. Contrario a esto, pareciera que el problema del empleo se buscara solucionar con ocupaciones esporádicas que no dan ninguna garantía de ahorro o inversión a las familias, y que lejos de apoyar su economía genera un desequilibrio en los ingresos y egresos; quizá esta sea una de las causas de que la educación haya dejado de ser una prioridad (ver tabla 7).

Tabla 7. Gasto corriente en el rubro educación

Gasto corriente total promedio trimestral por hogar por grandes rubros de gasto levantamientos 2010, 2012 y 2014 (Pesos de 2014)					
Grandes Rubros de Gastos	Año			Variación	
	2010	2012	2014	2010-2012	2012-2014
Gasto Corriente Total	36 300	36 438	34 583	0.4%	-5.1%
Gasto Corriente Monetario	27 749	27 594	26 466	-0.6%	-4.1%
Alimentos, bebidas y tabaco	9 089	9 381	9 031	3.2%	-3.7%
Vestido y calzado	1 541	1 411	1 240	-8.4%	-12.1%
Vivienda y combustibles	2 584	2 445	2 508	-5.4%	2.6%

Grandes Rubros de Gastos	Año			Variación	
	2010	2012	2014	2010-2012	2012-2014
Artículos y servicios para la casa	1 718	1 670	1 638	-2.8%	-1.9%
Cuidados de la salud	744	687	654	-7.7%	-4.8%
Transporte y comunicaciones	5 144	5 097	4 971	-0.9%	-2.5%
Educación y esparcimiento	3 780	3 811	3 714	0.8%	-2.5%
Cuidados personales	2 267	2 024	1 906	-10.7%	-5.8%
Transferencia de gasto	882	1 068	806	21.1%	-24.6%
Gasto Corriente no Monetario	8 551	8 844	8 117	3.4%	-8.2%
Autoconsumo	307	360	258	17.2%	-28.3%
Remuneraciones en especie	388	576	448	48.5%	-22.2%
Transferencia en especie	2 482	2 947	2 413	18.7%	-18.1%
Estimación del alquiler de la vivienda	5 374	4 961	4 997	-7.7%	0.7%

Fuente: adaptado de "Gasto corriente total promedio trimestral por hogar". En Instituto Nacional de Estadística y Geografía -Inegi, 2014, *Resultados de la encuesta nacional de ingresos y gastos en los hogares 2014* - Enigh.

Desde la perspectiva de análisis de la *paz integral*, la *paz imposible* se entiende como esa inestabilidad económica generada por la falta de empleos dignos con un salario suficiente que garantice a mediano y largo plazo la estabilidad en las familias, provocando que algunas se vean en la necesidad de empeñar ciertos objetos que sirven como herramientas para la elaboración de las tareas escolares de sus hijos, como computadoras, celulares y tabletas electrónicas, entre otras, lo que genera nuevos conflictos y problemas dentro de la familia y de manera inmediata en los diferentes entornos en los que interactúan, como la escuela. Además, es el mismo desempleo o el empleo esporádico sin garantía el que provoca que algunas familias no cuenten con los recursos suficientes para comprar los útiles escolares, uniformes, libros, zapatos y todos aquellos elementos solicitados para el estudio de sus hijos.

Esto constituye una forma de violencia sistémica y estructural que no es considerada en el momento de aplicar las pruebas internacionales estandarizadas, y que en sus resultados señalan a México como el país de menor aprovechamiento académico.

Dentro de la escuela, esa violencia sistémica y estructural que se genera fuera del ámbito escolar se reproduce en la relación docente-estudiante, al bajar sus calificaciones, promedios y escalas por no cumplir con tareas, proyectos y trabajos escolares, pues, la mayoría de los profesores se limitan a evaluar, asignando bajas calificaciones, sin preguntar las causas o motivos del porqué el estudiante no entrega lo solicitado o no asiste a clases. Pero, la violencia sistémica y estructural del desempleo, que se genera fuera del ámbito escolar, también se hace presente entre estudiantes y su forma de convivencia, pues algunos compañeros son excluidos de los trabajos en equipo por no contar con los recursos para llevar a su cumplimiento lo solicitado por sus profesores.

De acuerdo con Sandoval Forero (2012), las violencias tiene relación con la distribución desigual de la riqueza, la corrupción, la exclusión, las injusticias, los abusos de autoridad, la violación de mujeres, la pederastia, el consumo de drogas, psicotrópicas, los asaltos, el robo de autos y de casas de habitación, el tráfico de personas, armas y drogas, el acoso sexual, los enfrentamientos armados, los abusos de autoridad, los linchamientos, los secuestros, las desapariciones, la pobreza, la intolerancia religiosa y étnica, los desplazamientos forzados y la destrucción del medio ambiente, que son, entre muchas otras cosas, realidades que no son ajenas de los estudiantes, por lo que resulta importante trabajar desde la escuela, con la mínima parte que le corresponde para la construcción de *cultura de paz integral*.

La paz integral se presenta como el antidoto de condiciones insostenibles para la paz, y los fundamentos teóricos que describen las condiciones de la imposible se encuentran en la persistencia de las violencias físicas y culturales que se anidan con la violencia estructural conformada por la pobreza, la marginación, la explotación y la exclusión social y educativa, es decir, en condiciones determinadas por las violencias sistémicas. Caracterizar una situación de paz imposible significa, que mientras no

se revierta todo ese entorno de violencias, la paz integral se torna poco posible, y el deber del Estado y de sus instituciones como las educativas, es contribuir a transformar esas adversidades, por hacer las paces. (Sandoval, 2012, p. 31).

A *grosso modo*, así es como la violencia sistémica y estructural de un país, al no cubrir la necesidad mínima de empleos fijos y remunerados para cada uno de sus ciudadanos, se manifiesta en la escuela, convirtiéndose en un detonante de violencias escolares que; a su vez, son responsables de que México ocupe los últimos lugares en aprovechamiento escolar. Se trata; entonces, de espirales de violencia que imposibilitan la paz dentro de las escuelas y los hogares de los estudiantes.

De la paz imposible a la paz integral desde las aulas

En el ámbito educativo mexicano, los planes y programas de estudio contemplan la enseñanza de valores y la convivencia como un rubro que cobra fuerza en los últimos años, por medio de la reforma al Artículo 3° Constitucional, –reformas educativas y planes de estudio–, que manifiesta:

La educación contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Artículo 3º, Fracción II, Inciso C).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, considera que la educación básica debe inculcar "(...) a los niños los valores fundamentales de solidaridad, responsabilidad, respeto y aprecio por las formas diferentes de ser y pensar" (p.38).

La reforma educativa que se plantea en el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, el *Plan de Estudios 2007* y los objetivos del *Programa Sectorial 2007-2012* contemplan, en cuanto a valores y convivencia escolar, incorporar temas de relevancia social:

En cada uno de los niveles y grados se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular (...) y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –*bullying*–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía. (SEP, 2011, p. 36).

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación de ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. (SEP, 2007, p. 11).

En la actualidad, el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, contempla que "La educación es la base de la convivencia pacífica y respetuosa, y de una sociedad más justa y próspera (p. 23). "(...) La colaboración de las familias y las escuelas debe servir al propósito de construir una convivencia pacífica basada en el respeto a los derechos humanos y la perspectiva de género (p. 26).

El *Acuerdo número 717* (2014), por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, instruye que:

(...) el Consejo Técnico Escolar cuente con el sustento que le permita tomar decisiones conjuntas para promover la mejora de la escuela, fortalecer los aprendizajes de los alumnos, construir ambientes de convivencia escolar sana, pacífica y libre de violencia, y abatir el rezago educativo y la deserción escolar, por medio de la *Ruta de mejora*, que contempla los siguientes procesos: planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas, partiendo de un diagnóstico educativo. (SEP, 2014, p. 9).

A *grosso modo*, si se puede comprender que la convivencia, los valores y el *bullying* son temas prioritarios para la educación básica en México (preescolar, primaria y secundaria), entonces, ¿por qué si existen programas escolares continuos y emergentes para tratar de disminuir la violencia en la escuela, esta sigue en aumento?

Como se viene explicando en esta reflexión, la violencia escolar se vincula con la violencia constante que se vive en los hogares mexicanos y los contextos inmediatos de los estudiantes y sus familias; en ese orden, tiene que ver tanto con lo político, lo económico, lo social, lo cultural y lo religioso del país, como con el desempleo, la pobreza, la migración, la deserción escolar, el embarazo a temprana edad y los procesos de admisión y discriminación de estudiantes a escuelas de media superior y superior.

En el momento de tomar decisiones y actuares sobre la planificación de estrategias, la mayoría de los administradores de la educación y líderes académicos optan por modelos europeos e indicadores internacionales que poco satisfacen las necesidades reales de estudiantes y docentes, obligándolos de manera constante a reorientar sus procesos de evaluación, que poco consideran la cosmogonía de los estudiantes y docentes que asiste a cada una de las escuelas.

Desde los estudios para la *paz integral*, la propuesta metodológica que esta encarna, permite que; a pesar de las violencias antes mencionadas, se construya una paz integral, real y duradera, que surja de las escuelas para la sociedad a partir de dos condiciones:

1. Considerar el contexto, la historicidad y la estructura del país.
2. Unificar los conceptos y límites metodológicos en torno a los conflictos, problemas y violencias.

Desde esta misma perspectiva integral de la paz, el conflicto debe gestionarse con medios pacíficos. Los docentes y los estudiantes deben, en un primer momento, comprender las múltiples culturas y sus necesidades individuales y colectivas, para que después, en un segundo momento, se logre la comprensión latina que busca la *paz integral* y que tiene que ver con entender que la diferencia no es motivo de violencia, sino de aprendizaje. Una vez lograda esta comprensión latina, se inicia con la construcción de diferentes herramientas y estrategias que potencialicen la tolerancia a las diferencias y el empoderamiento de los derechos fundamentales.

Si bien la escuela no puede abarcar todos los contextos en los que se relacionan sus estudiantes y por ende subsanar todas las

violencias y problemas a los que se exponen, sí puede y debe trabajar con los docentes, las autoridades, los estudiantes y sus familias en aquellos principios fundamentales de los estudios para la *paz integral*, como son la interculturalidad y la tolerancia pacíficas, y el respeto a las diferencias.

Las diferencias provocan que los estudiantes no la pasen del todo bien en la escuela, propiciando un ambiente escolar donde la conducta intimidante se incrementa constantemente. La discriminación entre compañeros se da a la menor provocación, detonando expresiones violentas en las aulas. Las exclusiones entre compañeros cada día se vuelven más habituales, y colocan a la violencia escolar como parte de la realidad de los estudiantes, afectando sus emociones y convirtiéndose en un obstáculo que imposibilita el propósito de la educación. (Salazar, 2014, p. 303).

Entender las relaciones sociales de los diferentes sujetos educativos que conforman la escuela tiene relación con el conocimiento de las condiciones generales de vida en las que se encuentran inmersos, características distintas entre sí que los llevan a múltiples formas de relacionarse unos con otros, lo que para Touraine sería, "(...) el principio de la relación con la cual se constituyen las relaciones de cada uno consigo mismo y con los otros" (1998, p. 74); es decir, conocer el momento, el espacio y el contexto histórico de un grupo determinado de sujetos, o de un solo sujeto en relación con otros, lo que resulta importante para lograr comprender por qué un estudiante o un docente reaccionan de una manera determinada y no de otra ante sucesos o fenómenos cotidianos específicos, como los conflictos, las agresiones o la violencia escolar.

Para lograr una paz integral en la escuela se requiere trabajar de manera conjunta: docentes, estudiantes, sus familias, directores, administradores de la educación y líderes académicos. Solo así, la paz será verdadera y duradera. Desde los supuestos de *paz integral*, el proceso de gestión pacífica consiste en:

1. Encontrar, a través del diálogo y la escucha, la causa u origen del conflicto o problema; en la perspectiva de la *paz integral* siempre será la causa o el origen, el punto de partida y la culminación de

la gestión, pues en el origen del problema se encuentra el centro de la inconformidad del uno con el otro y desde ahí se trabaja en su conversión inclusiva, tolerante y pacífica.

2. Descubrir las fortalezas de las personas involucradas en el conflicto o problemas, pues estas son las herramientas principales de la *paz integral*, para transformar escenarios violentos en escenarios tranquilos y pacíficos; por tanto, no existen estrategias únicas de resolución o transformación de conflictos, sino infinitas formas de gestionarlos de manera pacífica.

Acciones de paz integral desde las aulas

Un ejemplo práctico de la operatividad de los fundamentos de *paz integral* y cómo esta se integra a la comunidad, para la transformación y construcción de escenarios menos violentos, se encuentra en el Estado de México; al ser más grande en cuanto a matrícula estudiantil de la República, por contar aproximadamente con 4.7 millones de estudiantes inscritos en diferentes planteles y niveles educativos, se ubica como la entidad mexicana que cuenta con el mayor número de docentes e instituciones escolares y como la de mayor número de violencias desde y dentro de la escuela. Este dato cuantitativo da origen a una enorme diversidad de pensares, sentires, formas de hacer entender y atender, todas ellas conviviendo en un mismo espacio social llamado "escuela".

Estas diferencias, diversidades e interculturalidades, desde la perspectiva violenta, que generan problemas y conflictos entre las personas (condiciones de *paz imposible*), analizadas desde los planteamientos de *paz integral*, se logran comprender y atender de lo individual a lo colectivo y de la colectividad a la individualidad de manera transversal. De agosto de 2012 a junio de 2015 se puso en práctica una serie de herramientas, estrategias e instrumentos que fueron diseñados, propuestos y coordinados por quien fuera responsable de la Red Académica y de Investigación, del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica (PVCEA), mismos que ayudaron, en su momento, a mejorar la convivencia en las aulas y a construir paz integral desde las instituciones educativas hacia la sociedad.

El éxito de este proyecto está inmerso en la metodología de la *paz integral*, que investiga todos aquellos fenómenos que determinan condiciones de conflicto, problemas y violencias que afectan la convivencia pacífica (*paz imposible*), en dimensiones *micro* como la familia, o *macro* como los problemas y las violencias entre países, dentro del país y en el propio Estado.

El proceso de construir de paz integral se llevó a cabo en seis momentos:

1. El conocimiento de la realidad violenta y pacífica en las escuelas.
2. El reconocimiento de las fortalezas individuales y colectivas.
3. El diseño de estrategias pacíficas desde las aulas, desde la perspectiva de la paz integral.
4. La inserción de las estrategias en el colectivo docente.
5. La retroalimentación del colectivo docente en el diseño y los alcances de las estrategias de paz integral.
6. La operatividad de las estrategias de paz integral de la escuela a la comunidad.

Todo ello traducido en las siguientes acciones:

- *Programa de Maestría y Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar*: Que tiene como objetivo de formar profesionales con alto nivel académico para la investigación de los conflictos y la construcción de paz en el medio educativo, desde la perspectiva de los derechos humanos, la interculturalidad y la educación para la paz.
- Colección de manuales, *Aprender a Convivir en una Cultura de Paz*, compuesta por:
 - a) *Manual para docentes mexiquenses: Aprender a convivir en una cultura de paz*.
 - b) *Manual para estudiantes mexiquenses (formación inicial): Aprender a convivir en una cultura de paz*.
 - c) *Manual para estudiantes mexiquenses (secundaria-bachillerato): Aprender a convivir en una cultura de paz*.

- d) *Manual para familias mexiquenses: Aprender a convivir en una cultura de paz.*
- e) *Plan de convivencia escolar mexiquense: Pensado y creado como una alternativa de construcción de paz integral, que permitirá contar con un diagnóstico por escuela, zona escolar, región escolar, municipio y entidad, con el que se puedan detectar las necesidades de cada una de ellas, sus fortalezas y las acciones de convivencia pacífica que día a día realizan, pero que de las que poco se sabe, para ayudar a revertir la información de un México y un Estado de México donde lo único que pasa en sus escuelas es violencia.*

Algunas reflexiones de cierre

A partir de la realidad diversa y violenta que se vive dentro de las escuelas, resulta importante formar un criterio, un pensamiento y un enfoque intercultural para la construcción de paz integral entre los diferentes sujetos educativos. Para ese efecto se requiere de la construcción del concepto de *acción de la interculturalidad en las aulas*, a partir de las diversas culturas que se hacen presentes en un salón de clases, en el que se desarrolle el respeto activo, la tolerancia activa y la solidaridad activa entre los sujetos escolares y sus espacios inmediatos; una interculturalidad en las aulas que sepa hacer una crítica de la realidad, que busque la justicia y la igualdad, y que sirva como fundamento de nuevas propuestas teórico-metodológicas como la *paz integral*.

En resumen, es necesario y urgente que se enseñen nuevas formas de convivir, de poder estar el uno con el otro de manera activa y pacífica, tolerando y respetando cada una de las culturas, y que se susciten nuevas formas de pensar, comprender y vivir la interculturalidad, capaces de gestionar conflictos y problemas con estrategias fundamentadas en estudios y propuestas latinas, que atiendan las necesidades de los estudiantes y los docentes latinos y mexicanos.

Lo anterior ayuda a reflexionar sobre las distintas trayectorias de vida inmersas en las relaciones sociales que se dan dentro de la

escuela, entre los diferentes sujetos educativos, además de considerar que las relaciones socioeducativas que se viven en la cotidianidad escolar forman parte de una red organizacional compleja en la que están presentes multiplicidad de factores sociales como costumbres, rutinas o tradiciones, y que, en conjunto, determinan parte de la cultura de cada sujeto.

► Referencias bibliográficas

Acuerdo Número 592: Por el que se establece la articulación de la educación básica. Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos de México –SEP [versión PDF]. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>

Acuerdo Número 717: Por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar [versión PDF]. Diario Oficial de la Federación, 7 de marzo de 2014. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/62550be0-b2d6-4c65-9324-0f0ca932e616/a717.pdf>

Decreto por el que se reforman los artículos 3º, en sus fracciones III, VII y VIII; y 73º, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, 26 de febrero de 2013 [versión PDF]. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación del 5 de febrero de 1917*. Recuperado en septiembre 15 de 2016, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía –Inegi. (2014). *Resultados de la encuesta nacional de ingresos y gastos en los hogares 2014 – Enigh*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/regulares/enigh/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE. (2013). Segundo estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (Talis, 2013): Resultados México [versión PDF]. Recuperado en enero de 2014, de http://www.oecd.org/edu/school/Mexico-TALIS-2013_es.pdf

Martínez, M. del P. (17 de mayo de 2015). Desempleo, con su menor nivel en cinco años. *El Economista*. Recuperado en junio de 2015, de <http://eleconomista.com.mx/industrias/2015/05/17/desempleo-su-menor-nivel-cinco-anos>

Organization for Economic Cooperation and Development – OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Talis*. [versión PDF]. Recuperado de http://www.oecd.org/pdf2/Informe_Talis_ingles.pdf

Organization for Economic Cooperation and Development – OECD. (2010). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Talis*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>

Organization for Economic Cooperation and Development – OECD. (2012). *Employment Outlook 2012: Dónde se sitúa México*. [versión PDF]. Recuperado en diciembre de 2012, de http://www.oecd.org/fr/mexique/Mexico_final_Spanish.pdf

Organization for Economic Cooperation and Development – OECD e Instituto Nacional de Estadística y Geografía–Inegi. (2011). *Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares 2011 – Endireh*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/endireh/2011/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE. (2008). *Informe Talis: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje: Síntesis de los primeros resultados*. [versión PDF]. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE. (2009). *Encuesta internacional sobre docencia y aprendizaje (Talis)*.

Recuperado de <http://www.oecd.org/centrodemexico/encuesta-internacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE y Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). *México: Principales hallazgos del estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (Talis)*. [versión PDF]. Recuperado en enero de 2014, de http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%202013%20Mexico%20Country%20note%20-%20Spanish_A4.pdf

Presidencia de la República de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). *Plan de Desarrollo 2007-2012: Poder Ejecutivo Federal*. [versión PDF]. Recuperado de http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

Romero, G. (25 de octubre de 2014). *México, primer lugar en el mundo en "Bullying" en secundaria, OCDE*. La Jornada en Línea. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/10/25/mexico-primer-lugar-mundial-en-bullying-en-educacion-secundaria-7269.html>

Salazar, I. (2014). Educación para la paz y la convivencia escolar en el Estado de México. *Ra-Ximhai*, 10(2), 293-312.

Sandoval, E. A. (Enero-abril, 2012). Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia. *Ra Ximhai*, 8(2), 17-37.

Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos de México–SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*. [versión PDF]. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf

Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos de México–SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. [versión PDF]. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos de México – SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. [versión PDF]. Recuperado de <http://comisioniberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf>

Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos de México – SEP. (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. [versión PDF]. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos de México – SEP. (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar Educación Básica: Preescolar, Primaria, Secundaria. Ciclo escolar 2014-2015*. [versión PDF]. Recuperado de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21913/orientaciones_para_establecer_la_ruta_de_mejora_2014_-2015.pdf

Secretaría de Educación Pública de los Estados Unidos de México – SEP e Instituto Mexicano de la Juventud. (2007). *Encuesta nacional de violencia en las relaciones de noviazgo: Resumen ejecutivo*. [versión PDF]. Recuperado de http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVINOV_2007_-_Resultados_Generales_2008.pdf

Secretaría de Salud Pública de los Estados Unidos de México. (2008). *Primera Encuesta Nacional "Exclusión, intolerancia y violencia en las escuelas públicas de educación media superior"*. México, D. F.

Ponencia

06

Paz imperfecta: una reflexión desde la experiencia de asociatividad con los productores de panela de Supía, Caldas

.....
Edward Ortiz García¹

.....
Resumen

El presente trabajo expone una reflexión acerca de la construcción de paz en el contexto de una práctica académica llevada cabo con los productores de panela del municipio de Supía (Caldas), en el periodo comprendido entre agosto y diciembre de 2014. Para efectos de mayor claridad, la perspectiva que se aborda es la denominación teórica de *paz imperfecta*; un concepto que reconoce la existencia del conflicto como característica propia del ser humano, que puede ser regulada para construir no una sola sino diferentes formas de paz desde lo cotidiano. En este caso, el conflicto se aborda en un escenario diferente al del conflicto armado o la guerra, que son las expresiones comúnmente aceptadas como el "enemigo" de la paz colombiana.

.....
¹Trabajador social de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Correo electrónico: eog.5@hotmail.com

Desde el proyecto de práctica se trabajó en torno a la baja asociatividad en el proceso productivo de los paneleros del municipio de Supía, lo cual se ve rodeado de otras situaciones relacionadas con la poca apropiación de la actividad productiva, la identidad, las relaciones de género y el relevo generacional. Así, tomando como elementos teóricos la *asociatividad*, la *comunidad* y el *territorio*, y mediante un proceso generativo de educación popular y organización comunitaria, se buscó aportar a la mejora de la actividad productiva y el desarrollo local.

Como contribución a la configuración de otras formas de educación para la *paz* y *no violencia*, esta reflexión pretende hacer visible una forma de construcción de sociedades más pacíficas, desde procesos educativos populares que retoman las voces y las experiencias de los actores sociales, su cotidianidad y sus expectativas en relación con su actividad productiva y su organización como sociedad. Para ello, en un primer momento se abordará la cuestión del desarrollo desde el enfoque de capacidad-libertad de Amartya Sen y cómo los conflictos emergen en su consecución; posteriormente, se expondrá la categoría *paz*, diferenciando tres denominaciones teóricas de esta: positiva, negativa e imperfecta (siendo resaltada la última como la alternativa más coherente con la dinámica conflictiva de nuestra sociedad); por último, se presentará el proyecto social, ejecutado en el marco de una práctica académica con los productores de panela del municipio de Supía, desde el cual se elabora una reflexión acerca de la construcción de un escenario de paz imperfecta, al regular conflictos que son igualmente importantes para el abordaje de la acción social y educativa, en busca de contribuir al desarrollo desde la consolidación de otras formas de paz.

Palabras claves: Desarrollo, conflicto, violencia, paz, paz imperfecta.

La capacidad de generar felicidad se debe focalizar en la capacidad de la sociedad de mantenerse a la altura de sus propias aspiraciones, es decir, se debe evaluar el desempeño de esa sociedad según los valores que ella misma promueve.

Zigmunt Bauman (2007, p. 67).

Introducción

Pensar en *paz* conduce a observar la relación entre la concepción de la misma y el alcance de un determinado tipo de sociedad; podría decirse que la paz conduce inmediatamente a un estado como el que se describe en el final de los cuentos, en el que todos "fueron felices para siempre", que pareciera un estado de perfección. Si ese final aplicara en la realidad, tal vez la paz incitaría a imaginar unas condiciones totalmente justas, que permitirían que todos pudieran satisfacer sus necesidades y que las oportunidades fueran repartidas equitativamente. Lo cierto es que la realidad no promete ese final quimérico, pues está soportada en una estructura marcada por el individualismo y la competencia. Es por causa de esa estructura que cada uno encuentra un obstáculo en quien piensa o actúa diferente y se convierte en un propósito "pasar por encima de los demás", sin advertir el daño que puedan dejar esas acciones.

Para pensar en paz, primero se debe hablar del conflicto, y si bien hoy esta noción se asocia mayormente a la violencia o a la guerra, estas son solo manifestaciones extremas de conflictos que se pueden presentar en los escenarios más cotidianos de nuestro día a día (familia, vecinos, amigos, institución educativa, trabajo). Es a partir del reconocimiento de los conflictos que hablar de paz se convierte en una búsqueda de otros caminos que trascienden del romanticismo al que se ha visto sujeta, pensando en alternativas que regulen aquella característica constituyente de la historia humana y que abren una posibilidad para construir el concepto de una paz que no sea perfecta desde los escenarios y acciones más cotidianos.

Desarrollo, conflicto y violencia

Como sociedad, se tiene planteado caminar con el propósito de llegar a un destino y vivir el recorrido de la mejor manera; para este caso, la metáfora del camino y el destino se refieren a un mismo concepto: el *desarrollo*, el cual se enmarca en unos ideales, políticas, proyectos de sociedad, rutinas y rituales cotidianos.

Sin embargo, antes de abordar la revisión de ese "camino", es necesario aclarar el porqué un término aplica para ser el medio y el fin.

Al respecto, una de las perspectivas que ha adquirido fuerza y validez, es la de *desarrollo y la libertad* del reconocido Nobel en economía Amartya Sen, quien plantea que cierto grado de calidad de vida se logra a partir del desarrollo de las capacidades humanas que permiten elegir cómo vivir; es decir:

(...) La calidad de vida o el bienestar se miden por funcionamientos en los cuales involucra factores disímiles como comida, salud, felicidad, dignidad, posibilidad de participar en comunidad (...) la capacidad es el conjunto de funcionamientos que una persona puede alcanzar, esto conduce al propósito central del desarrollo que es la libertad para elegir entre distintos modos de vida. (como se citó en López, 2011a, p. 4).

El desarrollo se convierte en una espiral en la que, a medida que se adquieren ciertas capacidades, se aumenta el bienestar para obtener más capacidades. De ahí que el concepto de *capacidades* se convierta en sinónimos de *libertades*, pues son los elementos que, una vez adquiridos o potenciados, abren diferentes posibilidades para elegir cómo vivir en cada dimensión de la actividad humana (alimento, salud, vivienda, estudio, trabajo y participación, entre otras tantas).

Tomando este discurso contemporáneo, que es coherente con la idea de convertir el desarrollo en un fin, pero también en un medio, se llega a los "obstáculos" que han enfrentado y enfrentan los transeúntes de aquel camino. Podrían enlistarse varios elementos, pero este enfoque recae sobre uno en especial que figura como aquel que trueca el desarrollo y la libertad; se está hablando aquí del conflicto entendido como la consecuencia de "(...) una situación de divergencia social, es decir, de una relación contradictoria que sostienen personas o grupos sociales separados al poseer intereses o valores diferentes" (Silva, 2008, p. 36).

Debido al carácter divergente que lo fundamenta, el conflicto es y ha sido históricamente parte de la vida humana²; casi la totalidad de episodios de la existencia se han visto alterados por ese encuentro

.....
² ...Y podría decirse que de la vida en general, pues los conflictos también pueden involucrar a los otros seres que componen todo el sistema ambiental.

de diferencias. La lucha por obtener alimento y fuego, la conquista de territorios, la imposición de determinadas creencias religiosas o el establecimiento de una ideología política, permiten resumir cómo el conflicto es un constituyente del archivo de la vida humana, encontrándose que "(...) es un fenómeno natural en toda sociedad, es decir, se trata de un hecho social consustancial a la vida en sociedad" (Silva, 2008, p. 29).

A lo sumo, hablar de conflicto no debe remitir únicamente a cuestiones estructurales como las contradicciones entre capital-trabajo, burguesía-proletariado o costo-beneficio; la divergencia de intereses y valores también es manifiesta entre generaciones, identidades sexuales, religiones, géneros musicales, relaciones sentimentales, vecinos y miembros de una familia. Es, pues, el conflicto un "gen social" que aparece en todas las dimensiones de la vida, tanto en lo macro (problemas estructurales) como en lo micro (interacciones sociales), por lo que emergen diversas tipologías de conflicto e, incluso, ha llegado a adquirir un matiz más oscuro: la violencia, un extremo con sus propias características y en el que se esgrimen luchas por superar conflictos (aunque no sea de la mejor manera). Si bien "(...) buena parte de las motivaciones para la guerra y los conflictos violentos emergen a partir de la desigualdad y la injusticia" (López, 2011a, p. 11), no siempre se debe asociar el conflicto con la violencia y la guerra, pues este también se gesta en escenarios tan cotidianos como la familia, el barrio, el trabajo o las relaciones de pareja.

Así, siendo conscientes de que el colombiano es un contexto cargado de conflictos violentos (reconocidos legítimamente en el conflicto armado, a pesar de que estos alcanzan otros escenarios), se debe comprender la violencia como "(...) todo lo que obstaculiza la realización completa del potencial humano, tanto física como mentalmente" (Galtung como se citó en López, 2011b, p. 89), lo que traslada algo de violencia a los escenarios más cercanos de nuestra cotidianidad; por ello, se habla de la violencia intrafamiliar, escolar, barrial, simbólica, etc. En este caso, sin entrar a detallar cada una de estas tipologías, se pueden clasificar la violencia o los conflictos violentos en tres grupos:

Tabla 8. Clasificación de los conflictos violentos

Violencia directa	Violencia estructural	Violencia cultural
Puede ser verbal, física o psicológica; es una violencia que daña cuerpo y mente.	Puede ser política y económica; está dada por relaciones de explotación, fragmentación, marginación o represión.	Tiene un contenido (religioso, ideológico, artístico) y unos medios (escuelas, universidades, medios de comunicación, etc.).
Fuente: adaptado de Galtung, como se citó en M. H. López, 2011b, "Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos", <i>Luna azul</i> , 33, 85-96.		

En coherencia con lo dicho, toda forma de violencia es un conflicto llevado a un extremo, pero no todo conflicto representa una forma de violencia; y, aunque la mayor parte de la sociedad relaciona el conflicto o la violencia con el conflicto armado interno del país, la realidad muestra que los conflictos y, entre ellos los violentos, también tienen su espacio en los escenarios más locales de la vida.

Paz y teorías para la paz

Como antónimos de *conflicto*, *violencia* o *guerra*, es común poner sobre la mesa el concepto de *paz*; un término que en las últimas décadas ha tenido cada vez más uso dadas las circunstancias del panorama nacional y global.

En la construcción que se ha hecho sobre el concepto de *paz*, la coyuntura que marcó la necesidad de hablar de este tema se encuentra en el final de la década de los cincuenta e inicios de los años sesenta, pues se acababa de atravesar por dos conflictos violentos de alcance mundial y era necesario recomponer los daños que los mismo habían liado.

La paz como disciplina de estudio se ha asociado con las dos guerras mundiales del siglo XX y con los conflictos armados posteriores (...) A partir de la década del sesenta, las investigaciones involucraron la justicia, la equidad, el bienestar, los derechos económicos y sociales, y, en algunos casos, el afecto, la solidaridad y otras formas de resolución pacífica de los conflictos. (López, 2011a, p. 2).

La paz se empieza a tejer como un estado que involucra mucho más que la mitigación de agresiones, homicidios y secuestros; también abarca elementos más estructurales relacionados con los factores socioeconómicos, políticos y culturales que rodean a cada persona. Se habla de una paz que se construye desde sus propias condiciones, que puntúa su inicio, dinámica y fin en las capacidades y libertades; o como expresa López (2011a, p. 9):

No se trata exclusivamente de la ausencia de manifestaciones o acciones de violencia directa –la paz como ausencia de algo–, se trata también de avanzar hacia la comprensión de la paz como las condiciones o circunstancias deseadas para su realización, acercando la paz a la justicia y a la libertad.

De esta manera, *paz* y *desarrollo* tienen un punto de convergencia que interroga el abordaje que se ha dado a las posibles soluciones del conflicto en sus diferentes manifestaciones, lo que lleva a replantear la teoría existente y hace un llamado a consolidar otras perspectivas más integrales, coherentes y pertinentes con las dinámicas sociales.

En este sentido, Galtung (como se citó en López, 2011a y 2011b) realiza una denominación de tres tipos de paz: *positiva*, *negativa* e *imperfecta*. La primera, la paz positiva, consiste en el despliegue de la vida, enfatizando en la satisfacción de necesidades de seguridad, bienestar, libertad e identidad (a modo de estado pacífico perfecto e ideal). La paz negativa insta a la superación de las tres formas de violencia: directa, estructural y cultural (de ahí su denominación de “negativa”, al gestarse en la violencia). Y, finalmente, la paz imperfecta, desde la cual se reconoce que “(...) las nuevas aproximaciones para la paz no tienen como punto de partida la búsqueda de una paz absoluta y total; en su lugar se pretende que afloren actos regulativos, transformadores y cotidianos de los conflictos” (Galtung como se citó en López, 2011a, p. 11).

Con respecto a estas denominaciones, la opción más acorde con la resolución de conflictos es la *paz imperfecta*, pues: (a) a diferencia de la paz positiva, no se fundamenta en un estado ideal de perfección, en el que se crea que todo actor podrá satisfacer sus necesidades y vivirá enmarcado en un contexto de plena justicia, y (b) a diferencia

de la paz negativa, no cree en la superación total de toda forma de conflicto o en la pretensión de un tránsito desde el conflicto-violencia hacia la paz.

Es posible observar que la paz imperfecta reconoce el conflicto como una característica inherente a los seres humanos y propone consolidar paz desde sí misma y no desde la violencia (López, 2011a), buscando regular ese "gen social" reconocido como constituyente de la vida para llevarlo a un estado más pacífico, pero no perfecto.

Se plantea un giro epistemológico consistente en interpretar de otra forma las características del conflicto para cambiar su rumbo, llevando no a la "demanda" de paz, sino a la elaboración de métodos para "ofrecer" paz (Silva, 2008; López, 2011b); es decir, se habla de fundamentar la paz desde otras alternativas, en las que el punto de partida no sea el conflicto, la violencia o la guerra, sino las condiciones que se plantean a partir del análisis del conflicto como una oportunidad para llegar a otro estado.

Como se ha recalcado a lo largo de este trabajo, el conflicto es una característica propia del humano y, desde la propuesta de la *paz imperfecta*, el panorama se hace más realista: los conflictos no desaparecen, porque el encuentro de intereses o valores siempre estará latente; la alternativa dibuja un nuevo camino desde el que la "imperfección" de la vida hace una invitación a configurar nuevas soluciones a una conflictividad que no se resuelve completamente, sino que se transforma (López, 2011b; Silva, 2008).

Construcción de paz imperfecta en Supía

Contextualización

Aunque el café es eje de la economía de Supía y la región, la caña panelera está siendo reconocida como uno de los renglones más importantes para el desarrollo municipal, pues "el cultivo de la caña para la transformación agroindustrial en panela, es el cultivo, en compañía con el café, más representativo del municipio de Supía, con una extensión actual de 2.100 hectáreas aproximadamente" (Alcaldía de Supía, 2012, p. 62).

Tomando como punto de partida el valor que representa este cultivo, el Centro de Investigación, Innovación Y Tecnología al Sector Panelero –Centro Bekdau³–, del departamento de Caldas, de la mano de la Universidad de Caldas, el gobierno local de Supía y los pequeños y medianos productores del municipio, viene trabajando desde 2012 con el objetivo de aumentar la productividad de la caña panelera como uno de los pilares para el desarrollo social y económico del departamento; para ello, desarrolla procesos de investigación, innovación y transferencia de tecnología en cinco líneas estratégicas: (a) producción primaria, (b) transformación de productos, (c) desarrollo social, (d) seguridad alimentaria y (c) consumo y mercadeo.

El proyecto social

En el periodo comprendido entre agosto y diciembre de 2014 se diseñó y ejecutó el proyecto social denominado "Tejiendo asociación con los productores de panela del municipio de Supía: una propuesta para el desarrollo local", en el marco de la práctica académica del programa de Trabajo Social de la Universidad de Caldas.

Desde este proyecto se reconoció como problemática la baja asociatividad en el proceso productivo de los paneleros del municipio de Supía, la cual se ve rodeada de otras situaciones relacionadas con la poca apropiación de la actividad productiva, el desconocimiento de la importancia económica y cultural que representa el cultivo de caña en la región, el trabajo desarticulado entre las diferentes organizaciones, las relaciones inequitativas de género y el poco interés de los jóvenes por garantizar un relevo generacional.

Con estos elementos, el proyecto social se planteó como objetivo fortalecer la asociatividad entre los productores de panela del municipio de Supía, mediante un proceso generativo de educación popular y organización comunitaria para contribuir a la mejora de su principal actividad productiva y al desarrollo local.

Los principales elementos teóricos que soportaron este proceso fueron los conceptos de *asociatividad*, *comunidad* y *territorio*.

³El término *bekdau* significa panela en dialecto emberá-chamí.

El primero de estos elementos, la asociatividad, está estrechamente ligado a una forma de organización social, en la que la cohesión de acciones encaminadas a unos objetivos es una posibilidad de contrarrestar la problemática de la competencia mercantilista e individual. Así, comprendiendo que "(...) los individuos se ciñen a sí mismos, no se implican en problemas ajenos a su ocupación inmediata, y menos aún, con quienes hacen cosas distintas en la misma institución" (Torres, 2004, p. 22), la asociatividad deriva en observar al otro como un semejante, alguien por quien se siente afecto y empatía, pues también posee necesidades, expectativas, problemas, recursos, capacidades y experiencias para aportar a la organización social que abarca al "nosotros" y no al "yo".

Muy ligada a esta forma de organización social, la "comunidad" emerge como el escenario en que se dan un tipo de relaciones contrarias a la competencia y al individualismo imperante en la actualidad; al respecto Zigmunt Bauman (2006) pone de manifiesto en su trabajo:

Si tropezamos y caemos, otros nos ayudarán a volvernos a levantar (...), siempre habrá alguien que estreche nuestra mano entre las suyas en un momento de tristeza. Cuando nos lleguen malos tiempos y de verdad tengamos necesidades, la gente no nos pedirá garantías antes de decidirse a avalarnos para sacarnos del atolladero; no nos preguntará cómo y cuándo podremos devolver la ayuda, sino qué necesitamos. (p. 6).

Por otra parte, para Richard Sennett (2012) la comunidad se fundamenta en unas relaciones de cooperación, una necesidad de "los otros", que llevan a interactuar, a poner en juego los propios intereses y expectativas, pero también saberes, experiencias y recursos (no necesariamente materiales) para aunar esfuerzos y facilitar el trabajo. De ahí que, para construir un sentido de comunidad, sea vital partir desde acciones tan básicas como el respeto por el otro, reconociéndolo como un sujeto con el cual se establecen relaciones que van más allá de su utilidad, implicando afecto, preocupación y empatía: "Los rituales de civismo, tan insignificantes como decir 'por favor' o 'gracias', ponen en práctica las nociones abstractas de respeto mutuo" (Sennett, 2012, p. 18).

En estrecha relación con la comunidad, como embrión de una forma de organización y asociatividad, es vital retomar el territorio como un dinamizador de esta construcción, pues se parte de la premisa de que este trasciende de ser un mero espacio geográfico para comprenderlo como "(...) un 'espacio de inscripción' de la cultura y, por lo tanto, equivale a una de sus formas de objetivación" (Giménez, 1996, p. 14); es decir, en el territorio confluyen creencias, experiencias, sistemas políticos y económicos, recursos, instituciones, asentamientos y las relaciones entre ellos.

Otro elemento que destaca del territorio es su carácter generador de identidad, pues los actores que forman parte de la población allí asentada hacen de ese escenario su hogar, su espacio primario para desarrollar sus diferentes actividades y el contexto en que tejen relaciones con sus vecinos o personas cercanas.

El entorno territorial ha representado siempre para el hombre –cualquiera sea su condición social y su nivel de cultura– lo familiar y conocido, lo bello y lo saludable, un ámbito de seguridad y abrigo, una extensión del propio hogar y, en fin, un medio para construir su identidad y mantenerse en comunión con su pasado. (Giménez, 1996, p. 24).

Se trata, entonces, de recuperar la comunidad como una forma básica de asociatividad, más valiosa que la institucionalidad, posibilitando la identificación con el territorio y la organización de la sociedad en torno a un objetivo común: el bienestar de la sociedad rural desde el contexto local.

Con respecto a la concepción metodológica, se asumió la teoría del *construccionismo*, pues es vital la idea de que la interacción social es la principal fuente de conocimiento y de construcción de la realidad, lo que, obviamente, incluye la dimensión organizativa y las problemáticas de la misma.

Dado que el construccionismo "(...) plantea la manera como las dinámicas cognitivas –construcción del conocimiento– se conectan con las dinámicas relacionales –interacción social–" (Rodríguez, 2008, p. 80), no se está desligando la forma en que los individuos conciben un proceso de asociación y su participación en este desde el trabajo

en red, el relevo generacional y la construcción de identidad con el territorio, que son pilares básicos para responder a la problemática identificada en el contexto de este proyecto social.

El aporte fundamental que ofrece el construccionismo es el principio de la realidad como un tejido de signos y significados legitimados desde los procesos intersubjetivos, por lo que, como afirma Rodríguez (2008), "(...) estas representaciones tienen un papel fundamental en los procesos de configuración de la comunicación y de la acción de los individuos" (p. 80); es decir, la interacción social determina, en gran medida, lo que el individuo conoce y hace, ya que es ella la misma en la que el significado adquiere sentido, se interioriza y se convierte en parte del hacer humano.

Por otra parte, la concepción metodológica también se soportó en la educación popular, al retomar el componente dialógico de esos entramados, tejidos por los productores, de tal manera que en la intersubjetividad se llegue a nuevas formas de conocer, hacer y ser. Se reconoce que, en coherencia con el construccionismo, la realidad se contempla como un constructo que transforma al individuo, pero que también puede ser transformado por él; por lo tanto, los actores sociales son sujetos que conocen y aportan a algunos cambios de su realidad, asumiendo una praxis social y política en que se apropia la cotidianidad.

Reflexión

El proyecto social en cuestión se trabajó a través de una "escuela agroecológica", la cual consistió en una serie de encuentros en varias veredas del municipio de Supía, en las cuales se abordaron temas como los principios de una producción agroecológica, la aplicación de los avances tecnológicos en materia de cultivos y control de plagas, el proceso de organización y asociatividad, y la soberanía alimentaria en un contexto de producción con transgénicos. A lo largo de estos encuentros se realizó un trabajo experiencial con los productores, dialogando sobre sus saberes e intereses para reflexionar sobre el tema propuesto para cada jornada. Al final de cada encuentro se realizó una discusión sobre lo construido, encontrando que se daba una ruptura

con respecto al imaginario del campesino como una persona "ignorante" o "subdesarrollada", pues ellos mismos tomaban la iniciativa, debatían, cuestionaban y proponían acciones con respecto a cada tema.

De hecho, hubo momentos en que enfatizaban sobre situaciones más estructurales que se constituían en obstáculos a los que se enfrenta el escenario rural, ya que no dejaban de lado hechos como la escasa mano de obra en el campo, las relaciones poco equitativas entre hombres y mujeres en el hogar y la producción, la subvaloración de lo agrícola y lo agropecuario por parte de la sociedad, la irregularidad del mercado y sus precios, y las políticas descontextualizadas del Gobierno que pretenden "ayudar" a los pequeños productores, entre otras.

Ahora bien, a la luz de conceptos como *conflicto* y *paz* (en sus diversas manifestaciones y tipologías), la experiencia con los productores de panela de Supía abre una ventana para observar un caso de construcción de paz imperfecta, pues se reconoce la existencia de unos desacuerdos y el juego de intereses de diferentes actores en este escenario; no obstante, con la claridad alrededor de la ardua tarea que implicaría una transformación completa de la estructura, desde acciones cotidianas se busca regular esos conflictos.

Aunque los productores no son ajenos a la problemática de lo rural (al contrario, afianzaron más aun su conciencia al respecto con el trabajo realizado), observan una alternativa pacífica y convencional en la construcción de asociación desde un enfoque comunitario y territorialmente localizado.

El proceso educativo de este trabajo, como ya se mencionó, se dio a través de una recuperación de lo popular, en la que los mismos actores involucrados eran quienes hablaban y hacían, pensaban y actuaban. En muchas situaciones se debatían cuestiones tan cercanas a ellos como el porqué era difícil asociarse, los problemas del trabajo en equipo, las razones del desinterés de los jóvenes por dar continuidad a la actividad productiva, las situaciones vividas debido al trato inequitativo entre hombres y mujeres, el cómo se afectan ellos mismos al no reconocerse como agricultores, la necesidad de sentirse dueños de sus tierras, etc.

En este punto, es cierto que "(...) si a través del diálogo emergen las bases del conflicto, entonces el diálogo puede ser nuestra mejor opción para tratar realidades en disputa" (Gergen, 2007, p. 333); pero, también fue necesario pasar del verbo a la acción, para el efecto de lo cual estos actores tomaron la iniciativa, teniendo voz y voto, dialogando con sus familiares y vecinos, planteando tareas conjuntas entre organizaciones, asociaciones e instituciones del contexto cercano, y no pasando por alto la fortaleza que representa ser una comunidad organizada.

Como resultado, se puede decir que el trabajo de la "escuela agroecológica" ha permitido desestructurar algo construido, un problema de una sociedad individualizada y poco apropiada de su actividad, para reconfigurar esa perspectiva y consolidar otras formas de trabajo soportadas en el trabajo en red, las relaciones justas entre géneros y generaciones, y el reconocimiento de lo propio. En términos de Gergen (2007) se trata de "(...) promover reconsideraciones sobre aquello que se ha 'tomado por dado', y que, por tanto, brinde nuevas alternativas para la acción social. La teoría generativa es la que puede provocar debate, transformar la realidad social" (p. 62), lo que se evidencia en el proceso vivido con los paneleros, quienes generaron otras formas de comprender su trabajo y su realidad para interiorizarla y actuar de otras maneras.

El conflicto sobre el trabajo asociado, en el que fue necesario regular los intereses entre los productores, la equidad relacional con las mujeres, el respeto por la naturaleza y la apropiación de un territorio, expuso algunos cambios que dan fe de lo que significa intervenir desde la construcción de paz imperfecta, pues finalmente son pequeños aportes para el cambio de una estructura y el progresivo alcance de un bienestar.

La simple dinámica del conflicto social tiene la propiedad de gestar cambios sociales, pues los participantes del conflicto, obligados por las circunstancias dadas por la lucha, deben diseñar nuevos medios, elaborar proyectos originales que sirven al propósito inmediato del conflicto, pero cuyos beneficios sociales se prolongan en la historia mucho más allá del conflicto. (Silva, 2008, p. 39).

Es en este escenario tan cotidiano, en el que existe el conflicto (sin caer necesariamente en el conflicto armado o la violencia), donde hay una semilla que vislumbra como fruto una paz imperfecta; una paz construida desde la libertad, la justicia, el respeto, el afecto y la solidaridad, pues “no se podría hablar de paz mientras haya relaciones caracterizadas por el dominio y la desigualdad” (López, 2011b, p. 88); una paz que parta de las capacidades de los actores y que vaya ampliando cada vez más el abanico de oportunidades para su propio desarrollo, entendido como una construcción social germinada en lo cotidiano y proyectada a la consolidación de una comunidad pacífica.

Conclusiones

- Si bien es legítimo y mayormente aceptado que el conflicto armado interno y la violencia son causantes de muchos problemas en Colombia, se hace necesario abordar el conflicto como el punto de partida de estos, pues guerra y violencia son expresiones más radicales que generan más daños, pero nuestra sociedad reclama atender la divergencia de intereses y valores más cotidianos (que han degenerado, en muchos casos, en esas situaciones más extremas).
- Para pensar en la construcción de paz se debe evitar caer en extremos, puesto que no es real que la paz se logre con la extirpación total del conflicto, violencia o guerra (paz negativa), pero tampoco es adecuado idealizar un estado de perfección sin conflicto (paz positiva). La paz imperfecta reconoce la existencia del conflicto como parte esencial de la vida, por lo que no pretende eliminarla totalmente, sino regularla desde su visión como una oportunidad para llegar a otro estado.
- A partir de la experiencia con los productores de panela de Supía, se observa que para los procesos educativos actuales es vital intentar recuperar el tejido social en forma de comunidades que fundamenten su dinámica social en relaciones de afecto, respeto y solidaridad, superando el individualismo y la competencia que marcan a la sociedad. Esto constituye también una forma de construir paz, ya que se deben afrontar conflictos tan cotidianos en ámbitos como la familia, el barrio o el trabajo, y con motivaciones

que pueden ir desde lo artístico y lo religioso hasta lo económico y lo político.

- Por otra parte, desde esta experiencia se evidencia cómo la praxis social puede constituir casos de paz imperfecta en medio de conflictos relacionados con la actividad productiva, las relaciones entre géneros y generaciones, y la identidad con el territorio, llevando a pensar en la multiplicidad de escenarios en que es posible construir paces según la interpretación dada al conflicto. Esta "oferta" de paz es la que puede generar aportes a aspectos más amplios como la superación de aquello que obstaculiza la libertad de elegir un camino de desarrollo.

► Referencias bibliográficas

Alcaldía de Supía. (2012). *Plan de desarrollo municipal 2012-2015: "Renovación social para un Supía mejor"*. Supía: Alcaldía de Supía.

Bauman, Z. (2006). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo* (M. Rosenberg y J. Arrambide Trad.), México, D. F.: FCE. Obra original (*Consuming Life*, 2007).

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.

Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 2(4), 9-30.

López, M. H. (2011a). Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz. *Paz y conflictos*, 4, 1-15.

López, M. H. (2011b). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Luna azul*, 33, 85-96.

Rodríguez, H. (2008). Del constructivismo al construccionismo: Implicaciones educativas. *Educación y desarrollo social*, 2(1), 71-89.

Sennett, R. (2012). *Juntos: Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

Silva, G. (2008). La teoría del conflicto: Un marco teórico necesario. *Prolegómenos*, 11(22), 29-43.

Torres, A. (2004). *Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ponencia

07

La Carreta Biblioteca: “Un sueño que camina sembrando palabras”

.....
Julián Abdías Vargas Vargas¹

*Hoy tenemos un convite,
pa' construir biblioteca,
que la minga nos enseña,
como empujar la carreta.*

Jorge Velosa

.....

Soy una biblioteca itinerante que busca favorecer el respeto por el otro. Sobre mí, cargo historias, cuentos, leyendas, coplas, cantas, colores, sabores, saberes y ganas de seguir creciendo mediante el trueque de conocencias que tiene sumercé, junto con amigos y familiares. Estoy pa' propiciar el intercambio y el diálogo de saberes, por medio de encuentros y talleres literarios y musicales, proyecciones de video, acceso a Internet, presentaciones teatrales, funciones de titeres y lo que a sumercé se le ocurra que pueda contribuir a la recuperación de nuestra memoria y a la construcción

.....
¹ Sociólogo, Director, La Carreta Biblioteca, Colombia. Correo Electrónico: lacarretabiblioteca@gmail.com

de sociedades más igualitarias, más justas, más autónomas y más felices. Me encuentro ubicada en el municipio de Ramiriquí (Boyacá) en medio de sus ricas arepas, en sus jeroglíficos, en sus veredas, en sus fiestas, en sus habitantes, compartiendo la diferencia y la enseñanza de nuestros antepasados que van tejiendo mantas de sabiduría y dignidad. Ya hace cuatro años que venimos recorriendo pueblos, barrios y veredas con diferentes actividades lúdico-pedagógicas, en las que nos hemos centrado en el juego como propiciador del dialogo intercultural.

*Este libro es como el viento,
que hay que dejarlo correr,
para que lleve sus alas
a donde sea menester.*

Jorge Velosa ("En Bogotá miles de estudiantes en la jornada continental...", 2011, Sigam haciendo diabluras..., párr. 11).

Frente al silencio impuesto en las bibliotecas, La Carreta busca que los libros salgan de los sitios cerrados a la discusión para educar y hacer que los niños y adolescentes lean, canten, dibujen, bailen, jueguen y conversen. Desde 2011 existe este juguete grande colmado de alegrías, de felicidades, de coplas, de sueños, de cantas y de ganas de aportar al encuentro con la sabiduría y el juego; una biblioteca itinerante cargada de libros, películas, obras de teatro, funciones de títeres y material audiovisual e internet, para que los saberes² lleguen a los niños y los adolescentes que viven en las veredas, pero también para recoger aquellos que se dan en la vida del campo y que no son enseñados en la educación tradicional.

Inspirados por las cantas del maestro Jorge Velosa y otras coplas populares, quienes han estado "empujando" La Carreta desde su misma construcción, se preguntan por los niños, ¿por qué no están jugando?, ¿por qué no están aprendiendo?, ¿porque no se están divirtiendo?

.....
² *El no saber causa pena
y el saber gusto me da,
porque antes no sabía nada
y este año sí sabo ya* (Copla popular).

*¿Dónde estarán Juanchito
y niña María?
Buscando quién les compre
la lotería.
¿Dónde están los niños
de 'ña Marina?
Endulzando la vida
por las esquinas.
¿Dónde está José Antonio,
el de Pedregales?
Se quedó haciendo adobes
en los chircales.
Hace días que no viene
la Rosa Helena,
ya no tiene zapatos
y le da pena...*

Jorge Velosa ("Dónde estarán tan, tan" –fragmento–, 2003).

Y es que han sido justamente los niños quienes han empujado verdaderamente La Carreta y por eso son sus verdaderos dueños: fueron ellos quienes pintaron los dibujos en el tráiler; han sido ellos quienes han llegado a jugar, leer y dibujar; quienes han llevado también a sus padres para que les acompañen en los talleres y en la lectura, en lugar de quedarse en las tiendas del pueblo³. La Carreta es un sueño que sirve para crear una nueva educación: los niños enseñándoles a los adultos.

*La Carreta no es carreta,
es puritica verdad,
los libros y la carranga,
ya tienen su buena amistad.*

Eduardo Villareal (Sepúlveda, 2016, párr. 1).

.....
³ *Ramiriquí de mi alma,
Ramiriquí ciudad mía,
con muchísimas tabernas
y muy pocas librerías* (Copla popular).

Así, La Carreta Biblioteca va por pueblos y veredas recogiendo, visibilizando y exaltando las historias de los campesinos y dando a conocer otras que ocurren en diferentes lugares del planeta y del país. Como se ve, el saber campesino es el sustento de La Carreta, no solo como influencia sino también como fuente de lenguaje y de educación, de saber ancestral, con una excusa cultural: la carranga, el medio para que las personas campesinas sean protagonistas, se reconozcan y declaren su lugar y su territorio; de hecho, la carranga es en sí misma un saber popular.

Sus coplas y cantas, en medio del labrado de la tierra, cuentan el sentir social⁴ y político de los campesinos, como una expresión artística de sus historias y de su memoria⁵. Lo que ha popularizado el maestro "Velosa y los Carrangueros" no solo es el sentir y el canto del campo, sino el de la vida. Carranga y Carreta son apuestas por el lenguaje propio, por la liberación de las normas del silencio⁶ y por alentar el encuentro y la palabra; la lectura transformadora⁷ para el hacer entre todos.

La apuesta principal de La Carreta es la de visibilizar los saberes que quedan escondidos por el predominio de la enseñanza europea y tradicional, mirando hacia nuestra propia realidad, hacia lo que tienen

.....
⁴ *Se me nublan mis ojitos,
de ver mi tris de labranza,
y de verla tan chiquita,
se llenan mis ojos de agua* (Copla popular).

⁵ *Tengo poquito pero de todo,
lo suficiente para vivir*

*y una memoria que no se olvida
del sufrimiento de mi país.*

Nelson Castañeda –Fragmento– (Carlos Julián Gutiérrez Marcelo, 2014).

⁶ *El mundo es un campamento,
la vida es una batalla,
siempre la lleva perdida,
el hombre que sufre y calla.*
Salvo Ruiz (2004, p. 236).

⁷ Nosotros creemos que –por naturaleza– una biblioteca pública debería ser multicultural e intercultural. Una biblioteca monocultural es intolerante, más aún en países como los nuestros, en los que anida una diversidad casi sin límites (). Urge revisar el rol político que han cumplido y cumplen las bibliotecas como mecanismos de información y formación. Porque ni los libros ni el ejercicio de la lectura son neutrales: el sentido del quehacer bibliotecario puede situarnos como sujetos de la arbitrariedad hegemónica o como protagonistas de la instauración de la paz y de una sociedad respetuosa, justa e igualitaria. Alfredo Mires Ortiz Perú (2009), Asesor Red De Bibliotecas Rurales De Cajamarca.

que decir los indígenas, los campesinos, los niños y los adolescentes, para saber y resaltar lo que piensan, sienten y hablan. La propuesta educativa de La Carreta se da desde lo propio, desde lo campesino, para que quienes viven en el campo se sientan orgullosos de ser campesinos y para aprender a respetar y a valorar la identidad y el saber de los que están trabajando la tierra.

*En la vida campesina,
se goza de libertad,
por eso no nos vamos
a vivir a la ciudad.*

Eduardo Villareal.

La Carreta llega a los lugares donde están los niños de las veredas, lleva talleres y libros para encontrar posibilidades de conocer y disfrutar el arte, el conocimiento, y para que dejen salir la verdad que está dentro de ellos y no solamente en los libros, a fin de que recuperen la memoria de sus antepasados y se encuentren con la sabiduría de los mayores, con el convencimiento de que la niñez del campo tiene derecho a vivir cosas bonitas, tranquilas, que generen alegría y que les hagan suscitar y exigir igualdad. La Carreta Biblioteca es un espacio para la palabra, el canto, la escucha, el juego, la discusión alegre y para soñar juntos con la construcción de un mundo propio y un territorio para el buen vivir.⁸

La experiencia, que empezó en las veredas buscando diálogo, intercambios de saber y de alegrías, ya ha demostrado que no solo son los niños del campo quienes tienen derecho a esta educación desde lo propio, sino también los niños de la ciudad y los que viven en las montañas⁹ que están tan cerca de los centros urbanos.

.....
⁸ *Mientras vivir sea vivir,
vivir del dolor ajeno,
la vida no será vida
y el cielo no será cielo.*

Jorge Velosa (Corporación Reconciliación Colombia, 2016).

⁹ *A las montañas más altas,
nos obligan a subir,
dizque 'tamos estorbando
a los dueños de puaquí* (Coplá popular).

Esta biblioteca itinerante tiene como objetivo llegar con su "otra carreta", una diferente de la guerra¹⁰ y la pobreza, a los contextos rurales de Boyacá, sobre todo, no solamente porque allí viven en medio de condiciones de inequidad y desigualdad, sino con la conciencia de que entre sus comunidades, entre sus gentes, hay un conocimiento, un saber y una visión de la vida que debe ser compartida, exaltada y que puede constituir un escenario para la construcción colectiva de nuevas realidades.

La Carreta Biblioteca también llega a contextos urbanos, pues la idea de esta iniciativa en la ruralidad de la ciudad es sensibilizar a las personas que puedan tener contacto con ella sobre la necesidad de fomentar espacios para la cultura campesina y para el disfrute del arte y de la reflexión por medio del encuentro, del aprendizaje desde lo propio, sabiendo de la urgencia de que niños y jóvenes puedan convertirse en los principales impulsores de la reflexión y el cambio social por medio de una educación basada en la alegría y en el reconocimiento del inmenso valor del saber campesino.

*Soy hijo de campesinos,
y lo canto con orgullo,
campesinos son los míos,
como lo han sido los tuyos.*

Jorge Velosa –canción inédita (Mery Cruz, 2014)–.

► Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo* (M. Rosenberg y J. Arrambide Trad.), México, D. F.: FCE. Obra original (*Consuming Life*, 2007).

Carlos Julián Gutiérrez Marcelo (Usuario). (24 de junio de 2014). *El son de los palos: Poquito pero de todo* [Archivo de audio]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VppPMfMEpWg>

¹⁰ "Mamá, mamá -interrumpió Joselito- yo pensaba que todos eran los mismos, no los puedo distinguir, todos me producen el mismo miedo; y además, todos tienen la misma mirada triste, son como un solo niño hombre repetido muchas veces, disparándose a sí mismo" –Fragmento del libro *El eterno lápiz* de Abdías Vargas (2008)–.

- Corporación Reconciliación Colombia. (2016). *Acciones reconciliadoras: Y la reconciliación, ¿por qué no?: Jorge Velosa*. Recuperado de <http://reconciliacioncolombia.com/web/historia/1455/y-la-reconciliacion-por-que-no>
- Mery Cruz (Usuario). (2014). *Soy hijo de campesinos, Jorge Velosa en el Mono Núñez* [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=j8HvUzzUU10>
- Mires, A. (14 de abril de 2009). Encender lecturas sin pagar lecturas. En *Andares de las Bibliotecas Rurales de Cajamarca* [sitio web]. Recuperado de http://bibliotecasruralescajamarca.blogspot.com.co/2009_04_01_archive.html
- Ruiz, M. (2004). Manuel Salvador "Salvo" Ruiz. En R. Llano (Autor), *Poetas liberales* (pp. 233-238). Recuperado de <http://documents.mx/documents/poetas-liberales.html>
- Sepúlveda, A. (13 de septiembre de 2016). La carreta es puritica verdad. *Uniminuto Radio* [archivo de audio]. Recuperado de <http://www.uniminutoradio.com/opinion/la-carreta-puritica-verdad/>
- Vargas, A. (2008). *El eterno lápiz*. Bogotá, D. C.: Autor.
- Velosa, J. (2003). ¿Dónde estarán, tan, tan? En *Lero, lero, candelero* [álbum musical]. MTM.

Ponencia

08

Lenguajes de la infancia que resuenan como ecos de paz. “Gincana para todos”: Una apuesta al desarrollo integral de la primera infancia

Asociación IL Nido del Gufo
Liza Catalina Jurado Toro¹

Las cosas de los niños y para los niños se aprenden sólo de los niños

Loris Malaguzzi (Martínez & Ramos, 2015, p. 144).

Resumen

“Gincana para todos” es una apuesta que toma como pretextos vinculantes con la infancia algunos de los lenguajes que le son connaturales: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, para que, a través de experiencias relacionales desarrolladas en un tiempo, espacio y atmósferas respetuosos de las características del niño, se logren reconocer sus infinitas voces, sentimientos y

¹Gestora cultural y educativa Asociación IL Nido del Gufo, Bogotá, D. C., Colombia. Correo electrónico: catalinajurado@nidodelgufo.org

pensamientos. En este sentido, principios como la escucha atenta y amorosa, la observación consciente y el diálogo permanente, permiten que día a día la "cultura de la Infancia" cobre vida y resuene en un contexto que históricamente le ha sido indiferente.

Convertir a "Gincana para todos" en una plataforma que haga eco de las voces de la infancia al proponer al niño como protagonista, es una de las maneras más efectivas de reivindicar su papel activo y reconocerle como sujeto portador de derechos tanto históricos como culturales. La propuesta, desde una perspectiva general, es un laboratorio vivo en el que, a partir de la diversidad comprendida desde la subjetividad, se crean identidades y, por supuesto, identificaciones; esto en términos de una *pedagogía para la paz y la no violencia*, es una apuesta fundamental, pues un niño que se identifica como participe y cocreador de un proceso de transformación social, que toma por bases el diálogo y el respeto, de seguro será un joven o un adulto no condenado a repetir la larga historia que como país se tiene en torno al conflicto.

Pensar en la diversa gama de pensamientos, sentimientos y percepciones que circundan el día a día de la "Gincana", podría generar cierta dificultad si se tuviera una perspectiva sesgada y, por supuesto, diferente a la planteada, pues la *discusión* y el *conflicto* no estarían vistos desde su potencialidad; sin embargo, es gracias a la *disensión*, la *escucha*, la *duda* y el *error* que se logra confluir en una maravillosa tensión creativa desde la cual se dialoga en función de la búsqueda de alternativas y resolución de problemas. Puede que parezcan ejercicios pequeños; sin embargo, al proyectarse a gran escala logran dar respuesta a dificultades que hoy día agobian el sentido propio de existencia: *indiferencia*, *violencia* y *exclusión*, entre otros.

La reinención de la relación entre niño y adulto que ha posibilitado esta experiencia es altamente significativa y transformadora; se tiene la certeza de que los adultos no ven de la misma manera a sus niños y viceversa. Este entramado de subjetividades se entrelaza de forma recíproca y a manera de complicidad, para validar una y mil veces la "cultura de la infancia", aquella que se convierte en la base sostenible para una "cultura de paz".

Basta ver la enorme alegría que irradian los niños que día a día transitan por el territorio buscando llegar a nuestra biblioteca; estos niños que ríen, que cantan, que gritan, que juegan, niños que no esperan una futura ciudadanía porque aquella no es más una utopía, es una realidad. Se tiene el pleno convencimiento de que a partir de este sistema de relaciones se logrará crear un marco de comprensión en el que se pueda luchar, de manera radical, contra el odio y la exclusión, pues para estos niños el sentirse observados y escuchados significa sentirse valorados y respetados.

Palabras claves: Infancia, ciudadanía, participación y cultura de paz.

Introducción

Los renglones expuestos a continuación pretenden dar extensión a la esencia manifiesta de lo que ha sido el caminar de "Gincana para todos". Aun cuán complejo sea sintetizar la magia y traducirla en palabras plausibles, concretas y, por supuesto, respetuosas de la realidad, se cree que el presente texto es mejor entendido como un pretexto para poder dar lugar al sano y coherente ejercicio de reflexión.

Pensar el papel que juega el niño con sus infinitas voces en la era del *vacío de sentido* es altamente inspirador, pues es a través de este ejercicio que se logra develar la manera en que aquellas voces resuenan como ecos cargados de esperanza que permiten habitar el sueño de un mañana reconciliador y en paz. Interpretar la experiencia de "Gincana para todos" desde una perspectiva con la cual se garantiza el ejercicio de la "ciudadanía en la infancia", es el primer paso para desmontar la "cultura del silencio" que socialmente ha marcado a los niños y las niñas y les ha negado vivir a plenitud su condición de humanidad.

Se presenta, a continuación, la manera en que ha venido configurándose con el paso de los días la experiencia; se reconocerán cuáles son sus protagonistas, sus formas de relación y aquellos escenarios donde confluyen el sinnúmero de pensamientos, expectativas, pretensiones, intenciones y deseos para dar vida a lo que se conoce hoy como "Gincana para todos".

La Gincana como metáfora

Gymkhana proviene del término hindú *khana* que significa 'lugar de reunión'; su actividad principal consiste en la organización de laboratorios vivos que toman por pretexto lenguajes de la primera infancia: el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio, que tienen por finalidad propiciar la participación, el encuentro y el intercambio infantil, así como la promoción y el desarrollo de habilidades socio afectivas, psicomotrices, comunicativas, cognitivas, estéticas y ciudadanas.

La propuesta estructurada por *Il Nido del Gufo* tiene por característica principal partir de los focos de interés de los niños y las niñas; por ello, cada una de las experiencias es agradable, acogedora, cálida y llamativa, y se convierte en una atmósfera amigable donde se cultivan valores y principios tales como el respeto por sí mismo y el otro, la escucha, la participación y la cooperación.

La propuesta comprende como protagonistas al *niño*, al *mediador* y al *ambiente estimulante*; este protagonismo es asociativo e interdependiente. A continuación se verá la manera de concebirlos y de relacionarse:

- *El Niño*: Pensar en el "niño" como un ser integral que se constituye por la sinergia y correlación entre las dimensiones personal, social, comunicativa, cognitiva, corporal, estética y ciudadana, es comprender que hay múltiples campos de exploración en pro de su desarrollo integral y su bienestar. Se recurre a su curiosidad natural y a la incertidumbre como herramientas necesarias para poder vincularlo afectiva y emotivamente con la experiencia. Partir de sus focos de interés y potenciarlos en el acto relacional y creativo, garantiza un aprendizaje significativo, perdurable y coherente con la necesidad de implementar el arte, el juego y la curiosidad como herramientas formadoras y estructurantes en la primera infancia.
- *El Mediador*: El papel del "mediador" se concibe, desde esta perspectiva, como aquel facilitador entre la capacidad inherente que posee el niño y su necesidad de ser explorada, reconocida

y puesta en juego desde la experiencia. Se concibe la *mediación* como eje estructurante y determinante para el logro de procesos como la sensibilización, el análisis y la reflexión en las dimensiones del ser, el tener, el hacer y el estar.

- *El Ambiente:* Tener acceso a ambientes estimulantes, detonadores de creatividad, cómodos, cálidos y seguros para el niño, garantiza la posibilidad de establecer una relación de apropiación, reconocimiento y respeto por la experiencia desarrollada. En un laboratorio se dan mil posibilidades, se experimenta, se hacen hipótesis, se comprueba y se constituyen referentes; es en este escenario donde se da la posibilidad tanto a la duda como a la conclusión y se exploran todo tipo de posibilidades expresivas.

La intención al denominar la propuesta con la palabra *Gincana*, es que, como algunos saben, este es un juego tradicional compuesto de un conjunto de bases o pruebas en las que el participante, a modo de relevo, pasa por distintas etapas; se ha implementado históricamente como estrategia para el fomento del trabajo en grupo y la colaboratividad. Teniendo esto como referente, se ha interpretado el juego como metáfora de lo que pragmática y metodológicamente es "Gincana para todos". Así, pues, le componen cuatro bases: mágica (libro), con-sentido (sentidos), saltarina (cuerpo) y artística (estética). Cada una de las "bases" (de ahora en adelante: Gincana) se proyecta para ser experimentada por los niños durante tres semanas; en este sentido, por medio de la adecuación e implementación de unas características propias, "el nidal" y "el nicho" son diseñados y estructurados de tal forma que logren captar la identidad de la Gincana a la que se hace referencia y, obviamente, la esencia de la lectura que se ha tomado como pretexto y provocación de la ambientación.

Las tres semanas designadas para su exploración y vivencia responden a que este es el tiempo en el cual alrededor de seiscientos niños y niñas, provenientes de asociaciones de hogares infantiles del sector, se subdividen en cuarenta y cinco grupos y son programados para asistir a la Biblioteca. Cada día ingresan sesenta niños a dos horas de sesión y, por grupos de treinta, logran alternarse en los dos espacios, así: una (1) hora en "el nidal" y una (1) hora en "el nicho".

La sala de lectura infantil, concebida como "el nidal", toma de la metáfora del *nido* sus características fundamentales. Es una atmósfera cálida, acogedora, protectora y vinculante con la infinidad de historias sugeridas por los libros y reinventadas o interpretadas por los mismos niños y niñas asistentes; con el desarrollo de cada Gincana es ambientado de una manera distinta y en él se contienen elementos referentes a la "narración central".

Hay varios momentos de desarrollo en este espacio: de un lado, con el momento de "lectura voluntaria" se garantiza el acceso libre al libro por parte de los más pequeños; aquí ellos escogen sus lecturas, leen a su forma, solicitan que se les lea y, en muchas ocasiones, les leen a sus propios compañeros o mediadores. En este momento el niño, gracias a su ejercicio de exploración en los libros, ha encontrado "pistas" que le generan cierta expectativa por lo que vendrá posteriormente; estas han sido dispuestas adrede por los mediadores, y los niños generalmente les guardan en sus bolsillitos pues saben que es insumo para el momento posterior, conocido como "lectura compartida".

La "lectura compartida" es realizada por el mediador o docente titular, quien con distintos recursos hace de esta un momento mágico y realmente vinculante con la historia; además, es allí cuando se dan los momentos de máxima participación por parte de los niños, gracias a preguntas provocativas y a la solicitud continua de sus interpretaciones y percepciones. Justo aquí, la voz del niño hace eco y es tan respetada como validada por grandes y chicos; la presencia del mediador es mucho más evidente que en "el nicho", pues aquí es donde se prioriza que este acompañe el tránsito de los chicos a través de las distintas "tensiones" provocadas por la lectura.

Posteriormente, son movilizados a "el nicho", concebido como un laboratorio vivo en el cual el niño tiene la posibilidad de explorarse y explorar desde una perspectiva estética y multisensorial. En el "nicho" el espacio provoca al niño para que este le explore y reconozca desde su curiosidad, expectativa y espíritu investigativo. El elemento propuesto por la "Gincana" a la que corresponde el periodo, es el que determina en gran medida la ambientación y los fenómenos que el niño tendrá la oportunidad de explorar y reconocer. Como se mencionaba anteriormente, "el nidal" y "el nicho" son dos atmósferas

interconectadas por un mismo hilo narrativo; de allí que los niños y las niñas logren mantenerse conectados entre ambientes por una misma historia.

Es importante resaltar que otro componente que ha ganado protagonismo desde la experiencia es el *recorrido*, desde los jardines hacia la biblioteca y viceversa. Aun cuando, en un principio y por estrategia meramente logística, se proyectó el acompañamiento por parte de los mediadores a los grupos, hoy día este es el primer momento de la misma "Gincana". Presenciar de primera mano las percepciones de los chicos, cuando se aproximan los mediadores al jardín para acompañarles en el recorrido, es una de las experiencias más significativas a las que se puede tener acceso. Solo el hecho de escuchar aquellas hipótesis que tienen frente a la nueva ambientación y verles imaginar las sorpresas con que se encontrarán al llegar, es un momento increíblemente inspirador, pues de una u otra manera en estas hipótesis se cargan las expectativas de lo que ellos quisieran hallar.

Los recorridos, como dice Tonucci (1996), permiten que el niño con su presencia haga expresa la exhibición de sus derechos y los de todos los peatones, pues, inocentemente y siempre como un juego, obligan a los conductores de carros a ser más respetuosos, menos invasores y, por supuesto, a comprender también los ritmos propios de la edad. Rayar la monotonía del diario vivir en las calles por medio de cantos a "vivas voces dulces", un *Buenos días vecina* o el *Trencito chu chu* que transita sin parar, es la manera más pura y contundente de recuperar un territorio que ha sido usurpado.

Reconquistando la ciudadanía de la infancia a través de la Gincana

Se sabe que el concepto de *ciudadanía de la infancia* no es de uso correcto, si se piensa que la *ciudadanía* es solo una y debería ser reconocida, validada y respetada indistintamente de variables como la edad, el sexo, la raza, la religión o la filosofía. Sin embargo, en las líneas venideras se hará uso de este concepto, pues se parte del presupuesto de que es, a la vez, una de las maneras de resaltar con ahínco su significado y, por tanto, de otorgarle el valor que se merece en el marco del desarrollo de la experiencia.

Pensar una "ciudadanía de la infancia" en un territorio marcado por el temor, la violencia y la indiferencia es una tarea más que utópica y heroica, si se comprende desde el hecho tácito de que ha sido el miedo avasallador quien ha opacado las calles, las dinámicas y las relaciones, haciéndose sentir por medio del silencio ensordecedor. Por ello, comprender que los niños han encontrado en "Gincana" un contrapunto desde el cual se sienten posibilitados para hablar, escuchar, opinar, expresarse y, por supuesto, participar, les demuestra que existen espacios donde su voz resuena y, en efecto, esto puede influir en su realidad. Si un niño de corta edad logra identificar en su nicho cercano aquellas características, será un niño que prepondere como vía de solución el diálogo y la concertación, y no la violencia y la opresión.

Se tiene la conciencia de que no basta solo con garantizar escenarios propicios para la expresión de los niños; es necesario, además, promover otro tipo de espacios en los que se sensibilice al adulto para su escucha y, mejor aún, este se convierta en su *interlocutor*.

(...) La interlocución ubica el ejercicio de la participación en un contexto de diálogo, en el que se reconoce que las niñas y los niños desde el principio de su vida, tienen la capacidad para comprender y aportar elementos importantes al propósito que les convoca, y en el que también se reconoce que hay otros con esas mismas capacidades que pueden ser pares o personas adultas. Lo anterior implica que las personas adultas asuman su lugar de interlocución de forma democrática y reconocedora de los niños y niñas como partes activas de las decisiones que afectan su vida y la de la comunidad. (Alarcón, 2015, p. 50).

Gincana con los chicos y para todos

Si bien "Gincana" se concibe en un primer momento como un proyecto artístico y estético, es indudable que, en su desarrollo, ha madurado como experiencia ética debido a su componente altamente relacional. Como se mencionó al inicio, la "Gincana" sirve como plataforma para hacer eco de las voces de los niños, al hacer partícipes a los padres, los docentes y la comunidad en general de las infinitas manifestaciones que los niños hacen en el día a día. A través de esta

experiencia, el niño es reconocido como actor en su contexto y su participación comienza a ser tenida en cuenta de una manera mucho más continua y consciente; además, las experiencias socializadoras basadas en el respeto, la escucha y la participación, cimientan en los niños y las niñas las bases de una cultura ciudadana que comprende al hombre y su subjetividad como principio fundamental.

Desde el componente formativo, no solamente los niños y las niñas son concebidos como foco de atención; además de esto, en paralelo, se desarrollan procesos articulados con las instituciones y las familias vinculadas, desde las cuales se generan escenarios propicios para el reconocimiento de los lenguajes de los niños, la interpretación de sus gestos y, por supuesto, la visibilización de las manifestaciones expresadas por ellos en el desarrollo de las Gincanas. Los procesos descritos anteriormente son:

- *Gincana para padres:* Se acude a los periodos vacacionales para poder desarrollar encuentros entre padres e hijos; gracias a escenarios altamente provocativos tienen la oportunidad de compartir y entrar en una complicidad recíproca que se manifiesta en alegría y plenitud. Se parte de la idea básica de que el padre necesita un pretexto para el encuentro con su hijo, y este, contextualizado un ambiente explícitamente relacional y estético, permite que esta hora diaria sea una ofrenda mutua de tiempo con calidad. Las Gincanas para padres son ejercicios de interacción consciente a través de los que se fortalecen los lazos familiares y se tejen relaciones basadas en el reconocimiento de las subjetividades.
- *Gincana docente:* Este tipo de Gincana hace mayor hincapié en el ejercicio reflexivo por parte de las docentes; se propician escenarios de diálogo, construcción e interpretación tanto de las variables constituyentes de una experiencia como Gincana como del sinnúmero de transformaciones que esta genera en los niños, las niñas, las docentes, los padres de familia y el territorio. La metodología de formación es totalmente fiel a la trabajada con los infantes; este hecho permite que sea para ellos un momento mágico y de amplia reinvención.

- *Ferías infantiles*: La feria siempre es un momento de fiesta en el que se visibilizan las voces, los trazos, los bailes y las exploraciones, con los que los niños y las niñas han dejado huella a lo largo del proceso de la Gincana. Comprendiendo que el ejercicio de documentación es relevante, se hace uso del mismo para evidenciar las manifestaciones que los chicos han dejado como ofrenda al proceso. Las ferias también son pretextos para el encuentro y la relación intergeneracional. No sobra aclarar que aquí el niño es el protagonista y su padre o docentes son observadores, interlocutores y reconocedores de las infinitas virtudes con las que este cuenta; además, para los niños es la oportunidad de verse reflejados e identificados por medio de su trabajo vivo que, más que una evidencia, es una oportunidad para el autorreconocimiento.

Para terminar, y no por ser un protocolo del documento, sino más bien como un ejercicio de reconocimiento y ofrenda a la labor de quienes día a día labran la Gincana, se compartirán las conclusiones que ha dejado esta experiencia a la fecha:

- Los niños y las niñas reconocen *Il Nido del Gufo* como un lugar donde la magia coexiste con la alegría y la imaginación.
- Los niños y las niñas se reconocen como "ciudadanos" en su territorio.
- La Gincana ha transitado por un proyecto artístico y estético hasta convertirse en una experiencia ética.
- Los niños y las niñas reconocen en *Il Nido del Gufo* y su esencia humana un contrapunto emocional y relacional.
- Las docentes titulares y auxiliares reconocen las transformaciones sociales, comunicativas y cognitivas que evidencian los niños tras su paso en la Gincana.
- Las docentes titulares y auxiliares reconocen en *Il Nido del Gufo* un referente pedagógico que brinda confianza y garantías para arriesgarse a dar saltos de innovación en el diario vivir.
- Los padres de familia reconocen el potencial, los saberes, las habilidades y las aptitudes que sus niños y niñas poseen.

- El territorio se empieza a reconfigurar para dar garantía de bienestar y seguridad a los recorridos de los niños.
- Gincana para todos se fortalece día a día con los aportes de niños, docentes y padres de familia.
- *Il Nido del Gufo* democratiza experiencias, dinámicas y materiales a los que los niños generalmente no tenían acceso.
- Los niños, las niñas y las docentes toman parte en la definición de las experiencias y la estructuración de los ambientes.
- "Gincana para todos" se convierte en programa bandera de *Il Nido del Gufo* y focaliza sus esfuerzos para dar garantía de continuidad en los años venideros.

Il Nido del Gufo hace extensivo su agradecimiento a todos los niños y las niñas que viven día a día la Gincana, pues sin sus gestos cargados de curiosidad, escepticismo, sorpresa, encanto y magia, esta no sería posible. De igual manera, agradece a las docentes, los auxiliares, los padres, los mediadores y los voluntarios que han aportado desde su saber, paciencia y persistencia a esta bonita experiencia.

► Referencias bibliográficas

- Alarcón, C. L. (Coord.). (2015). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- González, M. de los Á. (2005). *Políticas de infancia: El paisaje de la ciudadanía*. Lima: Máster Libros.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra de Louris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

- Martínez, M. del P., y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: Experiencia en la formación de educadores infantiles. En *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación* (Volumen 2, Sección 3) [versión PDF]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5207311.pdf>
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Rojas, A. (s. f.). *La pedagogía Aymara: Aprendiendo en el trabajo*. Caracas: Gidem.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

Capítulo

02



Acciones colectivas,
movimientos y redes sociales
en América Latina



Línea

temática No. 2

A partir de esta línea temática se buscó reconocer y discutir el papel de las organizaciones, los movimientos y los colectivos sociales que procuran visibilizar, comunicar y acompañar las demandas de reivindicación de derechos, resistencias y emancipación agenciadas por los pueblos afro, mestizos e indígenas en contextos rurales y urbanos, ya que conocer y evidenciar su papel resulta perentorio cuando se enuncian y se piensan otros desarrollos, y, del mismo modo, considerar el importante papel que juega la reconfiguración del sujeto como un actor social que se moviliza hacia la visibilización y consolidación de identidades colectivas que pugnan por la autodeterminación, la participación, la igualdad de derechos y la convivencia no violenta entre los pueblos.

Desde este horizonte, la alteridad se constituye en una puerta abierta a mundos con oportunidades para todos y todas. En esta línea

temática, se acogieron las experiencias investigativas y comunitarias que se relacionan con los procesos que reivindican las acciones de transformación subjetiva y colectiva frente a las prácticas hegemónicas que se evidencian en los diversos territorios que conforman la región latinoamericana.

Las sublíneas que conformaron esta línea fueron: (a) Voces y saberes populares en los medios de comunicación comunitarios y educativos, (b) Identidad, memoria colectiva y desarraigo: experiencias de resistencia comunitaria, (c) Organización social para la gestión comunitaria, ambiental y cultural, y (d) Movimientos sociales desde la *no violencia* y la *construcción de paz*.

Estas reflexiones se agruparon y dinamizaron en los siguientes escenarios:

- *Mesa de Trabajo No. 2: "Organización Social para la Gestión Comunitaria, Ambiental y Cultural"*
 - Moderador: Ricardo Pinzón, director de la Fundación Mencoldes

- *Mesa de Trabajo No. 6: "Voces y Saberes Populares en los Medios de Comunicación Comunitarios y Educativos"*
 - Moderadora: Luz Ángela Beltrán, profesora del CED-UNIMINUTO S. P.

Ponencia

01

Escuela Puerto – Escuela Itinerante: una propuesta para aprender en colectivo¹

.....
Jacquelin García Páez²

María Angélica Cachaya Bohórquez³

.....
Resumen

Reconocer y discutir el papel de las organizaciones, movimientos y colectivos sociales que procuran visibilizar, comunicar y acompañar las demandas de reivindicación de derechos, resistencias y emancipación, agenciadas por la diversidad de pueblos y actores sociales que habitan el territorio colombiano, resulta desafiante y cuestionador

.....
¹ Esta ponencia se presenta en el marco del desarrollo del Proyecto Escuela de Formación y Producción Comunicativa del Programa de Comunicación Social y Periodismo, Proyecto de Proyección Social 2015 Universidad Surcolombiana.

² Comunicadora social y periodista, especialista en Comunicación y Creatividad para la Docencia, magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Actualmente se desempeña como docente del Programa de Comunicación Social y Periodismo, Universidad Surcolombiana; coordinadora del área de Comunicación Ciudadana y Comunitaria; directora del Proyecto Escuela de Formación y Producción Comunicativa. Correo electrónico: garcia.jacky@gmail.com

³ Comunicadora social y periodista, candidata a magíster en Educación y Cultura de Paz, Universidad Surcolombiana. Actualmente se desempeña como docente del Programa de Comunicación Social y Periodismo, Universidad Surcolombiana; asesora del Área de Comunicación Ciudadana y Comunitaria, y coordinadora del Proyecto Escuela de Formación y Producción Comunicativa. Correo electrónico: angelicacachaya@gmail.com

para los formadores de comunicadores sociales y periodistas de una universidad pública regional, por varios motivos:

1. Por lo que implica formar un profesional que está llamado, en una sociedad en conflicto, a ser mediador entre quienes detentan el poder y quienes constituyen una sociedad civil, activa, informada, participativa y no solo intermediario entre quienes detentan el poder y controlan los medios de información y una sociedad civil que carece de opinión pública calificada.
2. Por el rol que en la democracia deben jugar los medios de información, por un lado, y los comunicadores sociales, por el otro, como propiciadores del empoderamiento ciudadano.
3. Por la necesidad de democratizar la educación superior, concebida aún como una práctica tradicionalmente hegemónica, excluyente pero, a la vez, vivida como uno de los derechos más vulnerados, sometida a las políticas de cobertura, poca calidad y debatiéndose entre ser un servicio o un derecho.

En cada uno de estos aspectos problematizadores tanto la educación como la comunicación se constituyen en pilares fundamentales de la cultura de un pueblo, lo que hace más compleja la formación de comunicadores sociales capaces de entender que son ellos quienes tejen lazos sociales que posibilitan, desde diferentes lenguajes, prácticas y medios, la expresión y sobrevivencia de las culturas, y quienes propician diversos diálogos interculturales para que, desde ellos, dichas culturas se recreen y fortalezcan.

Entre estas tensiones y cuestionamientos se asume el desafío de formar comunicadores para la incertidumbre, pero también para el compromiso de trabajar por construir una sociedad civil, unas comunidades y unos actores sociales capaces de reivindicar una convivencia más gratificante en medio del conflicto, capaces de comunicar y educar por el derecho a tener derechos y a ser felices.

Esta experiencia educomunicativa se desarrolla desde la Universidad Surcolombiana (USCO) del Huila, conjuntamente entre comunicadores en formación y actores sociales del ámbito de lo público y lo privado, quienes crean y recrean esas voces y saberes

populares en las calles de la ciudad, los patios de los colegios y los medios de comunicación comunitarios y educativos, como lo propone el subtema de la línea de este evento: *Acciones colectivas, movimientos y redes sociales en América Latina*.

Palabras Claves: Surcolombiana, educomunicación, comunicación ciudadana y comunitaria.

Comunicadores, 1, 2, 3 al aire o al terreno social

La formación del comunicador social y periodista de la Universidad Surcolombiana busca desarrollar en este profesional las capacidades para identificar los problemas comunicativos de las comunidades, las organizaciones y la sociedad, estudiarlos y plantear alternativas para resolverlos. En tal sentido, se ha definido a la *comunicación ciudadana* y *comunitaria* como una impronta común para la formación de los estudiantes.

Este énfasis formativo se orienta a desarrollar en los estudiantes, de tercero a sexto semestre, dichas capacidades desde la construcción colectiva de proyectos de comunicación en ambientes que presentan ciertos grados de conflictividad, propios de nuestra realidad regional. Es así como el estudiante debe ser capaz de promover en comunidades una participación y una comunicación que contribuyan a la transformación de los conflictos mediante el diálogo y la interacción, para posibilitarles a sus miembros un crecimiento personal que les permita asumir la convivencia de manera constructiva, solidaria y participativa, con una preocupación colectiva por los asuntos públicos.

Para ello, el Área forma en dos ambientes: el aula y la vinculación al entorno, desde la propuesta pedagógica y metodológica del Proyecto Escuela de Formación y Producción Comunicativa y su estrategia Con-Tacto Radio.

El paisaje... la comunicación ciudadana y comunitaria

El objetivo, tanto del área como del Proyecto Escuela de Formación y Producción Comunicativa, es desarrollar una labor formativa y un trabajo de mediación entre la académica y las comunidades; en

tal sentido, el área congrega a los comunicadores en formación y a los miembros de las diversas comunidades en torno a proyectos que propicien el conocimiento mutuo, y el intercambio de opiniones, ideas y visiones desde los cuales actuar para transformar las realidades que estos protagonistas de los procesos comunitarios desean asumir.

Como brújula para iniciar el recorrido de un paisaje variopinto, se propone la comunicación comunitaria, ciudadana, popular, la otra, democrática, participativa, desde la perspectiva de derecho. Desde esta propuesta y apuesta comunicativa, con un profundo sentido social, y desde sus referentes teóricos y metodológicos, se desarrolla el Proyecto Escuela, comprendiendo que la *comunicación ciudadana y comunitaria*:

(...) Contempla los valores universales y éticos de una propuesta democrática, que busca unir de manera profunda el desarrollo individual y colectivo de los pueblos, el diálogo entre la democracia y equidad con sentidos utópicos compatibles e inseparables en una nueva sociedad. Pero que cuyo destino tiene que ver con el derecho de todos los pueblos a construir de manera emancipada el desarrollo que merecen desde sus propias coordenadas. (Alfaro, 1993).

Esto sin perder de vista las dinámicas mundiales actuales.

Para conocer, comprender y vivenciar la *comunicación ciudadana y comunitaria*, es necesario asumirla como aquella que opone el diálogo al verticalismo, la participación al autoritarismo, la movilización consciente a la instrumentalización, y el pluralismo al unanimismo ideológico, como lo proponen Kaplún (2002), Alfaro (1993), Verón (1976a y 1976b) y Mata (2011), entre otros teóricos. Esta comunicación, como eje fundamental del Proyecto Escuela, logra acompañar a las comunidades o a los grupos sociales a producir nuevas maneras de construir y circular sentido en colectivo ("comunidades comunicativas", que con sus discursos y prácticas realizan un trabajo de resistencia y lucha por sus derechos y reivindicaciones colectivas), como también consigue preparar a los comunicadores en formación en el desarrollo conceptual y procedimental con respeto a la comunicación en su naturaleza, rol netamente social, y en el acompañamiento a los procesos comunitarios de la ciudad y del departamento.

Estos acompañamientos a las comunidades también buscan constituirse como estrategias de promoción de ciudadanías comunicativas, conscientes de sus potencialidades y limitaciones en su ejercicio ciudadano y en su relación con los medios de comunicación, tal como lo plantan Claudia Villamayor y Ernesto Lamas (como se citó en Camacho, 2007), al entender que:

El ejercicio de la ciudadanía es un proceso de aprendizaje al que contribuyen las diferentes instituciones presentes en la sociedad, entre ellas los medios de comunicación. Desde un medio de comunicación siempre se construye ciudadanía: se puede ayudar al fortalecimiento de una ciudadanía activa y participativa o se puede fomentar una ciudadanía pasiva vinculada únicamente con el consumo. (p. 120).

De esta manera se comprende el valor estratégico de los medios en la formación de ciudadanías capaces de hacer valer su voz, sus prácticas y los modos de construir acciones colectivas que las unan a intereses comunes.

Los caminos, las rutas, las guías y los derroteros: la escuela

La *Escuela de Formación y Producción Comunicativa del Huila* es desarrollada a partir de proyectos escolares, barriales y de construcción de política pública que contienen como eje fundamental la *comunicación ciudadana y comunitaria*; se inició desde 2009 como propuesta de proyección social solidaria del programa de Comunicación Social y Periodismo, y trabajó con ocho municipios del Huila y su capital.

Desde el año 2012, este proyecto solo se desarrolla en Neiva por motivos de seguridad en el desplazamiento de los estudiantes hacia los municipios en que se trabajaba; su propósito central es fortalecer especialmente la producción comunicativa en niños y jóvenes, aunque también se vinculan líderes y docentes para promover interacciones entre los unos y los otros, ante la ya diagnosticada dificultad de los primeros para comunicarse, especialmente con el mundo adulto. Los bajos niveles en el desarrollo de sus competencias comunicativas, las transformaciones de estas con la llegada de las nuevas tecnologías, las brechas generacionales y culturales, y la falta de exploración

de la creatividad individual y social dificultan la comunicación y la participación de estos actores en los diversos ámbitos de la vida cotidiana. Por otro lado, el uso que hacen de los medios de información masivos no contribuye a la expresión y comprensión de su horizonte comunicativo y cultural.

En el largo plazo, el desarrollo del proyecto debe generar como resultado la socialización y la articulación de los procesos educativos, participativos y organizativos que desde la comunicación tiendan apuestas de fortalecimiento a actores y dinámicas sociales, "(...) la comunicación ya no como un mero instrumento auxiliar; sino como un componente pedagógico y metodológico básico; y no solo al servicio de la enseñanza; sobre todo al servicio del aprendizaje" (Kaplún, 2002, p. 239).

Por lo anterior, otros objetivos del proyecto están relacionados con la capacidad de abrir espacios de diálogos y aprendizajes, entre ellos mismos y entre los comunicadores en formación, así como también ahondar en la reflexión y la intervención sobre temas como el papel de la escuela, los medios y los barrios como entes socializadores comprometidos con su entorno, las concepciones de comunicación que se tienen en las instituciones, propuestas de educación formal, no formal e informal, y el uso de los medios de comunicación en la escuela, en los barrios y en las organizaciones que desarrollan propuestas pedagógicas con los niños, las niñas y los jóvenes de la ciudad.

Para obtener dichos resultados se trabaja desde la comunicación, concebida como la construcción y la circulación de sentido en colectivo, como derecho a tener voz, a ser escuchado, a expresar lo que se siente, se vive, se cree y se piensa, como el deber de criticar y proponer para incidir y transformar; comunicación como todo aquello que se tiene en común en cuanto comunidad de elección y que desempeña un papel importante en la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos, en la medida en que esta les permite conocer, comprender y transformar sus contextos y sus realidades; la comunicación como un acto pedagógico, cultural y organizativo que incentiva la producción comunicativa propia y la participación de estos protagonistas en diversos ámbitos de la vida: el aula, el gobierno escolar, la casa, la calle, el barrio, la ciudad, los lugares cotidianos, privados y públicos.

Dirección del camino: Escuela Puerto

El proyecto se desarrolla desde dos escenarios: la Escuela Puerto, que es el aula de clase de los comunicadores en formación, su preparación desde los cursos y talleres del área comunitaria, lo cual implica para ellos el trabajo de mesa (lecturas, diseños de técnicas participativas, asesorías, presentación de escritos, documentos, ponencias, diagnósticos, proyectos de intervención, desarrollo de paneles, foros, talleres, etc.) y otras metodologías participativas para ser ejecutadas en el aula como preparación para la Escuela Itinerante, andariega, errante, transeúnte, en la cual no siempre se les garantizan sillas, TV, *videobeam*, salón, aire acondicionado; solo un grupo de hombres, mujeres, niños o jóvenes dispuestos a compartir aprendizajes y experiencias de vida. Desde la Escuela Puerto se dirige, orienta y guía el camino hacia la Escuela Itinerante.

Los comunicadores en formación se preparan teórica y metodológicamente para asumir los acompañamientos a cada proceso, la realización de actividades que van sumando al logro de los objetivos de cada colectivo, y aprender a devolver la información que han recolectado, organizado, analizado y producido en diversos documentos y formatos; para ello, desde la Escuela Puerto preparan las devoluciones creativas como espacios que buscan la integración de la comunidad académica (comunicadores en formación, docentes y protagonistas de los procesos comunitarios) con el propósito de presentar y construir conjuntamente aprendizajes que se estén surtiendo del Proyecto Escuela, pero también las dificultades que se presentan y los retos que se deben asumir.

Una parada necesaria para los comunicadores en formación desde la Escuela Puerto es Contacto Radio⁴, que como un escenario más de aprendizaje les permite ser también protagonistas del proceso comunicativo y comunitario, ser el centro entre compañeros, pares y amigos que van recogiendo, organizando y analizando información de sus propios procesos, contextos y prácticas, y hacer sus propias franjas

.....
⁴ *Contacto Radio*, es una estrategia naciente del Proyecto Escuela de Formación y Producción Comunicativa; esta se constituye a través de una plataforma virtual en la que se publican y visibilizan los procesos y productos comunicativos desarrollados en conjunto entre los comunicadores en formación y las comunidades acompañadas. Esta plataforma puede consultarse en www.contactoradio.com.co

radiales y producir, junto a las comunidades, formatos diversos para visibilizar sus acompañamientos.

Esta plataforma, que puede llegar a limitar desde su nombre su actuar, no es solo radio sino que desarrolla el lenguaje audiovisual en su totalidad y aparece en el Proyecto Escuela como una alternativa más, como una aliada a los procesos de educación, creatividad, imaginación (sociales y comunitarios) que se desarrollan desde el área o fuera de esta, pero que por ahora juega un papel vital en el Proyecto Escuela pues se encarga de visibilizar y articular procesos desde las tecnologías de la información y la comunicación.

Haciendo el camino: Escuela Itinerante

En el Huila, y particularmente en Neiva, cada día nacen nuevas experiencias de comunicación escolar, barrial, comunitaria, o se viven pequeñas luchas para desempolvar las experiencias de medios como revistas, emisoras, producción de video, *blogs* y páginas web. Esta necesidad humana de comunicarnos ya no es solo un reclamo de los niños y los jóvenes de las instituciones educativas o de los procesos comunitarios barriales, quienes hace diez años eran los provocadores primordiales de estos espacios de comunicación mediática. Hoy vemos cómo las experiencias del Huila, que se están acompañando, ya no se limitan al campo educativo; algunas son lideradas por docentes y directivos de instituciones educativas, otras por organizaciones barriales, fundaciones o por la administración pública.

Por ello, la Escuela Itinerante, transeúnte, errante, se concreta como apuesta pedagógica, como escenario educomunicativo práctico, para aprender a ser productores de comunicación con sentido, y así contribuir al mejoramiento de los procesos de participación, organización y comunicación de los colectivos de niños, jóvenes, educadores y líderes de la ciudad y del departamento, tal como lo propone Mario Kaplún (2002) en un marco referencial...

De una comunicación social, democrática y eficaz, donde se establece que a) ésta debe estar al servicio de un proceso educativo transformador, en el cual los sujetos destinatarios vayan comprendiendo críticamente su realidad y adquiriendo instrumentos para transformarla, b) y ha de ser una auténtica comunicación; es decir, tener como metas el diálogo y la participación. (p. 61).

Es desde el terreno, la calle, el salón comunal, el parque-bosque, la oficina del rector, la sala de reunión de los profesores, el patio de recreo o la web, desde donde se generan espacios para la socialización de temas, inquietudes, ideas, expectativas e idearios de estos actores sociales. Conocerlos, indagar por sus prácticas y tejidos comunicativos, por sus concepciones de *comunicación* y *participación*, por sus consumos mediáticos, por las maneras como resuelven sus conflictos, y desarrollar con y en ellos capacidades para producir otra comunicación, otras formas de participación y otros medios de comunicación escrita y audiovisual que contribuyan a democratizar la vida cotidiana, son los propósitos de la Escuela Itinerante.

Desde esta escuela se ha podido advertir, sentir, pensar, reflexionar y actuar en el horizonte comunicativo de estos actores del proceso; poco a poco, con barreras y dificultades, estos han ido presentando cambios en la comprensión que tienen de la comunicación y la producción mediática en sus escenarios, pero también han generado reflexiones sobre sus prácticas democráticas y participativas. Se advierte que la comunicación ha ido transitando de lo meramente instrumental a una comprensión y práctica más amplia: la comunicación como proceso mediador y canalizador de las múltiples expresiones que caminan y se chocan en el ambiente escolar, barrial e institucional.

Los acompañamientos de esta Escuela han ido generando intercambios entre procesos y actores, estimulando las diversas formas de aprender y desarrollando capacidades, además de las cognitivas, comunicacionales y habilidades de inserción social y construcción de tejido social desde el aula, la institución y el entorno de la comunidad barrial.

Al final del camino, el acto pedagógico de la comunicación: aprendizajes y retos

La comunicación escolar, centrada en el aprendizaje y en el uso de la comunicación y la apropiación de medios y técnicas activas, se constituyó en metodología que liga necesariamente el aprendizaje a la diversión, al juego y al cambio de roles, de escenarios de aprendizaje, lenguajes y prácticas.

Es común escuchar en la evaluación del proyecto que los actores valoren estas metodologías, estas nuevas formas de aprender, que lidian con lo que tradicionalmente han enseñado los docentes y hasta los padres de familia: "Cuando algo es educativo debe ser muy serio", "el aprendizaje es memorístico", "lo educativo es lo serio, lo formal y para ello debemos estar en completo silencio y en orden". Siempre se ha caminado, entendiendo que lo interesante para los niños se niega como educativo; pero también se ha ido caminando y aprendiendo que lo interesante para ellos es lo que se constituye en aprendizaje significativo: sus propias vivencias hechas textos, programas de radio, artículos, videos, cuentos, narraciones e historias.

Los retos son lograr el balance entre lo divertido y lo educativo y valorar más la manera en que los medios y las metodologías participativas puede llenar de aprendizajes y diversión un ambiente tan aburrido como el colegio, el barrio, el servicio social, etc.

El Proyecto Escuela entra, sale, corre, vuela, baila, come, grita, actúa, en las aulas de clases, en los salones de la USCO, en los patios de recreo, en los salones comunales, en los parques de los pueblos, y hace realidad la creación literaria y la producción mediática y no mediática en las que se apoyan los desarrollos pedagógicos. El reto es asumir con mayor rigor la propia formación pedagógica como facilitadores de desarrollos comunitarios, ya que el proceso de formación de futuros profesionales de la comunicación implica estructuralmente actuar con responsabilidad frente a los problemas sociales y comunicativos identificados en las distintas comunidades.

En la medida en la que se van identificando dichos problemas, su naturaleza va mutando y se van configurando como retos que deben afrontarse con disciplina metodológica, creatividad y compromiso social. Se trata de retos asociados a la manera en que se identifican, abordan y tramitan asuntos como el *conflicto*, de orden generacional, de género, familiar y escolar, y, de otro lado, la dificultad de los actores de entenderse como *sujetos de derechos* (de los cuales devienen los derechos infantiles y juveniles) y, finalmente, la falta de comprensión de la *comunicación como derecho*, en el entendimiento de que la comunicación es mucho más que medios e instrumentos: se trata de un proceso autónomo e inherente al ser humano.

Estos retos, hoy por hoy, se constituyen como acciones colectivas que el Proyecto Escuela dinamiza y moviliza en función de su transformación, desde la concepción básica que los actores de los procesos comunitarios puedan tener de ellos, hasta la constitución de fuentes documentales importantes para ser tenidas en cuenta en la construcción de políticas públicas de infancia y adolescencia, de comunicación y de educación.

En suma, la *Escuela de Formación y Producción Comunicativa* es un proyecto, estrategia, apuesta, opción, pretexto... al servicio de las instituciones formales y no formales que propician la participación y la educación desde la comunicación con todos los actores; es una forma de democratizar los conocimientos, las opiniones y las ideas, y de participar en la formación de ciudadanía.

► Referencias bibliográficas

- Alfaro, R. M. (1993). *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima: Asociación de comunicadores sociales –Calandria.
- Alfaro, R. M. (Mayo-julio, 2000). Culturas populares y comunicación participativa: En la ruta de las redefiniciones. *Razón y Palabra*, 18. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n18/18ralfaro.html>
- Camacho, C. (1998). *Cultura de transparencia: El derecho humano a la información en el desarrollo de la ciudadanía comunicativa en Bolivia (1997-2007)*. La Paz: Autor.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación: El comunicador popular*. La Habana: Caminos.
- Mata, M. C. (2011). Comunicación y ciudadanía: Dilemas pendientes. En B. Alem y A. Arneigeiras (Eds.), *Culturas populares y culturas masivas: Los desafíos actuales a la comunicación* (pp. 111-120). Buenos Aires: UNGS-Prometeo.

Verón, E. (1976a). Ideología y comunicación de masas: La semantización de la violencia política. En E. Verón (Ed.), *Lenguaje y comunicación social* (pp. 133-187). Buenos Aires: Nueva Visión.

Verón, E. (1976b). Introducción: Hacia una ciencia de la comunicación social. En E. Verón (Ed.), *Lenguaje y comunicación social* (pp. 9-29). Buenos Aires: Nueva Visión.

Ucar, X. (2002). *La comunidad como elección: Teoría y práctica de la acción comunitaria*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Ponencia

02

El territorio y la territorialidad como potencialidad política para la construcción de proyectos comunitarios

Verónica Mariana Xochiquetzalli Barreda Muñoz¹

Resumen

Pensar el territorio desde dimensiones polarizadas en el ámbito de las ciencias sociales y las ciencias naturales, ha propiciado que la comprensión de los conflictos socioambientales en el contexto latinoamericano tienda a dar explicaciones fragmentadas de los antagonismos que conforman las dinámicas sociales que se configuran en dichos conflictos.

Por un lado, el territorio como espacio de gobernanza no considera las conflictividades ni los diferentes proyectos que se ciernen sobre la territorialidad, mientras que el territorio como área geográfica se entiende sometido a las regulaciones políticas de modelos de desarrollo que han intensificado dichos conflictos.

¹ Estudiante de Sociología de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: veronica.barreda.mx@gmail.com

En ese sentido, los conflictos socioambientales han sido reducidos a una mera disputa por el uso, el control y la apropiación de los recursos naturales, dejando de lado aquellos proyectos comunitarios que entienden la territorialidad como potencialidad y que configuran propuestas sobre consideraciones éticas y nociones que tienen que ver con la justicia social.

Tal es el caso de Justicia para los Pueblos del Popocatepetl, que emerge del conflicto generado a partir de la instalación del Proyecto Integral Morelos (en comunidades rurales de tres estados de México), como un movimiento que pugna por la reivindicación de la noción de *comunidad*, de ambiente como espacio de sobrevivencia ecológica, económica y sociocultural, así como por el reconocimiento público de quienes se manifiestan colectivamente.

Los resultados por mostrar forman parte de una investigación que se ha realizado desde enero de 2014 y que ahora se encuentra en la fase final, en la que el concepto de *territorio* cobra importancia al tratar de comprender la conflictividad que configura la realidad latinoamericana y que, al reflexionar sobre la potencialidad territorial, permite entender aquellas propuestas que hoy pugnan por el reconocimiento y la justicia social.

Visto desde una perspectiva crítico-hermenéutica, la metodología utilizada ha sido de orientación cualitativa, en la que, a través de una recopilación y sistematización documental y el diálogo con las comunidades involucradas, se pretende dar cuenta de dichas propuestas así como de los fundamentos empíricos que permitan entender la conflictividad y potencialidad territorial.

Palabras claves: Territorio, territorialidad, conflicto socioambiental, justicia social.

Introducción

A continuación se presentará un análisis de la configuración de proyectos comunitarios en el marco de conflictos socioambientales en los estados de Puebla, Tlaxcala y Morelos, México.

Durante investigaciones previas se ha sostenido que estos conflictos reflejan problemáticas propias del modelo globalizador (como un sistema-mundo) y sus efectos en América Latina, que tienen como base la relación sociedad-naturaleza; es ahí cuando se constituyen propuestas y proyectos que expresan las distintas racionalidades que están detrás de cada sujeto social; estos pueden ir desde la explotación (propia de una visión mercantilizadora de la naturaleza) en contradicción con una relación justa y equilibrada (una visión de lo común).

En la primera parte se explicará la emergencia de conflictos socioambientales a partir de los megaproyectos extractivos y energéticos en el centro del país. Seguido a ello se hace un análisis de estos conflictos desde el concepto de *territorio* y las relaciones que lo han configurado.

La tercera parte consta de la descripción de aquellos proyectos comunitarios que se han desarrollado desde una potencialidad territorial que pugna por la justicia social, concluyendo con algunas preguntas que han surgido a partir de la investigación en estos proyectos.

Los conflictos socioambientales y la importancia de hablar de territorio

Los conflictos ambientales o socioambientales se han entendido desde diversas perspectivas; se puede mencionar que existen dos grandes corrientes que los han explicado: desde la perspectiva de la gobernanza, los conflictos se expresan como fracturas en el ejercicio del poder del Estado; la segunda perspectiva puede calificarse como más crítica respecto a que hace referencia a la totalidad de la realidad social; es esta desde la cual se parte para hablar de territorio y proyectos comunitarios.

De acuerdo con María Fernanda Paz (2014) en México, los conflictos socioambientales se han relacionado con el acceso, el uso, el control, la propiedad y la construcción social del medio ambiente; además, se considera a este como espacio de la vida ecológica, económica y sociocultural, donde se despliegan organizaciones, prácticas

y expresiones heterogéneas (como los proyectos comunitarios). Paz elabora una calificación basada en las características anteriores, por lo que menciona que existen tres tipos relacionados con la disputa: en torno al control de los recursos, en relación con la gestión y aquellos que se derivan de la afectación o el riesgo.

En este sentido, se ha construido una definición de *conflicto socioambiental* como una relación social en la que se disputan y encuentran posiciones y proyectos, se confrontan agravios y se generan nuevas rupturas sobre el acceso, el uso, el control, la propiedad y la construcción social del medio ambiente (considerado como espacio de sobrevivencia ecológica, económica y sociocultural), expresado en organizaciones y prácticas.

Al hablar de proyectos que se confrontan y rupturas respecto a la construcción social del medio ambiente, es necesario aclarar que dicha construcción y proyectos son expresión de la producción material del espacio.

Bernardo Mançano Fernández citando a Lefebvre (2009), afirma que el espacio social es la materialización de la existencia humana (p. 3); asimismo, el espacio geográfico (...) está formado por los elementos de la naturaleza y por las dimensiones sociales, producidas por las relaciones entre las personas, como la cultura, la política y la economía. Las personas producen espacios al relacionarse en forma diversa (Mançano, 2009, p. 3), por lo que estos, contruidos por relaciones de conflicto, se definirían como territorios en conflicto, siendo el territorio una for-mación del espacio a partir de sistemas de acciones y sistemas de objetos. Al contener elementos producidos por las relaciones sociales, el territorio queda restringido a la intencionalidad con la que se creó, así como su destrucción o movimiento; más si se considera que:

La intencionalidad comprendida como propiedad del pensamiento y de la ideología en que el sujeto delibera, planea, proyecta, dirige y propone la significación y, por consiguiente, la interpretación, se realiza mediante las relaciones sociales en los procesos de producción del espacio y la comprensión de ese proceso. Deliberar, planear, proyectar, dirigir, proponer, significar e interpretar son verbos que explicitan poder. El poder

de significar e interpretar expresa la intención, la pretensión del sujeto. La intencionalidad expresa, por tanto, un acto político, un acto de creación, de construcción. Este acto político expresa la libertad de creación, la significación, y es una interpretación, una forma de construcción del conocimiento. Los sujetos utilizan sus intencionalidades creando, construyendo, produciendo sus significaciones de conceptos, sus interpretaciones y sus enfoques de realidades, evidenciando aspectos de acuerdo con sus intereses, definiendo sus espacios y sus territorios, concretos y abstractos, materiales e inmateriales. Las interpretaciones, enfoques, puntos de vistas o de abordaje acontecen por medio de la intencionalidad que representa intereses de diferentes clases sociales organizadas en diversas instituciones. (Mançano, 2009, p. 4).

En el espacio se construye una diversidad de configuraciones territoriales, en donde se puede distinguir el proyecto neoliberal, expresado en la explotación, mercantilización y privatización de los bienes comunes y del medio ambiente.

El Proyecto Integral Morelos² (PIM), promovido por los Gobiernos federal, estatal y municipal, en los estados de Puebla, Tlaxcala y Morelos, se trata de un megaproyecto que responde a las necesidades de ajustar espacial y temporalmente el capitalismo³, que por diversos medios ha intentado cercar el acceso a los bienes comunales de localidades rurales.

² Proyecto energético de la paraestatal Comisión Federal de Electricidad, concesionado en 2011 a tres empresas españolas (Elecnor, Abengoa y Bonatti), que tiene la intención de integrarse al sistema nacional para la generación de energía, puesto que se compone de un gasoducto para abastecer a una planta termoeléctrica, el cual generaría recursos energéticos para la zona industrial del centro del país. Dicho proyecto se halla en proceso de instalación en zonas de alto y mediano riesgo volcánico (debido a la cercanía con el volcán Popocatepetl); además, dichas zonas son utilizadas por comunidades especialmente para las actividades del campo.

³ David Harvey (2004) menciona en *El nuevo Imperialismo* que cuando el capitalismo encuentra momentos de sobre acumulación, intenta reajustar los ciclos del capital a través de diversos medios, uno de los cuales es el ajuste espacio-temporal; esto quiere decir que se transnacionaliza, se mueve a espacios geográficos donde la regulación gubernamental permite la explotación de mano de obra, así como la mercantilización de los bienes comunes y la naturaleza. Durante el sexenio de Felipe Calderón, en México, se firman acuerdos de cooperación industrial con España que asegurarían la explotación de recursos energéticos con motivo de la reestructuración del modelo en crisis de ese país, aunado a la reforma energética de 2013, durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (Hernández, 2014).

La construcción de grandes proyectos infraestructurales, en Puebla y Tlaxcala un gasoducto y en Morelos una planta generadora de energía termoeléctrica, ha provocado el descontento de la población al no ser tenida en cuenta en la toma de decisiones del Estado, al enterarse de que este proyecto pasaría por una zona de alto riesgo volcánico (vulnerando aún más a las comunidades) así como por la especulación de la expropiación de tierras de cultivo propias de la zona.

Lo anterior genera la organización de las comunidades en sus respectivos estados, pues, meses después, se averigua que se trata del mismo proyecto: el Proyecto Integral Morelos (PIM), un megaproyecto energético que intenta abastecer a la zona industrial del centro del país a través de la ampliación de la red nacional de gasoductos así como de la construcción de una planta de energía termoeléctrica, lo que, como ya se dijo, provoca el descontento de las comunidades, ya que pueblos de los tres estados se enteran de él de manera fragmentada; además, los pobladores no son consultados ni tenidos en cuenta en la toma de decisiones respecto a sus territorios.

Esto los lleva a integrarse en el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra y el Agua Puebla-Tlaxcala-Morelos⁴ para conformar una oposición política clara (expresada en una heterogeneidad de acciones públicas de descontento social) y que en diversas ocasiones ha sido víctima del ejercicio legítimo de la violencia por parte del Estado.

El movimiento integra no solo a pobladores rurales, sino a académicos, medios de comunicación y otros colectivos, que han generado diversas propuestas de manera simultánea a partir de 2011, año de gran efervescencia social.⁵

Posteriormente, este movimiento logra integrarse, en 2013, junto con otros colectivos (como el Centro Fray Julián Garcés Derechos Humanos de Tlaxcala), a la Escuela Popular por la Defensa de la Vida, proyecto que pugnaba por un aprendizaje horizontal, fundado en el diálogo de saberes, y en el que la vida sería la principal premisa a

.....
⁴ Esta organización se había conformado desde 2009 en oposición a un proyecto de infraestructura en la periferia de la ciudad de Puebla, logrando consolidarse a raíz de este conflicto.

⁵ Puesto que se visibilizan una diversidad de movimientos en el centro del país relacionados a conflictos socioambientales.

través de la cual campesinos y campesinas, ciudadanos y ciudadanas, opositores a los megaproyectos de la zona centro del país, compartirían experiencias y saberes respecto a prácticas sociales (políticas, culturales, económicas y ambientales) que ayudarían a fortalecer las distintas organizaciones.

Al mismo tiempo, las manifestaciones de violencia y represión a los movimientos generaron que, poco a poco, el proyecto de aprendizaje-enseñanza se deteriorara, hasta concluir sus actividades. En ese mismo año se forma la coalición Justicia por los Pueblos del Popocatepetl, que exige el respeto a los derechos ciudadanos para evitar la instalación del proyecto en los pueblos aledaños al volcán.

Esta organización afirma que los distintos gobiernos han cometido una injusticia al no consultarlos e invisibilizarlos para ocupar sus tierras, por lo que han generado una diversidad de mecanismos de acción para visibilizar sus inconformidades y propuestas; entre ellos, la conformación de radios comunitarias (como radio Zacatepec), foros informativos y de discusión con una amplitud de sectores sociales, páginas web, asambleas y caravanas.

Los gobiernos han afirmado que este proyecto traería progreso y desarrollo al país, lo que significaría industrialización, urbanización, empleos y reducción del índice de pobreza (en términos cuantitativos), entre otros indicadores de desarrollo, lo que dista de la opinión de los pueblos, para quienes las ideas de bienestar, una buena vida y justicia, están estrechamente ligadas al campo y las actividades de la tierra, con la que afirman tener una relación histórica⁶. Desde el punto de vista de Mançano (2009), la intencionalidad de los Gobiernos respondería a una racionalidad que intenta configurar el territorio de modo que el capital encuentre medios de reproducción y así lograr un reajuste a la crisis de sobre acumulación, o cual haría referencia a una racionalidad instrumental⁷, en contraposición a una racionalidad emancipatoria:

⁶ Recordando a Emiliano Zapata, quien luchó durante la revolución mexicana por la repartición de tierras comunales. Información obtenida de una entrevista realizada para Revolución Tres Punto Cero por un integrante de este colectivo (Bauer, 2014; Morelos, 2013).

⁷ De acuerdo con Adela Cortina (Citada por Pose, 2014), esta sería una racionalidad de control de medios en función de ciertos fines u objetivos: "Únicamente es capaz de individualizar, construir o perfeccionar los instrumentos o medios adecuados para el logro de metas o fines preestablecidos" (p. 127). Esta racionalidad le permite al sujeto calcular consecuencias de acción, en relación con posibilidades objetivas, sin considerar los elementos subjetivos de los otros y otras.

La racionalidad emancipatoria, en este contexto, está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo (...); la racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autorreflexión con acción social diseñada para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no exploradoras. (Giroux como se citó en Vila Merino, s.f., p. 4).

Conclusiones

Propuestas comunitarias como la de Justicia a los Pueblos del Popocatepetl, que plantean saberes históricos orientados a la comprensión entre los seres humanos para llegar a la planeación e interpretación colectiva, así como el acuerdo mutuo de acción, tienen un sentido de la territorialidad como potencial político para la acción; estas traerían reconfiguraciones del territorio en cuanto que proponen relaciones no instrumentales y basadas en la idea de lo común, no solo entre seres humanos sino con la naturaleza. Esto advierte de una oposición al proyecto de instrumentalización.

La razón emancipatoria lograría integrar proyectos de justicia. La pregunta es ¿cuál sería entonces el papel del Estado al tratar de mediar los conflictos y los movimientos sociales?; y, entonces, ¿cómo se conciliaría la relación entre comunidades y capital cuando corre el riesgo de que estos proyectos sean absorbidos por una lógica instrumental?

► Referencias bibliográficas

Bauer, C. (1 de abril de 2014). Los pueblos del Popocatepetl, una década de resistencia (Parte I). *Revolución Tres Punto Cero*, Revoluciones. Recuperado de <http://revoluciontrespuntocero.mx/los-pueblos-del-popocatepetl-una-decada-de-resistencia-parte-i/>

Composto, C., y Rabasa, M. (s.f.). Entrevista con David Harvey. Nuevo imperialismo y cambio social: Entre el despojo y la recuperación

de los bienes comunes. *Herramienta: Debate y Crítica Marxista*. Recuperado de <http://www.herramienta.com.ar/entrevistas/entrevista-con-david-harvey-nuevo-imperialismo-y-cambio-social-entre-el-despojo-y-la-rec>

Harvey, D. (2004). *El Nuevo imperialismo: Acumulación por desposesión* [versión PDF]. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>

Hernández, R. (12 de junio de 2014). Los primeros pasos hacia la apertura energética los dio Felipe Calderón. *Revolución Tres Punto Cero*, Política. Recuperado de <http://revoluciontrespuntocero.mx/los-primeros-pasos-hacia-la-apertura-energetica-los-dio-felipe-calderon/>

Mançano, B. (2009). *Territorios, teoría y política*. En G. Calderón y E. León (Coords.), *Descubriendo la espacialidad social en América Latina* (Vol. 3.). México, D. F.: Ítaca. México [versión PDF]. Recuperado de <https://horizontescomunitarios.files.wordpress.com/2016/10/mancano-fernandez-territorios-teoria-y-politica.pdf>

Mançano, B. (2014). *Movimientos socioterritoriales y movimientos socio-espaciales: Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267217667_Movimientos_socioterritoriales_y_movimientos_socioespaciales_Contribucion_teorica_para_una_lectura_geografica_de_los_movimientos_sociales

Morelos, R. (10 de abril de 2013). Re: *Morelos: Recuerdan a Zapata con repudio a termoeléctricas* [mensaje en un blog]. Recuperado de <http://justiciaalospueblosdelpopo.blogspot.com.co/2013/06/morelos-recuerdan-zapata-con-repudio.html>

Paz, M. F., y Risdell, N. (Coords.). (2014). *Conflictos, conflictividades y movilizaciones socioambientales en México: Problemas comunes, lecturas diversas*. Cuernavaca: CRIM, UNAM, Miguel Ángel Porrúa.

Pose, C. (mayo, 2014). ¿Qué es la racionalidad instrumental? XV Ateneo de Bioética. *Eidón*, 41, 125-143. doi: 10.13184/eidon.41.2014.125-133. Recuperado de <http://www.revistaeidon.es/descargas/articulo/49>

Vila Merino, E. (2004). *De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación* [versión PDF]. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6648/De_la_racionalidad_instrumental.pdf?sequence=2

Ponencia

03

Diagnóstico de la página web de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca – ACIN: www.nasaacin.org

.....
Paulo César Paz Ramos¹

Resumen

Este trabajo se enfoca en la comunidad Nasa, en lo realizado hasta el momento por el "Tejido de Comunicación y de Relaciones Externas para la Verdad y la Vida", específicamente en su sitio web: <http://www.nasaacin.org/>

En principio, se define cómo se está desarrollando el proceso comunicativo en dicha página para entender e interpretar lo que está aconteciendo en este colectivo; luego, se explica qué los motiva a realizar las cosas de la forma en que lo están haciendo; para esto, se realiza un diagnóstico que permite ubicar, describir, detallar, analizar y valorar la propuesta comunicativa digital.

.....
¹ Docente-investigador, coordinador de investigación del Programa de Comunicación Social-Periodismo, Unicomfaucauca. Correo electrónico: ppaz@unicomfaucauca.edu.co

Se podría concretar, entonces, que el eje central de esta investigación es la realización de una interpretación crítica para extraer aprendizajes que se puedan utilizar en otras experiencias y que aporten a las teorías de la comunicación.

Este proceso también permitió visibilizar aún más a esta comunidad, conocer algunos aspectos de sus dinámicas comunicativas ancestrales, combinadas con propuestas actuales de las TIC, sus problemas, sus sueños, las lecciones aprendidas y sus planes de vida, lo que servirá como referencia para el desarrollo de procesos similares que se quieran adelantar en otras comunidades, no solo indígenas, sino de otros contextos: campesinos, barriales, institucionales o ciudadanos.

Una posible debilidad del trabajo, la cual es importante reconocer y explicitar, es que el diagnóstico se enfocó en ubicar los diferentes estándares internacionales con los que debe contar una página web, sin profundizar mucho en la forma en que el sitio objeto de este estudio, como medio de comunicación indígena, se pueda alejar de estos. La razón de esta mirada es que la página web de la ACIN se encuentra inmersa en una red mundial cuyos usuarios se han acostumbrado a ciertos patrones de uso; de hecho, como se podrá observar más adelante, el producto digital creado por el "Tejido de Comunicación", en un porcentaje muy alto, está dirigido a públicos externos, caracterizados por ciertas prácticas de uso que probablemente pretendan aplicar en las diversas propuestas tecnológicas subidas a la Internet, como en este caso.

Sin embargo, como aporte a la forma de observar y analizar esta página y sus dinámicas, se tuvieron en cuenta algunos aspectos fundamentales sobre los sistemas de información y comunicación de comunidades indígenas planteados por Gómez Mont (2010), que permitieron dimensionar desde otra perspectiva el uso que estas le dan a las tecnologías y lo que ofrecen a sus públicos con técnicas apropiadas: "Los sistemas de información y comunicación indígenas poseen características singulares que los tornan totalmente diferentes a los sistemas comerciales o públicos" (Gómez Mont, 2010).

Palabras claves: Asociación de Cabildos del Norte del Cauca –

ACIN, tecnologías de información y comunicación (TIC), "Tejido de Comunicación y de relaciones externas para la verdad y la vida", comunicación comunitaria, pueblos indígenas y las TIC.

Fundamento teórico

El marco teórico y referencial de esta investigación se desarrolló desde dos enfoques o contextos, la *comunicación comunitaria* y la *comunicación digital*, ambos abordados desde las perspectivas de la *sociedad de la información y del conocimiento*.

En este caso, solo se compartirá aquello que se trabajó en el contexto de la *comunicación comunitaria*, dado el enfoque del Primer Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo "Convergencias y Divergencias. Hacia educaciones y Desarrollos Otros".

En lo que respecta a la *Comunicación Comunitaria*, de la cual se mencionarán las temáticas desarrolladas profundizado en algunas de estas, se trabajó en este ámbito porque se creyó necesario indagar sobre las prácticas comunicativas adquiridas y apropiadas por el "Tejido de Comunicación", a través de su historia, analizándolas desde las teorías de la *comunicación para el desarrollo y el cambio social: comunicación para el desarrollo, comunicación alternativa, comunicación para la potenciación, comunicación para el cambio social, comunicación participativa para el desarrollo y apropiación ciudadana de las TIC*.

Se podría afirmar, entonces, que la *comunicación comunitaria* es el modelo que ha venido trabajando la ACIN, desde tiempos milenarios, y que desde los años noventa ha tomado nuevos rumbos, apuntando a dinámicas clasificadas dentro de las prácticas y conceptos de la *comunicación para el desarrollo y el cambio social*. Por lo anterior, se creyó conveniente profundizar en estas corrientes comunicativas que han permeado la historia de Latinoamérica y que, obviamente, han influenciado de una forma contundente a esta comunidad indígena del norte del Cauca.

Se recuerda, entonces, que algunos investigadores del tema de la comunicación aplicada al desarrollo económico y social coinciden

en que han existido dos corrientes principales, que se han desplegado en los últimos años. Lo anterior lo menciona y aclara de una forma acertada y clara Gumucio Dagron (2011a):

Dos corrientes principales se distinguen durante las cinco décadas pasadas: por una parte, una comunicación inspirada en las teorías de la modernización y en técnicas derivadas de las estrategias de la información utilizadas por el gobierno de Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial y por la industria norteamericana para publicitar sus productos comerciales; por otra, una comunicación nacida de las luchas sociales anticoloniales y antidictatoriales del Tercer Mundo, que tienen su referente académico en las teorías de la dependencia. (p. 26).

La práctica o corriente denominada "comunicación para el desarrollo", ha transitado por toda una serie de cambios y aportes provenientes de diferentes ámbitos sociales y académicos; además, posee todo un abanico de definiciones que permiten conocer muy bien esta dinámica social comunicativa.

Una de las organizaciones internacionales que más ha trabajado este enfoque comunicacional y promovido la aplicación del mismo en comunidades latinoamericanas es la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO); esta se considera como una de las que más ha aportado a la construcción, la promoción y la consolidación en este continente de esta corriente comunicativa, desde los años setenta. La FAO (2010), propone la siguiente definición:

Es un enfoque basado en el uso participativo de métodos e instrumentos de comunicación para facilitar el entendimiento y lograr acciones comunes para el cambio social, permite apoyar a los programas de desarrollo rural de acuerdo a las características y necesidades locales:

- Facilitando el fortalecimiento de los procesos de comunicación en la población rural, los trabajadores del desarrollo y las autoridades locales;
- Reforzando la participación de los diversos actores sociales en la definición de políticas de desarrollo;
- Integrandó información para el aprendizaje social, la educación y la

capacitación;

- Compartiendo nuevas ideas, conocimientos y tecnologías, y creando sinergias entre conocimiento científico y poniendo en valor el conocimiento local y tradicional;
- Permitiendo la sistematización e intercambio de experiencias entre todos los actores involucrados en las iniciativas de desarrollo;
- Motivando la implementación de medidas y acciones de intervención que respondan a sus visiones y necesidades. (p. 6).

Gumucio Dagron (2011a), considerado uno de los investigadores y académicos que más ha impulsado en Latinoamérica el movimiento de *comunicación para el cambio social*, comenta sobre este concepto:

La comunicación para el desarrollo hacía énfasis en una tecnología apropiada, que pudiera ser asumida por el campesino pobre, y planteaba además la necesidad de establecer flujos de intercambio de conocimiento e información entre las comunidades rurales y los técnicos. (p. 35).

De igual forma, expone un aspecto sobre este tipo de comunicación, relevante para esta investigación, ya que permite reflexionar sobre el trabajo comunicativo y social realizado desde hace tiempo, y que se ha prolongado hasta la actualidad, por el colectivo de comunicación de la ACIN:

La comunicación para el desarrollo, además de valorar el conocimiento local, entendía la necesidad de respetar las formas tradicionales de organización social y fortalecerlas, para contar con un interlocutor válido y representativo. Otro aspecto distintivo de la *comunicación para el desarrollo* es el énfasis en la capacitación en técnicas de comunicación de los agentes de cambio y la producción de materiales apropiados para el contexto cultural de cada programa. (p. 35).

Es el mismo autor quien actualiza este enfoque en su texto *La comunicación para el desarrollo en el sistema de las Naciones Unidas en Ecuador: análisis sobre los enfoques y las prácticas*. Este documento surgió de las mesas redondas sobre comunicación y desarrollo que organizan las agencias de las Naciones Unidas con la participación de

otras organizaciones y expertos. A continuación se puede observar el enfoque que se le ha dado a la *comunicación para el desarrollo* en el *Consenso de Roma*, documento que recoge las conclusiones del 1^{er} Congreso sobre Comunicación para el Desarrollo:

La comunicación para el desarrollo es un proceso social basado en el diálogo, que utiliza una amplia gama de instrumentos y métodos. Tiene que ver con buscar un cambio a distintos niveles, lo que incluye escuchar, crear confianza, compartir conocimientos y habilidades, establecer políticas, debatir y aprender a fin de lograr un cambio sostenido y significativo. No se trata de relaciones públicas o de comunicación empresarial. (Banco Mundial, FAO y CI, 2006, "Comunicación...", Párr. 1).

Otro de los modelos trabajados dentro de la dimensión de la *comunicación comunitaria* es el de la *comunicación alternativa*, la cual, según consideraciones aportadas por diferentes teóricos, es el modelo menos institucionalizado de todos; no obstante, algunos, como Gumucio (2011a), se atreven a afirmar que la *comunicación alternativa* ni siquiera es un modelo, pues esta nació como una diversidad de experiencias dispersas por todo el mundo y solo años más tarde se trató de elaborar una teoría alrededor de esta.

Sobre esta dinámica comunicacional, Gómez y Galindo (2011) comparten lo siguiente:

El campo comunicacional alternativo, como todo campo, conlleva un modo de conocimiento del mundo. Es un punto de vista fundamental que crea su objeto y principios de comprensión y explicación convenientes a dicho objeto. Ese modo de percibir el mundo es la puesta mediática en conocimiento acerca del mundo, pero según modalidades específicas:

- Conciencia de subalternidad.
- Posición contrahegemónica.
- Objetivos educativos de formación y autoformación.
- Participación horizontal, sin jerarquías.
- Dialogismo.
- Empoderamiento de los subalternos.

- Denuncia tanto de lo invisibilizado por los sectores mediáticos hegemónicos, como de las acciones y lógicas de invisibilización.
- Apertura a la confrontación. (p. 8).

Gumucio Dagron (2011a) indica que las experiencias en *comunicación alternativa* surgieron, la mayoría de las veces, al calor de las luchas sociales y, como consecuencia de este fenómeno, casi todas se acabaron rápidamente; afirma además que, en general, estas se tratan de esfuerzos contestatarios que buscan conquistar espacios comunicativos en sociedades represivas, paralizadas o sometidas por dinámicas de neocolonización. Es, entonces, en esta dimensión de *comunicación alternativa* que campesinos, indígenas, obreros, estudiantes, mujeres, jóvenes, mineros y otros sectores marginados de la participación política, crean sus propios medios de comunicación, ya que les era imposible acceder a los medios de comunicación controlados por el Estado y por las grandes empresas mediáticas.

Para finalizar este tema de la *comunicación alternativa*, se acude de nuevo al investigador boliviano, Gumucio Dagron (2011a), quien, a través de su experiencia y grandes investigaciones, expone un planteamiento contundente y muy acertado sobre esta dinámica comunicativa y social, que arroja luces sobre las acciones comunicativas desarrolladas por la ACIN hasta el momento:

El aspecto fundamental en la comunicación alternativa es la apropiación de los medios. Esto no quiere decir –aunque hubo casos– que los medios privados fueran tomados por asalto. El sentido de “apropiación”, debe entenderse como un modo de desarrollar la capacidad propia, comunitaria y colectiva, de adoptar la comunicación y sus medios como un proceso coadyuvante de las luchas sociales. Por apropiación no entendemos solamente la propiedad de los medios y de la tecnología, aunque esto es sin duda central para la independencia de la comunicación alternativa. No se trata simplemente de poseer los instrumentos, una radio, un periódico o un canal de televisión; se trata, sobre todo, de apropiarse de la gestión, de la creación y del proceso comunicacional que involucra la participación comunitaria. (p. 36).

Para cerrar este enfoque sobre algunos modelos de comunicación comunitaria, se abordará la corriente denominada *comunicación*

para el cambio social, considerada como uno de los modelos más recientes, entre los anteriormente mencionados (Gumucio, 2011a). Se podría afirmar que, en los últimos años, la mirada de un buen número de investigadores se ha posado en este enfoque por las dinámicas sociales que ha generado y, sobre todo, porque comparte con la *comunicación para el desarrollo* y con la *comunicación para el cambio social*, "(...) la preocupación por la cultura y por las tradiciones comunitarias, el respeto hacia el conocimiento local, el diálogo horizontal entre los expertos del desarrollo y los sujetos del desarrollo" (p. 37).

Restrepo (2011, p. 12), en su texto *Comunicación para el cambio social y nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, recurre a Gumucio y Tufte, con el objetivo de aclarar que, en la *comunicación para el cambio social*, el proceso es más significativo que los productos. En este tipo de comunicación, las herramientas, los mensajes, los modelos y las técnicas son importantes, pero es el proceso surgido y desarrollado en la comunidad al que se le da relevancia y fuerza, ya que es desde este de donde surge la propuesta comunicativa.

Asimismo, Gumucio (2011^a, p. 38), habla de "cinco condiciones indispensables" que se dan en la *comunicación para el cambio social*; en resumen, son:

- *Participación comunitaria y apropiación*: Participación democrática y apropiación del proceso y de los contenidos comunicacionales de una comunidad.
- *Lengua y pertinencia cultural*: Un proceso de comunicación, como este, debe atender a las particularidades de cada cultura y de cada lengua; apoyarse en ellas para legitimarse. Para este enfoque comunicativo el intercambio cultural, entre lenguas y culturas, es vital, sobre todo cuando tienen lugar en una esfera de igualdad y respeto.
- *Generación de contenidos locales*: La *comunicación para el cambio social* vigoriza el saber comunitario y promueve el intercambio de conocimientos en condiciones equitativas y el aprendizaje por medio del diálogo. En este enfoque, es fundamental también la creación de contenidos propios que rescaten el saber acumulado a través de muchas generaciones.

- *Uso de la tecnología apropiada:* En la *comunicación para el cambio social*, el uso de la tecnología se dimensiona teniendo en cuenta las necesidades de cada proceso comunicacional.
- *Convergencias y redes:* Se busca establecer un diálogo más amplio con otras experiencias similares a escala local, regional o global. La *comunicación para el cambio social* busca la constitución de redes con el objetivo de consolidar los procesos sociales y el intercambio de todo tipo de experiencias.

Todos estos planteamientos permiten, entonces, generar una imagen más concreta del trabajo que realiza el "Tejido de Comunicación" de la ACIN, ya que se podría afirmar que este colectivo ha tomado de cada uno de los modelos distintas acciones, enfoques, miradas, planteamientos y dinámicas, que han permitido que se consolide y estructure de una forma organizada y, sobre todo, que continuamente se esté adaptando al entorno y a las dinámicas que rodean a la comunidad indígena Nasa, ubicada en el norte del Cauca.

Para cerrar, Gumucio (2011b), en su texto, producto de las mesas redondas organizadas por las agencias de las Naciones Unidas, expone lo siguiente sobre la *comunicación para el cambio social* (CCS):

Es un proceso de diálogo público y privado a través del cual las personas definen quiénes son, cuáles son sus aspiraciones, qué es lo que necesitan y cómo pueden actuar colectivamente para alcanzar sus metas y mejorar sus vidas. La CCS apoya procesos de toma de decisión y de acción colectiva para hacer más eficientes a las comunidades y fortalece los contextos de la comunicación. (p. 6).

Como se expuso anteriormente, también se profundizará un poco en el contexto de la *comunicación comunitaria*, específicamente sobre los pueblos indígenas y las TIC; en este punto se reflexionó sobre cómo un gran número de estas comunidades, que interactúan en esta sociedad y en esta época, no han sido ajenas a los cambios que se han producido en los medios de comunicación a través de la historia. Un alto porcentaje de estos colectivos han incursionado en diferentes propuestas y estrategias comunicativas, cada una con modelos diferentes o con la combinación de los modelos comunicativos mencionados anteriormente.

En una sociedad dinamizada, construida, desarrollada y estructurada por las TIC, los pueblos indígenas continúan reafirmando con mucha fuerza sus culturas, sus cosmovisiones y sus creencias, muchas de estas sumergidas en los contextos sociales de la actualidad, de los que terminan obviamente formando parte.

Los indígenas y sus cosmogonías ancestralmente aceptadas y compartidas por los integrantes de cada cultura, se relacionan con un mundo cada vez más globalizante, el cual ha impactado en la vida sociocultural de los grupos étnicos, a través de diversas maneras, entre ellas, el uso de las Tecnologías de Información y Conocimiento (TIC), que a pesar de la "brecha digital" (otra forma de exclusión) entre la sociedad de la información y la población indígena caracterizada por escasos recursos económicos y tecnológicos, les ha permitido defender sus culturas y la libertad de expresión en el ciberespacio, al involucrarse en el manejo de la información y el acceso a ésta como parte de una nueva generación de derechos humanos. (Sandoval & Mota, 2006, p. 3).

Es importante destacar, también, que en eventos internacionales relacionados con las TIC y la *sociedad de la información y del conocimiento*, representantes de las poblaciones indígenas provenientes de diferentes países han fijado sus posiciones con respecto a temáticas como la *inclusión social*, la *brecha digital*, la *libertad de expresión*, el *respeto por la identidad ancestral* y otros asuntos.

Las comunidades indígenas, han venido también esbozando en estos eventos la necesidad de contar con su propio territorio en el ciberespacio mediante el uso de las TIC. La propuesta anteriormente mencionada les permitiría fortalecer acciones democráticas tanto dentro de sus pueblos como con el resto de la sociedad. "(...) Luchan por ser parte de la sociedad de la información con base en sus derechos colectivos y a partir de la búsqueda de la justicia social con democracia a partir de criterios de autonomía étnica" (Sandoval & Mota, 2006, p. 23).

Para Sandoval y Mota (2006), las páginas web de los indígenas son mecanismos primordiales para reafirmar su presencia en el contexto nacional e internacional, "(...) no solo para ser conocidos y reconocidos como tales, sino también para exponer sus pensamientos, sus culturas y cosmogonías dentro de la trayectoria del diálogo intercultural entre iguales" (p. 23).

De igual forma, estos investigadores exponen un planteamiento, relevante en el ámbito de lo que se quiere indagar e interpretar en este trabajo, con respecto al uso de la página web de la ACIN:

Las nuevas tecnologías presentan oportunidades para la conservación y desarrollo cultural y lingüístico de los pueblos indígenas, pero con seguridad, también les sirve para incursionar en satisfactores de tipo material, y de participación en la cotidianidad social, cultural y política de sus comunidades con impactos significativos en la educación, la salud y, en general, en la calidad de vida. (p. 24).

Por último, Gómez Mont (2010), comenta lo siguiente sobre esta cuestión:

Erróneamente se piensa que los pueblos indígenas no son capaces de comprender los usos de las TIC porque no cuentan con recursos económicos y tecnológicos abundantes y modernos. Sin embargo, al analizar las modalidades de la apropiación tecnológica desarrolladas por ellos, no son tan esenciales como la iniciativa de crear y distribuir informaciones a partir de una lógica comunitaria distribuida en redes. Esta comunicación reticular ha logrado hacer supervivir sus conocimientos a pesar de 500 años de colonización.

Continuando con el tema de los pueblos indígenas y las TIC, se creyó conveniente profundizar sobre la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN) y la apropiación y el uso que le ha dado a la Internet.

En este punto, se recurrió a lo investigado por Vilma Almendra (2009a, 2009b y 2010), comunicadora social-periodista e investigadora, indígena de la comunidad Nasa y antigua colaboradora del "Tejido de Comunicación" de la ACIN. Ella se ha encargado de sistematizar e interpretar, a través de los años, cómo ha sido la incursión de la ACIN en los medios de comunicación y en las TIC.

Según la autora (2009a), la ACIN fue una de las primeras organizaciones indígenas en nuestro país que hizo uso de las TIC. La historia se remonta a mediados de 2001, con el uso de un telecentro, el cual se creó y se implementó en un proyecto denominado "Inforcauca".

La investigadora comenta que por muchos años se experimentó con modelos comunicativos para apoyar las prácticas de los programas de la ACIN y de los cabildos, y se buscaron también nuevas alternativas para vigorizar los procesos desarrollados por la comunidad y, sobre todo, para fortalecer la comunicación externa de la Asociación.

La investigadora enfatiza que hubo un evento en el que se "(...) combinaron todas la formas de comunicación hacia dentro y hacia fuera" (2009b, p. 45). Según Almendra, en seiscientos países del mundo se observó el Congreso Indígena y Popular, evento al que se hace referencia, que se realizó en la ciudad de Cali en 2004, el cual contó con gran movilización.

Desde ese entonces, se vienen implementado las TIC como una herramienta útil para visibilizar la agresión y la situación actual que viven las comunidades y las apuestas políticas del movimiento indígena, y para establecer solidaridad recíproca entre los pueblos y procesos sociales y populares. (Almendra, 2009, p. 45).

A continuación se presenta un planteamiento clave y vital para comprender el enfoque que le da esta comunidad indígena Nasa al uso de las tecnologías, que permite a esta investigación aterrizar su mirada hacia la pertinencia que le da esta comunidad a las TIC; de igual forma, se puede empezar a vislumbrar la combinación de enfoques y estrategias de comunicación que se han construido a través del tiempo en esta comunidad, buscando siempre la pervivencia y el desarrollo de los Nasa y de las poblaciones indígenas, no solo en el Cauca, sino en Colombia y el mundo entero:

Así, la comunidad Nasa percibe las TIC como un medio y no como un fin. Es una herramienta usada estratégicamente para acompañar sus procesos organizativos, sociales y populares. Ellos saben que si el medio se usa para alcanzar grandes objetivos, que incluyen la visibilidad y la solidaridad internacional en beneficio de la comunidad, es valadero, pero si se usa para entretener y hacer lo mismo que los medios masivos, no sirve. La responsabilidad está en la claridad política y la consciencia comunitaria que tienen quienes hacen uso de éstas, y de la forma como la orienten en las comunidades. Esto lo saben y, por eso, en un principio fueron renuentes a utilizar la Internet, porque entienden que la comunicación en

la Globalización se encuentra bajo el orden comunicacional imperante, cada vez más concentrado y mercantilizado, que no sólo pretende anular en todos los medios el sentido público de la información y comunicación, a nombre de la rentabilidad, sino también el paradigma de ciudadano (...), para dejar el camino libre al consumidor. (Almendra, 2009, p. 45).

Sobre el uso de Internet en la comunidad Nasa, Almendra comenta también un apesto trascendental que tomó como referencia en el diagnóstico que se realizó a la página web de la ACIN, ya que permitió observar si las estrategias expuestas en la página están cumpliendo o no con la intención de la página que, según lo que plantea la investigadora, es de visibilización, información y reflexión sobre el proceso político-organizativo de esta comunidad:

En esta medida, la Internet como ventana al mundo exterior desempeña un papel fundamental como herramienta que facilita la visibilización nacional e internacional a través de la web de la ACIN (www.nasaacin.org), donde se da a conocer la agresión constante al pueblo Nasa, a los pueblos indígenas en Colombia y de América Latina, y a los movimientos sociales y populares de resistencia pacífica. También informa y reflexiona sobre el proceso político organizativo que estos movimientos adelantan en defensa de la vida y el territorio para la construcción de alternativas. (Almendra, 2009, p. 46).

Internet, en este caso, se percibe como una herramienta vital para fortalecer procesos de comunicación dentro y fuera de la comunidad Nasa. El "Tejido de Comunicación y de Relaciones Externas para la Verdad y la Vida", ha sido desde 2004, como se mencionó anteriormente, el protagonista de la construcción y deconstrucción constante de propuestas comunicativas, todas siempre acordes con pensamientos ancestrales y, también, coherentes con los avances que provee la sociedad de la información y del conocimiento:

Con el uso de Internet, los indígenas Nasa son más visibles y su palabra es escuchada en muchas partes de Colombia y del mundo, porque ellos comparten su palabra en la perspectiva de apoyarse mutuamente para resistir y para promover la construcción recíproca de alternativas en minga con otros pueblos y procesos. Además de resistir y sobrevivir en el territorio y con la Madre Tierra gracias a darse a conocer, convocar

y denunciar, vienen aprendiendo en este intercambio que les permite analizar y comprender el contexto nacional e internacional para ubicar el Plan de Vida en este entorno del planeta tierra, de los pueblos en resistencia por la defensa de la vida y de sus dinámicas. (Almendra, 2009a, p. 46).

Para terminar este abordaje sobre el tema indígena y las TIC, es pertinente explicar que la ACIN ha sabido apropiarse las TIC para responder a las necesidades más sentidas de la comunidad; como resultado de esta estrategia, en 2005 conformaron el "Tejido de Comunicación y Relaciones Externas para la Verdad y la Vida", donde convergen formas de comunicación comunitarias con herramientas apropiadas, como las que ofrecen las TIC y los medios de comunicación, como radio, Internet, impresos y videos, al servicio de la comunidad y las han articulado a las formas propias de comunicación, participación y toma de decisiones, como las asambleas, los congresos, las mingas y las movilizaciones.

Metodología

La metodología que orientó esta investigación fue de corte cualitativo. Para Stake (como se citó en Guazmayán, 2004), este tipo de enfoque busca la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe y se centra en la búsqueda de acontecimientos y no de causas, de ahí que se adaptara al objetivo de este trabajo. A partir del diagnóstico de la página web de la ACIN, se evidenció la importancia de conocer más sobre la realidad social, cultural y tecnológica de la gente de la ACIN, para aprovechar este insumo en el estudio de la página web, ya que, de alguna forma, estas relaciones complejas se van a reflejar en su propuesta digital.

Ahora bien, como métodos se eligieron el estudio de caso y la etnografía virtual. Para el mismo Stake (1998), el primero "(...) es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 11). El estudio de caso posee cuatro propiedades básicas mencionadas por Merriam (citada por Guazmayán, 2004) las cuales se trataron de aplicar en esta investigación: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo:

- *Particular*: Porque la indagación se centra en la página web de una comunidad indígena. De ahí la importancia de describir y analizar al "Tejido" y sus prácticas, en primera instancia, y también exponer algunos aspectos sobre el pueblo Nasa y la ACIN.
- *Descriptivo*: Se hizo una descripción de la página web de la ACIN; para tal efecto se usó una ficha de análisis del sitio para recoger los factores más relevantes.
- *Heurístico*: Ya que esta investigación va a permitir entender la propuesta de esta página web, permitirá comprender otras páginas con características similares. A partir de la exploración, entonces, se solucionarán algunos problemas según se presenten en el proceso investigativo, los cuales se compartirán y expondrán.
- *Inductivo*: Ya que, con este trabajo se diagnosticará una propuesta comunicativa que se tratará de comprender desde una cosmovisión milenaria, pero combinada con enfoques actuales sobre el uso de las TIC.

Se pretendió también desarrollar procesos provenientes de la etnografía virtual, puesto que el diagnóstico requirió de observación *offline* y la descripción densa de una realidad social inmersa en el ciberespacio. La etnografía, entonces, se considera ante todo una actividad investigativa con un enfoque descriptivo que busca estudiar la cultura de una comunidad (Álvarez, 2009; Ferrada, 2006). La etnografía virtual conserva la esencia de este enfoque, pero se traslada al contexto cultural de la web; se podría afirmar que busca estudiar las dinámicas, los actores y las diferentes situaciones que se presentan en el ciberespacio.

Álvarez (2009), al respecto de la conceptualización de esta propuesta, aporta:

Todos estos aspectos vuelven a ser interrogados dado que hoy se habla de grupos que no están situados físicamente en ningún lugar, que su presencia es virtual, que sus vínculos están mediados tecnológicamente y que tienen otras formas expresivas que impulsan al investigador a encontrar otras maneras de abordar su estudio para conocer la denominada Cibercultura. Por ejemplo, para el caso de definir una unidad de observación en el universo de Internet, resulta un trabajo complejo,

pero necesario, ya que por su tamaño, diversidad y crecimiento constante no podría ser considerado un campo global de observación como tradicionalmente ha definido sus áreas de estudio la etnografía, sino que se tendría que delimitar de manera rigurosa, de acuerdo con sus propias características y según el objetivo de la investigación, lo cual ya es un reto para el etnógrafo de los espacios virtuales. (p. 4).

Se escogieron ambos métodos porque se pueden combinar y se complementan en estrategias y técnicas. El primero ofreció unas características que ayudaron significativamente en el diagnóstico:

- Se hizo una descripción densa de un caso concreto y contextualizado; esto permitió que se comprendiera de forma detallada e, incluso, que se reconociera la complejidad de la realidad social del "Tejido" de la ACIN y su página, ofreciendo diferentes alternativas de interpretación.
- Las descripciones sobre la página permitieron sistematizar la información e incrementaron las herramientas de diagnóstico.
- El carácter interpretativo del estudio de caso permitió el acercamiento viable a los significados que los miembros del "Tejido de Comunicación" dan a sus acciones y prácticas, reflejadas algunas de estas en la página web.

De igual forma, se escogió complementar el estudio de caso con la etnografía virtual, ya que el objeto de estudio está inmerso en el ciberespacio y el método se enfoca en lo que sucede y acontece en este, y, además, porque permite abordar nuevas temáticas sociales y fenómenos emergentes, como la página de la ACIN y sus dinámicas en la web.

Resultados y análisis

1. La ACIN fue una de las primeras organizaciones indígenas que hizo uso de las TIC, desde mediados de 2001; por esos días también se desarrolló Radio Pa'yumat, y se empezó a trabajar con más fuerza en diversas producciones audiovisuales.
2. Para el "Tejido de Comunicación", antes de aprender a manejar un micrófono, una consola, una cámara o un *software*, a impostar la

voz o a estructurar un guion literario o técnico, era necesario que existieran tanto la conciencia colectiva como la formación política que permitieran entender por qué y para qué utilizar los medios de comunicación.

3. Durante toda su historia, la ACIN ha sabido combinar diferentes modelos de comunicación: *comunicación para el desarrollo, comunicación alternativa, comunicación para el cambio social, comunicación para la potenciación y comunicación participativa para el desarrollo*. La Asociación supo adaptar las TIC para responder a las necesidades más sentidas de la comunidad; como resultado de este trabajo, se creó el "Tejido de comunicación y Relaciones Externas para la Verdad y la Vida", colectivo en el que convergen formas de comunicación comunitarias con medios apropiados, como las TIC.
4. En cuanto a los objetivos y usos de la página web de la ACIN, se detectaron los siguientes: político, comunitario, cultural, informativo, proyección nacional, proyección internacional, visibilización, ciberactivismo.
5. Para la ACIN la Internet se ha convertido en un instrumento de resistencia, denuncia y exigencia de las reivindicaciones sociales de los movimientos indígenas, sociales y populares.
6. Las estrategias comunicativas usadas por el "Tejido" se han venido adaptando históricamente a los cambios que se dan en diferentes ámbitos en el mundo.
7. La página web de la ACIN forma parte de una propuesta de comunicación pensada, dialogada y planeada por toda su comunidad, basada en modelos comunicacionales relacionados con la *comunicación comunitaria*.
8. Las estrategias comunicativas desarrolladas por la Asociación del norte del Cauca son muy diferentes en sus dinámicas, actores y propuestas, a las que se desarrollan en el mundo occidental, pues están muy ligadas al territorio de los integrantes y a sus cosmovisiones, lo que, en definitiva, los aleja de tendencias o modas comunicacionales.

9. Se comprobó que la página de la ACIN, como la mayoría de los sistemas de información y comunicación indígenas, posee unas características particulares, que la alejan considerablemente de las propuestas provenientes de los sistemas comerciales o públicos.
10. La página web comparte un material interesante en audio y video sobre los Nasa, los movimientos indígenas, el conflicto en el Cauca y sobre otros temas de tipo social y económico.
11. Se ha convertido en una página que visibiliza aspectos relacionados con los indígenas del Cauca, de Colombia y el mundo.
12. Es una buena herramienta de comunicación comunitaria y comunicación para el desarrollo.
13. Comparte con el mundo entero la visión de los indígenas Nasa.
14. No hay publicidad que obstaculice su visualización o la utilización del sitio por parte del usuario; además, esto garantiza independencia en sus postulados y visiones.

El "Tejido de Comunicación" y la ACIN, dentro de su plan de vida, han sido conscientes de la importancia y la vitalidad de la comunicación comunitaria para el logro de sus objetivos, lo que se confirma con el siguiente postulado encontrado en su web: "Preservar y fortalecer los espacios y mecanismos de comunicación dentro del territorio combinando diversos medios y estrategias de acuerdo con una planeación constante que responda a las necesidades y demandas del contexto" ("Tejido...", Numeral 1). En otras palabras, sí se percibe una inquietud por mantenerse actualizados en cuanto al uso de narrativas digitales, pero siempre desde su ideología, como se dijo anteriormente, pues adaptan estas propuestas narrativas a sus necesidades sociales, políticas y comunitarias.

Para complementar el anterior planteamiento, se puede afirmar que la página web de la ACIN se ha destacado más por el movimiento social que genera, que por sus propuestas narrativas, en primera instancia porque es uno de los postulados que sustenta y expone el "Tejido de Comunicación", en la sección "Estructura ACIN" de la página, y que, como se pudo comprobar con el diagnóstico:

Aquí no se centra la atención en los medios tecnológicos, que no desconocemos y que por el contrario acogemos, sino en la fuerza y la riqueza de los saberes culturales, de los sentidos comunitarios, los rituales y los diversos eventos en los que se expresa la alegría de vivir y desde donde nace la resistencia para seguir viviendo. Por lo tanto, articulamos tanto medios (radio, Internet, impresos, video) como formas de comunicación comunitarias (asamblea, minga, etc.) que nos permiten hacer un trabajo complementario para informarnos, reflexionar, debatir, proponer y tomar decisiones en un ejercicio de democracia y autonomía. (párr. 2).

En segunda instancia, se pudo comprobar a través de las investigaciones realizadas sobre este colectivo que la mayoría coinciden en que para los Nasa y para la ACIN los medios son importantes porque ayudan a multiplicar y a expandir sus mensajes e ideas; no obstante, lo más importante para ellos es la pervivencia de su pueblo a través del movimiento social en diferentes ámbitos y a través de diversas estrategias.

Por último, la misma página es un ejemplo en el que se le ha dado más importancia a sus contenidos, y a las dinámicas que genera, que a sus propuestas narrativas, a su diseño, a su presentación; los resultados de la ficha que se aplicó en esta investigación lo demuestran, ya que cumplen con un buen porcentaje de los factores de un producto digital, pero de una forma moderada; al parecer, quieren darle más trascendencia a lo que dicen, que a la forma en que lo dicen.

Conclusiones

1. El "Tejido de Comunicación" combina estrategias ancestrales con otras creadas en la actualidad.
2. Las estrategias comunicativas se han adaptado a los cambios de tipo social, económico, tecnológico y político del entorno.
3. La página web de la ACIN forma parte de una propuesta de comunicación pensada, dialogada y planeada.
4. La página web está basada en modelos comunicacionales relacionados con la *comunicación comunitaria*; por el contenido

que ofrece, se puede interpretar como una estrategia comunicativa que busca generar movimientos humanos y dinámicas sociales, de cambio y de desarrollo. Se interpreta, entonces, que este sitio es un intermediador de algunos procesos desarrollados por la ACIN y sus actores.

5. Se evidencia que esta página y sus contenidos apuntan hacia el ser humano, lo político y, sobre todo, hacia la movilización indígena y social en general; ejemplo de esto es que el sitio ofrece un buen número de audios en su sección "Multimedia", provenientes de *Radio Pa'yumat*, como el denominado "Minga comunitaria", en el que se explica cómo los indígenas del norte del Cauca se dan cita en una minga para exigir al Gobierno que cumpla con la compra de tierra, acuerdo que ha eludido desde 1991. Otra muestra de este propósito es un comunicado, publicado en la sección "Documentos Nasaacin", que expresa la inconformidad de los miembros de la comunidad de Corinto (municipio ubicado en el norte del Cauca) sobre los abusos de los que vienen siendo víctimas por parte de la Compañía Energética de Occidente.
6. Las estrategias comunicativas desarrolladas por indígenas son muy diferentes en sus dinámicas, actores y propuestas.
7. Las estrategias ligadas a su territorio y a sus cosmovisiones están alejadas de tendencias o modas comunicacionales.
8. Se pudo concluir, gracias al diagnóstico, que la página web de la ACIN, revela un propósito político muy fuerte, aunque no se explicita por ninguna parte. Se puede inferir, por los contenidos que se exponen, que tiene la intención, como todas las estrategias comunicativas de la ACIN, de mantener, promover y visibilizar su *Plan de Vida*, el cual se interpreta como:

(...) la política de los pueblos indígenas, sentida y expresada como forma colectiva de definir el destino de todos y todas, la articulación entre intereses particulares e interés colectivo, la cooperación y la solidaridad para quebrar el clientelismo, y la corrupción y el logro de una gestión pública que, alimentada por la participación, contribuya a mejorar la calidad de vida. (Almendra, 2009).

Lo anteriormente expuesto se puede comprobar a través del hecho de que el sitio web ofrece declaraciones, comunicados y contenidos informativos en los que sienta su posición sobre algunos sucesos sociales y políticos de la realidad colombiana e incluso internacional; por ejemplo, ofrece, entre otras, declaraciones sobre su posición frente a las firmas de los TLC por parte del Gobierno colombiano, expresando que el Congreso Indígena y Popular está en desacuerdo porque, según ellos, lo que buscan estos tratados de libre comercio es dismantelar los derechos conquistados a través de siglos de resistencia, niegan los derechos fundamentales de los indígenas, actúan en contra de la soberanía del país y del bienestar de sus ciudadanos y a favor de intereses privados y externos, mientras reprime, criminaliza, difama y persigue a las organizaciones indígenas y a sus líderes y comuneros.

Otro ejemplo que confirma este propósito, de forma muy obvia, se puede encontrar en otra posición y declaración, llamada "Propuesta política de los pueblos"; en esta básicamente se expone su orientación política y estratégica básica para la Minga y la movilización.

► Referencias bibliográficas

Aharón, O. (2010). *Aspectos básicos grupo étnico indígenas*. Bogotá, D. C.: Departamento Nacional de Planeación –DPN y Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible –DDTS. Versión PDF disponible en http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401423/2014-1/Unidad_I/Aspectos_basicos_grupo_etnico_indigenas.pdf

Almendra, V. R. (2009a). *La apropiación de internet en comunidades indígenas: El caso del Tejido de Comunicación y de Relaciones Externas para la Verdad y la Vida de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca – ACIN* (Trabajo de grado para optar al título de Comunicadora Social- Periodista). Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia [versión PDF]. Recuperado de <http://bdigital.uao.edu.co/bitstream/10614/602/1/T0003108.pdf>.

- Almendra, V. R. (Julio-diciembre, 2009b). La palabra y acción para la movilización. *Comunicación y Ciudadanía*, 2, 42-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3707689>
- Almendra, V. R. (2010). *Encontrar la palabra perfecta: Experiencia del tejido de comunicación del pueblo Nasa*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente. Versión PDF disponible en http://www.telecentros.org.co/apc-aa-files/1aadab3d58f6c4735aba77d02ccc71a5/PRETEXTO_ENCONTRAR_LA_PALABRA_PERFECTA.pdf
- Álvarez, G. (Enero-junio, 2009). Etnografía virtual: Exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 3(6), 31. Recuperado de http://comunicacioneducacion.weebly.com/uploads/6/3/0/6/630673/gloria_alvarez.pdf
- Álvarez, G. (2012). Análisis de ambientes virtuales de aprendizaje desde una propuesta semiótica integral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 72-87. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-alvarez2.html>
- Asia Pacific Forum –APF y Oficina del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos –Oacnuth (2010). *La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas: Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos* [versión PDF]. Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/Publications/UNDRIPManualForNHRIs_S P.pdf
- Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca –ACIN. (2016). *Tejido comunicación y relaciones externas para la verdad y la vida*. Recuperado de <http://www.nasaacin.org/sobre-nosotros2013/estructura-cxhab-wala-kiwe/54-comunicacion-y-relaciones-externas/60-tejido>
- Banco Mundial, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación –FAO y The Communication Initiative– Cl.

(2006). Consenso de Roma "Comunicación para el desarrollo: Un baluarte fundamental para el desarrollo y el cambio". *Conclusiones del 1er Congreso Mundial sobre Comunicación para el Desarrollo*, Roma, Italia. Recuperado de <http://www.comminit.com/content/consenso-de-roma>

Bessete, G. (2005). Comunicación participativa para el desarrollo: Reforzando la Investigación participativa y el proceso de acción en el MRN. En J. Gonsalves et al. (Eds.). *Investigación y desarrollo participativo para la agricultura y el manejo sostenible de recursos naturales* (pp. 109- 119). *Ottawa: Centro Internacional para el Desarrollo -IDRC*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=Dp9SgtDywroC&pg=PA109&lpg=PA109&dq=%22Comunicaci%C3%B3n+participativa+para+el+desarrollo:+Reforzando+la+Investigaci%C3%B3n+participativa+y+el+proceso+de+acci%C3%B3n+en+el+MRN%22&source=bl&ots=Hgydd6gT58&sig=bJ6JdZW_gX3mEk-LibeLRjEfm-g&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi2jO7N8IPRAhVIQyYKXHVIPD6QQ6AEIGjAA

Blandón, H. (Julio-diciembre, 2010). Ciberperiodismo, telefonía móvil y acciones culturales barriales en Medellín. *Revista Q*, 5(9), Recuperado en mayo 15 de 2012, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629265>

Carvajal, M., y Saab, J. (2010). *Directrices de usabilidad para sitios web del Estado colombiano: Programa Gobierno en línea, Manual para la implementación del decreto 1151*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Versión PDF disponible en <http://www.mariocarvajal.com/archivos/Directrices-de-usabilidad-para-sitios-web-del-Estado-en-Colombia.pdf>.

Corona, J. (Septiembre-diciembre, 2012). La construcción social de Internet: Estrategias de uso y significación de la información. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad Redes Sociales y Diversidad*. Año 2(3). Recuperado en octubre de 2012, de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/176/243>.

Correa, J. (2009). *Apropiación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación-TIC- por parte de los pueblos Nasa y Muisca*. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Central, Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos- IESCO, Bogotá, D. C., Colombia.

Costa, C., y Piñeiro, T. (2012). Activismo social en la web 2.0: El movimiento 15M. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, Año XIV (No. Especial), 1458- 1467. Recuperado en junio 15 de 2012, de <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n117E/PDFs/Varios7.pdf>

Costa i Pujol, R. (2009). *Desarrollo de un modelo de uso y aplicación de las principales herramientas y tecnologías Web 2.0 como apoyo a los procesos de colaboración y comunicación durante la gestión de los proyectos de sistemas de información* (Tesis de doctorado) [versión PDF]. Universitat Politècnica de Catalunya, Departament d'Organització d'Empreses, Barcelona, España. Recuperado en junio 15 de 2012, de http://upcommons.upc.edu/pfc/bitstream/2099.1/10717/1/costa_desarrollo.pdf

Costa i Pujol, R., Sallan, J. M., y Fernández, V. (Septiembre, 2009). Herramientas de Comunicación Web 2.0 en la Dirección de Proyectos. Trabajo presentado en: *3rd International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management. XIII Congreso de Ingeniería de Organización*. Barcelona-Terrassa, Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado en junio 18 de 2012, de <http://upcommons.upc.edu/e-prints/bitstream/2117/6370/1/Costa.pdf>

Crovi, D. (junio, 2008). Diagnóstico acerca del acceso, uso y apropiación de las TIC en la UNAM. *Anuario Ininco*. 20(1). Recuperado en febrero 12 de 2012, de http://www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-29922008000100004&nrm=iso

De Ugarte, D. (2007). *El poder de la red*. Barcelona: El Cobre.

Díaz, J. (2009). Multimedialidad y modalidades de lectura: Una aproximación al estado de la cuestión. *Comunicar*, 17(33), 213-219. Recuperado en octubre 15 de 2012, de <http://www.revistacomuni>

car.com/index.php?contenido=detalles&numero=33&articulo=33-2009-25

- Díaz, J., y Salaverria, R. (2003). *Manual de redacción ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.
- Dillon, A., & Morris, M. (1999). Power, Perception and Performance: From Usability Engineering to Technology Acceptance with the P3 Model of User Response. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 43(19), 1017-1021. Recuperado en octubre 15 de 2012, de <http://pro.sagepub.com/content/43/19/1017.short>
- Eduteka. (2003). *Hipertexto: qué es y cómo utilizarlo para escribir en medios electrónicos*. Recuperado en enero 13 de 2013, de <http://www.eduteka.org/Hipertexto1.php>
- Fandiño, Y. (2011). La educación universitaria en el siglo XXI: De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3). Recuperado en febrero 12 de 2012, de http://www.rieoei.org/jano/3965Fandino_Jano.pdf
- Ferrada, M. (Enero-marzo, 2006). *Etnografía: Un enfoque para la investigación de weblogs en biblioteconomía y documentación*. *Biblios*, 7(23). Recuperado en abril 11 de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1431574>
- Figueroa, O., y Rozas, P. (2005). *Conectividad, ámbitos de impacto y desarrollo territorial: el caso de Chile*. Santiago de Chile: Naciones Unidas - CEPAL, División de Recursos Naturales e Infraestructura. Versión PDF. Recuperado de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/1/24001/lcl2418e.pdf>
- Fontela, C. (s.f.). *Usabilidad* [versión PDF]. Recuperado en julio 20 de 2012, de <http://materias.fi.uba.ar/7507/content/20101/lecturas/usabilidad.pdf>
- García, M. (2005). *Mediación tecnológica y nuevas formas de interacción social: Tecnocultura y comunicación*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.

- Garrido, A. (2003). *El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual* (Tesis de Doctorado). Universitat Oberta de Catalunya, Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y del Conocimiento, Barcelona, España [versión PDF]. Recuperado de <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/20088.pdf>
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. Versión PDF. Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/Cliffort_Geertz_La_interpretacion_de_las_cultura_s.pdf
- Gómez-Mont, C. (2010). *Sociedad del conocimiento y apropiación tecnológica: Algunos postulados para pensar la diversidad cultural desde la cosmovisión indígena en México*. Recuperado de http://132.248.192.201/memoires/pdf2/e_10.pdf
- Gómez, P., y Galindo, M. (2011). Campo y dispositivo en la configuración de la comunicación alternativa. Trabajo presentado en las XIV Jornadas de la Red Nacional de Investigadores en Comunicación "Recorridos de Comunicación y cultura: Repensando prácticas y procesos". Red Nacional de Investigadores en Comunicación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://sm000153.ferozo.com/memorias/p_jornadas_p.php?id=1407&idj=12
- Guazmayán, C. (2004). *Internet y la investigación científica: El uso de los medios y las nuevas tecnologías en la educación*. (1a Ed.) Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Guerrero, M. (2011). *La comunicación social en el ecosistema digital*. En J. M. Pereira (Ed.), *Comunicación, desarrollo y cambio social: Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios* (pp. 37-50) [versión PDF]. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32575/1/digital_ecologia_medios.pdf
- Gumucio, A. (2011a). Comunicación para el cambio: Clave del desarrollo. En J. M. Pereira (Ed.), *Comunicación, desarrollo y cambio social: Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios* (pp. 19-37). Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2454/1728>

- Gumucio, A. (2011b). *La comunicación para el Desarrollo en el sistema de las Naciones Unidas en Ecuador: análisis sobre los enfoques y las prácticas*. Unesco-Ciespal. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/54727446/La-Comunicacion-para-el-Desarrollo-en-el-sistema-de-las-Naciones-Unidas-en-Ecuador>
- Hassan, Y., y Martín, F. (2003). ¿Qué es la Accesibilidad? *No solo usabilidad: revista multidisciplinar sobre personas, diseño y tecnología*, 2. Recuperado de <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/accesibilidad.htm>
- Hassan, Y., y Ortega, S. (2009). Informe APEI *sobre usabilidad*. Madrid: Asociación Profesional de Especialistas de la información y Ministerio de Cultura. Versión PDF. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/13253/1/informeapeiusabilidad.pdf>
- Ivars, B. (2010). Del ciberespacio al ciberperiodismo. En B. Ivars (Ed.), S. R. Giner Llopis, I. Lara Jornet (Coords.), *I Congreso Internacional de Comunicación Audiovisual y Publicidad: "Internet y la Información": Universidad Miguel Hernández 2010*. Alicante: Limencop.
- Jaillier, E. (2010). *Sociedad de la Información, comunicación y conocimiento* (Material de estudio inédito del curso "Sociedad de la Información, Comunicación Y Conocimiento" de la Maestría en Comunicación Digital). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Labrador, O. (2011). Hay novedad en la "aldea global": Ahora podemos interactuar. En C., Arcila y A. Ferrer. *Reflexiones sobre comunicación, tecnología y sociedad: Digitalización y ecología de medios*. Mérida: Universidad de Los Andes. Versión PDF disponible en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32575/1/digital_ecologia_medios.pdf
- Lamarca, M. (2011). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, Departamento de Bibliotecología y Documentación, Madrid, España. Recuperado de <http://www.hipertexto.info/>
- Londoño, G. M. (2012). *Unidad 3: Factores esenciales del producto digital, tanto durante la planificación, como durante la realización* (Material

de estudio inédito del curso "Proyectos Multimedia, de la Maestría en Comunicación Digital"). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Mason, B., & Dicks, B. (Agosto, 1999). The Digital Ethnographer. *Cybersociology Magazine*, 6 (Research Methodology Online). Recuperado de http://www.cybersociology.com/files/6_1_virtualethnographer.html

Ministerio de Comunicaciones de Colombia (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Bogotá, D. C.: el autor. Recuperado de http://www.cybersociology.com/files/6_1_virtualethnographer.html

Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones en Colombia. (2010). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ColombiaPlanNacionalTIC.pdf>

Moreno, I. (2002). *Musas y nuevas tecnologías: El relato hipermedia* (1a. Ed.). Barcelona: Paidós Comunicación.

Murillo, M. (2011). Un tejido de comunicación: Medios comunitarios y planes de vida en el norte del Cauca. En J. Pereira y A. Cadavid (Ed.), *Comunicación, desarrollo y cambio social: Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios* (pp. 157-189). Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Navarro, B. (julio, 2003). Aspectos retórico-comunicativos del desarrollo de sitios web. Trabajo presentado en la *XIV Biennale Conference of the International Society for the History of Rhetoric*. Madrid y Calahorra, España. Recuperado de <http://www.dlsi.ua.es/~borja/ishro3.pdf>

Olsen, V. (Ed.), Mingorance, F., Minelli, F., y Le Du, H. (Colabs.). (2008). Marco legal para los derechos de los pueblos indígenas en Colombia. Bogotá, D. C.: HREV-ONIC [versión PDF]. Recuperado de <http://www.hrev.org/wp-content/uploads/2011/02/tp2marcolegal.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas –ONU y Unión Internacional de Telecomunicaciones –UIT. (2004). *Cumbre Mundial sobre La Sociedad de La Información, Ginebra 2003 - Túnez 2005: Plan de Acción* [versión PDF]. Recuperado de http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0005!!PDF-S.pdf
- Organización de las Naciones Unidas –ONU y Unión Internacional de Telecomunicaciones –UIT. (2006). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Ginebra 2003 - Túnez 2005: Compromiso de Túnez* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/7-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación –FAO. (2010). *La comunicación para el desarrollo ante los desafíos del cambio climático: Manejo de recursos naturales, gestión del riesgo y seguridad alimentaria*. Roma: FAO. Versión PDF. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/012/k7361s/k7361s00.pdf>
- Ortega, A. (2011). Introducción a la usabilidad y su evaluación (módulo 1). En Calvo-Fernández et al (Autores) *Usabilidad: Métodos de evaluación* (materiales docentes). Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/02/handle/10609/12922>
- Palacios, M. (2009). *La memoria como criterio de valoración de calidad en el ciberperiodismo: Algunas consideraciones*. Bahía: Grupo de Pesquisa em Jornalismo On-line, Universidade Federal da Bahia –UFBA. Versión PDF. Recuperado de <http://grupojol.files.wordpress.com/2011/09/palacios-memoria-e-qualidade-2009.pdf>
- Pantoja, A. (2011). Los nuevos medios de comunicación social: Las redes sociales. *Tejuelo*, 12, 218-226. Recuperado de <http://iesgtballerjuntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/11.pdf>
- Paz, P. (2011). El estado de las investigaciones encontradas en la Web sobre el Tejido de Comunicación de la ACIN. *Revista Perspectivas*, 3, 92-98.

- Piñeiro, T. (2011). La utilización de los podcast en la universidad española: Entre la institución y la enseñanza. *Hologramática*, 4(15), 27-49 [versión PDF]. Recuperado de http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/1282/hologramatica_n15v4pp27_49.pdf
- Pitxiflú, (2010). *Usabilidad Web: Ejemplo de malas prácticas*. Recuperado de <http://pitxiflu.com/usabilidad-web-ejemplo-de-malas-practicas/>
- Rivera, D. (Julio-diciembre, 2011). El Ciberperiodismo en Ecuador: Casos de estudio La Hora y Crónica, periódicos de Loja. *Quórum Académico*, 8(2), 269-280. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199020215006>
- Rodríguez, D. (2012). *Análisis y evaluación de sitios web desde la perspectiva de la usabilidad*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/dianarodriguezbarros/usabilidad-y-ficha-analisis>,
- Rost, A. (2006). *La interactividad comunicativa en el periódico digital: Nosotros, detrás del medio. Trabajo presentado en las X Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación: "Una década de encuentros para (re) pensar los intercambios y consolidar la red"*. Red Nacional de Investigadores en Comunicación - Departamento de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de San Juan, San Juan, Argentina [versión PDF]. Recuperado de http://sm000153.ferozo.com/memorias/p_jornadas_p.php?id=698&idj=5
- Sánchez, E. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, 7, 155-162 [versión PDF]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114584020.pdf>
- Sandoval, E., y Mota, L. (Abril, 2006). Indígenas y democracia en las tecnologías de la información y comunicación (TICs) [versión PDF]. Recuperado de <http://www.libertadciudadana.org/archivos/Biblioteca%20Virtual/Documentos%20Infor%20mes%20Indigenas/>

Documentos%20Internacionales/Derecho/Indigenas%20y%20Democracia%20en%20las%20Tecnologias%20de%20Infor macion%20y%20Comunicacion.pdf

- Scolari, C. (Enero-junio, 2009). Alrededor de la(s) convergencia(s): Conversaciones teóricas, divergencias conceptuales y transformaciones en el ecosistema de medios. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 44-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86011409003>
- Scolari, C. (2010). Los espacios hipertextuales: La arquitectura de la información (Programa y Unidades de Redacción I). Rosario: Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad del Rosario. Recuperado de <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2010/07/21/los-espacios-hipertextuales-la-arquitectura-de-la-informacion-carlos-scolari/>
- Serrano, I. (Usuario). (2011). Re: *El uso del color y su significado en el diseño Web* [mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.ivo-serrano.com/disenio-web/el-uso-del-color-y-su-significado-en-el-disenio-web/>
- Servaes, J., y Malikhao, P. (2005). Comunicación Participativa: ¿El nuevo paradigma? *Redes*, 4, 43-60. Recuperado de http://www.academia.edu/566651/Comunicaci%C3%B3n_Participativa_EL_nuevo_paradigma
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/14603308/guardar-revista-de-estudios-sociales/3>
- Tejedor, S. (2006). *La enseñanza del ciberperiodismo en las licenciaturas de periodismo en España* (Tesis Doctoral en Periodismo y Ciencias de la Comunicación). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4188/stc1de1.pdf?sequence=1>

Unás, V. (Julio-diciembre, 2010). Nuevos repertorios tecnológicos y movimientos sociales: El caso de la Asociación Indígena del Norte del Cauca (ACIN). *Revista CS*, 6, 255-282 [versión PDF]. Recuperado de http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/468/468

Ponencia

04

Acercamiento de sistematización basada en el componente de comunicación para el desarrollo en las microacciones colectivas (MAC) de la estrategia “Prevenir es Mejor” –caso Antioquia–

.....
María Cristina Montoya Mejía¹
Diana Catalina Castaño Hernández
María Adelaida Restrepo Betancur
Jhaned Biviana Arango Puerta

Resumen

La Estrategia Departamental Prevenir es Mejor de la Gobernación de Antioquia, es un modelo de gestión articulada, que busca mediante la generación de redes en la prevención del trabajo infantil, reclutamiento, embarazo adolescente, consumo de sustancias psicoactivas y violencias (género, sexual, familiar y escolar), dejar

.....
¹ Comunicadora y Periodista de la Corporación Universitaria Lasallista y especialista en Gerencia Social de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Lideró el componente de comunicación de la Estrategia de Prevenir es Mejor en la Gobernación de Antioquia (2013 - 2015). Correo electrónico: maria.cristinamont@gmail.com

capacidades instaladas en el territorio, a partir del fortalecimiento institucional y promoción en habilidades para la vida. Una labor que se desarrolla gracias a los Agentes Locales de Prevención, ALP, quienes se han denominado así por su labor formativa y de acompañamiento en niñez, adolescencia, juventud y familias. En los municipios se han identificado con roles como: docentes orientadores, representantes de las comisarías de familia, madres comunitarias, coordinadores de juventud, salud, deporte y cultura, entre otros profesionales y personas comprometidas con el desarrollo de estos grupos poblacionales. La Comunicación para el desarrollo es transversal a los 3 ejes que estructuran la estrategia: Formación, Acciones articuladas y Gestión del conocimiento. Desde allí se promueven estrategias para la consolidación de la red en 36 municipios priorizados, por su alto nivel de riesgo identificado con el estudio de vulneraciones realizado por el departamento.

En el 2014 se diseñó el plan de formación "Preparémonos para la paz" que fue el escenario para el intercambio de retos, experiencias y expectativas frente a las acciones cotidianas en los entornos cercanos, que revisten un nivel de acción inmediata, en tanto cada persona tiene la potestad de actuar para modificar aquello que le quita su paz personal y de este modo instalar conversaciones que invitan al cambio desde la generación de entornos protectores. De esta manera se dieron nueve encuentros en estos municipios, con igual número de temáticas sobre paz, políticas públicas para la inclusión social, corresponsabilidad y entornos protectores, habilidades para la vida como forma de prevención, enfoque diferencial, etnoeducación, Micro Acciones Colectivas, enfoques de juventud y medio ambiente en paz. Hacia el mes de agosto de 2014, se dio el Encuentro Departamental de Agentes Locales de Prevención, en la que participaron 1250 actores de toda Antioquia, que lideran procesos de prevención. Allí se activaron los sentidos de la acción colectiva, la cual motivó la posterior realización de 50 movilizaciones en el departamento, bajo el modelo de Micro Acción Colectiva, MAC, en las que cada equipo por municipio, identificó una problemática cercana en el territorio, sobre la cual ellos pudieran movilizar sus públicos, multiplicando el mensaje de esperanza, prevención y promoción de la no violencia. En lo que va corrido de este año, se han realizado 50 MAC en 36 municipios, en las que se han movilizado más de 16 mil personas para promover el buen

trato, la integración familiar, las habilidades para la vida, el proyecto de vida, la recreación y el juego como mecanismo para demostrar el afecto. De esta manera la experiencia a socializar busca compartir los elementos claves de la comunicación para el desarrollo, en la activación de sentidos que instalen conversaciones para la prevención de vulneraciones.

Palabras Claves: Sistematización, comunicación, Gobernación de Antioquía.

Objetivo

Socializar el proceso de sistematización de la experiencia del componente de *comunicación para el desarrollo* en las *microacciones colectivas* de la estrategia "Prevenir es Mejor" (Caso Antioquia).

Marco conceptual

- **Comunicación para el desarrollo:** De acuerdo con la definición de la Unesco...

(...) Es un proceso social basado en el diálogo mediante una amplia gama de herramientas y métodos. También persigue un cambio en distintas áreas como escuchar, generar confianza, intercambiar conocimientos y capacidades, construir procesos políticos, debatir y aprender para lograr un cambio sostenido y significativo. No tiene que ver con las relaciones públicas o la comunicación corporativa. (FAO & World Bank, 2007, como se citó en PNUD, 2011).

- **Empoderamiento:** Según el Banco Interamericano de Desarrollo...

(...) En su sentido más amplio, empoderamiento es la expansión de la libertad de elección y acción. Esto significa incrementar la propia autoridad y control sobre los recursos y las decisiones que afectan la propia vida. En la medida en que la gente ejerce el escoger real, tiene mayor control sobre su propia vida. Existen 4 elementos del empoderamiento: acceso a la información, inclusión y participación, responsabilidad o rendición pública de cuentas y capacidad organizacional local. (Narayan, 2002, p. 16).

- *Agentes locales de prevención*: Denominación creada por la Gobernación de Antioquia para referirse al rol de actores en el territorio que desempeñan labores de prevención, tales como docentes orientadores, coordinadores de salud, juventud, deporte y cultura; comisarios de familia y demás representantes de entidades públicas y privadas del orden nacional (Red Unidos), departamental y municipal, que desarrollan actividades con niñez, adolescencia, juventud y familias; como actores claves en la consolidación de la red, se ha abreviado su nombre como "ALP".
- *Agentes locales de juventud*: En este caso, se trata de coordinadores de juventud de los municipios, quienes se encargan de promover el talento y las oportunidades con población de su misma edad; por su trabajo dinámico de promoción de los proyectos de vida, mecanismos de participación de los jóvenes y prevención de vulneraciones, se les denomina, a su vez, con la abreviatura "ALP".
- *Micro acción colectiva*: De acuerdo con Tilly (citado por el sociólogo Néstor García Montes, 2013), una acción colectiva se define...

(...) Como aquella llevada a cabo por un grupo de personas que comparten unos intereses comunes, que se organizan en unas estructuras más o menos formales y que ponen en marcha acciones movilizadoras, todo ello bajo una determinada estructura política que facilitará o dificultará su influencia en el poder en función de sus características. (p. 3).

Introducción

La estrategia departamental "Prevenir es Mejor", de la Gobernación de Antioquia correspondiente al periodo 2011 – 2015, es un modelo de gestión articulada que busca, mediante la generación de redes en la prevención del trabajo infantil, el reclutamiento, el embarazo adolescente, el consumo de sustancias psicoactivas y la violencias (de género, sexual, familiar y escolar), dejar capacidades instaladas en el territorio a partir del fortalecimiento institucional y la promoción en habilidades para la vida (OMS, s. f.) con los *agentes locales de prevención*, quienes, a partir del acompañamiento formativo de la estrategia, acogieron la metodología de *microacción colectiva* para trabajar por la

promoción de los derechos y la prevención de vulneraciones en niñez, adolescencia, juventud y familias del departamento.

Como bien lo expresan los avances en esta sistematización general de la estrategia "Antioquia la más educada", ésta ha inspirado durante cuatro años programas y proyectos que apuntan a la inteligencia, la decencia y la generación de oportunidades en el departamento. Dichas iniciativas se basaron en un modelo de desarrollo que fundamentó un plan de gobierno centrado en las fortalezas y las potencialidades del territorio y de su gente, y que priorizó aquellas regiones y sectores que presentan las mayores debilidades. Bajo estos criterios, "Antioquia la más educada" contó con "(...) siete líneas estratégicas², con propósitos o encargos específicos, asignados a las distintas Secretarías y Gerencias" (Gobernación de Antioquia, 2013, p. 4); tras el cumplimiento de sus metas, las dependencias coincidieron en grupos poblacionales y apuestas de intervención.

Dichas coincidencias, en el contexto de desigualdad social y complejidad cultural del departamento, de cara a los retos para la protección integral de niños, niñas y adolescentes, fueron evidentes en iniciativas cuyos propósitos estaban relacionados con la prevención. Así mismo (sic), en este marco fue visible la desarticulación intersectorial e interinstitucional en la implementación de las políticas públicas, especialmente en las acciones derivadas de programas y proyectos de prevención.

Con este panorama, profesionales de tres dependencias: Gerencia de Infancia, Adolescencia y Juventud, Secretaría de Gobierno y Secretaría de Minas, encontraron e identificaron en la prevención un eje transversal, un hilo que de manera estratégica permitía:

- Facilitar el encuentro de las personas para contribuir con la coordinación interinstitucional.
- Tejer y potenciar diferentes iniciativas de Antioquia la más educada para llevar más y mejores oportunidades al territorio.

² (a) Antioquia Legal, (b) la educación como motor de transformación de Antioquia, (c) Antioquia es segura y previene la violencia, (d) inclusión social, (e) Antioquia es verde y sostenible, (f) Proyecto Integral Regional para el Desarrollo de Urabá, y (g) Antioquia sin fronteras.

- Dinamizar articulaciones en los municipios para fortalecer el tejido social y la capacidad de acción colectiva.
- Contribuir con mayores resultados sobre la garantía de derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En este sentido Prevenir es Mejor se creó como una estrategia para responder a la necesidad de articular los diferentes programas y proyectos que le apostaban a la prevención desde el orden nacional, departamental y municipal. Una sombrilla que vinculara a las personas, y de esta manera promoviera sinergias, que agregarían valor a las diferentes iniciativas” (Gobernación de Antioquia, 2015, p. 4).

Es así como la *comunicación para el desarrollo* ha sido transversal a los tres ejes que estructuran la estrategia: (a) formación a públicos y a ALP, (b) acciones articuladas y (c) gestión del conocimiento. Desde allí se promueven estrategias para la consolidación de la red en treinta y seis municipios priorizados, por su alto nivel de riesgo identificado con el estudio de vulneraciones realizado por el departamento (Gobernación de Antioquia, 2013). De allí se realizó un acompañamiento a través de un facilitador por subregión, encargado de dinamizar los procesos en los territorios, desde el reconocimiento de la labor de los ALP y la promoción de habilidades para la vida³.

A partir de esta labor de acompañamiento, en 2014 se diseñó el plan de formación “Preparémonos para la paz”⁴, que fue el escenario para el intercambio de retos, experiencias y expectativas frente a las acciones cotidianas en los entornos cercanos, que revisten un nivel de acción inmediata, en cuanto que cada persona tiene la potestad de actuar para modificar aquello que le quita su paz interior.

De esta manera, se dieron nueve encuentros en estos municipios, en los que se abordaron igual número de temáticas en territorio sobre aspectos como *paz, políticas públicas para la inclusión social,*

³De acuerdo con la Organización Mundial para la Salud OMS, son diez habilidades para la vida; desde la Estrategia se trabajaron cinco: *empatía, comunicación asertiva, resolución de conflictos, toma de decisiones y manejo de emociones.*

⁴ Forma parte de la oficina asesora departamental que tiene el mismo nombre: “Preparémonos para la paz”; desde allí se compartieron los lineamientos y se apoyó con recursos para los materiales y alimentación durante los talleres.

corresponsabilidad y entornos protectores, habilidades para la vida como forma de prevención, enfoque diferencial, etnoeducación, microacciones colectivas, enfoques de juventud y medio ambiente en paz.

En agosto de 2014 se realizó, en Medellín, el Encuentro Departamental de Agentes Locales de Prevención, en el que se dieron cita mil doscientos cincuenta ALP que formaban parte de la estrategia; adicionalmente, contó con la participación de doscientos *agentes locales de juventud*, de ochenta y nueve municipios donde no se había implementado la estrategia "Prevenir es Mejor", pero que se empoderaron y realizaron, a su vez, labores de prevención y promoción con los jóvenes.

Posterior a este encuentro y al plan de formación donde se certificaron mil doscientos cincuenta ALP como Gestores de Paz del departamento, se inició el proceso de *Microacciones Colectivas* (MAC), en las que cada equipo, por municipio, identificó una problemática cercana en el territorio sobre la cual pudiera movilizar sus públicos (niñez, adolescencia, juventud y familias), multiplicando el mensaje de esperanza, prevención y promoción de la no violencia.

Durante 2015 se realizaron más de cincuenta MAC en treinta y seis municipios, en las que se movilizaron más de dieciséis mil personas para promover el buen trato, la integración familiar, las habilidades para la vida, el proyecto de vida, la recreación y el juego como mecanismo para demostrar el afecto.

De esta manera, la experiencia que se quiere socializar busca compartir los elementos claves de la *comunicación para el desarrollo* en la activación de sentidos que instalen conversaciones para la prevención de vulneraciones.

Encuentro ALP: el inicio de las "microacciones colectivas"

El propósito de reunir actores de diferentes regiones del departamento cobró sentido en el reconocimiento e intercambio de saberes, que les permitió volver a sus propios territorios con mayor comprensión y consciencia del poder que tiene cada iniciativa que emprenden, en la tarea de formar y acompañar a los niños, las niñas, los adolescentes,

los jóvenes y sus familias. Fue este un intercambio que visibilizó los logros de coordinadores de juventud, comisarías de familia, docentes orientadores, líderes comunitarios, gestores culturales y deportivos, y promotores de salud y vida, entre otros.

A los *agentes locales de prevención* se les convocó y se les ayudó a identificar acciones en prevención en sus municipios; se asesoraron frente al desarrollo de planes de acción de las *mesas de infancia, adolescencia y juventud* como escenario principal de participación y articulación; se les invitó a participar de encuentros mensuales con una temática diferente en cada uno de sus territorios, en los que se reunieron y reflexionaron sobre las problemáticas existentes y aportaron soluciones conjuntas desde su quehacer.

Ese proceso fue significativo para ellos porque, además de sentirse acompañados y reconocidos, permitió tejer las confianzas necesarias para emprender nuevos proyectos y reconocer en las oportunidades culturales, educativas y deportivas la posibilidad de hacer prevención.

Desde el aporte metodológico, construido con la asesoría de Laura González, quien dirigió el componente comunicacional de la estrategia *Click, Afecta Tu Mundo*⁵, en el encuentro se desarrollaron actividades vivenciales y reflexivas a partir de cuatro elementos conceptuales que propiciaron conversaciones sobre las ideas-fuerza, dotando de sentido con ello al evento, para analizar, desde situaciones comunes, aquello que suscita experiencias sobre estilos de liderazgo, acciones poderosas, oportunidades, reconocimiento e inclusión, construcción de paz, legalidad y educación, entre otras.

La logística del encuentro permitió que cada momento fuera dotado de sentido y cuidado con el fin no solo de generar experiencias positivas en los asistentes, sino de propiciar verdaderas preguntas orientadoras hacia el cambio esperado. De este modo, la convocatoria se hizo a modo de correo, en el que cada ALP, invitaba a otro, pero de un municipio distinto al suyo, mediante cartas físicas que enviaban a través de los facilitadores, motivándolos para encontrarse en este evento.

.....
⁵<http://www.clickafectatumundo.com/>

Posteriormente, y como parte del ejercicio logístico del encuentro, se facilitó a los ALP provenientes de municipios lejanos y próximos a Medellín el transporte y el hospedaje, contando siempre con un guía logístico y un padrino, encargados no solo de acompañar sino de ir activando, a través de ciertas piezas comunicacionales, emociones, reflexiones y una preparación que conectará con el propósito del evento.

De este modo, se entregó a los viajeros un kit en una bolsa de papel con una cinta para amarrarla, que contenía un espejo pequeño, una galleta y una cajita de chicles, todos con *sticker*, y un separador de libro. Cada una de estas piezas contaba con mensajes que invitaban a vivir el instante, a disfrutar el paisaje, a pensar las ideas y a valorar lo poderoso que puede ser lo que construyen en cada territorio; por eso, todo ello se complementó con una serie de canciones elegidas por su alto contenido social, motivacional y de reflexión, las cuales sonaron durante el viaje hacia Medellín.

El kit de salida que se compartió con cada uno de los ALP, contenía recomendaciones por seguir antes, durante y después del encuentro, fomentando siempre en ellos la esperanza, la motivación y el sentido común para eventos como estos. Las indicaciones en los kits variaron según el público invitado, bien fuese los ALP del proceso de "Prevenir es Mejor", como los *agentes locales de juventud* provenientes de otros municipios.

A manera de metáforas, se desarrollaron cuatro bases con elementos que permitieron una reflexión profunda en torno al rol de los ALP. Las metáforas activadas durante el evento fueron:

- *El valor del instante*: Se ubicaron tres espejos de gran formato en las zonas comunes del evento, los cuales contaban con mensajes adhesivos en los que cada persona, al mirarse, leía frases que lo invitaban a tomarse una pausa, analizar quién era y la motivación que lo llevó a estar en el encuentro. El anuncio orientador para los visitantes de este stand decía:

Conectarse con el instante...

Valorar el instante, volver al aquí y al ahora para conectarnos con el verdadero poder de lo que hacemos. Cuando trabajamos para transformar la realidad, vale la pena cuidar el instante, celebrarlo, potenciarlo, pues en el presente es donde realmente podemos cambiar la realidad. Con la mirada en el futuro y generosidad con el pasado, abrazar el presente y reconocer en él todo nuestro poder.

- *El poder de la fragilidad:* "Encontrarnos en la esencia que nos hace humanos: la fragilidad"; con este concepto se dio el punto de partida para ubicar, como metáfora, cientos de accesorios hechos con flores de PET; la flor aparte refleja debilidad, pero hecha en un material que tarda casi mil años en descomponerse, significaba el poder de lo simple. En el *hall* del evento se ubicó un tótem con la siguiente nota:

Valorar la fragilidad...

Somos frágiles. En esta condición de la que ninguno de nosotros puede escapar es donde podemos encontrar el verdadero sentido del poder. El poder de la fragilidad. Una flor, sus hojas, son muestra de fragilidad. También de fuerza, hermosura, poder. Éstas, particularmente están hechas de PET; PET es un material altamente contaminante que permanecerá en el planeta entre 300 y mil años, muchos más que tú o yo. La fragilidad hecha de un material que permanecerá largamente, nos invita a cuidar los detalles, los pequeños gestos, acciones, lo frágil, pues en dichas actuaciones estará el efecto de lo que dices o lo que haces, más allá de tu propia historia.

- *Armonizar en la diversidad:* Se ubicaron en un espacio tres instrumentos musicales de percusión y algunos artistas; los asistentes podían acercarse para tocar los instrumentos y crear sus propias notas musicales. Un símil de los procesos que encarnan los líderes, en los que deben armonizar lo diverso de la comunidad. El tótem-reflexión ubicado en el espacio común invitaba a:

Propiciar armonía en la diversidad...

Encontrar el valor de cada uno y potenciarlo para que brille tanto como esté en sus posibilidades. Muchas diversidades caminando en armonía transforman poderosamente la realidad y abren paso a la reconciliación.

- *El tejer con otros:* desde el inicio del evento se entregaron a los asistentes ocho retazos de tela cortados en recuadros pequeños, con una indicación que invitaba a buscar, durante los talleres, a alguien de otro municipio para que pudiera pegar un retazo en el orden que él quisiera, con el lema: "Construimos visiones desde el compartir y respetar la opinión, para ir tejiendo experiencias desde la construcción que el otro/otra hacen en mí". Para este momento, se instaló el diálogo con la siguiente metáfora:

Tejer y construir con otros...

Implica observar sin juzgar para construir con otros y transformar. Preguntarse: ¿qué ves tú que no veo yo? Valorando otras maneras de mirar y proceder.

Previo al evento, los ALP fueron movilizados desde sus municipios de origen; algunos requirieron de un día para su desplazamiento, dadas las distancias que tenían que recorrer hasta Medellín. El 80% de los municipios contaron con transporte terrestre, el otro 20%, además de este medio de transporte, requirieron transporte fluvial como pangas y chalupas. En estos trayectos, la comunicación y preparación al encuentro fue fundamental a partir de la disposición de elementos reflexivos que permitieran conectarse con las metáforas por desarrollar en el encuentro.

El segundo momento de la experiencia del evento se activó a través de un kit de piezas comunicacionales que tenían mensajes en sus envolturas, en los que se invitaba a vivir el instante, disfrutar el paisaje, pensar las ideas y valorar el poder de lo que cada persona construye en su territorio; adicionalmente, durante los traslados en bus hacia Medellín, se escuchó una serie de canciones elegidas por su alto contenido social, motivacional y de reflexión, durante todo el viaje.

En los dos días del encuentro, los ALP reflexionaron en torno a

las ideas-fuerza (el *liderazgo*, el *trabajo en equipo*, el *valor del instante* y el *poder de la fragilidad*) e intercambiaron experiencias con sus homólogos de los municipios participantes, quedando como reto seguir tejiendo en red para promover el cambio en las comunidades desde acciones puntuales, reales y a escala, en las que se pudieran instalar conversaciones desde lo cotidiano.

En los dos meses posteriores al evento, los ALP continuaron el proceso formativo hasta la certificación, en noviembre de 2014, cuando se les reconoció su labor con la acreditación como gestores(as) de paz. Los agentes manifestaron el compromiso unánime de materializar lo aprendido, usando las herramientas vividas en el encuentro de Medellín y así fue como iniciaron sus proyectos de *microacciones colectivas* en cada territorio para 2015.

"Microacciones Colectivas": del dicho al hecho

Inició en 2015 y las ganas, el entusiasmo y los deseos de transformar desde lo cotidiano se hicieron presentes en los más de mil doscientos ALP certificados en los treinta y seis municipios en los que se implementó la estrategia. Luego, con el acompañamiento de los facilitadores en el territorio de "Prevenir es Mejor", se fueron consolidando más de cincuenta iniciativas realizadas a la fecha en los territorios.

Temáticas como *valores en familia*, *oportunidades juveniles*, *recreación*, *lúdica* y acciones conmemorativas como el mes de la niñez, el día del "no al trabajo infantil" y el mes de la familia, entre otros, motivaron a los ALP en estas movilizaciones. El diseño de las metodologías, así como la gestión de los recursos de cada una de las MAC, con las que se congregó a la comunidad de sus municipios, corrió por cuenta de los *agentes locales de prevención*.

Adicionalmente, estos ALP adquirieron la convicción del poder que tiene la educación como motor de transformación; por eso, tanto de manera autónoma como en equipo, emprendieron la multiplicación del mensaje en comunidades apartadas, donde replicaron los talleres

ya aprendidos como *Habilidades para la vida*, *Corresponsabilidad* y *Entornos protectores*, entre otros, con los que buscaron sensibilizar a la comunidad en torno a la construcción de paz, que se hace desde las formas de vida y de relacionamiento con los demás.

2015: La consolidación de la red para acciones colectivas y movimientos desde la no-violencia y la construcción de paz

Luego de la primera certificación recibida como Gestores de Paz en 2014, el equipo de formación en los municipios continuó, de manera entusiasta, el proceso de cualificación como *agentes locales de prevención*, pese a algunos cambios en los contratos de algunos de ellos que implicaron trasladados de trabajo o de locación.

De este modo, iniciaron el año con la convocatoria a nuevas personas de la comunidad, con los que replicaron contenidos vistos el año anterior como los talleres de *Corresponsabilidad* y *Entornos protectores* o el de *Habilidades para la vida*, a través de los cuales, de manera lúdica, promovieron la reflexión frente a sus roles en la promoción y prevención de vulneraciones en infancia, adolescencia y juventud.

Posteriormente, se siguieron encontrando cada mes para planear las *microacciones colectivas*, a la vez que aprendieron nuevos conceptos acerca de la salud sexual y reproductiva, la explotación sexual y comercial de niños, niñas y adolescentes (ESCNNA), así como el reconocimiento de las familias diversas.

Hacia los meses de septiembre y octubre se certificaron como *agentes locales de prevención*, un reconocimiento que les fue entregado por su compromiso, pasión y convicción en la transformación de sus territorios desde la prevención con oportunidades. A estos ALP les une algo más que el contrato o actividad específica que hacen con públicos compartidos como la infancia, la adolescencia, la juventud y las familias; les mueve una nueva manera de pensar y revolucionar desde las pequeñas acciones.

Los medios de comunicación y las otras maneras de contar la *comunicación para el desarrollo*

“Red Antioquia Digital”: Un portal para evidenciar los procesos vividos desde la “comunicación para el desarrollo”

Los procesos comunicacionales conllevan, de manera inherente, los medios como forma de contar los momentos y transformaciones construidas. En este sentido, desde el encuentro ALP de 2014 se lanzó la Red Digital a través del metaportal de la Secretaría de Educación Departamental, la cual le dio vida a cada momento tejido en los territorios. Esta red ha permitido a lo largo de sus más de dieciséis mil vistas a noticias, videos y fotos, la posibilidad de encuentro con más de quinientos seguidores que tiene el micrositio; allí, también se han propiciado los foros a través del muro con el que cuenta este metaportal educativo y social de fácil interacción.⁶

Carteleras informativas

En cada municipio se dotó un tablero, que se instaló en lugares de concurrencia de la población; desde entonces, la información que allí se ha publicado ha sido renovada con periodicidad con temas de interés para la comunidad como notas informativas, de prevención y de motivación.

Medios institucionales y masivos

Asimismo, con la inclusión de contenidos en la agenda informativa, se contó con la difusión a través de las redes y la página de la Gobernación de Antioquia y algunos medios locales, masivos regionales y alternativos.

A manera de resumen, en la figura 8 se presentan las acciones realizadas desde la comunicación y la movilización.

⁶ <http://www.antioquiadigital.edu.co/Redes-Antioquia-Digital/1014-Prevenir-es-Mejor.html>

Figura 8. Acciones realizadas desde la comunicación y la movilización

Productos de comunicación

- 62 Comunicados de prensa y 11 Boletines de la Estrategia
- 7 Historias de transformación de experiencias de ALP
- 36 Municipios con carteleras

Página web “Prevenir es Mejor” –metaportal Antioquia Digital–

- Vinculó a la Red de “Prevenir es Mejor” a 544 ALP.
- Publicó y actualizó contenidos de 10 Dependencias de la Gobernación relacionados con la prevención e información de interés para los ALP.
- Los boletines sobre la RPC tuvieron indicadores de lectura entre 450 y 550 personas.

Eventos: Convocatoria, coordinación logística y registro audiovisual de 10 eventos.

- Primer Encuentro de ALP: participaron 1250 ALP.
- Segundo Encuentro de ALP: reunió a 250 personas.
- Encuentro de Comisarías de Familia: Con representación de 12 municipios.
- Capacitaciones para la rendición pública de cuentas: asistieron 93 delegados de las alcaldías.



<p>Divulgación en el marco de Convenios</p>	<p>Campañas y productos de comunicación</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Aparición en las páginas web de instituciones aliadas. • Articulación con el Colectivo del Suroeste. • Aparición en el programa <i>A lo Legal</i> con contenidos de prevención. 	<ul style="list-style-type: none"> • 9 bitácoras radiales y 9 bitácoras audiovisuales <i>Familias con Bienestar</i>. • Material educativo <i>La comunicación en familia</i> del proyecto <i>Familias: entorno Protector</i>. • Proyecto <i>Hogares Juveniles Campesinos</i>.
<p>Fuente: resumen de las acciones en comunicación y movilización desarrolladas por agentes locales de prevención (ALP) en el componente de comunicación para el desarrollo en las microacciones colectivas de la estrategia "Prevenir es Mejor" (Caso Antioquia)."</p>	



Conclusiones

- La labor realizada durante dos años con los *agentes locales de prevención (ALP)*, en el proceso de la estrategia "Prevenir es Mejor", permitió comprobar que efectivamente la *comunicación para el desarrollo* es un proceso social, basado en el diálogo mediante una amplia gama de herramientas y métodos, los cuales se desarrollaron bajo la metodología de *micro acción colectiva*, a través de la cual cada uno de los actores se reconoció como parte fundamental del territorio y luego se unieron para trabajar en

conjunto por problemáticas comunes y, posteriormente, replicaron acciones de formación y movilización sobre poblaciones con las que trabajan como niñez, adolescencia, juventud y familias.

- Asimismo, se demuestra que el trabajo en red logra importantes cambios en distintas áreas como escuchar, generar confianza, intercambiar conocimientos y capacidades, construir procesos políticos y debatir y aprender para lograr un cambio sostenido y significativo, tal y como lo definiría la Unesco (FAO & World Bank, 2007).
- Por otra parte, las relaciones públicas o la comunicación corporativa, distinto de lo que enuncia la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), sí tienen un alto nivel de complementariedad con la *comunicación para el desarrollo*, ya que dentro de las organizaciones se deben emprender diferentes acciones y relacionamiento para la gestión de los recursos iniciales que se destinan para los procesos formativos y como medios de comunicación ante los logros que cada proceso obtiene.
- La *comunicación para el desarrollo*, más allá de una teoría por explorar, es hoy una de las herramientas complementarias de la *educación para el desarrollo*; ambas deben promover mecanismos para el empoderamiento de los ciudadanos en el territorio.
- La creación de sinergias es posible gracias al reconocimiento y la generación de confianzas con las personas que trabajan en pro del desarrollo. En este sentido, la estrategia leyó el rol de cada uno de los ALP y buscó puntos comunes de encuentro en sus quehaceres, como fue la población objetivo y el propósito de prevención de vulneraciones.
- Esta experiencia está configurando nuevas formas de organización comunitaria, identidades colectivas y participación ciudadana, a partir del empoderamiento y la activación de redes, promovidas de manera autónoma por los equipos de *agentes locales de prevención*, como uno de los resultados más significativos que se están generando en el territorio con la comunidad a través de la estrategia.

► Referencias bibliográficas

- Asamblea Departamental de Antioquia. (2012). *Ordenanza No. 14 del 14 de junio de 2012: Plan de Desarrollo Departamental 2012-2015 "Antioquia la Más Educada"* [versión PDF]. Recuperado de <http://antioquia.gov.co/images/pdf/Plan-de-Desarrollo-Antioquia-2012-2015.pdf>
- Click, Afecta tu Mundo [página web]. Recuperado de <https://es-la.facebook.com/click.afectatumundo/>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations –FAO & World Bank. (2007). *World Congress on Communication for Development: Lessons, Challenges, and the Way Forward* [versión PDF]. Recuperado de <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/010/ai143e/ai143e00.pdf>
- García, N. (2013). *Aproximación teórica al estudio de la acción colectiva de protesta y los movimientos sociales* [versión PDF]. Recuperado de http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/t_aproximacion_teorica_mmss_garcia.pdf
- Gobernación de Antioquia. (2013). *Estudio sobre vulneraciones a la dignidad e integridad, en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Antioquia y las restricciones para el disfrute de sus derechos y libertades: Departamento de Antioquia, Estrategia Prevenir es Mejor* [versión PDF]. Recuperado de http://www.antioquiadigital.edu.co/__media__/easyco4/antioquiadigital.edu.co/images/Admin_Red_Ruta_de_Calidad/prevenirmejor/Documentos_PEM/prevencioncs6_7674c.pdf
- Gobernación de Antioquia. (2015). *Prevenir es Mejor* [versión en línea Calaméo]. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/00419049256d0fe3a700f>
- Narayan, D. (Ed.). (2002). *Empoderamiento y reducción de la pobreza* (Libro de consulta). México, D. F.: Banco Mundial - Alfa y Omega. Versión PDF. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/413711468766496204/pdf/248000Empoderamiento.pdf>

Organización Mundial de la Salud –OMS (S. f.). *Adquisición de habilidades para una vida saludable* [versión PDF]. Recuperado de [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.habilidades/Habilidades_vida\(OMS\)13p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.habilidades/Habilidades_vida(OMS)13p.pdf)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD. (2011). *Comunicación para el desarrollo: Fortaleciendo la eficacia de las Naciones Unidas* [versión PDF]. Recuperado de <ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/010/ai143e/ai143e00.pdf>

Ponencia

05

Gestión Asociada Barrio Minuto de Dios: Proceso de formación - gestión en la acción

.....
Clara Stella Juliao Vargas¹



Resumen

El proyecto Gestión Asociada Barrio Minuto de Dios se constituye como escenario de articulación y gestión conjunta entre diferentes actores sociales para definir un plan de acción a partir de visiones conjuntas que permitan transformar aquello que no gusta y de acciones desarrolladas colectivamente para construir alternativas de solución a las situaciones problemáticas identificadas reconociendo a donde se quiere llegar y que debe hacer cada actor social para lograrlo. Después de un poco más de un año de haber iniciado y formulado

.....
¹ Doctora en Paz, Conflictos y Democracia. Trabajadora Social y Economista. Directora del Centro de Transformación Social, UNIMINUTO Sede Principal, líder del proceso de gestión asociada en el barrio. Correo electrónico: csjuliao@uniminuto.edu

conjuntamente un mapa decisional que orienta actualmente todas las acciones en el barrio, se puede argumentar que ha sido una experiencia formativa que entiende la Gestión Asociada como un enfoque y herramienta metodológica que posibilita el encuentro de varios actores, y que en la misma acción se convierte en oportunidad para construir un nosotros y planificar-gestionar cooperativamente las situaciones que van apareciendo.

Este proyecto se referencia como proceso de formación-gestión en la acción (Juliao, et ál, 2008) por que involucra reflexión, apropiación de contenido, transferencia practica de esos contenidos a la vida cotidiana y lógicamente evaluación del proceso mismo de formación y específicamente porque permite construir grupalmente, reconocer al otro sin interpelarlo violentamente, sino reconociéndolo como un otro legítimo con quien se pueden realizar proyectos a pesar de pensar diferente, por eso mismo el proceso permite integrar diversos actores sociales y definir acciones frente a las problemáticas socio-urbanas que les afectan.

Entre los logros más significativos están la dinámica colectiva, comunitaria y la proyección conjunta de una visión de barrio compartida, construida colectiva y cooperativamente a partir de un mapa decisional construido también en colectivo. En esa línea un fruto esencial está relacionado con la articulación entre iniciativas institucionales y de la comunidad Constitución desde UNIMINUTO del Proyecto articulador para acciones en el Barrio; Espacios de articulación entre Gestión Asociada y diversos actores distritales para atender problemáticas específicas, por ejemplo en el tema de Movilidad. Así como el conocimiento entre actores del barrio que a través del Proyecto de investigación social participativa y el mejoramiento de los canales de comunicación, por ejemplo un informativo, con 7 números a la fecha y una franja en UNIMINUTO Radio, 1430 am, escenarios en los cuales pueden participar los habitantes del barrio y demás actores sociales sobre cualquier tema de interés barrial (Juliao, 2015).

Palabras Claves: Gestión asociada, Barrio Minuto de Dios, UNIMINUTO.

Presentación

El proyecto "Gestión Asociada Barrio Minuto de Dios" se constituyó en abril de 2014 como un escenario de articulación y gestión conjunta entre diferentes actores sociales, para definir un plan de acción a partir de visiones conjuntas que permitieran transformar aquello que "no gusta", y de acciones desarrolladas colectivamente para construir alternativas de solución a las situaciones problemáticas identificadas, reconociendo a dónde se quiere llegar y qué debe hacer cada actor social para lograrlo. Después de algo más de un año de haber iniciado y formulado conjuntamente un mapa decisional que orienta actualmente todas las acciones en el barrio, se puede argumentar que ha sido una experiencia formativa que entiende la *gestión asociada* como un enfoque y herramienta metodológica que posibilita el encuentro de varios actores y que, en la misma acción, se convierte en oportunidad para construir un "nosotros" y planificar-gestionar colaborativamente las situaciones que se van dando.

En este proyecto están vinculados la Junta de Acción Comunal –JAC, la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, la Alcaldía Local, habitantes y comerciantes del barrio, la Corporación Minuto de Dios, el Colegio Minuto de Dios, la Secretaria Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia, la Secretaria de Movilidad y la Policía Nacional (Centro telemática y CAI La Serena), y se ha contado con el acompañamiento en diversas sesiones del Instituto de Desarrollo Urbano –IDU, la Defensoría del Pueblo, la Asociación de Vendedores Informales y el Instituto para la Economía Social –IPES. En esa medida, este proyecto se convierte en un escenario donde se constituyen prácticas intersectoriales y de participación extendida, en el que las diferencias de poder, formación e información son tratadas prioritariamente para favorecer a los actores más débiles, de manera que puedan formalizar su acción y participación a la hora de llegar a consensos (Poggiese, 2011).

El proyecto: sus orígenes

El proyecto surge de la idea de juntar dos conceptos, el de *gestión asociada* y el de *barrio*, como una forma de apropiar conocimiento de manera práctica y poner en acción, con diferentes actores, dicho conocimiento.

La *gestión asociada*, que se relaciona con la toma de decisiones articulada, cooperativa y compartida entre Estado y sociedad, puede ser entendida como un proceso que parte de un vínculo previo, una asociación participativa de gestión y un acuerdo sobre un modelo de toma de decisiones conjunta. Este tipo de gestión consiste en la construcción de escenarios y un nuevo enfoque que facilite alcanzar una efectiva y eficiente relación entre Estado, sociedad civil, empresas, universidades y los diferentes actores sociales para un abordaje integral, interdisciplinario e intersectorial de la situación tratada (Pogiesse, 2011).

Por ser un proceso de construcción colectiva, la *gestión asociada* implica una mirada integral del territorio, una relación multifactorial y una nueva institucionalidad en la relación Estado-sociedad civil; de alguna forma, debe ser vista como práctica de construcción de conocimiento en la acción, porque va de la mano de la identificación de problemáticas y situaciones por mejorar, la definición de acciones concretas para superarlas y la decisión frente a las tareas que se deben emprender conjuntamente.

Por su parte, el *barrio* se entiende como un concepto ligado a la población que lo habita y lo disfruta en cuanto espacio definido y que lo considera propio, o lo apropia desde diferentes perspectiva o usos, pero que le da sentido cotidiano a lo que en dicho espacio sucede y que, de una u otra forma, genera situaciones de integración-separación, colaboración-competencia, discrepancia-coincidencia, todo en el marco de lo que se podría llamar "conflictos vecinales", entre diferentes actores individuales, colectivos, personales o institucionales, que muchas veces se reflejan en conflictos socio urbanos observables entre tales actores.

En esa medida:

El barrio es ante todo la gente que lo habita o que lo ocupa con actividades cotidianas como el trabajo, la recreación, el estudio, etc. Se caracteriza por el conjunto de actividades que contiene, ya sean calles, zonas comerciales, industriales, edificios públicos, lugares representativos, etc., y el tipo de construcciones con que cuenta, que le dan una identidad particular y lo diferencia de otras áreas de la ciudad. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007, p.33).

Esta identidad puede ser considerada o percibida por sus habitantes como inmutable o puede ser aceptada como cambiante o acomodaticia según el desarrollo del barrio mismo y su entorno.

Se parte, de alguna forma, de considerar que un barrio sin proyecto no canaliza la creatividad, la energía ni la ambición de la población que lo habita; por el contrario, las dispersa y la gente se desanima y pierde protagonismo e interés en lo que pasa en él, quedándose en el descontento y en la queja sin sentido.

La *gestión asociada*, como enfoque de acción y trabajo conjunto, y en cuanto herramienta metodológica, facilita la construcción de un proyecto de barrio que parte de identificar conjuntamente la problemática y la posible visión de transformación a partir de la definición de un plan de trabajo, paso a paso, que permita ir asumiendo responsabilidades y compromisos a cada actor social que admita "jugar" (en el sentido de "tomar parte"), pero retomando la espontaneidad y goce del juego, mientras se entiende que existe el otro, no siempre de acuerdo, pero que en medio del juego aparece como rival aceptable. En ese sentido, se apela a la voluntad y el deseo de tomar parte en el proceso de análisis, reflexión y decisión frente a temas definidos y priorizados dentro del grupo que conforma el plenario, valorando el aporte de cada uno y respetando la opinión y la situación del otro.

Formación en la acción

UNIMINUTO ha venido promoviendo y potenciando, desde su modelo educativo, la construcción de diversas modalidades de formación académica y de proyección social hacia grupos sociales en territorios específicos, así como procesos de interacción social e institucional, con el fin de aportar a la construcción de tejido social y de cultura para la paz, así como al desarrollo integral de personas (jóvenes y adultos), grupos y comunidades.

Dentro del conjunto de modelos educativos existentes y dada la caracterización de nuestros estudiantes y de las comunidades con las que trabajamos, la Corporación Universitaria Minuto de Dios

–UNIMINUTO ha optado por un enfoque praxeológico centrado en la formación integral, entendida como la educación que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona y, por lo tanto, de las comunidades (Ley 30 de 1992, art. 1). Este modelo se genera, entonces, en orden a la conformación de una persona que integra el saber (teoría) con el actuar (praxis), y es diestra para articular e integrar con la sociedad el proyecto de vida y de trabajo que, en sí misma, ha realizado. Se desarrolla mediante tres campos de formación: (a) desarrollo humano, (b) ética y responsabilidad social y (c) conocimientos específicos.

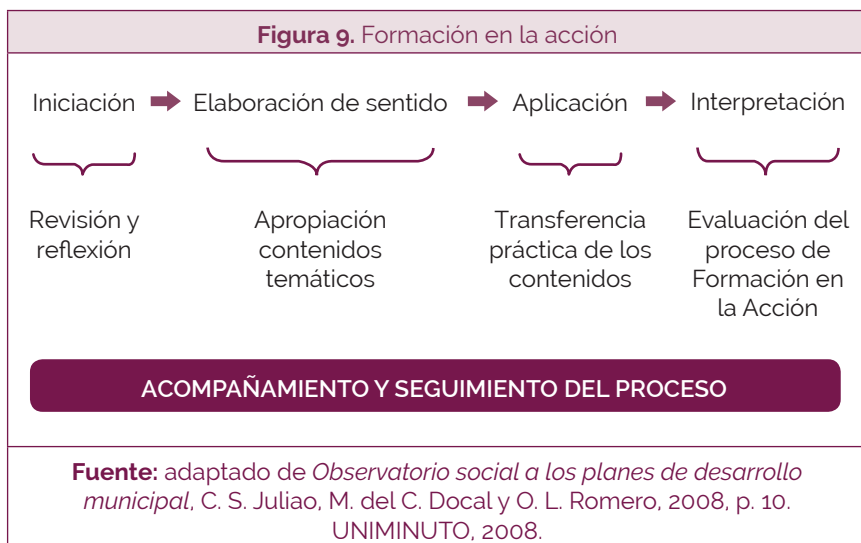
- *Desarrollo humano*: Ligado a la realización personal y a la potenciación de todas las capacidades de la persona.
- *Ética y la responsabilidad social*: Expresadas en una sensibilidad consciente y crítica frente a la problemática del entorno.
- *Conocimientos específicos*: integrados según el entorno, vinculando la teoría y la práctica y valorando los diferentes niveles de sabiduría que posee cada uno de los miembros de la comunidad que participen en el proceso formativo.

Este modelo praxeológico, centrado en la formación integral (UNIMINUTO, 2015) y orientado hacia el desarrollo y la transformación de la persona y a su capacitación para poder servir en la transformación de su entorno familiar y social, es la razón para hablar de procesos de *formación en la acción*, porque considera que los escenarios para la educación no se agotan en un solo lugar ni en un tiempo determinado, pues todos los lugares donde el individuo actúa o interactúa son susceptibles de utilizarse como espacios de aprendizaje, en la mayoría de los casos con un carácter significativo para aquellos que participan del proceso de formación, facilitando así ese aprendizaje y la aplicación de lo aprendido en el ámbito personal y comunitario.

Este proceso de formación, bajo la concepción de *formación en la acción*, expresado en la figura 9, implica relacionar la vivencia cotidiana de los habitantes del barrio y demás actores sociales en función de los procesos de apropiación del territorio a partir de la organización

e integración comunitaria, en los cuales participan directamente, y el conocimiento sobre la norma vigente, de forma que la conciencia sobre sus deberes y derechos sea un referente conceptual que los fortalezca y los integre como comunidad.

En esa medida, el proceso pedagógico se valida solo en la aplicación de las herramientas y procesos aprendidos, en cuanto que estimula y propicia el ejercicio práctico que concluirá con la formulación e implementación de acciones concretas que muestren la apropiación del conocimiento. Es esencial resaltar que el proceso de *formación en la acción* implica el acompañamiento permanente en los diferentes momentos relacionados con la formulación y la implementación de dichas propuestas de acción.



Este proyecto se asume como de formación-gestión en la acción (Juliao, Doca & Romero, 2008) porque involucra reflexión, apropiación de contenido, transferencia práctica de esos contenidos a la vida cotidiana y, lógicamente, evaluación del proceso mismo de formación, específicamente porque permite construir grupalmente, reconocer al otro sin interpelarlo violentamente sino como un *otro legítimo* con quien se pueden realizar proyectos a pesar de pensar diferente; por eso mismo,

el proceso permite integrar diversos actores sociales y definir acciones frente a las problemáticas sociourbanas que les afectan. Igualmente, el proyecto implica considerar y entender el espacio público como espacio de encuentro (y por lo mismo compartido), y la existencia de múltiples factores y dinámicas que afectan, por ejemplo, la movilidad, la salubridad y la sensación de seguridad entre muchos otros aspectos que pueden preocupar a la población.

El proceso mismo de formación partió, en su momento, de la idea de aplicar las metodologías de *gestión asociada* a un caso práctico, concreto y cercano a UNIMINUTO: el barrio Minuto de Dios, sus habitantes y su proceso actual de integración y organización como parte de un territorio cambiante y más amplio.

Implicó, primero, el desarrollo de una sesión explicativa tipo *taller participativo*, en la cual se presentó la idea de constituir un grupo entre todos los actores para "(...) realizar un trabajo conjunto sobre la situación socio urbana del barrio MD y consensuar un proyecto para enfrentar esa problemática"² (UNIMINUTO, 2014). Una vez definidos, entre todos los asistentes (habitantes del barrio, autoridades locales, docentes, estudiantes, asesor externo, etc.), la posibilidad y el interés de actuar en conjunto, se planteó la necesidad de identificar las problemáticas, por lo que se procedió, de acuerdo con la terminología de *gestión asociada*, a realizar el análisis situacional del barrio a partir de la caracterización general de los problemas y de las situaciones que llamaban la atención de cada uno de los asistentes, la revisión de los mismos, los ajustes a la redacción de los que no estaban claros y la organización de los mismos identificando acciones por seguir y procesos positivos. Acto seguido, se nombró una comisión que organizara la información identificando relaciones entre las diferentes problemáticas y situaciones, hasta diferenciar los que se consideraban conflictos sociourbanos visibles y caracterizando aquellas situaciones que ejercían mayor influencia sobre las otras, o aquellas en las que los demás hacían más énfasis, llegando a construir una propuesta de mapa decisional (de relaciones), para que fuera revisado y avalado

² Actas plenarios del taller Gestión Asociada, abril 2014.

por el grupo completo de miembros del taller. De la revisión final se obtuvieron: (a) un mapa que visualizaba y resaltaba los problemas constitutivos de una futura gestión, (b) la definición de los conflictos socio-urbanos y (c) los procesos críticos por corregir o aspectos claves sobre los que se debía trabajar en forma prioritaria.

Como conclusión de la sesión de taller participativo se establecieron como acuerdos: (a) constituir un sistema articulado y de gestión sociourbana permanente entre comunidad, JAC, UNIMINUTO, Alcaldía Local, actores que constituyen el grupo inicial; (b) utilizar la metodología de *gestión asociada*, fijando los plenarios para la primera semana de cada mes; (c) se proporcionarían o gestionarían, por parte de UNIMINUTO, los espacios físicos para los plenarios y, por último, (d) el punto de partida serían los dos aspectos críticos o de ataque –como se muestra en el mapa– que fueron, en primer lugar, el que "(...) no se valora la naturaleza de los cambios (centralidad-universidad), nuevas peculiaridades" y, segundo, que "(...) falta un plan de acción conjunto, multilateral para el desarrollo local del barrio y su región inmediata".

Como se notará, a lo largo de la sesión se vislumbró la necesidad de un proceso de organización e integración barrial, que contara con la participación de los diversos actores que conviven diariamente en el territorio, dispuestos a participar en la reflexión sobre los cambios sufridos por el barrio y conscientes de lo que ellos representan en el marco más amplio de la localidad. En ese marco, se presentó la metodología denominada *planificación participativa y gestión asociada* (PPGA) con los aspectos, los elementos y los criterios que la caracterizan; es decir, se mostró ante los asistentes la propuesta de *gestión asociada*, su metodología y su enfoque, situación que recibió fuerte acogida por el trabajo conjunto público-privado que involucraba, aunque lógicamente hubo manifestaciones de no conocerla ni nominarla, por lo que se planteó la asistencia a un taller sobre esta metodología para explicarla, conocer las reglas de juego que involucra y los pasos o etapas que se aplicarían a lo largo del proceso participativo acordado, en el entendido de que dicho taller era el preámbulo al proceso de formación-acción acordado (ver figura 10).

La propuesta aceptada se materializó como proceso de formación en la acción sobre *gestión asociada*, iniciando con el taller de conocimiento de la metodología PPGA, que involucró la conceptualización general del trabajo participativo, la mecánica de los plenarios y las reglas o condiciones para el trabajo conjunto entre todos los actores, y la posibilidad de organizar grupos de trabajo para temas concretos como forma de organización para emprender tareas frente a las acciones priorizadas, y que contó con la participación mayoritaria de los asistentes a la sesión de constitución del proyecto. Este mismo taller se llevó a cabo en varias ocasiones durante el año 2014, en la medida en que aparecían nuevos actores o nuevos habitantes del barrio manifestando su interés de vincularse al proceso y formar parte activa del mismo.

Los temas que se han venido trabajando durante el desarrollo mismo de los plenarios, se centraron en:

1. *Metodologías de trabajo*: Para plenarios y grupos de trabajo, uso y respeto de la palabra, trabajo colaborativo, toma de actas como acuerdos y decisión conjunta, todo en el marco de la *gestión asociada* y su enfoque.
2. *Reconocimiento y valoración del otro*: (existencia de diversos actores).
3. *Seguridad*: Para conocer y revisar mecanismos, estrategias y experiencias participativas de seguridad utilizadas por otros barrios u organizaciones y formas de integración con la Alcaldía Local y la Policía, a partir de la situación detectada en el barrio.
4. *Uso del espacio público*: Para trabajar el tema de parqueaderos indebidos y ventas informales, analizando normativa vigente, entidades y funciones de las mismas.

Otro tema que fue aprobado para trabajar, y que actualmente está en proceso, se relaciona con la organización comunitaria y los procesos de planeación participativa, planes de desarrollo local y distrital, en el entendido de que el barrio forma parte de la UPZ, y esta de la localidad y la ciudad, en las que próximamente inicia la definición y la formulación del nuevo plan de ordenamiento territorial, de los planes locales de desarrollo y específicamente de escenarios de planeación participativa como los encuentros ciudadanos del próximo año.

A pesar de no constituirse como sesiones formales de presentación temática, se consideran parte del proceso de formación en la acción en la medida en que cada grupo de trabajo desarrolla, analiza situaciones y presenta ante el plenario lo aprendido, de forma que el conocimiento aplicado a cada situación planteada se multiplica, se discute, se ejemplifica y, en la mayoría de los casos, los delegados de las entidades competentes que se hacen presente en los plenarios explican y aclaran no solo la normativa existente sino las posibilidades reales y los mecanismos de acción que están a disposición de la población o comunidad organizada para darle curso a las necesidades sentidas de la comunidad barrial. Es importante mencionar cómo, en los casos en los cuales el plenario decide profundizar en algún tema, se formulan otros escenarios como conversatorios y conferencias que se adelantan durante el mismo plenario, ampliando el tiempo previsto como el tema de ventas ambulantes y la normativa actual relacionada, o acordando otras fechas para el efecto, como fue el caso del *Conversatorio sobre Espacio Público* con presencia de las entidades distritales encargadas del tema.

Se reconoce en esta modalidad de trabajo que las bases del desarrollo humano son la participación, la creatividad y la autonomía, y la base de la convivencia la constituyen el conocimiento y el consenso frente al actuar de todos ante situaciones problema.

Avances y logros a la fecha: el proceso continúa

Entre los logros más significativos están la dinámica colectiva comunitaria y la proyección conjunta de una visión de barrio compartida, construida colectiva y cooperativamente a partir de un mapa decisional estructurado también en colectivo. En esa línea, un fruto esencial está relacionado con la articulación entre iniciativas institucionales y de la comunidad, en la constitución, desde UNIMINUTO, del proyecto articulador para acciones en el barrio, espacios de articulación entre *gestión asociada* y diversos actores distritales para atender problemáticas específicas, por ejemplo en el tema de *movilidad*.

Otro logro está relacionado con el conocimiento entre actores del barrio a través del proyecto de investigación social participativa y del mejoramiento de los canales de comunicación; por ejemplo, un

informativo, con siete números a la fecha, y una franja en UNIMINUTO Radio, 1430 AM, escenarios en los cuales pueden participar los habitantes del barrio y demás actores sociales sobre cualquier tema de interés barrial (Juliao, 2015).

En materia de temas trabajados, formalizados o con aprendizajes y acciones conexas, se puede afirmar que hay grandes avances frente a la comunicación e información entre actores (actas de plenarios, informativo barrial, etc.), interacción e integración (definición de actividades por grupos poblacionales y aumento de asistencia a las mismas), participación (vinculación de nuevos actores y habitantes por sectores a los plenarios, identificación de grupos u organizaciones existentes en el barrio), reconocimiento de actores e imaginarios (intercambio de opiniones e intereses, desarrollo de estudios e investigaciones), temas que a la fecha presentan rutinas y prácticas instaladas.

Sin embargo, entre los aspectos resultantes del mapa decisonal, aún quedan tres que deben ser trabajados y que involucran afianzamiento de conocimientos base frente a marcos legales, así como la definición de opciones o alternativas para enfrentarlos. Los tres aspectos son: (a) desarrollo urbano a nivel barrial, de la UPZ, la localidad y la ciudad, (b) comercio informal y definición de un plan preliminar de tratamiento y (c) movilidad y transitabilidad dentro del barrio. Estos tres temas fueron incluidos en los últimos plenarios para ser trabajados específicamente como parte del proceso de formación en materia, de frente a la planeación participativa como preparación para los próximos escenarios de planificación local y territorial.

Lo que viene como reto...

Al evaluar los avances y las acciones adelantadas durante el tiempo de ejecución del proyecto, es necesario reconocer que algunos de los aspectos deben ser reforzados para el logro de los objetivos propuestos; específicamente:

- Fortalecimiento de la participación de los actores institucionales como parte del grupo y del proyecto, para unificar un proyecto urbanístico que desarrolle o reacondicione el área del barrio.

- Afianzamiento del grupo promotor del proyecto con aumento de participantes por cada entidad.
- Vinculación de las entidades de la organización Minuto de Dios y la parroquia como actores dentro del proyecto.
- Formulación de un plan de ordenamiento barrial, que conecte con el marco de la UPZ, la localidad y la ciudad, como mecanismo para introducir lo que se desea y se necesita en el marco de un plan local o distrital.

A medida que las ciudades crecen, los desafíos aumentan de forma paralela, más aún si no se siguen determinadas políticas de crecimiento.

Se cree que uno de los principales aspectos en que hay que centrarse, es conocer la normativa vigente en materia de ordenamiento territorial y los estudios sobre las condiciones de vida de la población; esto es necesario para poder participar en los espacios en los cuales se discute y define hacia dónde debe ir la localidad y cuáles son las diferentes perspectivas que se ponen sobre la mesa para definir el futuro de la ciudad –igualmente no se puede olvidar la conexión de la localidad con las otras localidades de la ciudad y su planes territoriales de desarrollo–.

► Referencias bibliográficas

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *UPZ 29 Minuto de Dios: Acuerdos para construir ciudadanía* (Cartillas pedagógicas del POT). Bogotá, D. C.: Autor. Versión PDF. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%2010%20Engativ%E1/cartillas%20UPZ>

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. (2004). *Cuadernos Institucionales No. 1: Modelo Educativo*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. (2014). *Actas de los plenarios mensuales del Proyecto Gestión Asociada Barrio*

Minuto de Dios 2014. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO, Centro de Transformación Social. Documento versión digital disponible en: <http://es.calameo.com/read/0047121922afc150672b6>

Juliao, C. S., Docal, M. del C., y Romero, O. L. (2008). *Observatorio social a los planes de desarrollo municipal: Proceso de formación en la acción*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Juliao, C. S. (Agosto-septiembre, 2015). Cómo va el proceso del proyecto gestión asociada barrio Minuto de Dios. *Informativo "El Minuto: La voz del barrio"*, 7.

Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario Oficial* No. 40.700 del 29 de diciembre de 1992 [versión PDF]. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf

Poggiuese, H. (2011). *Planificación participativa y gestión asociada*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Capítulo

03



Perspectivas críticas
al desarrollo desde
América Latina



Línea temática No. 3

Esta línea temática dialogó en torno a las diversas formas de resistencia económico-política y ética al paradigma de desarrollo moderno-colonial-capitalista, que se ha configurado bajo la apariencia de ser la única posibilidad para el devenir de los pueblos latinoamericanos, que han sido objeto de toda suerte de despliegues del poder colonial, que encubren y legitiman la subalternización y expropiación económica y natural del continente, condenando a las mayorías a vivir en condiciones de pobreza y exclusión. Estas resistencias y alternativas emergen en el continente americano y se orientan por modelos de economías y desarrollos para la vida que, superando el criterio de la maximización de las ganancias propio del paradigma hegemónico, movilizan relaciones de reciprocidad con la naturaleza y gestan alternativas ético-económicas que hacen de la *vida* el principio fundante de las lógicas de pensamiento y acción.

Por lo anterior, en esta línea se reunieron todas aquellas reflexiones, análisis y experiencias que promueven perspectivas críticas al paradigma del desarrollo colonial-capitalista, como también diversas experiencias de *economías para la vida* que se desarrollan en los escenarios sociales, comunitarios y barriales de América Latina, a partir de los siguientes subtemas: (a) experiencias de desarrollos otros, (b) éticas y economías para la vida, sociales y solidarias, (c) consumo consciente, y (d) alternativas al desarrollo capitalista.

- *Mesa de Trabajo No. 9: "Experiencias de Desarrollos Otros"*
 - Moderador: Oscar Useche, director del programa "Soy Paz", de UNIMINUTO S. P.

Ponencia

01

La pedagogía de la comida

.....
Adriana María Chaparro Africano¹

.....
Resumen

Desde 2012 el programa de Ingeniería Agroecológica de UNIMINUTO ha desarrollado dos Mercados Agroecológicos: una feria/truque y un mercado por pedidos (ALaCena), en los dos, como procesos pedagógicos de proyección social e investigación, han participado a 2014, más de 110 estudiantes de agroecología y otros programas, alrededor de 30 productoras-es y 5.000 visitantes por feria. Entre otras cifras, han participado 10 consumidores por mercado semanal, se han desarrollado 17 ferias y 41 mercados por pedidos, se han logrado ventas por más de 40 millones de pesos; asimismo, se

.....
¹ Doctora en Recursos Naturales y Gestión Sostenible de la Universidad de Córdoba, España. Máster en Agroecología: un enfoque sustentable de la agricultura ecológica de la Universidad de Córdoba, España. Médico Veterinario Universidad Nacional de Colombia. Profesora Titular Programa Ingeniería Agroecológica Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMIUTO, Sede Principal. Correo electrónico: achaparro@uniminuto.edu o adriana.chaparro@gmail.com

ha logrado la promoción de la soberanía alimentaria desde la agroecología, el comercio justo, el consumo responsable, la economía solidaria, los circuitos cortos de intercambio, el trueque y la democracia radical. En el 2014, con la creación de la Mesa de Comercio Justo y Consumo responsable, se ha buscado que las compras institucionales en UNIMINUTO cumplan con los criterios de comercio justo (siendo ésta la primera universidad latinoamericana vinculada a la Campaña de universidades latinoamericanas por el comercio justo), del mismo modo, con esta iniciativa se ha buscado crear una tienda pedagógica de comercio justo y consumo responsable.

Esta ponencia tiene el propósito de visibilizar los aprendizajes más significativos de estas experiencias de Responsabilidad Social Universitaria, siendo uno de los más significativos de este proceso, la interconexión de manera sostenible, de redes de productores ecológicos con consumidores responsables, mediante circuitos cortos de comercialización, en donde cooperan los participantes para vender productos y para formar ciudadanos. La limitante más grande podría ser cómo pasar, mediante la pedagogía, de lo que se consume o se come, al ciudadano informado y responsable, que actúa con coherencia.

Palabras Claves: Pedagogía, agroecología, comercio justo y consumo responsable, economía solidaria, economía local.

La agroecología es el manejo ecológico de los recursos naturales a través de formas de acción social colectiva, que presentan alternativas a la actual crisis de la modernidad, mediante propuestas de desarrollo participativo desde los ámbitos de la producción y la circulación alternativa de productos, pretendiendo establecer formas de producción y consumo que contribuyan a encarar la crisis ecológica y social para restaurar el curso alterado de la coevolución social y ecológica (Sevilla, 2006). En esta definición se combinan la producción, el mercado y el consumo, para proponer y generar un cambio.

Se podría asumir que, históricamente, el origen de la agroecología es compartido con el de la agricultura, ya que el estudio de las agriculturas tradicionales (indígenas y campesinas) ha evidenciado que sus agroecosistemas contaban con diseños estructurales y funcionales muy similares a los ecosistemas naturales, demostrando una gran

capacidad adaptativa de estas comunidades a su medio, gracias a su cultura, que asumía una lógica de relacionamiento con el resto de la naturaleza para satisfacer sus necesidades, que difiere radicalmente de la que reina en la actualidad.

En Colombia, si bien desde la década de los setenta se originó el movimiento ambientalista, es entre las décadas de los ochenta y noventa cuando comenzó un gran dinamismo por la ecología; como lo presentan Rivera y Sicard (2013), es en estas décadas en las que se identifican dos enfoques principales: el de agronegocio, para la exportación desde el Gobierno, y el de la sostenibilidad de los sistemas agrarios, desde sectores de la sociedad civil y la academia.

La transición a la agroecología (podría reconocerse también como retorno) parte de los resultados ya demostrados en varias iniciativas latinoamericanas, en las que la aplicación del paradigma agroecológico puede traer beneficios ambientales, económicos y políticos para pequeños productores y comunidades rurales, así como para la población urbana. Con base en la triple "revolución agroecológica", epistemológica, técnica y social (teórica, práctica y de movimientos sociales), se están generando cambios encaminados a restaurar la autosuficiencia local, a conservar y a regenerar la agrobiodiversidad, a producir alimentos sanos con bajos insumos y a empoderar a las organizaciones campesinas. Estos cambios abren nuevos derroteros políticos para las sociedades agrarias de Latinoamérica y conforman una alternativa totalmente opuesta a las políticas neoliberales basadas en la agroindustria y las agroexportaciones (Altieri & Toledo, 2011).

En términos de la *agroecología como práctica*, Galeano (2007) referencia algunas de las prácticas más comúnmente implementadas en los proyectos apoyados por Ecofondo en Colombia (que coinciden con las de otras experiencias agroecológicas del país), confirmando más avances en producción agrícola que en producción pecuaria, en producción orgánica que en producción ecológica y en producción, en general, que en comercialización.

De otro lado, la oferta de alimentos orgánicos en Colombia ha aumentado, pasando de 31 621 hectáreas cultivadas y cosechadas en 2013 a 50 000 hectáreas en 2015, que corresponden a cerca del

1% del área agrícola nacional y al 0,04 % del área orgánica certificada internacional, siendo el país número 62 entre 170 países del mundo. A 2011 se registraban 4775 productores certificados y a 2013 se registraban, además, 250 empresas con producción exportable, 47 procesadores y 45 exportadores (Betancur, 2015). Los principales productos orgánicos son caña de azúcar, aceites, frutales, café, palmitos, plátano, hortalizas, aromáticas, flores, cacao, cereales y productos apícolas (Berger, 2015).

A esta área en producción ecológica certificada se suman cerca de cuarenta mil hectáreas más en sistemas participativos de garantía (Betancur, 2015) que, según la Resolución 199 de 2016 del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, no serían ecológicas por el simple hecho de no estar certificadas de manera convencional, o sea, certificadas por una tercera organización que no es ni el productor, ni el comprador o consumidor.

La producción de estas cincuenta mil hectáreas certificadas por tercera parte se exporta casi en su totalidad y solo una mínima proporción se queda en mercados nacionales, principalmente en Bogotá, lo cual es lamentable desde el punto de vista de la seguridad alimentaria con soberanía, pues la mayoría del alimento de mejor calidad nutricional y por inocuidad, no se transa en los mercados locales, a pesar de lo cual se estima que el volumen del mercado en Colombia para alimentos orgánicos en la venta al por menor y gastronómico está entre dos y tres millones de dólares –precios de consumo– (Berger, 2010).

De la misma manera, el estado de la seguridad alimentaria y nutricional en Colombia es preocupante, si bien la producción de alimentos pasó de 22,8 a 23 millones de toneladas en 2013, con una participación de productos permanentes del 50,5 %, de productos transitorios del 32,7 % y pecuarios del 16,8 %, estos últimos con mayor crecimiento anual (3,7 % promedio); la verdad es que a noviembre de 2013, mientras se exportaron 2,7 millones de toneladas de alimentos prioritarios, se importaron 7,1 toneladas (Uribe, Fonseca, López, & Ayala, 2014).

Ocurre algo similar con los precios, pues a pesar de que la variación de estos en 2013 fue del 0,86 %, muy inferior a la del año 2000 (8,31 %), los de los alimentos siguen siendo mucho más volátiles que

los de otros bienes (Uribe, Fonseca, López, & Ayala, 2014), siendo este, posiblemente, un indicador de la pérdida de soberanía alimentaria o, por lo menos, de las fallas del mercado agroalimentario.

En términos nutricionales, se estima que un tercio de la población de 2 a 64 años no consume lácteos, verduras o frutas diariamente. Esta misma población presenta deficiencia en la ingesta de energía en un 64 %, de proteínas en un 36 % y de calcio en un 86 %, con niveles de desnutrición crónica del 13 % y altos niveles de anemia, entre otras causas por deficiencia de hierro, en niños, mujeres en edad fértil y gestantes; adicionalmente, los niños de 1 a 4 años tienen deficiencia de vitamina A en un 24% y de zinc en un 43% (Uribe, Fonseca, López & Ayala, 2014).

Estas deficiencias alimentarias deberían suplirse preferiblemente con alimentos orgánicos que, además de contener mayores niveles de nutrientes, son inocuos (Raigón, 2008); lamentablemente no todas las personas pueden acceder a este tipo de alimentos por sus altos costos o porque hay pocos mercados ecológicos en las diferentes ciudades, incluyendo a Bogotá, y esto dificulta su asequibilidad.

La contradicción, entonces, reside en que, a pesar del gran potencial de la agricultura ecológica en Colombia y de las preocupantes deficiencias en seguridad alimentaria y nutricional, la casi totalidad de la producción ecológica certificada se exporta, la producción agroecológica no es tenida en cuenta al no estar certificada de manera convencional, o al estar certificada por sistemas participativos, los consumidores colombianos no están accediendo mayoritariamente a este tipo de alimentos dado el estado elitista de su posicionamiento, y el gobierno sigue caminando hacia normativas excluyentes y alejadas de la realidad del consumo y la producción nacional de alimentos.

En este orden de ideas, el comercio justo, el consumo responsable, la economía solidaria y local en la producción y comercialización de alimentos, así como la agroecología y la soberanía alimentaria, no forman parte de las prioridades del Gobierno nacional y de los gobiernos locales, por lo que la alternativa es que se incluyan en la agenda de la ciudadanía. De esta manera, productores y consumidores excluidos del paradigma normativo y político hegemónico, en diversas

formas, deciden actuar y tomar parte en procesos de resistencia, movilización y cooperación ciudadana.

UNIMINUTO, como institución que promueve el desarrollo humano, desde el año 2012 ha fomentado el desarrollo de diversos procesos de intercambio o mercadeo alternativo de alimentos ecológicos o en transición, en las instalaciones de la Sede Principal, con fines pedagógicos, investigativos y de proyección social.

En 2012 se desarrolló la VI Feria de Intercambio de Experiencias y Productos de la Agricultura Ecológica, en el marco del II Seminario Internacional de Agroecología, evento que contó con la asistencia de treinta y un expositores, entre estudiantes, egresados, organizaciones externas y docentes, que participaron en ejercicios de información y educación, venta y trueque, relacionamiento, exposición de videos y diversas expresiones culturales; esta feria se desarrolló en la Plazuela de la Cruz.

Esta primera feria tuvo como fin incentivar el consumo de productos agroecológicos y mostrar los beneficios de la agroecología en las tres dimensiones de la sostenibilidad (social, ambiental y económica), tanto para el productor como para el consumidor, mediante la reunión y visibilización de diversos emprendimientos agroecológicos de la comunidad académica y de organizaciones con quienes el Programa de Ingeniería Agroecológica y otras unidades de UNIMINUTO trabajan por una agricultura más sustentable.

Persiguiendo el mismo objetivo, en 2013 se dio continuidad al evento ferial tanto en el primero como en el segundo semestre. Para este momento, el evento fue nombrado como "Feria Agroecológica y Trueque UNIMINUTO". Además, se dio inicio a una experiencia de *mercado por pedidos*, complementaria a la feria, queriendo fortalecer cinco plataformas de trabajo interdependientes: la *agroecología* y la *soberanía alimentaria*, la *economía solidaria y ecológica*, la *economía local* y los *circuitos cortos de comercialización*, el *consumo responsable* y el *comercio justo*, complementando, en términos sociales y ambientales, los logros comerciales de estos mercados alternativos. En este año, las ferias contaron con cerca de treinta y tres expositores y se

desarrollaron primero en la Plazoleta de la Cruz y luego en la Plazoleta verde, con la idea de promover la apertura de este espacio a los habitantes de Bogotá, principalmente del Barrio Minuto de Dios y de la localidad de Engativá.

El *mercado por pedidos*, liderado por estudiantes, en un inicio Jonathan Prieto y Carlos Núñez, con el apoyo ocasional de Lina Joya, continuó en 2015 con el liderazgo de Carlos Andrés Perdomo y Camila Rubiano, también estudiantes de UNIMINUTO. En este proceso, ellos son intermediarios, que agregan valor, entre un grupo de productores (en 2013 un grupo de Usme, en 2014 la Asociación de Productores Agroecológicos de Subachoque –ARAC y en 2015 la Red de Productores de Vida SUC de Usme) y los consumidores, en este caso principalmente de la comunidad académica, con una periodicidad que ha variado entre semanal y quincenal.

El *mercado por pedidos* resulta ser complementario a la Feria, al tener objetivos, ventajas y desventajas diferentes. Por un lado, la Feria cumple el objetivo de visibilizar a los productores y de promover la sensibilización de los consumidores al permitirles dialogar con ellos y aprender acerca de su actividad económica y sus productos; pero, al ser un proceso que requiere de una inversión importante en términos logísticos, resulta costoso, y si a esto se suma que requiere de una importante disponibilidad de tiempo de los productores, en su gran mayoría mujeres, que además atienden un importante reto físico por transportarse junto con sus productos, atender público todo un día y sobrellevar el clima del espacio ferial, ya sea cálido o frío y lluvioso, la Feria no podría efectuarse con la frecuencia necesaria o deseada por consumidores y productores.

En este orden de ideas, el *mercado por pedidos* es, de cierta manera, una extensión de la Feria, porque brinda una oferta básica, con frecuencia semanal y a menor costo, permitiendo a los clientes mantener su fidelidad a estos productos y productores, aportando a la estabilidad de ingresos de estos y fortaleciendo el nivel de consumo de productos ecológicos o en transición, naturales y tradicionales; adicionalmente, estos estudiantes reciben un ingreso para la financiación de sus estudios.

En 2014 se fortaleció el espacio ferial programando diez eventos (uno mensual), a los cuales se sumó la participación en el Festival de la Imagen de UNIMINUTO en mayo 23, en la Semana de la Ingeniería en septiembre y en un evento académico del Programa de trabajo Social. La razón de aumentar la frecuencia de la Feria Agroecológica y Trueque UNIMINUTO, era la de facilitar a los consumidores el acceso a alimentos agroecológicos e incrementar y estabilizar los ingresos de los productores y productoras participantes.

En este periodo se buscó estabilidad y constancia para productores y consumidores, por lo que se acordó la asistencia permanente de las entidades que guardaban mayor coherencia con el perfil de la Feria y que evidenciaban un mayor grado de organización y compromiso: Agrosolidaria, Mercado de los Pueblos, Asociación Ruralidad Colombiana, Agrópolis y UNIMINUTO (*ALaCena*, trueque, estudiantes, egresados, docentes); de esta manera, también se aseguró una oferta constante de productos y que la logística de la Feria se resolviera con menor dificultad, para poder enfocar los esfuerzos a procesos de mayor trascendencia con consumidores y productores.

En 2015 se consultó a los productores por la frecuencia de realización de las ferias y se decidió hacerlas cada quince días, salvo los meses en que la Universidad entra en receso –enero, julio y diciembre–, así como la Semana Santa y la semana universitaria. Paralelamente, por la escasa disponibilidad de tiempo de la profesora coordinadora y para promover una mayor participación de las productoras y los productores, mientras el curso de Mercadeo Agropecuario de Ingeniería Agroecológica organiza, con fines pedagógicos, una feria por semestre (agenda cultural, académica, logística, promoción de ventas y trueque), los productores “organizan” las demás ferias, aunque UNIMINUTO continúa apoyando este proceso con la asignación del espacio físico, un tablero electrónico y una estrategia promocional dentro de la Universidad, además de una destinación de tiempo parcial de una docente de Ingeniería Agroecológica y el apoyo de algunos estudiantes.

Dado que los estudiantes del curso de Mercadeo Agropecuario deben rotar por *ALaCena* (el mercado por pedidos) y organizar una feria cada semestre, luego de esta experiencia una nueva estudiante de

Ingeniería Agroecológica se motivó para vincularse laboralmente con este proyecto; simultáneamente, una pareja de caficultores de la Feria manifestaron su interés por vincularse al mismo espacio. Los intereses cruzados no redundaron en una triple alianza por *ALaCena*, sino que se constituyó un nuevo *mercado por pedidos* de nombre Mikhuna.

El objetivo general de los Mercados Agroecológicos (Feria y *mercados por pedidos*) es, en términos de proyección social, aportar a la soberanía alimentaria mediante el desarrollo de mecanismos de intercambio alternativos, principalmente de alimentos, en donde exista proximidad entre consumidor y productor, y se promueva el consumo responsable, el comercio justo, la economía solidaria y la producción agroecológica.

Las estrategias para alcanzar este objetivo incluyen el desarrollo de mercados alternativos para productos agroalimentarios en donde se superen las fallas de los mercados convencionales, se dé la formación de redes o colectivos de consumidores informados, críticos y responsables que asuman el consumo como un acto ciudadano, y el acompañamiento a los productores en la transición agroecológica, soportándolos también con *sistemas participativos de garantía*.

En términos pedagógicos e investigativos, la continuidad de estos proyectos permite la existencia de un ambiente de aprendizaje permanente para los estudiantes, pero también para docentes, productores, consumidores y para UNIMINUTO en su conjunto.

Se han establecido unos acuerdos en estos Mercados Agroecológicos: los productores participantes en la Feria y en los dos *mercados por pedidos* deben ser precisamente "productores", no intermediarios, y ofrecer productos ecológicos, o en transición, naturales o saludables. Estos productores pueden o no estar constituidos legalmente, tener o no certificación ecológica convencional y registro Invima; se ofrecen opciones con el fin de que estos parámetros no resulten en exclusión de productores pequeños y artesanales, pero también en señal de protesta a estas normatividades que marginan.

Los consumidores participantes incluyen principalmente a la comunidad académica, con más de doce mil estudiantes y más de mil docentes y funcionarios administrativos, mayoritariamente de estratos

1 y 2, además de la comunidad del Barrio Minuto de Dios, que cuenta con cerca de ciento cincuenta mil habitantes, mayoritariamente de estrato 3. Este aspecto es de gran importancia, ya que tradicionalmente los mercados ecológicos se han situado en comunidades de estratos cuatro y superior. A pesar de que la cercanía geográfica es determinante en la participación de los consumidores en los Mercados Agroecológicos, los espacios de UNIMINUTO están abiertos a toda persona u organización interesada, por lo que, de hecho, participan personas de estratos 2 a 6, de diversos orígenes y niveles educativos y de todos los géneros. Los ejes de trabajo que soportan conceptualmente los Mercados Agroecológicos incluyen el concepto de *agroecología*, ya descrito al inicio de este documento, así como otros complementarios.

Según la Declaración del Foro para la Soberanía Alimentaria de Nyéléni, en Sélingué, Mali (Declaration of Nyéléni, 2007), la soberanía alimentaria es el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, así como a decidir su propio sistema alimentario y productivo. El concepto de *soberanía alimentaria* pone los derechos de quienes producen, distribuyen y consumen alimentos en el corazón de los sistemas y políticas alimentarias, antes que en el interés de lucro de los mercados y las empresas, y defiende también los intereses de las futuras generaciones enfocándose en el colectivo más que en el individuo.

La *soberanía alimentaria* propone además orientar el sistema alimentario actual para ser gestionado por productores y productoras locales, y para las economías y mercados también locales, por lo que determina que la producción alimentaria, la distribución y el consumo deben ser sostenibles en términos ambientales, sociales y económicos y, por tanto, se deben garantizar los derechos de acceso y gestión de la tierra, las aguas, las semillas, los animales, la biodiversidad y el conocimiento, a los productores de pequeña escala.

En coherencia, el sistema agroalimentario debería funcionar en clave de *economía solidaria*, la que se define como un espacio de acción constituido no por individuos utilitaristas que buscan ventajas materiales, sino por personas, familias, comunidades y colectivos diversos que se mueven dentro de instituciones decantadas por la

práctica o acordadas entre los participantes, y que hacen transacciones, buscando que prime la solidaridad antes que la competencia; se trata, también, de la redistribución de poder que está concentrado en el Estado nacional y en las empresas (Coraggio, 2011).

Estas otras economías, la solidaria y la ecológica (esta última raíz epistemológica de la agroecología), surgen en contrapeso a la economía capitalista, dominante, y promueven el reconocimiento y la gestión de los límites ecológicos de la economía y de valores sociales para la misma.

Los *circuitos de proximidad* o *circuitos cortos*, son una forma de comercio basada en la venta directa de productos sin intermediario o con un intermediario que agrega valor; estos acercan a los agricultores y otros productores al consumidor, permitiéndoles visibilizarse, comunicarse de manera directa y establecer lazos de confianza, y, además, reducen el impacto ambiental negativo de los mercados al promover economías locales, territoriales, reducir los costos económicos y ambientales del transporte y del uso de embalajes, empaques y envases excesivos. Las economías locales reestructuran las prácticas de producción y consumo, y las sitúan en territorios concretos.

En las economías solidarias, ecológicas y locales se requiere del consumo responsable, que implica la toma de decisiones de compra y consumo informadas, críticas y éticas; se trata de superar el acto de consumo como impulso, basado principalmente en parámetros de calidad populistas como el precio y determinadas características visuales del producto, para avanzar al consumo como acto ciudadano, que valora parámetros de calidad integrales, de tipo social, ambiental y cultural, entre otros.

Respecto al *comercio justo*, si bien este se ha establecido sobre bases de igualdad y transparencia en los vínculos comerciales Norte-Sur y para mejorar las relaciones de trabajo y las condiciones de vida de los productores del Sur (Oxfam Intermón, s. f.), el *comercio justo* del que se habla en este espacio se ubica en un contexto local y busca que los beneficios sean distribuidos de manera justa y equitativa entre las partes, promoviendo una economía digna para el productor y el acceso a productos y servicios con calidad diferencial para el consumidor.

Finalmente, la construcción de *otra* economía desde *otras* formas de producción y consumo, se basa también en la construcción de *otra* ciudadanía. La democracia radical emerge ante las fallas de la democracia representativa y se refiere a la deliberación y toma de decisiones por parte de toda la ciudadanía, mediante procesos participativos (equidad, transparencia, oportunidad, de largo plazo, diversidad), en todos los ámbitos sociales y con alcance global, incluyendo un nuevo modelo de representante político, elegido a partir de listas abiertas, sujeto a posible revocación permanentemente y a sistemas de rotación que faciliten una más amplia participación. Este tipo de democracia también implica la acción ciudadana mediante procesos de resistencia, cooperación y movilización, ante las injusticias o la exclusión.

Los resultados de los Mercados Agroecológicos luego de tres años y medio de labor, incluyen:

- *Resultados pedagógicos e investigativos:* Al primer semestre de 2015 habían participado ciento diez estudiantes del curso de Mercado Agropecuario, y otros tantos de diversos cursos de Ingeniería Agroecológica y otros programas; también se habían vinculado treinta y ocho practicantes (profesionales y de Responsabilidad Social), había tres tesis en proceso, se había efectuado una ponencia conjunta entre docentes y estudiantes en un seminario internacional, se habían desarrollado cerca de veinte videoforos y realizado dos videos (*Canasta Solidaria UNIMINUTO* y *Agricultura Familiar*) y otras tantas actividades académicas. Este proyecto recibió en 2015-I un reconocimiento como mejor práctica pedagógica de UNIMINUTO Sede Principal, durante la jornada de inducción a los profesores, con calificaciones de 100 % y 99 % por parte de los jurados y de 98 % por parte de los participantes.
- *Resultados económicos:* Al primer semestre de 2015 se habían realizado veinticuatro ferias y cincuenta y nueve *mercados por pedido*, vinculando entre cinco y treinta y tres productores y productoras, entre dos mil y cinco mil visitantes por evento (la Feria se ha realizado con frecuencia semestral, mensual y, en la actualidad, quincenal) o catorce consumidores por pedido de una base de datos de quinientas personas (el *mercado por pedidos*

se ha realizado con frecuencia mensual, quincenal, y, en la actualidad, semanal). Los resultados de ventas luego de tres años y medio de ferias y de dos años y medio de *mercados por pedido*, son de más de cuarenta y tres millones para las primeras y de más de trece millones para *ALaCena*, sumando un total cercano a los cincuenta y siete millones de pesos, si bien no se han registrado los trueques y su equivalente monetario, y considerando que es posible que se haya dejado de registrar un 30 % de las ventas, dadas las dificultades propias de comunicación entre participantes y promotores.

- *Avances en proyección social:* Al primer semestre de 2015 se han vinculado varios grupos de productores (dos de Usme cada uno con seis a ocho productores, uno de Subachoque con veintidós productores, cinco de Bogotá con números variables de productores, etc.) a un mercado alternativo en el que no son excluidos y siguen un camino de investigación y aprendizaje colectivo, con docentes, estudiantes y consumidores. Gracias a esta experiencia se ha avanzado en la construcción de un ejercicio de certificación de confianza y de, por lo menos, dos Sistemas Participativos de Garantía –SPG (UNIMINUTO y ARAC-Subachoque), que se complementan con la promoción de la transición agroecológica y que forman parte de una propuesta de incidencia política para superar algunas deficiencias de la Resolución 199 de 2016, del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, que solo reconoce al producto ecológico si está certificado por tercera parte y que no admite, por tanto, otro mecanismo de certificación.

Los Mercados Agroecológicos también apoyan otros procesos de incidencia política, en relación con la normatividad sobre semillas y las políticas de seguridad alimentaria y de producción de alimentos, entre otras.

La organización Mercado de los Pueblos, quien participa desde sus inicios en la Feria Agroecológica y Trueque UNIMINUTO, decidió gestionar un espacio similar al de UNIMINUTO en por lo menos cinco universidades más de Bogotá, creando con ello una red no formalizada de mercados para sus productores y

productoras, en instituciones donde el consumo responsable podría tener cabida desde lo pedagógico.

- *Alianzas:* A raíz de los Mercados Agroecológicos, para el caso del Programa de Ingeniería Agroecológica, se creó en 2014 la Mesa de Comercio Justo y Consumo Responsable de UNIMINUTO Sede principal. Junto con los demás integrantes de la Mesa, en 2014 se logró que la Universidad fuera la primera vinculada a la campaña Universidades Latinoamericanas por el Comercio Justo. Ya, en 2015, la Mesa fue institucionalizada, adscribiéndose a la Dirección de Proyección Social, y se le aprobó un proyecto de investigación en la línea de *gerencia social* y una cátedra en Comercio Justo y Consumo Responsable; sin embargo, hay otros proyectos en gestión. Dentro de los integrantes de la Mesa se incluyen el programa de Ingeniería Agroecológica, el CED, la Especialización en Gerencia Social, la Escuela de Economía Solidaria y, más recientemente, la Tecnología en Gestión de Mercadeo y el Componente Ambiental.

De manera similar a la creación de la Mesa, se encuentra en proceso la constitución de la Red de Mercados Alternativos para la Agricultura Ecológica, con la participación de diez mercados de Bogotá-región y con la potencial vinculación de otros, de un listado de aproximadamente cuarenta mercados que están presentes en el territorio distrital y en municipios aledaños.

El aprendizaje más importante de los participantes de los Mercados Agroecológicos ha sido que es posible interconectar, de manera sostenible, redes de productores ecológicos o en transición con consumidores responsables, mediante circuitos cortos de comercialización, en los que cooperan los participantes para vender productos y formar ciudadanos frente al consumo responsable y al comercio justo y, a su vez, se forman en producción ecológica y prácticas solidarias para construir experiencias en las que *otra* economía y *otra* ciudadanía son posibles.

Los retos de estas experiencias son diversos, la construcción de una economía diferente, o por lo menos de nichos de otra economía, toma tiempo. Para lograr la constancia necesaria en dicha construcción, se requiere apuntalar los aprendizajes e innovar permanentemente.

La academia está llamada a promover estos procesos que incuben un cambio, en los que se construya gradualmente al sumar capacidades y expectativas diferentes, en este caso, venidas de productores, consumidores y académicos, procesos que además son coherentes con el enfoque pedagógico de UNIMINUTO, pero, sobre todo, con las necesidades de la sociedad, especialmente de aquellos segmentos que tienen la expectativa de superar un conflicto armado y que, en coherencia, esperan desarrollar un agricultura y un mercado no violentos.

► Referencias bibliográficas

Altieri, M., y Toledo, V. (Julio, 2011). La revolución agroecológica en América Latina: Rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar a los campesinos. *The Journal of Peasants Studies*, 38(3), 587-612.

Berger, J. (2010). *Generación de capacidad comercial hacia EFTA: Inteligencia de mercado para Colombia: Sector de frutas y verduras orgánicas*. Bogotá, D. C.: OSEC.

Berger, J. (Julio, 2015). Retos en la producción de orgánicos y acceso a mercados. Ponencia presentada en el *III Foro Nacional e Internacional de Agricultura Ecológica*, Federación de Orgánicos de Colombia - Fedeorgánicos y Cámara de Comercio de Bogotá. Bogotá, D. C., Colombia.

Betancur, L. (2015). Panorama general del sector orgánico. Ponencia presentada en el *III Foro Nacional e Internacional de Agricultura Ecológica*, Federación de Orgánicos de Colombia - Fedeorgánicos y Cámara de Comercio de Bogotá. Bogotá, D. C., Colombia.

Coraggio, J. L. (2011). Economía social y solidaria: El trabajo antes que el capital. Quito: Abya-Yala.

Declaration of Nyéléni. (2007). Forum for Food Sovereignty, 23 al 27 de febrero, Sélingué, Mali. *The International Nyéléni Newsletter*. Recuperado en junio 6 de 2014 de <http://www.nyeleni.org/spip.php?article290>

Galeano, A. (2007). Estado actual y retos de la agroecología en el contexto de la política agraria colombiana. Ponencia presentada en el *Congreso Científico Latinoamericano de Agroecología*, Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología –SOCLA y Universidad de Antioquia. Rionegro, Antioquia, Colombia.

Oxfam Intermón. (s.f.). *Criterios de comercio justo*. Recuperado en junio 6 de 2014, de <http://www.oxfamintermon.org/es/que-hacemos/comercio-justo/como-trabajamos/criterios-de-comercio-justo>

Resolución 199 de 2016: Por la cual se modifica parcialmente el Reglamento para la producción primaria, procesamiento, empaquetado, etiquetado, almacenamiento, certificación, importación y comercialización de productos agropecuarios ecológicos – Versión 1, adoptado mediante la Resolución 187 de 2006. Versión PDF Recuperada de <https://www.minagricultura.gov.co/Normatividad/Resoluciones/Resoluci%C3%B3n%20No.%20199%20de%202016.pdf>

Rivera, C., y Sicard, T. (Diciembre, 2013). Anotaciones para una historia de la agroecología en Colombia. *Gestión y Ambiente*, 16(3), 73-89.

Sevilla, E. (2006). *De la sociología rural a la agroecología*. Barcelona: Icaria.

Uribe, L., Fonseca, Z., López, H., y Ayala, D. (2014). Situación alimentaria y nutricional en Colombia bajo el enfoque de determinantes sociales. *Boletín del Observatorio de Seguridad Alimentaria y Nutricional –OSAN*, 1 [versión PDF]. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/SNA/boletin-01-2014-Situacion-alimentaria-colombia-enfoque-determinantes-sociales.pdf>

Ponencia

02

Bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas para la construcción de un programa de formación sobre gestión de alternativas al desarrollo

Catalina María Sepúlveda Zapata¹
Carlos Andrés Monsalve Roldán²

Resumen

Este texto es un ejercicio de construcción curricular para un proceso de formación posgradual a partir de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas de un proceso formativo posgradual en gestión de alternativas al desarrollo?

¹ Docente de tiempo completo de la Maestría en Educación en la Línea de Cultura y Pedagogía de los Derechos Humanos. Fue docente del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO, Seccional Bello. Correo electrónico: cmsepulveda@uco.edu.co

² Director Ejecutivo de la Federación antioqueña de ONG. Fue docente del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO, Seccional Bello. Correo electrónico: direccion@faong.org

Para identificar estas bases se plantean los fundamentos curriculares que están interrelacionados a través de los ejes categoriales que se describen a continuación.

Desde los fundamentos epistemológicos del desarrollo se aborda la necesidad de plantear una ruptura con la epistemología derivada del pensamiento dominante de occidente, para resignificar los conocimientos y saberes con la epistemología del sur. Dentro de este eje se articulan dos horizontes pedagógicos, la pedagogía crítica y la educación para el biodesarrollo, desde los cuales es posible pensar en la transformación humana y social de los sujetos a partir del reconocimiento y validación de los contextos, saberes, conocimientos y experiencias particulares, no hegemónicos, en los que el ser humano forma parte del ecosistema y supedita su pretensión desarrollista hacia el respeto y la valoración de la vida.

Dentro del horizonte pedagógico se circunscriben dos metodologías que posibilitan escenarios de enseñanza-aprendizaje, la praxeología y el currículo problematizador, que permiten generar espacios dialógicos de construcción colectiva del conocimiento para la transformación de los contextos y de las personas.

De esta manera, se tratan de sentar los fundamentos curriculares que permitirán plantear los contenidos y especificidades del proceso de formación; por lo tanto, es importante considerar que el programa de formación pretende ofrecer elementos para que los y las estudiantes implementen herramientas de transformación social desde perspectivas alternativas a los modelos de desarrollo hegemónicos.

Se piensa en un proceso de formación posgradual debido a que se busca generar una reflexión situada con rigor académico a través de la aprehensión de elementos teóricos, prácticos y metodológicos, que permitan la transformación de los territorios a partir de lecturas de textos y contextos.

En este sentido, se pretende que los fundamentos curriculares aquí presentados posibiliten un ejercicio de formación, para que el estudiante parta del reconocimiento de experiencias y saberes que han

logrado transformaciones significativas en los ámbitos de la educación para el desarrollo en perspectiva latinoamericana (no violencia, ciudadanías incluyentes, feminismos, interculturalidad crítica, medio ambiente, derechos humanos, etc.) y que, a su vez, aprehenda de estas transformaciones para incidir en *desarrollos otros*.

Palabras Claves: Formación, pedagogías y currículo, alternativas al desarrollo.

Interrogantes epistemológicos

Aunque no hay una evidencia clara, sí es un punto común entre los académicos la afirmación de que los inicios del concepto *desarrollo* se dan a partir de finales del siglo XVII e inicios del XVIII, en Alemania, en especial con Justus Moser –1772-1822–, ejercicio que fue resignificado desde las ciencias naturales, cuyo origen sería la idea de *evolución* (Gil, 2010); es decir, el desarrollo se entendía, de alguna manera, como el paso de un estado inferior a uno superior.

Allí surgen los dos primeros interrogantes: ¿quién puede definir qué es un estado inferior y otro superior?, y ¿qué características medibles contienen dichos estados? En este orden de ideas, Boisier (1998) plantea que "(...) el concepto de desarrollo, inmaterial, inconmensurable, valórico, subjetivo y asintótico, no puede ser definido de una manera concisa y excluyente (...) y debe ser entendido como el resultado de un cierto consenso social" ("Aspectos epistemológicos", párr. 1).

Es, sin duda, desde esa visión explicativa del conocimiento desde la que se universaliza, casi de forma obligatoria, por el consenso de las sociedades dominantes a manera de imperialismo ideológico, que el desarrollo está en función del crecimiento económico.

Esa receta, que se apodera de la economía y emerge luego de la Segunda Guerra Mundial en el marco de la Guerra Fría, posibilita el plan de expansión del pensamiento económico liberal-occidental, en el que *desarrollo* significa crecer en acumulación financiera, relegando y anulando otras características; desde ahí se comprendía el bienestar de la humanidad.

Desde ese horizonte y en virtud de la sed insaciable de acumular de algunos, el planeta y las culturas no solo se han deteriorado sino que se han intentado hegemonizar. No fue gratuito que Arturo Escobar (1998), en *La invención del Tercer Mundo*, señaló cómo se inventó el "Primer Mundo" a la luz del estadio superior que era EE. UU. y sus aliados de Europa; y un "Tercer Mundo", Latinoamérica, que como estadio inferior, debía adelantar unos planes y transformaciones para pasar de ser terceros a primeros, lo que no solo se llevó a cabo en el marco de las necesidades expansionistas de los EE. UU., sino que puso buena parte de la fuerza creativa de los latinoamericanos al servicio de un imaginario de sociedad que no solo les era ajeno sino que expoliaba su medio ambiente y sus culturas.

De esta manera, profundizando aún más en el carácter epistemológico del concepto de *desarrollo*, se puede identificar que una visión hegemónica es la que encausa sus alteridades, tal como lo refiere de Sousa Santos (2010): "Así, por ejemplo, si la teoría convencional habla de desarrollo, la teoría crítica hace referencia a desarrollo alternativo, democrático o sostenible" (p. 25).

Según la naturaleza del problema por el que se propone el proceso de formación, será necesario poner la mirada en que la implementación de la visión dominante del desarrollo ha generado crisis en el ecosistema, y su postura paradigmática no ha permitido la visibilización de la implementación de posturas alternativas:

El problema ético radica en la urgencia que nos plantea la pregunta por la vida, confrontada con la compulsión de las sociedades hacia un crecimiento económico a cualquier precio –que ha sido el signo dominante del desarrollo–; pues al crecer a costa del entorno ambiental, en detrimento de la vida misma, no hay desarrollo posible. (Useche, 2012, p. 44).

Se trata, entonces, de las crisis que ha producido el capitalismo, anclado en la hegemonía colonial desde la que se disfraza el desarrollo-crecimiento económico y sus alternativas incapaces de establecer soluciones significativas situadas en relación con las grandes crisis provocadas. Al respecto, de Sousa Santos (2010) plantea la necesidad de alejarse no solo de la postura capitalista del desarrollo sino, incluso,

del pensamiento crítico que ha intentado en vano imponerse, para pensar desde otras perspectivas, asumiendo desde la labor teórica la capacidad de sorprenderse y recrear.

El mismo autor plantea una "epistemología del Sur", como capacidad de generar un conocimiento válido desde los contextos de los excluidos, ya no desde las mayorías ni mucho menos desde las sociedades dominantes:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. (De Sousa, 2009, p. 16).

Adicionalmente, De Sousa Santos, plantea tres premisas para desarrollar las epistemologías del Sur:

La primera es que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. La Segunda se centra en plantear que la diversidad del mundo es infinita, por lo que existen diversas maneras de pensar, de sentir, de sentir pensando, de actuar, diferentes formas de relación de los seres humanos y no humanos con la naturaleza. La tercera, que esta gran diversidad del mundo, que puede ser y debe ser activada, así como transformada teóricamente y prácticamente de muchas maneras plurales, no puede ser monopolizada por una teoría general. No existe una teoría general que pueda cubrir adecuadamente todas estas diversidades infinitas del mundo. (p. 41).

Pues bien, este tipo de epistemología es la que fundamenta una propuesta formativa que promueva la gestión de alternativas al modelo de desarrollo hegemónico, debido a que, en primer lugar, parte del reconocimiento de la diversidad de contextos; en segundo lugar, se aleja de las posturas hegemónicas y coloniales, y, en tercer lugar, se piensa desde lugares diferentes a los establecidos por el pensamiento hegemónico colonial en su afán de generar alternativas pero sin transformaciones significativas.

Fundamentos pedagógicos

Pedagogía crítica

La fundamentación filosófica de la pedagogía crítica se encuentra en la teoría crítica alemana (Escuela de Frankfurt). A partir de la relectura de Marx, y apoyándose en Freud, se pretendía la revisión del marxismo como base teórica para la crítica a la sociedad capitalista y sus formas de explotación y manipulación ideológica del ser humano; su interés no estaba simplemente en el análisis de los problemas sociales sino en la transformación de la sociedad mediante la generación de una conciencia crítica. Estos análisis fueron complejos constructos que recogían las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas del orden burgués. Sus análisis sobre los medios de comunicación y la formación de la opinión pública y la cultura de masas, ya formulados en los años cuarenta del siglo XX, son bastante relevantes y anunciaron la mediatización en masa de la sociedad por venir. Los actuales representantes de la *pedagogía crítica* reconocen su origen en la obra de Paulo Freire, además de la tradición occidental mencionada.

En esa lógica es que la intencionalidad de la teoría crítica estaba en la emancipación de la humanidad. Es aquí donde se articulan las pedagogías críticas provenientes del pensamiento crítico latinoamericano, desde Dussel y Freire hasta Edgardo, Rivera Cusicanqui y Atilio Borón, con la teoría crítica, pues estas permitieron diseñar propuestas educativas que posibilitaban a los oprimidos tomar conciencia de su situación y actuar para transformar esa realidad.

En la pedagogía crítica los supuestos hegemónicos son problematizados para ver en ellas las manipulaciones del poder. El conocimiento, en esta perspectiva, no es acumulativo ni erudito; por eso, la misma disposición pedagógica deconstruye las relaciones jerárquicas de la sociedad, y devela los mitos y las ideologías, para reconocer los saberes y prácticas sociales de las comunidades que recorren los bordes de la sociedad y asumir los valores democráticos. De esta manera, la pedagogía crítica es una apuesta ético-política por los procesos de formación.

Es, entonces, que los procesos de formación se deben anclar a la noción de las *relaciones sociales equitativas*, a fin de que no solo se

plantee la construcción de contenidos sino también la posibilidad de evidenciar los saberes socialmente construidos. Es así que la práctica en la lógica Freiriana juega un papel fundamental para configurar relaciones de sentido y significado en los espacios vitales en los que la cotidianidad permea los procesos de formación. De ahí que:

A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, este va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura. Y este juego de relaciones del hombre con el mundo y del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando, es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura. Y en la medida en que crea, recrea y decide se van conformando las épocas históricas. El hombre debe participar de estas épocas también creando, recreando y decidiendo. (Freire, 1990, p. 13).

A partir de lo anterior es que se da la formación de sujetos sociales, comprometidos con el presente y el porvenir de sus semejantes en cualquier lugar del planeta donde la vida (como parte del ecosistema) y la dignidad sean amenazadas, pues la dimensión ética es insoslayable; desde ella, los actos y comportamientos humanos están dirigidos al cuidado de la vida (biodesarrollo) en la perspectiva del *nos-otros*. La ética parte de reconocer los contextos donde las situaciones se presentan y de analizar las fuerzas que les dan lugar, para construir mundos donde el cuidado colectivo y del mundo (*buen vivir*) sean el horizonte, para construir sujetos autónomos capaces de pensar y actuar por sí mismos, en relación con los otros.

En las pedagogías críticas la reivindicación de la experiencia se hace desde el diálogo de saberes, en los que la figura del experto se pone en cuestión; de esta manera, este ya no va a constituir la voz que sanciona y discrimina entre lo falso y lo verdadero. Por tanto, ya no hay una sola voz que enuncie lo que puede ser dicho como verdadero; por el contrario, se trata de construir relatos verídicos desde la polifonía de voces (versiones contextuales de la verdad). Esta es una apuesta por no seguir validando saberes instruidos descontextualizados. Al mismo tiempo, los saberes así construidos pierden la rigidez del dogma y se asumen como provisionales y fragmentarios, pues ya no funcionan como saberes universalizantes y absolutos.

Se trata de tomar las experiencias vitales como materia por ser transformada. Los imaginarios, los miedos y la conducta moral son sometidos al crisol del diálogo colectivo en el que se discurre sobre las decisiones y acciones que son vitales, importantes y pertinentes para las vidas, colectivamente consideradas.

En ese orden de ideas, para el proceso de formación que se propone, se asume que los procesos de poder y órdenes sociales contemporáneos, que están marcados por el hiperindividualismo, el mercado y el miedo, se expresan en el orden microsociedad y personal; sin embargo, el reconocimiento del plano afectivo y del deseo, en la vida personal y colectiva, permite pensar que es posible asumir acciones que posibiliten la transformación social desde la postura crítica.

Esto se traduce en el desvelamiento de las acciones que se ejercen sobre los otros para visibilizar el poder al que se es sometido, pero también el propio, y asumir la responsabilidad en la construcción de la autonomía, pues, al fin de cuentas, se trata de encontrar vías de liberación que permitan al sujeto construirse como una obra de arte. Las implicaciones de orden práctico están en el reconocimiento del poder propio y del otro para dar lugar a relaciones más horizontales y democráticas; en otras palabras, el problema del poder no es él en sí mismo sino la forma asimétrica en que está distribuido en la sociedad, jerarquizando, segregando, excluyendo, guerreando y generando condiciones hegemónicas de dominación.

La educación para el biodesarrollo

Según Useche (2012), las nuevas miradas sobre el desarrollo invitan a que se revise qué se entiende por *educación para el desarrollo*, puesto que no es posible pensarse un proceso de formación en espacios vitales donde la apuesta por la transformación no esté ligada a eso a lo que invita el autor:

La clave del enfoque del desarrollo para la vida –biodesarrollo– es la política de la diferencia y la multiplicidad. La vida discurre como una experimentación abierta, incierta, móvil, en donde la diferencia produce nuevos movimientos que aumentan nuestra potencia de ser. (p. 54).

Es, entonces, que se vuelca la mirada a una educación para el biodesarrollo, una educación para la vida en la esfera de posibilitar la formación para una ciudadanía global, que trascienda el aquí y el ahora, el *yo* y el *otros*, en un *nosotros* como escenario de significación de colectividades.

La educación para el biodesarrollo es una propuesta para la formación en el contexto de la construcción participativa y dialógica de saberes, que tenga en cuenta al ser humano como parte del ecosistema y no como centro, el cuidado por el medio ambiente, por las relaciones sociales, por los saberes populares y por la vida, orientada a la dimensión cultural en el marco de la diversidad.

Al hablar de *biodesarrollo*, como un desarrollo para la vida (Useche, 2012), se hace necesario que se tenga una ética del cuidado de la vida; para esto, es decisivo el re-conocimiento de los poderes hegemónicos que cooptan y de las lógicas coloniales que mueven la cultura latinoamericana, para definir un campo de transformación de las subjetividades que libere de la hegemonía y así poder planear las acciones que se deben emprender para ello, pensando incluso en gestionar los impactos de las acciones planeadas; por lo tanto, se hace necesario hablar de una pedagogía que nos permita aprender a materializar las posturas alternativas al desarrollo desde el ver, el juzgar, el actuar y la devolución creativa.

La perspectiva de la formación basada en una educación para el biodesarrollo, está en aumentar las condiciones de movilidad, de libertad, de reversibilidad en las relaciones de poder, en disminuir al máximo los estados de dominación, en proponer también la construcción de técnicas de gobernabilidades colectivas, radicalmente democráticas y horizontales; este es el horizonte de una nueva teoría y praxis antiautoritaria, cuyo campo de actuación política son las construcciones populares y cuya ética es la de la experimentación, la cooperación mutua y las relaciones fraternas y solidarias (Elizalde, 2006).

Desde esta óptica, el lugar de los procesos de formación basados en una educación para el biodesarrollo deberían pensarse como proyectos éticos para el cuidado de la vida que aporten a los escenarios de coyuntura por venir, lo que plantea el reto de afrontar

la experimentación constante como principio, pues se trata de partir del conocimiento situado y la experiencia de los participantes y los proponentes, quienes deben asumir también el propósito de transformarse a sí mismos.

La educación para el biodesarrollo promueve la construcción del conocimiento reflexivo y crítico en el marco de la ciudadanía global, mediante estrategias que integren, como lo plantea Useche (2012), a través de...

(...) La relación íntima con el conjunto del universo viviente, y plantearse organizar el tránsito de un modo de vida a otro, que implique la búsqueda de una nueva producción de relaciones sociales, de lenguajes y de lugares para habitar, desde donde se propone esa idea de transición, en donde se ponga en juego la vida toda y no la reducida potencia humana en contravía de la naturaleza. En este bioaprendizaje se juega toda una ética de producción de vida. Se estaría así aportando a una formación de nuevas ciudadanías y a un pensamiento renovado de los bienes comunes como alternativa al desarrollo convencional. (p. 57).

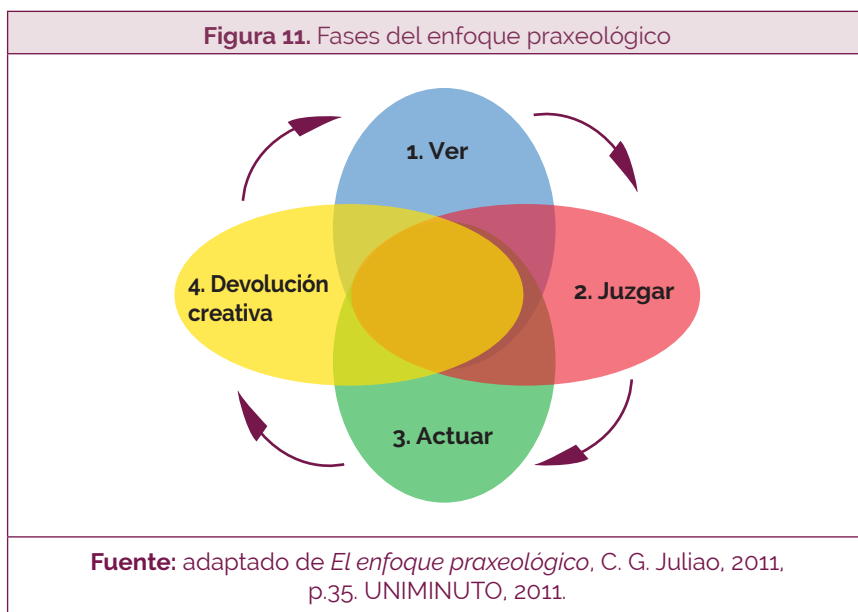
En ese sentido, la educación para el biodesarrollo, que parte desde la subjetivación y los contextos sociales, políticos y económicos, pretende proponer elementos formativos para reconocer y transformar condiciones de injusticia y relaciones asimétricas de poder o dominación, en condiciones de justicia y en relaciones horizontales, de cuidado y autocuidado, que en esencia son la base para el biodesarrollo, lo que implica la formación de sujetos políticos.

Ruta metodológica

Enfoque metodológico-praxeológico

La educación para el biodesarrollo se materializa a través del conjunto de dispositivos que median entre las intencionalidades de formación, y los saberes propuestos y contextos vitales (territoriales, socioculturales, político institucionales y experienciales de los sujetos) de los que habitan el espacio vital de formación, para re-crear con nuevos sentidos experienciales proyectos orientados a la formación de sujetos críticos, propositivos y abiertos a la multidimensionalidad del mundo.

La metodología en esta propuesta se dirige al aprendizaje colectivo, que es diferente al de procesos de formación verticales. El conocimiento es construido desde el hacer, que no es otra cosa que la conciencia puesta sobre la experiencia. Por eso, se da aquí un fuerte énfasis a la formación de sujetos con capacidad de pensar por sí mismos; en este sentido, se parte de la propuesta metodológica praxeológica (ver figura 11):



Las fases de la propuesta se explican así:

1. *Fase del ver:* Es una etapa de observación, en la que se analiza, se explora la información de forma reflexiva y la realidad sociocultural; corresponde a la pregunta ¿qué sucede?, y se centra en el análisis crítico.
2. *Fase del juzgar:* En esta etapa se examinan las diferentes formas de enfocar las problemáticas; corresponde a la pregunta ¿qué puede hacerse?, y se centra en la interpretación en relación con la teoría y en identificar las responsabilidades diferenciadas de los procesos.

3. *Fase del actuar*: Etapa en la que se direccionan los procedimientos, se guían y se instruyen las tácticas; corresponde a la pregunta ¿qué hacemos en concreto?, y se centra en la re-elaboración operativa de la práctica.
4. *Fase de la devolución creativa*: Etapa de la reflexión de la acción, desde los aprendizajes adquiridos, expresión de lo significativo; corresponde a la pregunta ¿qué aprendemos de lo que hacemos?, y se centra en la evaluación y prospectiva. La praxeología busca propiciar la apropiación de saberes construidos socialmente, en procura de posibilitar la formación de un ser humano integral y socialmente comprometido, a través de una metodología de investigación-acción-formación.

En ese orden de ideas, en el marco de la importancia de la acción colectiva, la organización social, la movilización y la creación de espacios alternativos de praxis (acción-reflexión-acción), Juliao (2011) propone:

(...) No se requiere ser un teórico social, sino alguien que se siente comprometido e implicado en sus procesos. Siempre estamos implicados, si bien no lo sabemos, pero lo que la praxeología nos recuerda es la importancia de ser conscientes de "¿para qué?" y "¿para quién?" hacemos lo que estamos haciendo. Y para esto no es suficiente quedarse discutiendo estas cuestiones dentro del grupo al que pertenecemos, sino salir a realizar actividades concretas con las personas y comunidades con quienes interactuamos. No porque la gente tenga la razón sin más, sino como efecto "espejo" dónde comprobar lo que estamos intentando hacer. (p. 47).

Esta perspectiva, en primer lugar, implica desacomodarse de las seguridades que dan los temas preestablecidos y situarse desde la construcción de campos de problematización y socialmente construidos, y, en segunda instancia, se abre al deseo de aprendizaje de los sujetos y a las intensidades y movimientos que se generan en el espacio en el que se desarrolla el acto educativo; así, no se tendrían temas dados de antemano sino que estos formarían parte de una caja de herramientas que se va construyendo en el proceso mismo (Fernández, 2013).

El currículo problematizador

El *currículo problematizador* forma parte del desarrollo de las pedagogías críticas en América Latina; fue propuesto inicialmente por Freire (1990), en el sentido de *educación problematizadora*, y, en los años noventa del siglo XX, Abraham Magendzo lo propone y apropia para el campo de la educación en derechos humanos; inicialmente estuvo dirigido a la enseñanza escolar, pero su impacto trascendió a la educación no formal.

Según Magendzo (2007), el currículo problematizador se desarrolla desde los siguientes momentos metodológicos:

1. *Momento diagnóstico*: Se hace un inventario de los conocimientos, experiencias y vivencias previas que enmarcan los intereses de formación de los participantes; luego, se hace una selección de las situaciones problemáticas.
2. *Momento de elaboración*: Una vez consideradas y seleccionadas las situaciones problema se procede a la problematización de la realidad intertextual, haciendo una comprensión de los textos y los contextos de los participantes.
3. *Momento de indagación*: Al incorporar elementos de la IAP³, tanto en los momentos de diagnóstico como de elaboración, a manera de inmersión e identificación de los problemas por parte de los sujetos y las comunidades, se abre un tercer momento que consiste en la búsqueda a través de la indagación de la solución a un problema o conjunto de problemas identificado, ejercicio que parte de las experiencias de los sujetos y las comunidades y que se abren a otras experiencias, permitiendo no solo la búsqueda de soluciones, que por sí misma tiene plena validez, sino la construcción con los sujetos y las comunidades de hábitos investigativos que posteriormente emergen en otros escenarios de la vida.

Para ello, el docente define la estrategia didáctica más pertinente a fin de motivar al grupo para acceder a la construcción dialógica

³ Investigación-acción participativa.

de saberes. Se analiza el contexto en el que el problema se desarrolló y las posibles causas, sus efectos en la vida social y personal, y se crean o descubren colectivamente alternativas de solución.

4. *Momento de la praxis*: Conocidas las posibles soluciones y en perspectiva de las transformaciones personales y comunitarias, se proponen planes de acción que permitan la implementación de la solución encontrada, diseñando mecanismos de seguimiento y evaluación constantes, configurando así un ir y venir entre la acción y la reflexión.
5. *Momento de evaluación*: Se evalúan las acciones asumidas en procura de la transformación del hecho problematizado y se hacen los ajustes necesarios. Estableciendo que, al menos parcialmente, el problema ha sido solucionado o sigue el cauce planeado, se introduce uno de los nuevos problemas (o conjunto de ellos) identificados y el procedimiento se repite. Ello no exime de que, de nuevo, se puedan realizar los dos primeros momentos como búsqueda para identificar causas o consecuencias no reconocidas o no valoradas suficientemente.

Es, por tanto, que los procesos de formación se anidan en las características de quienes participan en él, para así poder ofrecer elementos de solución real a problemáticas reales, considerando que los procesos educativos no respondan a las lógicas hegemónicas sino a las necesidades contextualizadas y particulares de quienes comparten el espacio vital de construcción de saberes sociales.

► Referencias bibliográficas

- Betancur, G. M. (2004). *Teorías y enfoques del desarrollo*. Bogotá, D. C.: ESAP.
- Boisier, S. (1998). Post-scriptum sobre desarrollo regional: Modelos reales y modelos mentales. *EURE*, 24(72), 53-69. Recuperado de <http://doi.org/10.4067/S0250-71611998007200003>

- Cadavid, A. (Abril, 2008). Paulo Freire: Pedagogía del amor, la indignación y la esperanza. Ponencia presentada en el 46° Encuentro de Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Alianza Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos (presidencia). Escuela del Maestro, Medellín, Colombia.
- De Sousa, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. La Paz: Universidad de San Simón - Plural.
- Elizalde, A. (2006). *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad* (2ª Ed.). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Escobar, A. (2002). Globalización, desarrollo y modernidad. En Corporación Colombia (Ed.), *Planeación, Participación y Desarrollo* (pp.9-32). Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/escobar.htm>
- Escobar, A. (2007). *La invención del tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo* (Serie Colonialidad/Modernidad/Decolonialidad). Caracas: El Perro y la Rana.
- Fernández, A. M. (2013). Los cuerpos del deseo: Potencias y acciones colectivas. *Nómadas*, 38, (pp.13-29).
- Freire, P. (1990). *La educación como práctica de libertad*. México, D. F.: Siglo XXI. Versión PDF. Recuperado de <http://img28.xooimage.com/files/b/d/g/la-educaci-n-como...libertad-1ff07ed.pdf>
- Gil, A. (2010). El concepto de desarrollo. *Líneas para el Debate*, 42, 30-55 [versión PDF]. Recuperado de <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/896/BOLETIN%2042.pdf?sequence=1>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México D. F.: Siglo Veintiuno.
- Hevia, A. E. (2006). *Desarrollo humano y ética para la sustentabilidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Magendzo, A. (2002). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos* [versión PDF]. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/ddhh/autoformacion_ddhh/unidad7/anexo_7-11_pedagogia-critica-yeducacion-en-derechos-hvagosto-02.pdf

Magendzo, A. (2006). *Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: Lom.

Magendzo, A. (2007). La educación en derechos humanos: Diseño problematizador. *Dehuidela*, 17 [versión PDF]. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24460.pdf>

Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD. (2010). Reafirmación del Desarrollo Humano. En J. Klugman (Dir.), *Informe sobre Desarrollo Humano 2010, Edición del vigésimo aniversario “La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano”*. Nueva York: PNUD. Versión PDF. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2010_es_complete_reprint.pdf

Reyes, G. E. (2001). Teoría de la globalización: Bases fundamentales. *Tendencias*, 2(1), 43-53.

Riquelme, S. F. (2011). Política social y desarrollo humano: La nueva cuestión social del siglo XXI. *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29(1), 5-25.

Solano, R. (2012). ¿Qué es desarrollo?: Diferentes respuestas a una misma pregunta. En Centro de Educación para el Desarrollo–CED (Coord.), *Curso de Desarrollo Social Contemporáneo: El rediseño curricular como proceso de investigación y la investigación como generadora de contenidos y prácticas pedagógicas* (pp. 121-130). Bogotá, D. C. - Bello: UNIMINUTO-CED. Versión PDF. Recuperado de http://www.cedUNIMINUTO.org/images/Documentos/12012/1_Que_es_desarrollo.pdf

Useche, O. (2012). Educando para hallar alternativas al desarrollo: Perspectivas de un proyecto ciudadano de desarrollo para la vida (Biodesarrollo). En L. M. López y A. Urrego (Eds.), *De-construyendo la Educación para el Desarrollo: Una mirada desde Latinoamérica* (pp. 39-59). Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Capítulo

04



Producción de
conocimiento en
América Latina



Línea

temática No. 4

Esta línea de trabajo posibilitó un espacio para compartir, analizar y discutir sobre los múltiples procesos y formas de generación de conocimiento que emergen del diálogo con las sabidurías ancestrales y la realidad sociocultural latinoamericana, y así situar otras cosmovisiones que trasciendan los marcos y límites del pensamiento hegemónico occidental y se ubiquen en unas formas de conocer que promuevan la vida, la dignidad y el respeto de todos los vivientes.

En tal sentido, se discutió sobre los procesos de producción de conocimientos de los pueblos afro-latino-caribeños que, situados en las fronteras de los paradigmas binarios, individualistas y logocéntricos, generan rupturas al colonialismo epistémico y dejan brotar saberes diversos, liberadores y para la vida.

Las sublíneas de discusión dentro de esta línea fueron: (a) soberanía epistémica y estética de los pueblos latinoamericanos, (b) perspectivas epistémicas de las *educaciones otras*, (c) decolonización de la historia, memoria y territorio, (d) feminismos decoloniales, giro decolonial y saberes otros, y (e) medicinas y *terapias otras*.

Las mesas de trabajo en las que confluyeron dichas reflexiones fueron:

- *Mesa de Trabajo No 4: "Soberanía epistémica y estética de los pueblos latinoamericanos"*
 - Moderador: Jhon Caraballo, profesor CED-UNIMINUTO S. P.

- *Mesa de Trabajo No 10: "Perspectivas Epistémicas de las Educaciones Otras"*
 - Moderador: Nelson Bedoya, director del Departamento de Filosofía. UNIMINUTO S. P.

Ponencia

01

Las ideas universalistas de ciencia y arte: apuntes para pensar las ausencias desde las “epistemologías del Sur”

Diego Andrés González Cardona¹

Libardo López Rivera²

Resumen

En el presente texto, reflexionaremos sobre los procesos en que se han llevado a cabo las separaciones, ocultamientos y desapariciones de Saberes y Expresiones Artísticas propios de la experiencia de aquellos grupos sociales que han experimentado los efectos de los procesos

¹ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D. C., 2007; magister en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás, Bogotá, D. C., 2010. Docente universitario, en educación básica y media; actualmente es estudiante de doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México – UAE Méx. Correo Electrónico: dagonzalezc83@hotmail.com

² Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, Bogotá, D. C., 2011; magister en Educación, Tecnológico de Monterrey, México, 2015. Ha sido docente universitario y en educación básica y media, director de la Escuela de Artes UNIMINUTO y ha liderado proyectos artísticos y culturales; actualmente se desempeña como director de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística –LBEA–. UNIMINUTO. Correo Electrónico: liblopez@uniminuto.edu

coloniales, para identificar también los posibles diálogos de saberes que puedan viabilizar otras prácticas – decoloniales – principalmente en el campo de la pedagogía. A partir de ahí podríamos preguntarnos ¿cómo han sido los procesos de separación y jerarquización de los saberes? y ¿pueden re-establecerse diálogos entre las expresiones artísticas y los saberes sobre lo social, basados en la experiencia?

Para ello, abordaremos tres ejes: (a) las ausencias provocadas por la universalización de una idea única de Ciencia; (b) las ausencias provocadas por la universalización de una idea única de Arte; (c) ecología de saberes sobre lo social y las expresiones artísticas desde el lenguaje pictórico y sonoro.

Palabras claves: Ciencia, expresiones artísticas, diálogos de saberes, experiencia, colonialidad.

*Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas
y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez
explicaciones.*

Antoine de Saint-Exupéry (1943, p. 2).

Introducción

Los debates contemporáneos sobre la ciencia han venido problematizando su pretensión de objetividad, las relaciones de objetivación, las condiciones éticas de la producción de conocimiento y los vínculos entre las disciplinas, con miras a superar las crisis de la producción de conocimiento. A partir de ahí, se han venido planteando y consolidando enfoques holísticos, complejos, sistémicos, multi, inter y transdisciplinarios que integran todas las potencialidades de los conocimientos de la ciencia occidental.

Igualmente, se han manifestado diversas voces disidentes desde perspectivas como las decoloniales, poscoloniales, los estudios culturales, las epistemologías del sur, la sociología senti-pensante, los estudios de género, la interseccionalidad y los estudios subalternos, entre muchas otras, que enuncian y denuncian las condiciones históricas en que se produce el conocimiento y las desigualdades

provocadas y acentuadas por las notorias relaciones entre ciencia, colonialismo y capitalismo.

En esta línea discursiva, se puede resaltar que toda la herencia de expresiones artísticas y saberes sociales que permean la situación actual de América Latina, da cuenta de las *ausencias* de saberes provocadas por el poder de la hegemonía colonial europea al implantar por la fuerza dogmas de fe, expresión y organización, ante los cuales los pueblos indígenas de Abya-Yala desarrollaron distintas acciones para sobre existir hasta nuestros tiempos, como por ejemplo, "incurrir"³ en los europeos a través de la procreación, la entrega de sus artículos de ofrenda o de la alimentación por la cultura del maíz, acciones cuya dinámica fue acentuada con la llegada de los pueblos africanos.

Entendiendo la *colonialidad* como el conjunto de prácticas heredadas de la presencia del poder colonial europeo, introyectadas en los grupos sociales –antes colonias– con estructuras jerarquizantes, segregacionistas, clasistas, patriarcalistas y racistas, podemos delinear diferentes situaciones en las que las ideas de *ciencia* y *arte* implantadas con pretensiones de universalidad por el colonialismo europeo operan como legitimadoras de la desigualdad, la inequidad y la injusticia sociales.

La colonialidad impuesta ha intentado borrar todo saber distinto al que la ciencia europea consideraba conocimiento, definiéndolo como pagano o no-humano; sin embargo, los pueblos latinoamericanos, en la concepción de mundo y existencia en relación con la naturaleza, demuestran con el pasar de los años que su sabiduría ancestral tiene razón de ser, al presentar distintas concepciones relacionales a través del cuidado del entorno y se conciben, no como dominadores, sino como seres que coexisten en relación con la naturaleza. Igualmente, sus concepciones de admiración por los elementos que constituyen la mística ancestral, aún desconocida por muchos de nosotros, como la admiración por el sol, la luna, la tierra y el fuego, quedan evocadas en

.....
³ Se usa este verbo en el sentido de 'meterse en' a cambio de 'resistir', comúnmente usado por muchas perspectivas, pues se quiere resaltar que las relaciones coloniales de poder dieron lugar a prácticas de re-existencia creativas, es decir, que en medio de las acciones coloniales se generaron diversas formas de estar y permanecer diacrónicamente en el mundo.

sus rasgos de expresión en el tiempo, hoy llamados "arte prehispánico", concepción, a su vez, eurocentrada, que dan cuenta de la cotidianidad de sus creencias y sus modos de vida como "otras" formas de ser, estar y existir.

La pedagogía, como un conocimiento sobre lo educativo, no ha sido ajena a este proceso, pues un sus prácticas confluyen saberes y poderes para producir determinadas formas de ser, lo que la constituye como un campo de lucha por los significados sobre el mundo.

Las ausencias provocadas por la universalización de una idea única de ciencia

La ciencia, entendida como la pretensión de ordenar sistemáticamente la naturaleza y las relaciones sociales a través de procesos de objetivación realizados por un sujeto cognoscente, propia de la modernidad eurocentrada, se fue expandiendo mundialmente a través de los procesos colonizadores siendo legitimados a su vez por esta. Tenemos así una relación en red entre eurocentrismo, modernidad y conocimiento científico, que fueron configurándose en torno a los encuentros con otras formas de ser y estar en el mundo.

Respecto a la idea de Europa, el historiador catalán Josep Fontana (2000) nos dice que:

Esta visión [de lo genuinamente europeo], tuvo su origen en la imagen que los griegos elaboraron de sí mismos, mirándose en el espejo deformante del bárbaro asiático –una contrafigura inventada expresamente para que les sirviera de contraste–, a la vez que construían una historia que legitimaba esta identidad. Los europeos de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, preocupados por definirse en contraposición al «primitivo» y al «salvaje», la recuperaron. (p. 12).

Europa, entonces, se ha constituido a partir de la diferenciación frente a las imágenes que ha construido de los otros para, con base en ello, justificar la preeminencia de una identidad a través de la inferiorización de los otros a los cuales podría civilizar, haciéndolos pasar del *mito* al *logos*, para permitirles ser parte de la "historia universal".

La expansión de esta condición de ser europeo estuvo ligada a un proyecto de pretensiones universalistas: el proyecto moderno; de tal manera, Marshall Berman (2008, p. xi) indica que...

Ser modernos es vivir una vida de paradojas y contradicciones. Es estar dominados por las inmensas organizaciones burocráticas que tienen el poder de controlar, y a menudo de destruir, las comunidades, los valores, las vidas, y sin embargo, no vacilar en nuestra determinación de enfrentarnos a tales fuerzas, de luchar para cambiar su mundo y hacerlo nuestro. Es ser, a la vez, revolucionario y conservador.

Esta experiencia de la modernidad, como lo muestra el autor estadounidense, describe la vertiginosa y contradictoria condición de ser modernos: constante cambio y constante nostalgia por el pasado; una experiencia de la que no se puede escapar, "la jaula de hierro", llamada por Weber (1998), pero en la cual discurre la idea de que tenemos la capacidad de transformar y construir nuestro futuro.

Sin embargo, esta forma de concebir la experiencia del proyecto modernizador no puede ser entendida de manera global, sino como una experiencia local europea que se ha ido expandiendo globalmente. Al respecto, Enrique Dussel (2000) señala que hay dos conceptos de *Modernidad*: uno eurocéntrico, que indica como punto su partida fenómenos intraeuropeos como la Reforma, la Ilustración, la Revolución francesa y la aparición del parlamento, en cuyo desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso.

Como segundo concepto de *Modernidad*, el filósofo argentino propone uno en un sentido mundial, que consiste en definir como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) "centro" de la historia mundial. Es decir, nunca hubo empíricamente historia mundial sino hasta 1492.

Se tienen, entonces, lo que Walter Mignolo (2010), al igual que Dussel y muchos otros autores como Anibal Quijano y Edgardo Lander, llama "la cara oculta de la modernidad"⁴, que resalta la imposibilidad

⁴ Cara oculta que justamente empieza a ser problematizada a partir de las corrientes de pensamiento contemporáneas que cuestionan la legitimidad del conocimiento científico, logocéntrico, academicista occidentalizado.

de entender los procesos de modernización sin tener en cuenta la colonialidad.

Una de las consecuencias de la puesta en marcha del sistema colonial fue la jerarquización de saberes, conectada con las categorías de *raza*, *género* y *clase social*, llevándose a cabo una reificación del conocimiento científico generado por el *ego cogito* ('yo pienso'). Pero ese *yo* que piensa no podría ser de cualquier raza, género o clase social: tenía que ser un *yo* blanco/europeo⁵, hombre, letrado y terrateniente. De esta manera, quedarían inferiorizados los saberes femeninos indígenas y africanos, considerados superstición, fetichismo, brujería y saber vulgar.

Este esquema de acción, continuó con la configuración de una "ciencia americana" producida por los criollos, pues se consideraron a sí mismos los baluartes de un conocimiento situado capaz de transformar y hacer progresar las naciones americanas, debido al conocimiento que tenían de las necesidades y potencialidades de cada región. Así se refleja, por ejemplo, en el pensamiento de Francisco José de Caldas, José Celestino Mutis y Jorge Tadeo Lozano, para quienes los saberes de los pueblos indígenas eran pura charlatanería, producto de la superstición, carentes de método alguno e incapaces de crear ideas y sistemas de pensamiento abstracto, por lo cual, sería la ciencia de Darwin, Newton y Linneo la que mostraría el camino del progreso.

Al respecto nos dice Santiago Castro-Gómez (2005):

Mutis y Caldas son científicos de la periferia, que gracias a la posición social que allí ocupan, pueden deslegitimar los conocimientos locales en nombre de un saber pretendidamente universal producido en Europa (...) Los científicos de la periferia se convierten así en meros consumidores culturales, en usuarios que administran el "saber universal" que Europa produce y lo utilizan para distanciarse culturalmente de los subalternos en sus propias localidades. (p. 227).

.....
⁵ El mito de la blancura o pureza de sangre también fue construido a través de un 'espejo' respecto a otros menos blancos, es decir, Europa como un producto histórico de mestizajes, se considera a sí misma blanca por ser más blanca que los otros bárbaros. Ante lo cual se podría llegar a una 'limpieza de sangre' a través de diversos mecanismos (Ver Discurso de limpieza de sangre, Castro-Gómez, 2003: 53).

Esto significa que las prácticas de modernización han estado constituidas, a su vez, por prácticas coloniales que han provocado la clasificación binaria de lo que es conocimiento y lo que no, de lo que es arte y lo que no, de lo que es culto y lo que no, prácticas legitimadas por élites locales que han seguido reproduciendo el "colonialismo interno" (González-Casanova, p. 2005) a partir de una pretendida idea unívoca de lo que es hacer ciencia (es decir, al modo europeo) despreciando los saberes procedentes de la experiencia de los grupos subalternizados.

Estos mismos procedimientos de inferiorización y desprecio por los saberes se aplicaron a las expresiones pictóricas y sonoras de los pueblos indígenas, a las cuales se les consideró idolatría, profanación o, en el mejor de los casos, simples recuerdos de civilizaciones pertenecientes al pasado⁶.

De tal manera que se hicieron presentes unos conocimientos y unas expresiones, cuya preocupación era hacer extensiva la ilustración europea a América, sobre otros saberes y expresiones que fueron producidas como ausentes⁷.

Las ausencias provocadas por la universalización de una idea única de arte

Con la llegada de los españoles a Abya-yala se realiza una transformación abrupta de los procesos socio-culturales y espirituales que se ven representados en las expresiones cotidianas de las comunidades indígenas. La sensibilidad desarrollada por estas comunidades en relación con su entorno y el entendimiento de la naturaleza

⁶ Castro-Gómez (2005) señala que "Caldas se interesaba en estudiar y conservar las estatuas de San Agustín, ya que las consideraba como valiosas antigüedades. Es decir, Caldas adopta una actitud ilustrada que ya no ve en la producción artística y cognitiva de los indios la manifestación del demonio y de la idolatría, que es preciso destruir, sino la expresión de formas de vida y pensamiento que pertenecen al pasado y deben ser 'monumentalizadas'" (p. 189).

⁷ Al respecto Boaventura de Sousa (2010) sostiene que "(...) por sociología de las ausencias entiendo la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe (...) Distingo cinco modos de producción de ausencia o no existencia: el ignorante, el retrasado, el inferior, el local o particular y el improductivo o estéril" (p. 22).

postulaban una importancia más espiritual que económica con respecto al uso de la tierra; por lo tanto, lo que algunos autores han considerado como "arte prehispánico" es solo una clasificación que carece de sentido, pues objetos y representaciones de los pueblos indígenas no fueron elaborados con un fin estético sino como resultado de la cotidianidad.

Sin embargo, los rasgos encontrados por todas partes en tejidos, pinturas, arquitectura, orfebrería, manifiestan el esplendor y el nivel de avance que habían alcanzado estas comunidades; las representaciones pictóricas expresan el rasgo legendario de sus comunidades y muestran sus costumbres por todo el continente; los rituales no comprensibles para los europeos desde la postura cristiana fueron bastión para "buscar civilizar a los salvajes", como eran llamados. De otra parte, la concepción politeísta de los pueblos indígenas de la comprensión del mundo favoreció su exterminio en algunos países como Uruguay y que fueran obligados a asumir creencias religiosas impuestas, en su mayoría, por la fuerza. Es así como la representación de sus dioses y mitos quedan solo como bosquejos o rasgos casi incomprensibles que algunos han clasificado como arte prehispánico.

Esta categorización de arte, desde la postura de la estética kantiana, desvirtuó la expresión de las comunidades indígenas por considerarlas como no adecuadas o "no civilizadas". Si se habla desde la expresión sonora, los instrumentos musicales indígenas se basaron en las percusiones y los instrumentos de viento con escalas pentatónicas que se utilizaron principalmente para los rituales de sus comunidades; los instrumentos de cuerda que poseían eran los arcos de caza que se convertían en un cordófono por fricción.

La ausencia de la armonía o de las formas europeas en la música indígena de Abya-yala no fueron comprensibles para los españoles, por lo cual optaron por traer los instrumentos de cuerda como el laúd, las mandolinas, las arpas y las guitarras, que posteriormente transforman la música copiando y adaptando las formas musicales europeas para las festividades y ceremonias de los "nuevos señores dueños".

De esta manera, se inicia todo un proceso de invisibilización de la mayoría de las expresiones artísticas de los pueblos indígenas

como elemento fundante de la cultura y la tradición hasta lo que hoy conocemos como folclor, que no es autóctono sino producto de la influencia europea y africana. La variedad de ritmos y estilos de las músicas en Colombia tienen un componente fuerte de herencia de las músicas europeas porque fueron visibilizadas en reuniones y eventos culturales, pero con una gran incompreensión de la música indígena como elemento relacional del ser con el entorno y como fuente de sanación y poder espiritual, es decir, sonido y comunicación con el interior del ser humano más allá de la función de divertimento de la música hoy.

De otra parte, la representación pictórica o escultórica de la corporeidad en las expresiones indígenas sobrepasa la concepción de "cuerpo-pecado", que era promulgada por la fe, pues no se centra en cánones de belleza o estética sino en la representación de sus interpretaciones del mundo. Aunque los pueblos indígenas no desarrollan elementos como la perspectiva, se observan en sus expresiones artísticas los detalles que fueron reflejados en sus elaboraciones o creaciones para manifestar la opulencia en los vestuarios de sus líderes así como el decorado de sus objetos.

Así las cosas, las ausencias se convierten en la fuente de diversos proyectos creativos de construcción, socialización y apropiación del conocimiento, que se apartan del desperdicio de la experiencia.

Ecología de saberes sobre lo social y las expresiones artísticas desde el lenguaje pictórico y sonoro

La existencia de diversos saberes, muchos de los cuales han sido producidos como inexistentes, conlleva una potencialidad de creación de conocimiento situado y productor de justicia social.

De esta manera, una ecología de saberes "(...)" está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos –uno de ellos es la ciencias moderna– y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellas sin comprometer su autonomía" (Santos, 2010, p. 49), y se diferencia de otras perspectivas como la de la complejidad y la inter, multi, pluri y transdisciplinariedad que, puede decirse, han

surgido debido a la necesidad de establecer nexos entre las diferentes disciplinas, continuando con la jerarquización del saber científico por encima de los otros saberes.

Basarab Nicolescu (2002) nos plantea las siguientes definiciones:

La pluridisciplinariedad concierne el estudio de un objeto de una sola y misma disciplina por varias disciplinas a la vez (...). Así, del cruce de varias disciplinas el objeto saldrá enriquecido. El conocimiento del objeto en su propia disciplina se profundiza por un aporte pluridisciplinario fecundo. La investigación pluridisciplinaria aporta un más a la disciplina en cuestión (...), pero ese "más" es al servicio exclusivo de esa misma disciplina (...).

La interdisciplinariedad tiene una ambición diferente a la de la pluridisciplinariedad. Concierne la transferencia de métodos de una disciplina a otra. Pueden distinguirse tres grados de interdisciplinariedad: a) un grado de aplicación (...); b) un grado epistemológico (...); c) un grado de engendramiento de nuevas disciplinas (...). Como la pluridisciplinariedad, la interdisciplinariedad desborda las disciplinas pero su finalidad permanece también inscrita en la investigación disciplinaria. (pp. 35-36).

Esta relación entre las disciplinas del conocimiento es cuestionada por Nicolescu ya que se sigue manteniendo una visión parcializada del mundo dependiendo de la disciplina que se priorice. Como complemento de lo anterior propone la transdisciplinariedad que...

Concierne, como el prefijo 'trans' lo indica, lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento. (Nicolescu, 2002, p. 36).

Esta perspectiva puede ser considerada como una estrategia de consolidación del conocimiento disciplinar que busca blindarse nuevamente contra la superstición, el fetichismo, la brujería y el saber vulgar, ya que se defiende el poder del conocimiento disciplinar y su papel de garante del desarrollo de las sociedades. Continúan negando

el potencial de los saberes cargados de experiencia inferiorizados frente al saber producido en los cuerpos académicos colegiados.

Desde las expresiones artísticas del lenguaje pictórico asumido por España, se dio una gran relevancia a la tradición pictórica de los iconos religiosos y a la representación naturalista que fue encontrada en el continente, pero no se hizo visible la importancia de la expresión ni los rasgos indígenas como una raza fuerte y con saberes de entendimiento de la naturaleza.

Conclusión

Los principales efectos de las pretensiones universalistas de un conocimiento científico y de una expresión artística se pueden rastrear, por un lado, en que la ciencia y el arte fueron separadas por la razón hegemónica europea, otorgándole a cada una un campo de dominio diferente: la explicación y la contemplación, respectivamente. Por otro lado, las dualidades invisibilizadoras de las experiencias humanas a través de jerarquizaciones: conocimiento/ignorancia, adelante/atraso, universal/local, superior/inferior, que llevaron a que el arte indígena fuera considerado un conocimiento menor y a la invisibilización de los saberes y expresiones artísticas tradicionales de los pueblos de Abya-Yala.

No se trata de una propuesta más para lograr el camino hacia la "mayoría de edad", hacia el desarrollo, sino una apuesta por generar prácticas: "Prácticas como pedagogías" (Walsh, 2013). En ellas, está el lugar de encuentro de los saberes y las expresiones artísticas, en donde la música, la poesía, la pintura, las coreografías, son formas de manifestar el conocimiento sobre el mundo.

Se hace una diferenciación con la pedagogía de la escuela, pues tampoco se trata de un nuevo modelo de escuela, ya que esta, justamente, ha sido uno de los mecanismos modernos de creación de ausencias y de invisibilización de saberes y expresiones artísticas: la máquina más poderosa para acabar con los "pensamientos supersticiosos y la cultura popular".

► Referencias bibliográficas

- Berman, M (2008). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del punto cero*. Bogotá, D. C.: PUJ.
- De Saint-Exupéry, A. (1951). *El principito* (B. Del Carril, Trad.). Buenos Aires: Emecé. (obra original *Le petit prince*, 1946).
- De Sousa-Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 24-33). Buenos Aires: CLACSO.
- Fontana, J. (2000). *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.
- González-Casanova, P. (2003). *Colonialismo interno: Una redefinición*. México, D. F.: UNAM.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, Lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo. Versión PDF disponible en http://www.macba.es/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf
- Nicolescu, B. (2002). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Mónaco: Ediciones Du Rocher.
- Walsh, K. (ed.). (2013) *Pedagogías decoloniales*. Quito: Abya-Yala.
- Weber, M. (1998). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Istmo.

Ponencia

02

Emergencia de “saberes otros” en la formación de educadores y educadoras en Colombia en perspectiva decolonial

.....
Ana María Guzmán Mora¹

Nosotros no somos mitos del pasado, ni del presente, sino que somos pueblos activos. Mientras que haya un indio vivo en cualquier rincón de América y del mundo, hay un brillo de esperanza y un pensamiento original.

Rigoberta Menchú

Resumen

La presente ponencia está en el marco del proyecto de investigación-tesis doctoral denominada “Construcción de saberes otros para la formación de educadores y educadoras en perspectiva

.....
¹ Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDE-COLOMBIA. Magister en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, Sede Principal y Vicerrectoría Bogotá Sur. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Maestra del área de Humanidades en la Institución Educativa Distrital Alfonso López Michelsen. Correo electrónico: anamariapedagogia2015@gmail.com

decolonial". Dicho ejercicio tiene como eje problematizador la pregunta ¿Cómo construir saberes otros en perspectiva de la formación de educadores y educadoras desde una mirada decolonial? y se propone como objetivos fundamentales: (a) Reflexionar las posibilidades de construcción de saberes otros en la formación de educadores y educadoras en perspectiva decolonial. (b) Identificar los ejes fundamentales de problematización sobre la formación docente en los últimos diez años en el país. (c) Indagar sobre las formaciones epistémicas que han determinado la formación pedagógica de los y las educadores. (d) Fundamentar la discusión en torno a una propuesta de formación docente en perspectiva decolonial.

Se trata esencialmente de rastrear las concepciones pedagógicas que han venido marcando la tradición del pensamiento pedagógico y leerlas tomando distancia de esa tradición paradigmática, del tal manera que se provoquen nuevos modos de comprensión del campo de la pedagogía y por tanto se reconstruyan los referentes propios a América Latina los cuales deben guiar la experiencia de formación de los nuevos educadores y educadoras.

En este sentido, el trabajo toma fuerza en clave de una experiencia crítica hacia una agenda sustancialmente nueva en los programas de formación de maestros y maestras. Una de las tareas fundamentales entonces consiste en recuperar la experiencia de saber que ha marcado la tradición pedagógica, y desde allí, desplegar los nuevos nombres, las nuevas rutas y sobre todo las nuevas posibilidades de acción en la formación del profesorado. Se entiende dentro de un campo metodológico situado en los estudios decoloniales. Este escenario supone la problematización de los marcos teóricos desde los cuales se ha venido pensando el saber y especialmente desde los cuales se ha situado el saber pedagógico.

Es importante que se empiece a cuestionarnos sobre la necesidad urgente de pensar la formación docente en clave de una actuación decidida sobre las transformaciones curriculares, metodológicas y epistemológicas que deben acontecer en el nuevo mapa educativo en el sentido del posconflicto en Colombia. De otra manera los saberes seguirán siendo un eco de la occidentalización del conocimiento y un ejercicio que carece de contextualización en el presente de las necesidades de este país y del continente.

Palabras Claves: Formación de educadores, perspectiva decolonial, pedagogías.

Introducción

La razón propagada cotidianamente como pensamiento único, el lenguaje hegemónico que dicta cursos del "buen salvaje", la lógica blanca masculina y eurocéntrica que se vincula a todas las formas de explicación de nuestros saberes, junto al gran relato de la intercomunicación planetaria a través de la tecnología, la cual nos permite existir en la aldea global, son voces reproducidas y multiplicadas en el eco de los nuevos mapas geopolíticos y del conocimiento, que se convierten en una gama de ofertas que nos convocan a formar parte de la gran marcha de la humanidad hacia "el reino de la acumulación y la competencia". Estas, sin embargo, a su vez constituyen las motivaciones cotidianas para descreer de ese proyecto de universalidad y para desafiar nuestra propia experiencia en aras de un itinerario posible para otro mundo posible.

Desde tal escenario se gesta esta reflexión; en ese proyecto de resistencia contra la homogeneización está tomando forma y en esa dimensión aspira a convertirse en una apuesta que sobrepase una frontera en la investigación desde la escuela y para la escuela, porque justamente este es su lugar de enunciación: el escenario escolar público donde la fuerza del modelo hegemónico se hace visible todos los días y de maneras diversas, pero donde, como se sabe, las manifestaciones de resistencia también van naciendo y se van desplegando como repertorios de la esperanza, como signos de la posibilidad.

Esta reflexión, además, se posiciona desde el pensamiento decolonial y sus alrededores: una perspectiva de análisis que desobedece a la episteme instituida y universal, la cual se funda como potencialidad para leer los movimientos en los que vamos tejiendo esos modos otros de ser, de pensar y de sentir.

La opción decolonial es el singular conector de una diversidad de decolonialidades. Los que eligen esta opción tienen una cosa en común: la herida colonial, el hecho de que regiones y pueblos alrededor del mundo hayan sido clasificados como subdesarrollados económica y mentalmente. (Mignolo, 2010, p. 12).

La ambición es intentar dialogar el discurso decolonial como experiencia desde la escuela y para la escuela, y que en ese encuentro, en esa simbiosis entre teoría y práctica podamos ofrecer una mirada distinta a la escuela y a sus posibilidades de transformación en clave de resistencia y utopía. Pensarnos como maestros y maestras desde "la herida colonial" es sin duda un reto por deslocalizar el conocimiento que nos ha sido dado como producto acabado, y empezar a preguntarnos por el conocimiento silenciado, ese en el que tal vez reposen con mayor fuerza posibilidades de abordaje para la contingencia de estos tiempos, en los que ni los maestros ni las maestras ni el saber ni los estudiantes hallamos lenguajes comunes y puntos sensibles de fuga.

La formación de educadoras y educadores: una discusión por actualizar

Como se sabe, en América Latina, durante el siglo XX, los sistemas educativos fueron objeto de una serie de cuestionamientos sobre su función en torno a la consolidación de los proyectos de nación, en principio, y en las últimas décadas sobre su papel en la expansión del proyecto transnacional del capitalismo mundial.

En ese sentido, las reformas que han sufrido estos sistemas han pasado por la necesidad de afirmar el proyecto hegemónico, pero, a su vez, han servido de escenario para abrir el debate en torno a las actuaciones de las escuelas y los maestros y las maestras en la configuración de eso que se ha denominado el "nuevo orden mundial"; así, ellos, como se ha señalado, "agentes de dicho sistema" han tenido que perfilarse en esa dirección y han sido puestos en la labor de aportar en la materialización de este modelo.

Al respecto, el profesor Miguel Ángel Duhalde (2008) afirma:

(...) Ya iniciada la última década del siglo XX, se llevó a cabo en cada país, con casi imperceptibles diferencias de matices, la implantación de reformas educativas que respondían en su conjunto a las exigencias de la globalización instrumentada desde la lógica del capitalismo salvaje y el neoconservadurismo político.

En este marco, también conocido como las reformas de los noventa, el eje de la formación docente se constituyó en epicentro de debates,

evaluaciones, propuestas y ajustes, que tuvieron como punto de coincidencia un diagnóstico crítico que condenaba a este subsistema a una necesaria e inmediata transformación. Las miradas cuestionadoras y las consecuentes propuestas de cambio provinieron tanto de los sectores neoconservadores –que diagnosticaban la crisis como una forma de justificar la reforma y el ajuste– como de los sectores progresistas que reconocían la necesidad de transformar este nivel que, en todas sus dimensiones, mostraba contradicciones internas y un marcado desfase con respecto a la realidad educativa. (p. 3).

De ahí que se diagnosticara la necesidad de reformar, en ese sistema, la formación docente como eje esencial y que se cumpliera con el objetivo de la educación como punto de referencia de los proyectos económicos y políticos en vigencia.

Y, sin ir muy lejos, así se ha delineado entonces el proceso de formación del profesorado en Colombia; desde sus modalidades iniciales hasta los proyectos de formación avanzada, han sido y siguen siendo situados en una visión paradigmática que responde a los discursos que implantó el neoliberalismo en los años ochenta y que hoy en día se agudizan con nuevas estrategias de poder para su expansión.

Esos discursos sobre la formación, que han pasado por el debate de diversos actores pero que han sido resultado de decisiones gubernamentales, enfatizan en los modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en los conceptos curriculares y en los manuales para recitar la política educativa como herramientas necesarias para la labor del maestro en el aula. Ya en los mismos años ochenta, el movimiento pedagógico en Colombia había dado la discusión en torno a la profesionalización docente y, sin embargo, hoy, más de treinta años después, esa misma discusión no se ha zanjado y late como una necesidad profunda y sintomática del problema del saber pedagógico y su estatus epistémico, pero también como un síntoma de la crisis de legitimidad de la labor pedagógica y del proyecto educativo del país.

Los maestros y las maestras del sistema público formal y, con mucha mayor resignación, los del sector privado, nos hemos incorporado, con pocas señales de resistencia y bajo el eufemismo del consenso social sobre el papel de la educación, a un modelo formativo

que sin duda se constituye en correlato de esa fuerza hegemónica, que va determinándonos y va naturalizando el único relato posible sobre el conocimiento y el sentido de nuestra actuación en la escuela. Se trata de una serie de mecanismos que se disponen para que nos identifiquemos con uno u otro modelo, para que amplíemos el repertorio didáctico, para que funcionemos en torno a la estandarización del pensamiento y para que los lenguajes del saber sean expresados de una sola forma y bajo una sola intencionalidad: la de formar parte del proyecto modernizador del que debe concursar la escuela como responsable de la reproducción del pensamiento único.

Al respecto, Lander (2000) indica:

La expresión más potente de la eficacia del pensamiento científico moderno –especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales hoy hegemónicas– es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales, la noción de acuerdo a la cual las características de la sociedad llamada moderna son la expresión de las tendencias espontáneas, naturales del desarrollo histórico de la sociedad. La sociedad liberal industrial se constituye –desde esta perspectiva– no sólo en el orden social deseable, sino en el único posible. Esta es la concepción según la cual nos encontramos hoy en un punto de llegada, sociedad sin ideologías, modelo civilizatorio único, globalizado, universal, que hace innecesaria la política, en la medida en que ya no hay alternativas posibles a ese modo de vida. Esta fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal, su capacidad de presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada –pero igualmente normal– de la experiencia humana, está sustentada en condiciones histórico culturales específicas. (p. 5).

Así que no se trata tan solo de un problema por la legitimización del proyecto económico y político; es también un asunto ético que pasa por el tipo de sujeto que está configurándose en este tiempo y que se erige como promesa de "esa narrativa histórica" del desarrollo. La escuela, los maestros y las maestras que estamos en sus escenarios somos hoy protagonistas de un tiempo que, de seguirse argumentando bajo estas lógicas del mercado, terminará por devastarnos a nosotros mismos.

Las rupturas

La disputa, en este orden, tiene como telón de fondo la urgencia de repensar los saberes sobre los cuales se está dando origen a nuevos paradigmas en ese proyecto de formación, marcos de referencia que de novedoso tienen poco y que, por el contrario, se fundan en el mismo propósito de agenciar la mentalidad modernizadora bajo el foco del pensamiento europeo y el empeño objetivador de la ciencia positivista.

En esta dimensión, lo que se sugiere es un rompimiento de la frontera que se ha venido imponiendo para el desarrollo investigativo en la escuela, limitado a la exploración asidua de dispositivos para el control, de agencias para el disciplinamiento y de mecanismos que tecnifiquen el saber y lo pongan cada vez con mayor rigidez en la comunidad tecnológica.

Esta propuesta en oposición transita hacia la interpelación de los modelos de formación que se consolidan para los maestros y las maestras, y de cómo dichos modelos se reproducen en la escuela, se legitiman y se naturalizan sin alternativa alguna de ser objetados o, en suma, destruidos por nuevas experiencias con el saber.

En esta apuesta, lo que surge es la necesidad de recuperar el discurso del saber existente, propio, que nos pertenece y que en la universalización del pensamiento eurocéntrico se ha desvanecido para nosotros.

Hoy, más que nunca, se requiere de esa narrativa del *Sumak Kawsay*, en estos tiempos cuando la violencia y los modos de supervivencia frente a ella están arrasando con la humanidad misma. Se trata de un desafío político en torno al desarrollo propio, al equilibrio de nuestra vida con la naturaleza y esa esperanza de futuro; esa promesa de nueva civilización tiene lugar en la escuela, tiene que encontrar eco en nuestras prácticas pedagógicas, como lugar de conocimiento, y tiene que posicionarse como apuesta ética en cuanto saber silenciado en el que habita más de nosotros que en eso que hemos venido nombrando como fuente de conocimiento desde el afuera al que no pertenecemos:

Por ello, una tarea del pensamiento decolonial es develar los silencios epistémicos de la epistemología occidental y afirmar los derechos epistémicos de las opciones decoloniales racialmente devaluadas, para permitir, desde el silencio, construir argumentos que confronten a aquellos que toman a la "originalidad" como el criterio máximo para el juicio final. (Mignolo, 2010, p. 13).

Un "paradigma otro" - emergencia de "saberes otros"

Un *paradigma otro* al decir de Mignolo (2003), "(...) es entonces la expresión que aglutina la crítica a la modernidad europea desde la periferia de la modernidad europea misma, es decir, desde el sur" (p. 31). Bajo esta consideración, se asume un bosquejo de proyecto formativo para los maestros y maestras bajo la enunciación de algunas entradas problematizadoras, y es que, de hecho, pensar en otras formas de situar el conocimiento y en otras formas del conocimiento mismo es de las aventuras más complejas en la lógica del sistema educativo que impera. Sin embargo, estamos hablando justamente de ello, de potenciar otras formas, pero que para este caso se convierten en paradigmas otros, en tanto que están, han existido y persisten a pesar de su invisibilización y de la abrumadora operación de aniquilamiento a que han sido sometidos.

Hablamos, así, de lógicas epistémicas arraigadas a las raíces de los pueblos ancestrales y a lo que se teje desde la conciencia de los pueblos campesinos que disputan con las prácticas de dominación sus lugares de conocimiento. Hoy, las luchas que emergen como manifestación de resistencia, que sabemos también como luchas por la subjetividad, están dadas por esos modos de pensamiento que no encuentran asidero en el discurso del capital y que no se fundamentan en la aceleración del proyecto modernizador sino que, por el contrario, acuden a enunciarse como alternativas a ese rompimiento del tiempo-espacio y a su vinculación con la geopolítica de la globalización.

Pero, ¿qué lugar tienen allí las posibilidades de formación del magisterio? Precisamente de eso se trata: de una nueva relación con el saber, de la desvinculación con la tradición paradigmática para desarrollar los procesos pedagógicos y para explicarlos, de permitir la emergencia de lo que no conocemos como posibilidad formativa. ¿Cuántos de nosotros sabemos de este desafío del buen vivir?

¿Cuántos de nosotros hemos vinculado nuestra experiencia de vida a la experiencia de enseñanza? ¿Cuántos hemos hecho apuestas por transformar no ya el método sino la lógica misma desde la cual nos paramos a ser maestros? Es, entonces, esta discusión la intuición de una necesidad distinta de comprensión del ser y hacer-se como maestro.

Por ello, los códigos desde los cuales hemos venido argumentando la experiencia de conocimiento de nuestra profesión son materia de resignificación; no podemos seguir formando parte del discurso oficial desde el que se nos está enunciando; debemos fragmentar nuestra propia experiencia y retarla a situarse desde posibilidades distintas. No es posible seguir sustentando un saber declarativo, frío, que no habla de nosotros y que no apuesta por una realidad susceptible de transformación.

Y para que se haga efectiva una nueva escuela, una escuela de la resistencia en torno al proyecto hegemónico-totalizador, es necesario quebrantar los modos en que el conocimiento se nos ha hecho a nuestras manos; es imperativo observar, percibir, leer y experimentar el mundo desde sus bordes, desde lo que nos distancie del adoctrinamiento científico y nos ponga a comprender que el saber hoy debe situarse en diálogo con las historias personales y con los proyectos de transformación que estas difíciles coyunturas sociales y políticas reclaman.

Por esta necesidad, hablamos de saberes otros, es decir, del develamiento de lo que nos ha sido negado y que nos pertenece como conocimiento propio, paradójicamente desvinculado de nuestra experiencia cultural, y que se explica en lo que Anibal Quijano (2000) denomina la *colonialidad del poder*; esta "herencia" parece invisible pero, en realidad, es la forma decisiva en la cual estamos viviendo el presente y por eso la urgencia de derrumbarla en la construcción del futuro:

Ahora bien, una invención cultural de esta naturaleza no se desmantela fácilmente, pues involucra instituciones, individuos y comunidades, prácticas sociales, económicas y ambientales; se despliega en todos los rincones de la vida social, y nos convoca afectivamente, en nuestras

subjetividades y cuerpos. Pero nada de esto es natural. Para parafrasear a Marx, los dioses y las diosas no crean por un lado "pueblos desarrollados" y por otro "subdesarrollados". Estos han sido construidos como tales en procesos históricos. (Escobar, 2010, p. 23).

Horizonte de sentido: la necesidad de resistir y de enunciarse en la utopía

No es nueva, como se sabe, la intención de poner en disputa el saber y, especialmente, el lugar y el sujeto de enunciación de ese saber. No es nuevo, además, el conflicto entre discursos en el escenario educativo, así como tampoco la explicación del cómo se han impuesto algunas epistemes sobre otras; ya, desde América Latina como desde Asia y África, se han potenciado las comprensiones al respecto de esta relación desigual sobre el conocimiento. En su lugar, lo que puede constituirse potencialmente en una novedad o, más bien, en un aporte a las discusiones de esta naturaleza, es la incorporación de esta reflexión sobre los saberes constitutivos de la formación docente, en el discurso pedagógico y en la práctica educativa.

Se aspira a una provocación decidida dentro de lo que se han llamado las "ciencias de la educación" porque allí, en ese corpus, debe operarse una transformación urgente con relación a los contenidos y los lenguajes del saber así como a sus lugares de concepción; al respecto Mignolo (2010) indica que "(...) para cuestionar los cimientos del control del conocimiento moderno/colonial es necesario enfocarse en quien conoce más que en lo conocido. Significa ir a los supuestos reales que sostienen el locus de las enunciaciones (...)" (p. 13).

Habrá que proponer una ruta de apertura para modificar los modelos y las prácticas de formación de los maestros y las maestras, y esta puerta de entrada no es otra que la deslocalización del saber imperante, otra vez cifrado en la razón eurocéntrica de la modernidad que puso sobre la mesa las tradiciones pedagógicas de occidente y que desmintió esas mismas tradiciones en los pueblos originarios, pueblos que tienen mucho que decirnos al respecto de racionalidades distintas, de éticas otras de cuidado y relación con la naturaleza, de modos de enseñar y de aprender, y al respecto de la formación de pensamiento y conocimiento situado.

Esta es una tarea que pasa por la conciencia histórica, por lo cual la formación de educadores y educadoras debe repensarse en clave de recuperar la historia propia para desentrañar de allí el conocimiento que está por hacerse realidad en nuestras escuelas, interpelando el discurso avasallador del *sistema-mundo-colonial* que hoy se manifiesta ágilmente a través de nuevos dispositivos de poder. Situarse en la utopía pasa por convencernos de que la resistencia es fértil y de que en ella se gesta la nueva esperanza, en este caso, la oportunidad de fecundar un sistema educativo coherente con una nueva promesa de futuro.

Un epítome de lo posible...

Desde esta intuición se sitúan entonces algunos bordes de un posible mapa para transformar los procesos formativos de maestros y maestras.

Primero, es necesaria la reivindicación de la educación como movimiento social; allí hay una potencia expresiva que desafía la institucionalidad escolar y pone a circular vínculos de la escuela con el territorio, sus agencias y sus dinámicas. No podemos seguir pensando que la educación es un campo estéril en el que no se debe sembrar resistencia y en el que no es posible transformar más allá de los métodos y los recursos. Esta concepción de movimiento social interpela entonces a la formación de un maestro y de una maestra que aprendan a leer el mundo y que como trabajadores de la cultura deban interpretar los códigos que van formulando las escenas del conocimiento. No se trata de voces al unísono; se trata de la ampliación del horizonte de comprensión del saber y su potencial transformativo. Agotadas las agendas del desarrollo desde el discurso neoliberal de progreso, la educación, como movimiento social, es un lugar para la organización colectiva en el que se pueden agenciar maneras de construir la experiencia de desarrollo propio y, para ello, una educación propia.

Segundo, es necesaria la construcción de una práctica que se viva como experiencia, que se traslade a la realidad misma y se viva desde el diálogo del sujeto consigo mismo. Hoy, la práctica en los procesos formativos de los maestros y las maestras es una simulación

de la realidad educativa y solo propende por la anticipación del control y la disciplina. Se requieren experiencias en las comunidades donde habitan los sujetos, de encuentros con las formas en las que el mundo se expresa para esos sujetos y, para ello, un maestro o una maestra que discuta con su propia experiencia y con su propia noción de realidad.

En tercer lugar, y por ahora, se requiere de la configuración de un territorio conceptual desde un saber historizado, contextualizado y en transformación; un territorio ético a partir de un aprendizaje de la espiritualidad desde la conciencia de sí; se hace urgente un acontecer ético diferente al que actualmente impera en el ámbito educativo. Esta lógica del mercado, de la competencia, del "racismo científico", está anclada a un proyecto de futuro que debemos derrumbar y en lugar del cual debemos imaginar y realizar un proyecto alternativo que nos permita a los sujetos conocernos a nosotros mismos y responsabilizarnos del otro.

Y, por último, o precisamente como parte del mismo tejido, se requiere también de un territorio político que hable del saber en clave intercultural y como posibilidad de descolonizar nuestra experiencia de conocimiento hacia la emergencia de saberes otros.

► Referencias bibliográficas

Duhalde, M. Á. (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. Buenos Aires: Clacso.

Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: Lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Versión PDF disponible en <http://www.democraciaglobal.org/adjuntos/article/92/Una%20minga%20para%20el%20postdesarrollo.pdf>

Lander, E. (Comp). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

- Mignolo, W. (2003). *Historias locales diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica (II), Pensamiento independiente y libertad de-colonial. *Estudios críticos, Año 1(1)*, 8-42. Versión PDF disponible en <http://www.ceapedi.com.ar/otros-logos/revistas/0001/mignolo.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Ed.), *La colonialidad del saber*. (pp. 201-246) [versión PDF]. Recuperado de <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>

Ponencia

03

Entre el sacerdocio y el profetismo: (dis)posiciones del maestro investigador

.....
Luz Dary González Ruiz¹
Rosa Elena Parra Moya²

.....
La escuela se halla investida de una función completamente análoga a la de la Iglesia, la cual, según Max Weber, debe fundamentar y delimitar sistemáticamente la nueva doctrina victoriosa, o defender la antigua contra los ataques proféticos, establecer lo que tiene o no valor sagrado, y hacerlo penetrar en la fe de los laicos

Pierre Bourdieu (2000, p. 38).

Resumen

Esta ponencia tiene como propósito analizar el rol del docente-investigador (profeta) en el marco de la institución educativa, en contraste con el investigador educativo (sacerdote) externo a los espacios escolares. En este sentido, se sostiene como tesis central

.....
¹ Docente de la Institución Educativa Distrital I.E.D Colegio Miguel de Cervantes Saavedra.
Correo electrónico: garfieldplay33@gmail.com

² Correo electrónico: rosaelenaparramoya@gmail.com

que las posiciones (campo) y disposiciones (*habitus*) del maestro, como agente del campo educativo, fluctúan entre predicar la doctrina oficial de la investigación educativa o profetizar el cambio social desde una postura investigativa decolonial, comprometida con el contexto sociocultural de la acción pedagógica. Para tal efecto, se apropian los argumentos contruidos desde la teoría sociológica de los campos (Bourdieu, 1969; 1998; 1996) y la formulación de los intereses intra/extrateóricos de la ciencia (Vasco, 1990), en función de concebir al docente-investigador como intelectual transformativo (Giroux, 1990) en el campo educativo y el espacio social, desde una epistemología decolonial latinoamericana (Lander, 2000; Walsh, 2012).

El uso de la metáfora religiosa (sacerdocio-profetismo) para la comprensión del rol investigativo del docente, sugiere el establecimiento de una analogía entre el lugar de las instituciones religiosas en la vida social y el de la institución escolar como agente de socialización. De un lado, se advierte sobre el influjo de las disposiciones internas (*habitus*) del docente-investigador, en cuanto esquemas de pensamiento y acción internalizados que le dotan de ciertas actitudes frente al campo científico y la realidad socioeducativa; y, por otra parte, se abordan las posiciones (campo) del docente frente a un sistema de fuerzas en tensión (comunidad científica) que pontifica sobre la doctrina legítima, esto es, sobre lo que se reconoce oficialmente como ciencia.

Como docentes-investigadoras, cuestionamos la manera cuasi-religiosa de concebir la actividad científica, así como los dispositivos coloniales-patriarcales que condicionan o prescriben las temáticas, el objeto de estudio y hasta los propósitos que debe tener una investigación para lograr el reconocimiento de la comunidad científica. De manera contundente, reafirmamos el *habitus* del docente-investigador como intelectual transformativo, un agente social que, a semejanza del profeta religioso, se compromete con la realidad social a través de actos de anuncio y denuncia. En nuestra investigación se anuncia la vigencia y actualidad de alternativas investigativas decoloniales (Fals Borda, 1987; Torres Carrillo, 2004; Cendales, 2006; Mejía Jiménez, 2011) para construir desde/con el contexto socioeducativo posibilidades contra-hegemónicas de lectura del mundo y de la palabra, a la vez que se denuncia la persistencia de prácticas pedagógicas instauradas en la escuela cual dogmatismos religiosos.

Palabras claves: Campo educativo, Cambio Social, Docencia, Investigación Social, Investigación decolonial.

Históricamente, la escuela como institución ha cumplido funciones socioculturales similares a las de la institución religiosa, en la medida en que se presenta como agente de socialización de los sujetos y estructura de conservación del conocimiento, la cultura y las prácticas legítimas de un ordenamiento social determinado. Desde la época moderna, el rol de la escuela ha contribuido a promover la secularización de los creyentes y su inserción en nuevas formas doctrinales –avaladas por el discurso de la racionalidad occidental–, sin que ello implique la pérdida de su misión “sacerdotal” y “profética” en el entramado social.

El maestro es el agente social investido de poder para legitimar o cuestionar las ideas o las prácticas socioculturales de la escuela; este sujeto ha recibido un designio cuasirreligioso, asociado a su “vocación”, que le impulsa a posicionarse como reproductor del bagaje científico elaborado por los “expertos” o como productor original de conocimientos que circulan en la institución educativa. Así, pues, este ensayo propone, como tesis central, que las posiciones (campo) y disposiciones (*habitus*) del maestro, como agente del campo educativo, fluctúan entre predicar la doctrina oficial de la investigación educativa o profetizar el cambio social desde una investigación autónoma y comprometida con el contexto de la acción pedagógica. Para tal efecto, se apropian las proposiciones referidas a la *teoría sociológica de los campos* (Bourdieu, 2000; Bourdieu & Passeron, 1996) y la formulación epistemológica de los *intereses intra-extrateóricos de la ciencia* (Vasco, 1990), desde la perspectiva de la *epistemología decolonial* (Walsh, 2012).

La metáfora religiosa³ permite explicar el rol del docente investigador, en la medida en que se presume la analogía entre la

³ En el campo religioso cristiano se presentan dos actores opuestos y, a la vez, complementarios, en el ejercicio de conducir la acción evangelizadora: el sacerdote y el profeta. El primero, debido a su vocación y formación, adquiere funciones de transmisión del mensaje salvífico plegadas a la doctrina eclesial, por lo cual representa la “versión oficial” de la institución. Por su parte, el profeta es una especie de líder popular no vinculado formalmente a la institucionalidad religiosa, cuya misión de anunciar (Evangelio) y denunciar (injusticias sociales) le acerca al sentir de los sectores sociales más desfavorecidos: a los oprimidos.

institución educativa y la religiosa respecto a funciones de conservación del orden social establecido. El docente, en su función sacerdotal, transmite la "doctrina" pedagógica y científica, elaborada por agentes externos –científicos, investigadores, burócratas y funcionarios del establecimiento– que se apropian de lógicas discursivas foráneas, mientras el ejercicio profético del maestro se orienta a la comprensión de las dinámicas sociales de su contexto, formulando alternativas de solución a los problemas de la realidad.

La posición del docente-investigador en el sistema de relaciones sociales condiciona su producción intelectual, así como el contexto sociohistórico es determinante para la legitimación del producto científico. Tal sistema de relaciones constituye al *campo*:

(...) Un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo. (Bourdieu, 1966, p. 9).

Las líneas de fuerza en el quehacer del docente-investigador corresponden a las relaciones de poder, las tensiones internas –comunidad científica– y externas –contexto sociocultural–, y a las determinaciones propias del campo científico. Este último, en su estructura, composición y funcionamiento es tributario de las condiciones históricas de producción del conocimiento; en su identidad, como campo científico, establece reglas internas y principios de operación con cierto grado de autonomía frente a otros campos.

Así, la historicidad del campo científico implica que la producción intelectual de sus agentes –investigadores, científicos– está situada en un espacio-tiempo determinado y frente a un entramado sociocultural característico de una estructura societal específica.

El campo educativo se constituye por agentes relacionados abierta o tácitamente en una amplia red de relaciones intrateóricas y extrateóricas (Vasco, 1990). El primer tipo de relaciones está fundamentado en la formación y experiencia profesional del docente, sus preferencias teóricas y el rol investigativo que ocupa en la escuela o instituciones adyacentes. Por su parte, las relaciones extrateóricas

conciernen a los intereses e intencionalidades que se ubican fuera del campo científico, como es el caso de las motivaciones subjetivas o las presiones –políticas, económicas y culturales– del docente-investigador.

Dentro de la estructura del campo educativo, el docente-investigador ocupa una posición que le posibilita acceder a otros niveles de desarrollo profesional; en particular, al actuar como investigador entra a formar parte de una compleja red de relaciones que le posicionan ya no como un maestro convencional, sino como intelectual de la cultura (Gramsci, 1967). Esta ubicación del docente-investigador dentro del campo científico está determinada tanto por sus gustos e intereses subjetivos como por las "coincidencias" intelectuales con otros científicos. Acercarse a determinado problema de investigación implica adoptar una perspectiva teórica, usar un lenguaje particular y emplear herramientas metodológicas, elementos que, en conjunto, confieren carácter e identidad a la producción científica del educador.

No solo la posición del docente investigador, dentro del campo científico, determina su rol como agente productor de conocimientos e innovaciones; también son determinantes las disposiciones previas de su estructura subjetiva, es decir, su *habitus*; este corresponde a un "(...) sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores" (Bourdieu, 2002, p. 125).

Las posiciones (o peso funcional del campo) y disposiciones (*habitus*) se articulan en el campo científico para configurar un entramado de fuerzas, relaciones de poder y tensiones, no necesariamente limitantes de la actividad científica del docente. Sin embargo, es preciso comprender de qué manera operan las distintas fuerzas dentro del campo y cómo se adapta o resiste el docente a tales fuerzas. En algunos casos, la estructura misma del campo científico conduce al distanciamiento del docente respecto a su ejercicio profesional primario (enseñanza escolar), para llevarlo a formar parte de un núcleo más restringido, esto es, el de los investigadores o expertos en determinados campos del saber.

Aunque el campo científico aparente cierto grado de cohesión interna, es evidente que no todos sus miembros gozan de igual

reconocimiento ni de la misma valoración interna o externa. Como toda institución, la comunidad científica aglutina una masa heterogénea de estilos de trabajo y producción intelectual, así como de intereses intrateóricos y extrateóricos. Algunos investigadores gozan de mejores relaciones con sus colegas de profesión dentro de las comunidades investigativas, mientras que otros científicos son más reconocidos externamente debido a su participación activa en medios de comunicación o por la cantidad de publicaciones que ponen a circular regularmente. En este sentido, el docente es considerado, muchas veces, como un científico de rango medio o inferior con relación a los investigadores procedentes de las denominadas profesiones liberales –ingenieros, médicos, abogados, antropólogos, etc.–.

Dentro del campo científico de la investigación educativa, las fuerzas en pugna se expresan en la tensión existente entre los docentes-investigadores externos a la institución educativa –generalmente vinculados a universidades o a institutos de investigación– y los que están inmersos en el contexto escolar. A los primeros se les distingue por su "estilo sacerdotal", en cuanto siguen fielmente los lineamientos ("doctrina") de la investigación científica, regulados por los entes estatales ("jerarcas") o por las disposiciones teórico-metodológicas de la comunidad científica de avanzada –la de los países desarrollados–; mientras que los docentes dedicados a investigar problemas en la escuela se les reconoce por su talante profético, cercano a los saberes populares, los micropoderes de la cultura escolar y los intereses socioculturales de los actores escolares.

El profetismo del docente investigador en el campo educativo se expresa en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los espacios escolares. Cada realidad educativa tiene dinámicas, problemas y actores condicionados por la apropiación de las diversas especies de capital –económico, social, cultural y simbólico– y por las fuerzas ajenas a la cultura escolar. En el primer caso, la comunidad educativa responde a las exigencias de un *proyecto educativo institucional* (PEI), que en su organización curricular define los objetivos y los ejes de la enseñanza-aprendizaje, así como los ritmos, los tiempos y las exigencias asociadas a la evaluación, dentro de la estructura de un sistema en tensión permanente con los condicionamientos externos: legislación y política educativa.

La incorporación de experiencias, prácticas y saberes populares, se convierte en la estrategia que aplica el docente-investigador "profético", en la medida en que su proximidad con la realidad sociocultural de los diferentes agentes educativos le permite visibilizar problemáticas concretas y soluciones propiciadas por los contextos de intervención. Así, pues, su rol investigativo no se limita a producir extensas reflexiones epistemológicas –generalmente inscritas en el discurso "oficial" de la comunidad científica– ni a reproducir la labor investigativa efectuada por el "sacerdocio científico". Los rituales del investigador-profeta reconocen las representaciones sociales y aspiraciones de las comunidades y los sujetos educativos desde sus contextos; cada problemática sociocultural de la escuela es susceptible de ser investigada y transformada.

Al diferenciar el ejercicio del investigador educativo no vinculado a la escuela ("sacerdote") de la práctica del docente-investigador ("profeta"), se pretende identificar experiencias que están más asociadas a las relaciones de poder y a los mecanismos de funcionamiento del campo científico que, incluso, a la propia actividad docente de reconocimiento y proposición de alternativas de cambio social desde el campo educativo; cada posición social o profesional involucra reglas, lenguajes y acciones diferenciadas (ver tabla 9).

Tabla 9. Diferencias entre el "profetismo" y el "sacerdocio científico educativo"

Profetismo investigativo escolar	Sacerdocio investigativo educativo
<ul style="list-style-type: none"> • Construcción social de conocimiento. • Problematización desde la realidad social y con los actores. • <i>Habitus</i> constituido por saberes y experiencias de la cultura escolar. • Propuestas de solución consensuadas con los actores educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproducción de conocimiento oficial. • Problematización desde los documentos y en el escritorio. • <i>Habitus</i> estructurado por la formación académica y el ejercicio burocrático. • Imposición de las alternativas de solución a las problemáticas. • Plegamiento a las disposiciones curriculares establecidas.

Profetismo investigativo escolar	Sacerdocio investigativo educativo
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias curriculares no condicionadas por el formalismo. • Investigación no centrada exclusivamente en el aula escolar. • Devolución creativa de conocimiento científico. • Resultados científicos orientados a la transformación social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación centrada en espacios limitados con actores clave. • Publicación científica de resultados según canon oficial (Colciencias). • Resultados científicos concentrados en la teoría y el cambio institucional.
<p>Fuente: autoras, 2016.</p>	

Con base en lo anterior, puede afirmarse que el campo de la investigación educativa no es un sistema homogéneo ni caracterizado por seguir intereses paralelos; antes bien, lo regular son las oposiciones, las contradicciones y los desencuentros entre los modos de investigar, el tipo de problemas que se deben indagar, las formulaciones teóricas y las respuestas a las problemáticas abordadas. La explicación central a estas desavenencias puede encontrarse en la forma de concebir y desarrollar la investigación, particularmente en el estilo "sacerdotal" de los científicos, cuyas preferencias intelectuales buscan replicar el pensamiento eurocéntrico. En respuesta a esta situación, los investigadores educativos escolares ("profetas") deberían posicionarse como gestores de discursos y prácticas alternativas en la producción de *conocimientos otros*, cercanos a lo que se ha venido consolidando en América Latina como la "epistemología decolonial": una forma de producir "ciencias 'otras' que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y de saberes, ni el eurocentrismo, el colonialismo y la racialización de las ciencias hegemónicas" (Walsh, 2012, p. 58).

Una investigación educativa de carácter decolonial supone cuestionar y transformar las formas eurocéntricas de pensamiento e investigación, visibilizando los saberes populares, étnicos y socioculturales de cada uno de los contextos donde se efectúa la indagación. La cultura popular –en sus valores, creencias y experiencias– aporta los insumos principales de una investigación que responda a necesidades pertinentes y problemas socialmente relevantes. El

"profetismo investigativo" posiciona una metodología fundada en el ver, el juzgar y el actuar, a partir de las voces y las aspiraciones de los sectores populares. Se trata, en definitiva, de implementar un estilo investigativo que incorpore las aspiraciones de los sujetos sociales, más que las elucubraciones teóricas o los propósitos de proyectos investigativos funcionales al Estado, las empresas o a las agencias de investigación financiadas por los países desarrollados.

Ahora bien, al asumir una posición investigativa orientada por el pensamiento decolonial sudamericano (Walsh, 2012) y por los aportes sociológicos de la *teoría del campo* y el *habitus*, tal como la desarrolla Bourdieu (2000), esta investigación se propone incorporar alternativas pedagógicas –textos discontinuos– a las prácticas de lectura en la escuela, una metodología apropiada a las condiciones de la investigación en el aula –investigación acción–, referentes teóricos pertinentes al entorno sociocultural –pensamiento crítico latinoamericano– y técnicas de análisis adecuadas para efectuar una comprensión respetuosa de los procesos de lectura y escritura con los niños y las niñas en el entorno escolar.

En conclusión, investigamos en el aula, desde el aula y con los sujetos escolares que cotidianamente dan razón de ser a nuestro quehacer pedagógico; por lo tanto, el rol que ejercemos necesariamente involucra los elementos de nuestras posiciones (campo) y disposiciones (habitus) como maestras de educación básica, tanto como el papel de investigadoras escolares; no se trata de roles disímiles, sino de actividades imbricadas que configuran nuestra identidad de intelectuales transformativas, a través de la que, al combinar la práctica con la reflexión pedagógica, posibilitamos la formación de los estudiantes como ciudadanos reflexivos y activos. (Giroux, 1990).

► Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual: Itinerario de un concepto*. Tucumán: Montessor. Versión PDF. Recuperado de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/01/bourdieu-campo-de-poder-campo-intelectual.pdf>

- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México, D. F.: Grijalbo.
- Thomson, P. (2008). Field. En M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (pp. 67-81). Londres: Acumen.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales: Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jurgen Habermas*. Bogotá, D. E.: Cinep.
- Walsh, C. (2012). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?: Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. En A. Arribas et al. (Eds.), *Tentativas, contagios, desbordes: Territorios del pensamiento* (pp. 51-71). Granada: Universidad de Granada.

Capítulo

05



Diferencias,
identidades y
ciudadanía



Línea

temática No. 5

El debate en las ciencias sociales en torno a la comprensión de la *diferencia* como construcción social ha producido múltiples discusiones teóricas y políticas que trascienden a preguntas tales como: ¿quién define la *diferencia*?, ¿cuáles son los marcos normativos que señalan a un grupo como diferente?, ¿cómo la *diferencia* designa al "otro"?, ¿cómo se constituyen, mantienen o disuelven las fronteras de la *diferencia*?

En esta construcción, surge también la pregunta sobre cómo el sujeto se nombra a sí mismo, cobrando sentido la categoría de *identidad* –que no es fija ni unitaria–, y que, ligada a la experiencia, a la subjetividad y a las relaciones sociales, ha posibilitado múltiples cuestionamientos, y el agenciamiento de procesos colectivos de sujetos que, a juicio de algunos, la usan de manera "estratégica" para movilizar luchas por diferentes modos de existir.

Así, tras la pregunta por la *diferencia* y la *identidad*, esta línea temática permitió la discusión sobre otras formas de construcción de ciudadanías que, lejos de los nacionalismos, buscan el reconocimiento genuino de las particularidades de las experiencias colectivas, culturales, históricas y políticas, en cuanto puedan cuestionar y desafiar las construcciones esencialistas de un grupo particular.

Las sublíneas que se abordaron en esta línea temática fueron: (a) nacionalismos, diáspora, racismos, etnicidad y género; (b) debates en torno a la construcción de la identidad y las ciudadanías, y (c) discursos en torno a la diferencia: multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad e interculturalidad crítica.

Se dinamizaron escenarios en los que se agruparon dichas reflexiones, a saber:

- *Mesa de Trabajo No. 5: "Debates en torno a la construcción de la identidad y las ciudadanías"*
 - Moderadora: Andrea Neira, directora CED-UNIMINUTO S. P.
- *Mesa de Trabajo No. 11: "Discursos en torno a la diferencia: multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad e interculturalidad crítica"*
 - Moderadora: Eliana Herrera, directora Esmedios de UNIMINUTO S. P.

Ponencia

01

La planeación educativa en América Latina: un punto de partida para pensar en nuevas ciudadanía¹

.....
Diana Marcela Cuervo Escobar²



Resumen

Pensar en *nuevas ciudadanía*s requiere, cuando menos, haber reflexionado sobre las características de las ciudadanía^s vigentes. El análisis de los discursos de la planeación educativa en América Latina es un punto de partida para identificar esas características y entender sus relaciones con agendas educativas locales, regionales y mundiales. La comparación exploratoria de los planes nacionales de educación

.....
¹ El presente trabajo fue realizado con el apoyo del Programa Estudiantes-Convênio de Pós-graduação – PEC-PG, da CAPES/CNPq, Brasil.

² Estudiante del Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Río). Correo electrónico: dicuerv@gmail.com

de Brasil y de Colombia (*Plano Nacional de Educação 2014-2024* y *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*, respectivamente) pone en evidencia la relevancia de algunos temas para caracterizar la formación ciudadana, así como la complejidad de planear en el campo de la educación. A partir de la comparación de los temas marco de los planes nacionales de educación (PNE), brasileño y colombiano, y su relación con la agenda mundial educativa, se propondrán algunas pautas para reflexionar en torno a la posibilidad de unas *nuevas ciudadanías* para la región.

Palabras Claves: Planeación educativa, América Latina, nuevas ciudadanías.

Introducción

Hablar con propiedad de las características de la formación ciudadana, que los sistemas educativos colombiano y brasileño quieren promover, solo será posible al culminar la investigación doctoral que se está adelantando. Sin embargo, en el camino de la comparación de los planes nacionales de educación (PNE), surgen datos que suscitan ya varias reflexiones en torno al conocimiento que se tiene de la planeación educativa, la formación ciudadana y la posibilidad de nuevas *ciudadanías* en América Latina. Por lo anterior, en principio, se plantearán las siguientes preguntas: ¿en qué contexto se esbozan las características de la *ciudadanía*? y ¿por qué es importante entender esto para pensar en las *nuevas ciudadanías*?

A continuación, se hará una breve presentación de lo que son los PNE, se mostrarán los temas marco de los documentos, colombiano y brasileño, vigentes, y se destacarán algunas relaciones entre los planes nacionales y la agenda mundial educativa, para establecer el punto de partida para pensar en esas *nuevas ciudadanías*.

Los PNE son el resultado de la planeación ejecutada por diversos sectores de la sociedad civil y el Estado, para una década. Los documentos establecen las prioridades de la educación para el

decenio y permiten ver las diferentes tensiones políticas e ideológicas del campo de la educación. Aunque, comúnmente, los Estados se encargan de estructurar el proceso de elaboración de los planes, todos los ciudadanos tienen la posibilidad de participar en su elaboración. En términos generales, los planes cuentan con una etapa propositiva, una deliberativa y otra definitoria de los fines de la educación para el decenio, las metas y las estrategias para alcanzarlas. Las características generales de los documentos de los PNE son dos: deben ser incluidos en los planes de gobierno (local, regional y nacional) y su duración es de diez años. La principal diferencia entre los documentos colombiano y brasileño es que, en el primer caso, el documento tiene un carácter indicativo y, en el segundo, es una ley.

A continuación se describirán brevemente el origen y la elaboración de los planes, colombiano y brasileño, con el fin de contextualizar la presente discusión.

El origen y la producción de los planes

Colombia

La Reforma Constitucional de 1991 en Colombia tuvo dos implicaciones importantes para la educación: la formalización de la descentralización administrativa de la educación y la promulgación de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 (más conocida como "Ley General de Educación"). Según Cajiao (2004), una de las consecuencias positivas que esta Ley trajo para la educación colombiana fue la de disponer (en su artículo 72) que el Ministerio de Educación Nacional –MEN tendría que encargarse de elaborar planes decenales de educación y mecanismos de participación ciudadana que contribuyeran a la formulación de políticas educativas (Cajiao, 2004).

El primer *Plan Nacional de Educación* en Colombia, a partir de la promulgación de la Ley, fue elaborado para el periodo 1996-2005 y se llamó: "La educación: un compromiso de todos" (MEN, 1996). Además del MEN, sus secretarías y las instituciones escolares, fue la primera

vez en la que participaron otros sectores de la sociedad civil, tales como ONG y algunos medios de comunicación; ni la academia ni el sector empresarial formaron parte de esta primera versión (Rodríguez, 2002, p. 178).

Lastimosamente, el esfuerzo hecho quedó en letra muerta, pues, ni el Gobierno de Samper ni el de Pastrana ni el de Uribe (primer periodo), tuvieron en cuenta el documento para incluirlo en sus planes de desarrollo, ni la sociedad civil, que participó en su elaboración, ejerció presión alguna para que se diera su cumplimiento.

El segundo plan colombiano (del que se hablará aquí) se llamó: *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: "Pacto social por la educación"*. Su principal objetivo, como se deduce de su nombre, fue ampliar la participación ciudadana para la identificación de los temas y las acciones prioritarias en la educación colombiana. En esta segunda versión se procuró ampliar la base deliberativa y participativa, y se reestructuró el documento para que fuera claro su carácter indicativo. Hubo cuatro etapas en la elaboración del plan: (a) un balance general del plan anterior, (b) la construcción de la agenda para el debate público, que contó con la participación de figuras públicas e instituciones educativas que definieron los diez temas que formaron parte del documento final; (c) el debate público, hecho a través de mesas de trabajo, foros visuales y consultas ciudadanas, y (d) la elaboración del documento por medio de la "Asamblea Nacional por la Educación", que fue constituida por representantes de diferentes sectores que participaron en la etapa anterior. Este documento fue redactado por una comisión designada por la asamblea, que reunió las relatorías elaborados en los grupos de trabajo.

La estructura formal del documento colombiano responde a un modelo de comunicación pública organizacional³ y es un compendio de consensos y disensos, de 138 páginas, divididas en cuatro capítulos:

.....
³ Lo que supone que el Plan es visto como una organización y, por tanto, hay un gerente; los profesores son vistos como "talento humano", y, al hablar de resultados, se usan recurrentemente términos como "estándares" y "guías técnicas".

(a) "Desafíos de la educación en Colombia", (b) "Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia", (c) "Agentes educativos" y (d) "Mecanismos de seguimiento, evaluación y participación del PNDE". Los temas marco del documento están distribuidos a lo largo de los capítulos; cada uno de ellos contiene macroobjetivos, objetivos, macrometas, metas y acciones. En el último capítulo se definen los entes encargados de supervisar y evaluar el plan.

Brasil

En Brasil, tanto la reforma constitucional de 1988 (art. 214), como la Ley de Directrices Básicas (LDB 9.394 de 1996, Art. 87) prescribieron la obligatoriedad de la elaboración de planes nacionales decenales de educación.

El primer *Plan Decenal de Educación* brasileño fue aprobado para el periodo 2001-2011. Como en Colombia, esta versión inicial fue más una carta de intenciones que un plan ejecutable, pues no se definieron claramente las estrategias para alcanzar las metas estipuladas, principalmente aquellas que tenían que ver con el presupuesto (Valente & Romano, 2002).

El segundo PNE brasileño 2014-2024 (objeto de la comparación), fue aprobado por la Ley 13.005, en junio de 2014. Su proceso de elaboración puede sintetizarse en dos momentos: uno de discusión del plan por parte de la sociedad civil, y otro de discusión y aprobación por parte del Congreso nacional.

El primer momento del *Plan*, como en el caso colombiano, contó con una amplia participación ciudadana, que no se redujo solamente a aquellos sectores representados por especialistas en educación. La discusión llevada a cabo abarcó un ciclo de debates, un coloquio nacional, seminarios regionales y evaluaciones. Las relatorías, producto de estas discusiones, fueron revisadas y discutidas en plenarias temáticas y en la plenaria final de la Conferencia Nacional de Educación (Conae), quien fue la encargada de redactar el documento que sería objeto de discusión del Parlamento.

El segundo momento del *Plan* inició en marzo de 2011, cuando entró al Congreso como *proyecto de ley*. En tres años el documento sufrió un gran número de modificaciones; finalmente, fue sancionado por la presidenta de la república el 25 de junio de 2014 (Ley 13.005 de 2014). Según el mismo documento, el principal objetivo del PNE es el cumplimiento de la función de articulador del régimen de colaboración entre los entes federativos. Esencialmente, este segundo PNE es una planeación de medio plazo que orienta todas las acciones en el área educativa, en el país, y establece responsabilidades que deberán ser compartidas entre la Unión, los estados, el Distrito Federal y los municipios. Formalmente, el documento está dividido en dos partes: la *Ley* y su anexo; en la primera están las directrices del plan y, en el segundo, las metas y estrategias.

En resumen, tanto en el caso brasileño como en el colombiano, fue en el ámbito de las nuevas constituciones, 1988 y 1991 respectivamente, y de las leyes generales de educación, en las que la elaboración e implementación de los planes nacionales de educación (PNE 2001-2011, en Brasil, y PNDE 1996-2005, en Colombia) tuvo fuerza de ley (para Brasil) o una intención indicativa (para Colombia), y fueron elaborados procesos que contaron con la participación de la sociedad civil. En los dos países, la elaboración de los segundos planes partió de una evaluación del primer *Plan*. Los planes coinciden en su duración, en la inclusión de mecanismos de supervisión y evaluación, y en el énfasis dado a su necesaria articulación con los planes de desarrollo gubernamental. En el caso brasileño, el documento es una ley; en el caso colombiano, es indicativo.

Los temas marco y la agenda mundial por la educación

Los PNE se estructuran con base en diez grandes temas que representan los desafíos de la educación para el decenio y que son la referencia para estipular metas y acciones. En el caso brasileño, los temas marco son denominados "directrices"; en el caso colombiano, son los títulos de los segmentos en que están divididos los macroobjetivos, como se puede ver en la tabla 10, a continuación:

Tabla 10. Temas marco

	PNE Brasil - Directrices (Brasil, Ley 13.005 de 2014, p. 1)	PNDE Colombia (2006) - Títulos de los segmentos
I	Erradicación del analfabetismo	Fines de la educación y su calidad en el siglo XXI (globalización y autonomía)
II	Universalización del atención escolar	Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía
III	Superación de las desigualdades educacionales, con énfasis en la promoción de la ciudadanía y en la erradicación de todas las formas de discriminación	Renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación
IV	Aumento en la calidad de la educación	Ciencia y tecnología integradas a la educación
V	Formación para el trabajo y para la ciudadanía, con énfasis en los valores morales y éticos en que se funda la sociedad	Más y mejor inversión en educación
VI	Promoción del principio de <i>gestión democrática de la educación pública</i>	Desarrollo infantil y educación inicial
VII	Promoción humanística, científica, cultural y tecnológica del país	Equidad, acceso, permanencia y calidad
VIII	Establecimiento de la meta de aplicación de recursos públicos para la educación, en proporción al producto interno bruto –PIB, que garantice atención a las necesidades de expansión, con un patrón de calidad y equidad	Liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo
IX	Valoración de los profesionales de la educación	Desarrollo profesional, dignificación y formación de docentes y directivos docentes
X	Promoción de los principios de respeto a los derechos humanos, a la diversidad y a la sustentabilidad socioambiental.	Otros actores en y más allá del sistema educativo

Fuente: elaborado por la autora.

Al comparar estos temas, de una forma general, ocho de los diez aparecen claramente en ambos documentos. Tomando como referencia el documento brasileño, en la tabla 11, se identifican los correlatos del colombiano:

Tabla 11. Correlato en los temas marco

PNE Brasil (2014)	PNDE Colombia (2006)
III. Superación de las desigualdades educacionales, con énfasis en la promoción de la ciudadanía y en la erradicación de todas las formas de discriminación	II. Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía VII. Equidad, acceso, permanencia y calidad
IV. Aumento en la calidad de la educación	I. Fines de la educación y su calidad en el siglo XXI (globalización y autonomía) VII. Equidad, acceso, permanencia y calidad
V. Formación para el trabajo y para la ciudadanía, con énfasis en los valores morales y éticos en que se funda la sociedad	II. Educación en y para la paz la convivencia y la ciudadanía
VI. Promoción del principio de gestión democrática de la educación pública	VIII. Liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo
VII. Promoción humanística, científica, cultural y tecnológica del país	IV. Ciencia y tecnología integradas a la educación III. Renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación
VIII. Establecimiento de la meta de aplicación de recursos públicos para la educación, en proporción al producto interno bruto –PIB, que garantice atención a las necesidades de expansión, con un patrón de calidad y equidad	V. Más y mejor inversión en educación VII. Equidad, acceso, permanencia y calidad

PNE Brasil (2014)	PNDE Colombia (2006)
IX. Valoración de los profesionales de la educación	IX. Desarrollo profesional, dignificación y formación de docentes y directivos docentes
X. Promoción de los principios de respeto a los derechos humanos, a la diversidad y a la sustentabilidad socioambiental	II. Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía
Fuente: elaborado por la autora.	

Esta correspondencia entre los temas no es aleatoria, pues todos ellos forman parte de una agenda educativa mundial, que puede ser identificada a través de una gran cantidad de documentos y reuniones internacionales, cuya preocupación principal es la educación escolar. Esta agenda también surge de las recomendaciones para la educación en los países en “vía de desarrollo”. Al revisar las políticas educativas basadas en documentos y reuniones internacionales de la década de los noventa, Rodríguez (2002) afirma que todas ellas⁴ comparten las siguientes características: la función prioritaria de la educación es la adecuación de los individuos para responder a los cambios económicos y al progreso científico y tecnológico, la determinación de la calidad y la equidad como ejes de la política educativa, la primacía del análisis económico y de los economistas en la toma de decisiones educativas, la mayor presencia financiera y técnica de los organismos internacionales, la llegada de nuevos actores en la elaboración y la ejecución de la política pública –principalmente empresarios, ONG y padres de familia–, la jerarquización de los agentes educativos, la definición de la educación básica como prioritaria, la prioridad de la descentralización y la autonomía escolar y, finalmente, la instauración

⁴ En el estudio referido (Rodríguez, 2002) son mencionadas doce reuniones, declaraciones e informes. Las características principales –mencionadas por el autor– son extraídas de cinco de ellas: la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jontiem, 1990); la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia (Nueva York, 1990); el Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe, de la Oreal-Unesco (Quito, 1981); la propuesta Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, de la Cepal y la Unesco (1992); la –primera y segunda– Declaración y Plan de Acción de la Cumbre de las Américas (Miami, 1994; Santiago de Chile, 1997), y las Prioridades y estrategias para la educación, del Banco Mundial (1996).

de mecanismos de control de las instituciones educativas mediante la evaluación de resultados y la rendición de cuentas (Rodríguez, 2002).

Exceptuando la primacía de los economistas y sus análisis económicos en la toma de decisiones educativas y la jerarquización de los agentes educativos, en los temas marco de ambos documentos se pueden encontrar las características descritas por Rodríguez (2002). Aunque, al comparar los documentos, no se pueda sostener que la adecuación de los individuos a los cambios económicos y al progreso científico y tecnológico sea la función prioritaria de la educación, sí se debe afirmar que el cálculo económico y el progreso científico y tecnológico son temas principales en la planeación.

Recientemente, se puede localizar esta agenda en las diversas conferencias e informes, anuales o bianuales, elaborados por organizaciones mundiales tales como las conferencias internacionales de educación de la Oficina Internacional de Educación, y los posicionamientos del Consejo Educativo de la Unesco sobre temas de educación después de 2015, los informes de *desarrollo humano*, producidos anualmente desde 1990 por el Programa de las Naciones para el Desarrollo –PNUD, de la ONU, y los proyectos de cooperación técnica en el área de la educación del BID.

La importancia de la reflexión en torno a la planeación

A pesar de las diferentes transformaciones de los procesos políticos, económicos, sociales y culturales relacionadas con la ampliación de las fronteras entre los Estados nación, las escuelas siguen siendo instituciones que tienen la tarea de impartir ciertos valores universales; en el marco de la nación, la formación de ciudadanos es una de ellas y está vigente. En el artículo "Mutações cruzadas: a cidadania e a escola" (2011), en el que Dubet estudia la transformación de la escuela republicana francesa, el autor plantea que, aunque las características de la *ciudadanía* hayan venido transformándose contextualmente, una de las tareas importantes de la escuela sigue siendo la formación de ciudadanos. Aunque se pretendía que el ciudadano republicano fuera más un sujeto "pasivo" del proyecto institucional y, actualmente, las transformaciones de la escuela evidencian la intención de que este ciudadano sea un individuo que ejerza sus derechos y deberes

–un individuo con competencias ciudadanas–, los Estados siguen interesados en que las escuelas promuevan unos ciertos valores “universales” de ciudadanía (Dubet, 2011).

En “O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina” y “Alfabetización, ciudadanía y toma de conciencia”, Gentili (2009) y Castrillón (2006), respectivamente, ven en el ejercicio de la ciudadanía la posibilidad de la transformación de las condiciones de desigualdad en América Latina. En sociedades tan profundamente desiguales, como las latinoamericanas⁵, pensar en las características de la ciudadanía que promueven las escuelas públicas permite ver si esa futura ciudadanía en ejercicio aguarda posibilidades transformadoras de las desigualdades y señalaría los límites de las posibles transformaciones. La identificación de los ejes fundamentales de la construcción de ciudadanía en ambos países mostrará las relaciones o contradicciones que están presentes a la hora de pensar en una posible *ciudadanía latinoamericana*. La comparación también mostrará los “intereses e interrogantes” que giran alrededor de la *formación ciudadana*, en un contexto latinoamericano cada vez más tendiente a la integración, intereses que pueden establecer contradicciones con la misma caracterización de la ciudadanía. Si, como lo sugieren Dubet (2011), Varela y Álvarez-Uría (1991) y Vorraber (2009), la formación ciudadana desde la educación está cada vez más estrechamente ligada con un sistema mercantilista, las posibilidades de reducción de las desigualdades disminuirán. Como lo advierte Vorraber, la “conveniencia” de la escuela para formar un tipo específico

.....
⁵Según el *Informe regional de desarrollo humano 2013-2014*, emitido por el PNUD (2013):

En los últimos años, la región ha experimentado avances importantes en sus niveles de crecimiento económico, así como en salud, educación y reducción de la pobreza. Asimismo, después de años de inestabilidad política y económica, hoy los ciudadanos y las comunidades de la región buscan fortalecer sus democracias para que sean más justas, plurales e incluyentes (PNUD-OEA 2010). A pesar de estos avances, el desarrollo humano de la región se enfrenta a grandes desafíos: América Latina es la región del mundo con mayor desigualdad; por ello, al ajustar su índice de desarrollo humano (IDH)¹ según el nivel de desigualdad, aparece el panorama real de una región que no ha podido extender el goce de los derechos económicos y sociales a grandes sectores de su población. La desigualdad, la baja movilidad social y la transmisión intergeneracional de la pobreza son obstáculos importantes (PNUD 2010a), y queda aún mucho por hacer en materia de educación, salud e igualdad de género (PNUD 2013, 29-31, 64). Por otro lado, el alcance, la eficacia y la legitimidad de los Estados latinoamericanos presentan déficits que es necesario superar para garantizar el ejercicio de una ciudadanía plena, activa y forjada en condiciones de igualdad. (p. 3).

de ciudadanía debería generar desconfianza sobre las “buenas” intenciones de la cultura, en este caso educativa, para solucionar los diferentes problemas sociales que se gestan en un contexto que aún es desigual.

El punto de partida

Sería obtuso pensar que las características de la agenda tienen una sola cara. No se podría negar, por ejemplo, que está muy bien pensar que la educación básica sea una prioridad; por esto, el ejercicio que se propone acá es despolarizar el debate y pensar en la forma en que estos temas sirvan como punto de partida para pensar en unas *nuevas ciudadanías*, entre otras cosas, porque la educación escolar básica sigue liderando la formación ciudadana y porque en el continente más desigual del mundo, *otras ciudadanías*, unas mejores, son urgentes.

► Referencias bibliográficas

Almeida e Silva, M. J. (2009). *A avaliação de sistemas de ensino no contexto das políticas* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC02.pdf>

Ball, S. (Julio-diciembre, 2006). Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), 10-32 [versión PDF]. Recuperado de <http://ltc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/obj22040.pdf>

Cajiao, F. (Enero-abril, 2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 31-47.

Câmara dos Deputados do Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

Castrillón, S. (2006). Alfabetización, ciudadanía y toma de conciencia. En J. Larrosa (Comp.), *Leyendo en Babel: Lectura, educación y ciudad*. Cali: Icesi.

- Dubet, F. (Mayo-agosto, 2011). Mutações cruzadas: A cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), 289-305.
- Gentili, P. (Septiembre-diciembre, 2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, 30(109), 1059-1079.
- Herrera, M., e Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano: Una mirada desde los planes de desarrollo 1970- 2002. *Nómadas*, 20, 76-84.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN, Colombia. (1996). Plan Decenal de Educación 1996-2005: “*Un compromiso de todos*” [versión PDF]. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional –MEN, Colombia. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016: “La educación que queremos para el país que soñamos”* [versión PDF]. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/colombia/articles-140863_archivo.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD. (2013). Informe regional de desarrollo humano 2013-2014, “Seguridad ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina” [versión PDF]. Recuperado de <http://www.latinamerica.undp.org/content/dam/rblac/img/IDH/IDH-AL%20Informe%20completo.pdf>
- República de Colombia. (2011). *Constitución Política de Colombia 1991*. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/derecho/constitucion-politica-de-colombia-1991>
- República Federativa do Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial*, No. 191A, del 5 de octubre de 1988. Recuperado de <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/509f2321d97cd2d203256b280052245a?OpenDocument&Highlight=1,constitui%C3%A7%C3%A3o&AutoFramed>
- Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91*. Bogotá, D. C.: Magisterio.

- Saviani, D. (2004). *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional* (5a Ed). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2014). *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas* (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Campinas, SP: Autores Associados.
- Senado Federal do Brasil, Comissão de Educação. (2001). *Plano Nacional de Educação*. [versión PDF]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>
- Trigueiro, D. (2000). *O planejamento Educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Valente, I., y Romano, R. (Septiembre, 2002). PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação e Sociedade*, 23(80), 96-107.
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vorraber, M. (Septiembre-diciembre, 2009). Sobre a "conveniência" da escola. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 521-533.

Ponencia

02

Universidad y diversidad cultural: diálogos imperfectos¹

.....
Diana Milena Rodríguez Pabón²

María Fernanda Martínez Hoyos

Miguel Alberto González González –Asesor–

Resumen

La presente ponencia se deriva de la investigación *Universidad y diversidad cultural: diálogos imperfectos*³, en la que se formula la pregunta sobre los sentidos de *diversidad cultural* que se están construyendo o movilizando en los estudiantes y los docentes de noveno semestre del programa de Licenciatura en Matemáticas de la

.....
¹ El título de la investigación es un homenaje al libro *Diálogos Imperfectos* del maestro Silvio Sánchez Fajardo, quien se desempeñó como docente, investigador y rector de la Universidad de Nariño.

² Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO Centro Regional Pasto. Correo electrónico: dianam.rodriguez@uniminuto.edu

³ Trabajo de grado presentado para obtener el título de Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

Universidad de Nariño, cuestionamiento derivado del análisis del estado del arte a nivel internacional, nacional y regional (Alonso, Navarro & Vicente, 2007; Castro, 2009; Del Arco, 1999; Gil, 2007; Llanquinao, 2009; Osorio, 2007; Rodríguez, 2008; Rodríguez, 2005, y Ojeda et ál., 2012) que evidencia la necesidad de fortalecer el tema de la *diversidad cultural* como parte de los procesos de formación de los futuros docentes y, a su vez, refleja la posición personal de las autoras frente a la necesidad de cuestionar las bases sobre las cuales se construyen y validan los saberes y los conocimientos desde los contextos educativos. Los *diálogos imperfectos*, además, reflejan las contradicciones permanentes que evidencia la Universidad en torno a la diversidad cultural, ya que en sus prácticas y normatividad se habla de un conocimiento homogéneo y universal, igual para todos, mientras que la *diversidad*, por su parte, le exige un reconocimiento de la diferencia, de distintos modos de pensar, mirar el mundo, vivir, etc. Es en torno a esos diálogos imperfectos que se quiere indagar por los sentidos de *diversidad cultural* que se construyen y movilizan.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se desarrolló una metodología basada en el enfoque hermenéutico-colectivo, que propone develar los sentidos y los significados de los sujetos a través del diálogo de saberes; las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron: el análisis documental, la entrevista a profundidad con informantes claves y los grupos de discusión; los instrumentos diseñados se sometieron a una validación interjueces y a una prueba piloto, y el análisis de información se realizó por medio de la categorización inductiva derivada del proceso de triangulación de la información que se realizó entre las fuentes y técnicas utilizadas.

Para el análisis y la discusión de los hallazgos, se construyó un marco teórico con base en los conceptos de *cultura*, *diversidad cultural*, *multiculturalidad*, *interculturalidad*, y los modelos de abordaje de la *diversidad cultural* en los contextos educativos, elementos teóricos y conceptuales a partir de los cuales se realizó la lectura de los resultados encontrados.

Palabras claves: Cultura, diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad.

La razón de ser y la importancia del tema

El abordaje de un tema como la *diversidad cultural en los contextos educativos* incluye toda una serie de elementos normativos y legales que lo justifican, aunque no se reduce a ellos, ya que es necesario reconocer aspectos de tipo histórico, epistémico y político que permitan considerar que incluir la *diversidad cultural* en los procesos educativos no constituye una tarea fácil y mucho menos insignificante, pues, más allá de la obligación impuesta por la norma, su inclusión real se configura en una posibilidad de emancipación política y epistémica que cuestiona las bases estructurales sobre las que se ha construido la relación entre poder y conocimiento dentro de nuestro sistema educativo.

Términos como *inclusión, integración, diversidad, diferencia, interculturalidad y multiculturalidad*, entre otros, han aparecido en la pizarra de la pedagogía con mayor fuerza a partir de los años setenta, provenientes principalmente de contextos europeos y anglosajones; no han surgido espontáneamente, sino que han sido el resultado de procesos iniciados desde dos vertientes: por un lado, como respuesta a la demanda de reconocimiento que ciertos grupos, denominados minoritarios, han hecho a sus Estados en todo el mundo, para que la sociedad garantice su acceso equitativo a los derechos, entre ellos, a una educación que reconozca sus saberes propios y diversos, y, por otro, tal como lo plantea Walsh (2008), esta emergencia del multiculturalismo que se hace especialmente evidente en las constituciones de los países latinoamericanos, entre los que se incluye Colombia, ha coincidido con la expansión del proyecto neoliberal, ocultando una lógica en la que, según la autora, la inclusión y la multiculturalidad se constituyen en un instrumento más que, al mitigar los conflictos étnicos, fortalece el proyecto de *unidad nacional*. En este sentido, cobra importancia desarrollar procesos de investigación y reflexión que, desde varias posiciones y con una perspectiva crítica, permitan develar el papel real que está jugando la *diversidad*, y particularmente la *diversidad cultural*, en los escenarios educativos.

Desde esta perspectiva, es importante realizar la lectura de algunos planteamientos normativos que abogan por el abordaje de la *diversidad cultural* en Colombia; por ejemplo, a partir de la Constitución Política de 1991, en la que se realiza el reconocimiento de nuestro país

como un Estado pluriétnico y multicultural, se han derivado una serie de herramientas jurídicas dirigidas a orientar el abordaje de la diversidad cultural en todos los contextos sociales, entre ellos el educativo. Es así como la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994) contempla como uno de sus fines "(...) el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, ello como fundamento de la unidad nacional y de su identidad" (Art. 5º, Numeral 6.); de igual manera, en el *Plan Decenal de Educación* (MEN, 2006), documento que consolida las metas del país en este ámbito hasta el año 2016, se propone, como uno de sus macroobjetivos, "(...) garantizar pedagogías pertinentes para el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural, de creencias y las demás formas asociativas que implican la interculturalidad y que hacen parte de la identidad nacional" (p. 40). Para el caso de la educación superior, la normatividad también exige de parte de las instituciones tener en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país y contribuir a la producción, el desarrollo y la transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional (MEN, 1992).

Estos elementos normativos respaldan la importancia de abordar la *diversidad cultural* como categoría transversal a todos los niveles de educación en Colombia y de comprender el papel que ha venido desempeñando esta en las prácticas educativas que se generan dentro de las instituciones, siendo de especial interés, para el presente estudio, reconocer el sentido que se le ha otorgado a ella en los procesos de formación que se brindan desde la educación superior a los estudiantes de licenciaturas, a quienes se considera agentes claves en la producción y reproducción de saberes y conocimientos, puesto que ellos serán los futuros formadores en contextos marcados por una constante movilidad social, producto del conflicto sociopolítico de nuestro país y del constante intercambio cultural actual, fruto del proceso mundial de globalización. Estas situaciones, ineludiblemente, hacen de los escenarios educativos espacios caracterizados por la multiculturalidad, en donde confluyen multiplicidad de prácticas culturales que generalmente chocan con el orden establecido y a las que inevitablemente deberá enfrentarse el docente en su ejercicio profesional (Universidad de Nariño, 2009).

Al respecto, la revisión de estudios nacionales e internacionales, relacionados con la educación dirigida a estudiantes culturalmente

diversos, destaca, entre otras, las situaciones de discriminación de las que son víctimas durante su proceso de aculturación en la escuela (Llanquino, 2009), los prejuicios y estereotipos negativos que les atribuyen sus compañeros, la expresiones de discriminación sutil o manifiesta que reciben de ellos e, incluso, de los profesores (Ojeda et ál., 2012) y la falta de pertinencia de las metodologías empleadas por los docentes, tales como la aplicación de métodos expositivos tradicionales y la falta de dominio de la lengua local, en casos de *etnoeducación* y *educación intercultural bilingüe* (Enciso como se citó en Castro, 2009). Estas situaciones dejan ver, como problema de base, que los futuros docentes se encuentran desorientados ante la diversidad cultural con la que se verán obligados a interactuar, pues su formación en el tema es mínima, cuando no inexistente, lo que les impide dar una respuesta adecuada. Con este panorama, la formación específica en cuestiones relativas a la *diversidad cultural* se presenta como una demanda constante en los procesos de formación de los futuros docentes (Rodríguez, 2005), para lo cual se requiere que la educación superior corrija y mejore la formación de sus profesores, a fin de que sean capaces de asumir el reto de la *diversidad cultural* desde los distintos niveles educativos y para los diversos espacios geográficos que conforman el país.

Sin embargo, más allá de los marcos normativos y legales que abogan por el abordaje de la *diversidad cultural* en los procesos educativos de todo nivel, y de los vacíos encontrados en la formación de los docentes que indican investigaciones previas, se debe reconocer la necesidad de que sean los mismos agentes del proceso educativo, estudiantes, directivos y, en especial, docentes, quienes asuman una posición crítica frente a la forma como están seleccionando, construyendo y reproduciendo los conocimientos, puesto que ello tiene implicaciones de poder que mantienen la estructura social dominante o, por el contrario, contribuyen a transformarla. De acuerdo con Ghiso (2000):

Imágenes, nociones, ideas, opiniones, códigos y símbolos transmitidos desde los sectores hegemónicos, van desarrollando en los sujetos y grupos, con "ataduras", esquemas de conocimiento y acción que los sitúan en condiciones desiguales frente a la apropiación y construcción simbólica, debilitando su autonomía. (...) Es, entonces, en relación a la construcción simbólica donde se están reorganizando y reconstituyendo

las relaciones básicas de poder entre sujetos y grupos para dominarse, controlarse, explotarse o, por el contrario, encontrarse, dialogar, consensuar y concertar acciones. (p. 4).

En este orden de ideas, la apuesta por develar los sentidos de *diversidad cultural* que se están construyendo y movilizando en los futuros docentes, es el punto de partida de procesos que permitan, primero en el escenario educativo y después en los demás escenarios sociales, erradicar situaciones de discriminación racial, exclusión, desigualdad social y subalternidad (Albán, 2008), mediante el reconocimiento consiente de la alteridad, el respeto por la diversidad y la diferencia sin la pretensión de homogeneidad y, sobre todo, la transformación de las prácticas educativas tradicionales, que permitan el reconocimiento del *otro* como un legítimo interlocutor con quien sea posible establecer un diálogo genuino de saberes, que posibilite reconocer y potenciar el valor de la *diversidad*, no como estrategia política de los proyectos hegemónicos sino como posibilidad humana de encuentro y enriquecimiento mutuo entre lo local y lo global.

La cuestión

- ¿Cuáles son los sentidos de *diversidad cultural* que se están construyendo o movilizando en los estudiantes de noveno semestre y docentes del Programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Nariño?
- ¿Hacia dónde se quiere llegar?

Objetivo general

Comprender los sentidos de *diversidad cultural* que se están construyendo o movilizando en los estudiantes de noveno semestre y docentes del Programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Nariño.

Objetivos específicos

- Analizar las concepciones de *diversidad cultural* que están construyendo o movilizando estudiantes y docentes.
- Interpretar las posiciones que asumen estudiantes y docentes ante la atención de la *diversidad cultural* en los contextos educativos.

- Reconocer las condiciones curriculares que posibilitan la construcción o movilización de *sentidos de diversidad cultural* en los futuros docentes.

El camino recorrido

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico colectivo. A continuación se presentan los momentos investigativos:

- *Primer momento, "Cartografía de la investigación"*: Esta fase implicó la lectura de artículos y tesis de maestría y doctorales que contribuyeran a clarificar el interés investigativo y a configurar el proyecto.
- *Segundo momento, "Configuración del sentido de la investigación"*: Con esto se hace referencia al diseño y estructuración del proyecto, en todas sus partes, y a la delimitación del problema de investigación.
- *Tercer momento, "Diálogo entre los actores"*: En este momento se realizó un acercamiento a los sujetos (estudiantes y directivos) que son los actores centrales del proyecto de investigación; el diálogo entre y con ellos es lo que facilitó la consecución del objetivo.
- *Cuarto momento, "El diálogo entre realidad y teoría"*: Después del diálogo con los actores y la revisión documental, se realizó un análisis de la información obtenida a la luz del marco teórico y de las investigaciones previas, con el fin de confrontar lo encontrado en la realidad con lo teórico.
- *Quinto momento, "Deconstruyendo paradigmas"*: Hace referencia a la realización del análisis de la información, la discusión y la formulación de las conclusiones del estudio.
- *Sexto momento, "Mundos posibles"*⁴: Se dan a conocer las recomendaciones del estudio.

.....
⁴ La investigación como posibilidad de transformación de las realidades a partir de los aportes a través de la generación de nuevo conocimiento.

Y entonces... ¿Cuáles son los sentidos de la diversidad cultural y sus diálogos imperfectos?

Cada uno de los sentidos que se presentan a continuación se deriva del análisis de: (a) las concepciones y las posiciones en torno a la *diversidad cultural* de los docentes y los estudiantes del programa de Licenciatura en Matemáticas y (b) las condiciones curriculares que posibilitan la construcción o movilización de *sentido de diversidad cultural* en los futuros docentes.

Los sentidos de diversidad cultural encontrados reflejan lo que se ha venido denominando "diálogos imperfectos", en cuanto hacen evidentes las contradicciones y las incoherencias entre las concepciones y las posiciones en torno a la *diversidad cultural* que manifiestan los estudiantes, los docentes y la misma Universidad como institución, y las exigencias, las condiciones y las limitaciones impuestas por el sistema educativo nacional. Estos elementos reflejan que el abordaje de la *diversidad cultural*, en los contextos educativos, es un aspecto que se ve enfrentado a dificultades y limitaciones que no solo dependen de la actitud o voluntad de los agentes que forman parte de este ámbito, sino de condiciones estructurales que también se deben transformar para poder establecer diálogos coherentes y genuinos en relación con el tema.

Énfasis en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural

Si bien al hablar de diversidad cultural aparecen algunas posturas, desde la Institución, los estudiantes y los docentes que incluyen las diferencias de género, de clase, de edad y de procedencia, tanto en los elementos conceptuales como en las actividades y las estrategias propuestas para abordar la *diversidad cultural*, se evidencia una tendencia a relacionar esta categoría con la dimensión *étnico racial*, especialmente en relación con las comunidades indígenas y afrocolombianas que permanecen circunscritas en su territorio, con lo que se conserva una postura esencialista de la cultura, desde la que se pierden de vista las diferentes manifestaciones de diversidad cultural que pueden presentarse en el aula sin que esta deba formar parte de las comunidades mencionadas ni ubicarse en un contexto apartado.

Desde este sentido, se puede considerar, entonces, que la diversidad del *otro* solo es relevante cuando está aislado, apartado y que esta deberá ignorarse, asimilarse o segregarse cuando existe una mayoría que lo desconoce e invisibiliza.

La diversidad cultural como déficit o limitación

A nivel institucional, se hace evidente un énfasis de la *diversidad cultural* desde el déficit y se la concibe como una limitación que debe ser superada garantizando a los estudiantes alcanzar condiciones de igualdad; este aspecto resulta inquietante puesto que la mirada que se tenga de ella a nivel institucional incidirá en su posterior abordaje; al concebirla como un *déficit*, únicamente se buscará que este sea superado o compensado, mientras que si se la ve como *potencialidad* se reconocerá su valor como posibilidad para enriquecer el proceso de formación, lo cual va a incidir en las concepciones y las posiciones que asuman docentes y estudiantes al respecto.

La postura multicultural del respeto a la diferencia

A nivel institucional, y como parte del discurso de estudiantes y docentes, se hace un especial énfasis sobre el *respeto*, la *tolerancia* y el *reconocimiento de la diferencia*, vistos más como un principio moral o axiológico, pero sin proponer un cuestionamiento claro frente a las posiciones de inequidad y desigualdad que genera el desconocimiento de los múltiples saberes propios de una sociedad multicultural, a la que tanto se hace referencia; es decir, aunque se plantea la necesidad de un diálogo de saberes, no se cuestionan los lugares de poder desde donde se construye el conocimiento y el papel de la Universidad en la construcción del mismo, ni se analizan las condiciones para que este diálogo sea posible en condiciones de horizontalidad, de manera que el *otro* sea genuinamente escuchado y no termine siendo utilizado para la imposición de un pensamiento hegemónico. Aun así, no se desconoce que la Universidad venga construyendo un discurso en torno a la *diversidad cultural* y que existan dificultades al introducir estas nuevas miradas y formas de construir y concebir el conocimiento en instituciones permeadas por lógicas dominantes, tradicionales y hegemónicas.

La unidad nacional vs. la diversidad cultural

Las posturas estatales que buscan, por un lado, el mantenimiento de la unidad nacional y, por otro, el reconocimiento de la multiculturalidad, generan un cuestionamiento sobre lo que se está entendiendo por *diversidad* en la construcción de este proyecto de nación, así como sobre el verdadero sentido e interés que tiene la *diversidad cultural* para el sistema educativo. Estas incoherencias son fácilmente identificadas por docentes y estudiantes, especialmente en lo que se refiere a la homogeneización de tiempos y estándares, caracterizados por contenidos que difunden una perspectiva occidental, científica y moderna del conocimiento, y a las evaluaciones que niegan cualquier posibilidad de diferencia y chocan con cualquier actitud o disposición favorable que al respecto se esté gestando en los futuros docentes, quienes admiten que bajo estas condiciones terminarán cediendo a las presiones del sistema e imponiendo sus posiciones o conocimientos. Esto evidencia que el sistema educativo fracasa en la apuesta por la diversidad cultural nada más en los mecanismos estandarizados propuestos para la evaluación educativa, entrampándose en la forma homogénea en la que se imparten y valoran los conocimientos desde la academia.

Contradicciones con las demandas del Estado

Existen contradicciones entre lo que la Universidad de Nariño plantea desde su visión, misión y principios, y lo que el sistema educativo nacional exige: por un lado, la Universidad muestra apertura para el abordaje de la *diversidad cultural*, el *reconocimiento del pensamiento propio* y la *construcción de modelos alternativos de desarrollo desde lo local*, como posibilitadores de formas alternativas de desarrollo que contribuyan al buen vivir de las comunidades; mientras que, por el otro, desde el sistema educativo prima el cumplimiento de estándares que obligan a que la Institución mantenga dinámicas y modelos tradicionales en las formas de construir y reproducir el conocimiento, desde los cuales van a ser evaluados tanto las instituciones como los futuros profesionales, ejerciéndose una presión difícil de resistir tan solo desde la buena voluntad de las instituciones y los docentes. Esto indica que se requiere de una transformación estructural frente al verdadero papel que debe tener la *diversidad cultural* en los contextos educativos.

¿Diversidad como metodología-estrategia de unidad e imposición?

El tener en cuenta la *diversidad cultural* dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin garantizar las condiciones para un diálogo horizontal de saberes que posibilite la construcción conjunta de conocimiento, puede constituirse también en una nueva estrategia de imposición de conocimientos occidentales; es decir, en una forma más sutil en la que se reconozca la diferencia, no para aprender de ella sino para educar-instruir más fácilmente a través suyo, encontrando metodologías más pertinentes para su difusión. A manera de metáfora, no garantizar estas condiciones podría constituirse en una nueva versión de evangelización, pero esta vez no de una religión sino de una postura moderna, científica y occidental del conocimiento.

Cuando el extraño es uno

El presente estudio hizo evidente que la posición y las actitudes frente a la *diversidad cultural* en el quehacer pedagógico varían dependiendo de dos circunstancias: (a) cuando en el contexto educativo el docente forma parte de la cultura mayoritaria y dominante, situación en la que se admite que no se le otorgaría suficiente relevancia a la categoría de *diversidad cultural*, bajo argumentos como la falta de tiempo o los estándares de evaluación, y se reconoce que se terminaría por imponer una forma de conocimiento y una metodología; (b) sin embargo, cuando es el docente el "diverso" en un contexto educativo, por ejemplo cuando debe desempeñar su rol en una comunidad indígena o afrocolombiana a la que no pertenece, entonces el interés por la cultura de la comunidad aumenta, así como por adecuar las metodologías a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, la *diversidad cultural* tiene importancia en la medida en que el docente se siente extraño o diferente en relación con la comunidad educativa pero se invisibiliza cuando confluyen múltiples culturas en el aula.

Del dicho al hecho...

Para terminar, si bien se encuentran elementos importantes que evidencian que a nivel curricular se están desarrollando procesos para acercar a los futuros docentes al tema de la *diversidad cultural*, lo cual se corrobora en su interés y disposición para considerar los aspectos

culturales de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, también se reconocen fuertes impedimentos del sistema educativo colombiano que, antes de iniciar su ejercicio docente, hace pensar a los estudiantes que se trata de una tarea difícil de lograr si el sistema mantiene su énfasis homogeneizador y continúa desconociendo, en la práctica, la diversidad cultural de nuestro país.

► Referencias bibliográficas

- Albán, A. (2008). *¿Interculturalidad sin decolonialidad?: Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. Diversidad, Interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, D. C.: D'Vinni.
- Alonso, M. J., Navarro, R., y Vicente, L. (2007). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios* [versión PDF]. Recuperado en julio 24 de 2012, de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78529/forum_2007_46.pdf?sequence=1
- Batallán, G., y Campanini, S. (2008). El "respeto a la diversidad" en la escuela: Atolladeros del relativismo cultural como principio moral. *Revista de Antropología social*, 16, 159-174. Recuperado en diciembre 13 de 2011, de <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110159A/9142>
- Cárdenas, C. (2011). *La diversidad en la diversidad* (Módulo "Educación para la diversidad", Universidad de Manizales). Manizales: Cedum.
- Castro, C. (Julio, 2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y perspectivas. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, 6(10), 358-375.
- Del Arco, I. (1999). *Curriculum y educación intercultural: Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural* (Tesis doctoral). Universidad de Lérida, Cataluña, España. Recuperado el 25 julio de 2012, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8303/Tidb2de10.pdf;jsessionid=%20CCB1BD01E01521CoFE783549F5631418.tdx?sequence=3>

- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Río de Janeiro: Siglo XXI.
- Geertz, C. (2005). *El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre: La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil, I. (2007). *Percepciones de la diversidad y los logros escolares: Análisis desde un enfoque intercultural* (Documentos de trabajo, Fundación Emigra). Recuperado en julio 24 de 2012, de http://www2.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%2087_%20Gil%20Jaurena.pdf
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes: una práctica hermenéutica colectiva* [versión PDF]. Recuperado en junio 13 de 2012, de http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/potenciando_diversidad.pdf
- Hernández, E. (2010). *La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: Aspectos conceptuales* [versión .doc]. Recuperado en abril 20 de 2012, de https://www.researchgate.net/profile/Elena_Hernandez_de_la_Torre/publication/270511759_La_diversidad_social_y_cultural_como_fuente_de_enriquecimiento_y_desarrollo_aspectos_conceptuales/links/5887de9f92851c21ff52eb0e/La-diversidad-social-y-cultural-como-fuente-de-enriquecimiento-y-desarrollo-aspectos-conceptuales
- Hernández, G. (2011). *Paradigmas que fundamentan el concepto de cultura* (Modulo "Concepto de cultura", Maestría en Educación desde la diversidad). Manizales: Universidad de Manizales.
- Llanquino, H. (2009). *Los valores de la educación tradicional mapuche: Posibles contribuciones al sistema educativo chileno* (Tesis doctoral). Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, España. Recuperado en julio 13 de 2012, de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2356/HLLT_TESIS.pdf?sequence=1
- Magendzo, A. (2006). El ser del otro: Un sustento ético-político para la educación. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 5(15). Recuperado en abril 15 de 2012, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306007>

Ministerio de Educación Nacional –MEN, Colombia. (2006). *Plan decenal de educación 2006-2016: “La educación que queremos para el país que soñamos”* [versión PDF]. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/colombia/articles-140863_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional –MEN, Colombia, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a las poblaciones vulnerables* [versión PDF]. Recuperado en mayo 15 de 2012, de http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf

Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado en mayo 15 de 2012, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 30 de 1992: Por el cual se organiza el servicio público de la educación superior [versión PDF]. Recuperado en mayo 15, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Ojeda, E., González, P., Martínez, M. F., Rodríguez, D., Caicedo, A., Pantoja, M., y Zambrano, Ch. (2012). *Prejuicios y estereotipos entre estudiantes universitarios pertenecientes y no pertenecientes a comunidades indígenas, afrocolombianas y homosexuales de la Universidad de Nariño* (Investigación presentada en el Concurso de Investigación Docente, Alberto Quijano Guerrero). San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

Osorio, K. (2007). *Atención a las necesidades especiales desde el sistema educativo regular: La Experiencia de una comunidad educativa que convive y aprende con la diversidad* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras. Recuperado en julio 25 de 2012, de <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/atencion-a-las-necesidades-especiales-desde-el-sistema-educativo-regular-la-experiencia-de-una-comunidad-educativa-que-convive-y-aprende-en-la-diversidad/>

República de Colombia. (1991) Constitución política de Colombia de 1991. *Gaceta Constitucional* No. 116 de 20 de julio de 1991.

Recuperado de <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

Rodríguez, M. (s.f.). *Diversidad cultural y educación intercultural* [versión PDF]. Recuperado el 23 de julio de 2012, de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/174.pdf>

Rodríguez, R. (2005). Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Educar*, 36, 49-69. Recuperado en julio 24 de 2012, de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/39742/39580>

Rodríguez, R. (2008). Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: Nuevas competencias profesionales del profesorado. *Curriculum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-12. Recuperado en julio 1 de 2012, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875014>

Rojas, A. (s.f.). *Inclusión social, interculturalidad y educación. ¿Una relación (im)posible?* [versión Flypbook]. Recuperado en noviembre 1 de 2011, de <https://www.yumpu.com/es/document/view/13594909/inclusion-social-interculturalidad-y-educacion-una-relacion-flape>

Sánchez, S. (2004). *Diálogos imperfectos*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco. (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural: Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo* [versión PDF]. Recuperado en mayo 6 de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

Universidad de Nariño. (2006). *Plan Marco de Desarrollo Institucional 2008-2020: “Construcción participativa”* [versión PDF]. Recuperado en julio 30 de 2012, de http://reforma.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2010/03/PLAN_DE_DESARROLLO_UDENAR_2008_2020.pdf

Universidad de Nariño. (2010). *Proyecto Educativo Pedagógico del Programa de Licenciatura en Matemáticas*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

Universidad de Nariño, Vicerrectoría académica. (2009). *Proyecto Educativo Institucional* [versión PDF]. Recuperado en julio 30 de 2012, de http://akane.udenar.edu.co/siweb/secretaria_1/archivos/Proyecto-educativo-institucional-2009.pdf

Villa, W., y Grueso, A. (2008). *Emergencias posibles desde la construcción de la interculturalidad: Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, D. C.: D'Vinni.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica, pedagogía de-colonial: Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, D. C.: D'Vinni.

Zino, J. (2000). *Algunos conceptos básicos: La estructura social*. Murcia: Universidad Católica San Antonio.

Ponencia

03

Reconfiguraciones territoriales: ciudadanía y espacio público en centros culturales autogestivos de la ciudad de Puebla

.....
José David López Santos¹

Verónica Mariana Xochiquetzalli Barreda Muñoz²

.....
Resumen

Pensar proyectos comunitarios como los centros culturales autogestivos conduce a reflexionar en torno a la concepción moderna de *ciudadanía*, en la que la relación Estado-sociedad afirma garantizar el ejercicio de derechos y deberes, sin embargo al pensar la heterogeneidad y la multiplicidad de proyectos, es posible vislumbrar

.....
¹ Licenciada en Sociología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-BUAP.
Correo electrónico: jdavidlopezsantos@gmail.com

² Licenciada en Sociología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-BUAP.
Correo electrónico: veronica.barreda.mx@gmail.com

que esta relación ha generando procesos de acaparamiento y exclusión de la producción de bienes comunes urbanos y del proyecto moderno de ciudadanía. Este concepto aquí se aborda en tres elementos: el primero se refiere a la *pertenencia* a una comunidad política nacional; el siguiente, a los *derechos* y los *deberes* propios del estatus ciudadano y la manera en que se relacionan con la multiculturalidad propia de Latinoamérica y, por último, el *territorio* en su forma de bien común urbano sometido a una regulación gubernamental que limita a diversos grupos su accesibilidad.

Esta investigación, realizada junto con dichos centros en la ciudad de Puebla, ha permitido pensar la posibilidad de plantear una reapropiación y resignificación del espacio público.

Palabras claves: Ciudadanía, espacio público, reconocimiento multicultural.

Introducción

El siguiente texto es un intento de sistematizar lo observado en dos centros culturales autogestivos de la Ciudad de Puebla, y reflexionar acerca de procesos existentes que contribuyen a la reconfiguración de territorios, así como a la resignificación de los conceptos de *ciudadanía* y de *reapropiación del espacio público*.

En la primera parte de este texto se planteará la relación entre el concepto de *ciudadanía* de Marshall (1998) y el de *Estado nación* en la fase del capitalismo conocida como Estado de bienestar. En el segundo apartado, se abordará la forma en que la globalización ha tenido diversos efectos en esta relación, entendida en tres fases: en primer lugar, la pertenencia a una comunidad política como lo es el Estado nación y, en oposición a esto, la forma en que los centros culturales autogestivos se organizan como una comunidad política; en segundo lugar, los derechos y los deberes propios del ciudadano, así como la forma en que el Estado niega el reconocimiento a la multiculturalidad propia del contexto latinoamericano así como el acaparamiento político la regulación de la membresía a una comunidad, el reconocimiento de una identidad nacional y la regulación de las relaciones sociales que dan forma a los bienes públicos.

Por último, hacemos una reflexión sobre cómo estos proyectos permiten repensar el lugar en donde se realizaría el ejercicio de la ciudadanía, es decir, el espacio público y el modo en que los centros culturales producen y reproducen un bien común en la ciudad.

Estado de bienestar y ciudadanía

Es importante pensar en la concepción de *ciudadanía* de Marshall (1988) como una ampliación de la *ciudadanía liberal* proveniente de la Ilustración, a la cual el *Estado nación*, configurado en una fase del capitalismo conocida como Estado de bienestar, agregó derechos sociales refiriéndose a la noción de *bien público*; es decir, a las condiciones mínimas para habilitar la capacidad de ser miembros de una comunidad política:

Todo el espectro mínimo de bienestar económico y seguridad al derecho a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares corrientes en la sociedad (...) Las instituciones más estrechamente conectadas con estos derechos son el sistema educativo y los servicios sociales. (pp. 302-303).

Marshall aportó al debate respecto de la *ciudadanía*, abordado desde distintas disciplinas como la filosofía, el derecho, la ciencia política y la sociología, y definido desde la lingüística y la política, en la teoría y la práctica, teniendo gran aceptación por su capacidad para poder enmarcar la forma en que el Estado nación agregó la *dimensión social* respecto a los derechos, lo cual se suma a otras dos dimensiones que la *ciudadanía ilustrada* ya consideraba. Si la ciudadanía es (...) un status que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad (...) todos los que poseen ese status son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica (1998, p. 302), y el Estado es quien debiese garantizar dichos derechos.

Otra de las tres dimensiones que, según Marshall (1998), implica el estatus ciudadano es la *civil*, que se refiere a aquellos derechos que son necesarios para la libertad individual, como el derecho a la libertad de expresión, de pensamiento, de religión, de celebrar contratos válidos, a la propiedad y a la justicia. De alguna manera, el derecho a la justicia permitiría, en términos legales, defender los derechos en el marco de

la igualdad con los otros mediante ciertas instituciones encargadas, como los tribunales, lo cual implica el reconocimiento jurídico, por parte de tribunales y cortes de justicia, de todas las personas.

En lo que respecta a la dimensión política de dicho estatus, el autor se refiere al (...) derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de los miembros de tal cuerpo. Las instituciones correspondientes son el parlamento y los consejos del gobierno local (Marshall, 1998, p. 302).

Esta dimensión contempla derechos que están relacionados con la libertad de asociación, la expresión y el acceso a la información, referidos estos a un proceso de elección limpio e institucionalizado, así como el derecho a la participación en elecciones; implica la autonomía, por parte de la ciudadanía, así como la capacidad para elegir y hacer valoraciones.

En Latinoamérica, según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2004), en su documento *La democracia en América Latina*³, han sido diversos los Estados que han firmado informes, tratados y protocolos como el *Pacto internacional sobre derechos civiles y políticos* (1966a), y el *Pacto internacional sobre derechos económicos, sociales y culturales* (1966b), entre otros, que tienen la finalidad de garantizar esos derechos, en tanto que se den ciertas capacidades⁴ que habilitan a los individuos para ejercerlos.

La idea de *ciudadanía* ligada a la de *democracia política* estaría enmarcada en la comunidad política del Estado nacional (adscribo a un régimen político de soberanía territorial), quien garantizaría la continuidad histórica del territorio, la regulación de la membresía a dicha comunidad política, el reconocimiento a la identidad nacional y la regulación de las relaciones sociales a través de reglas jurídicas y el bien público.

.....
³ El que, como se ha mencionado, es relevante para entender la concepción de *ciudadanía* de la región.

⁴ Aquellos que dentro de un territorio cumplen con el criterio respectivo de nacionalidad, edad y capacidad física.

Reconfiguración del Estado y globalización

Entender la *globalización* como una fase del capitalismo en la que se reconfiguran los contextos donde este se produce, se consolidan nuevas tecnologías de la información y comunicación (Córdova, 2008) y las condiciones bajo las cuales el poder del Estado es ejercido se transforman, permite comprender el porqué proyectos comunitarios como los centros culturales autogestivos replantean la idea de una *identidad nacional* basada en la unidad del territorio y el bien público, y, en consecuencia, la condición de regulación a la membresía política a cargo del Estado.

Asociación política y comunidad política

Si el Estado es quien regula la membresía a su comunidad política, la política se puede entender, entonces, como un proceso orientado a la búsqueda de soluciones convenidas desde una voluntad racional *Kürwille*, lo que está más cerca de la idea de *asociación política* que a la de *comunidad política*, ya que esta última se encuentra orientada por la voluntad natural del grupo *Wesenwille*- (Hiernaux, 2001).

Los centros culturales autogestivos se presentan, así, como una forma de cuestionar la pertenencia a la asociación política ciudadana que el Estado regula. Ser o no ser mexicano no se presenta como un elemento importante en la identidad puesto que no contribuye a pensar lo que Adela Cortina (2001) llama proyectos de justicia y proyectos de felicidad. Es así como estas personas se distancian del Estado y, en el afán de construir proyectos de sociedad alternativos al hegemónico, se organizan de tal manera que generan comunidades políticas sin regulaciones jurídicas homogeneizantes y, en cambio, se preocupan por la búsqueda de principios morales y su aplicación en la vida cotidiana; es decir, la búsqueda de una ética ciudadana que permita repensar las utopías de justicia y de felicidad (Cortina, 2010).

Derechos, deberes y exclusión social

Si se entiende la *ciudadanía* como el derecho a tener derechos, todo recorte de estos derechos implica la mutilación de ella y, por lo tanto, una forma de exclusión (Delgado, 2012, p. 140). En el contexto

poblanos, aparecen formas de exclusión diversas como son la coacción a los derechos civiles como el de libertad de expresión⁵, el derecho a la propiedad y el derecho a la justicia⁶, el empobrecimiento de miles de poblanos⁷, ligado a la dimensión social; lo que resulta en la formación de organizaciones como Frente Puebla Libre⁸ en cuanto producto de una crisis de representatividad asociada a la dimensión política. Observar estas formas de exclusión en la ciudad de Puebla adquiere importancia al pensar la doble dimensión que la membresía política otorga respecto a los derechos: el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes emanados de esos derechos. Se piensa que el ciudadano es quien tiene la responsabilidad de ejercer los derechos y el Estado de garantizar el cumplimiento de los deberes por cualquier medio posible, lo que convierte a este último en un administrador de sanciones a todos aquellos que no cumplan con sus deberes, y no en el ente encargado de generar los mecanismos necesarios para el ejercicio de esos derechos.

Sin duda, esta es una tarea difícil que sólo puede pensarse al tomar en cuenta la diversidad de contextos existentes en el estado de Puebla⁹ que dificultan y, en ocasiones, imposibilitan el ejercicio de derechos. Es así como la promulgación del derecho a la salud no es sinónimo de que todas las personas que viven en Puebla tengan acceso a él; esta promulgación pierde validez si las personas no pueden ejercer ese derecho; por ejemplo, en ciertas comunidades los habitantes tienen que recorrer varias horas por caminos en malas condiciones para poder acceder a los servicios de salud. En ese orden de cosas, el principio de *igualdad* que funda el concepto de *ciudadanía*, como parte del proyecto ilustrado, tiende a homogeneizar y a desconocer las

⁵ De acuerdo con el Periódico Central, el Gobierno estatal de Puebla lleva a cabo una política de comunicación excluyente a aquellos medios críticos de su administración (López, 2015).

⁶ Una muestra de esto son los procedimientos de expropiación de 19 hectáreas en la zona arqueológica de Cholula para la construcción de la Plaza de las Siete Culturas, como lo ha reportado el Diario Cambio (Guadarrama 2014).

⁷ Según reportes de E-Consulta "(...) en la capital del estado de Puebla más de 900 mil personas se encuentran en condiciones de pobreza" (Zambrano, 2015).

⁸ La creación del Frente Puebla Libre se da en oposición a las políticas del Gobierno del estado de Puebla en donde confluyen representantes de distintos partidos y corrientes políticas (Páez, 2015).

⁹ Esto puede observarse también en otras regiones geográficas; quizá el elemento que determine estos contextos sea la hegemonía de ciertas culturas sobre otras.

diferencias culturales, excluyendo a ciertos sectores, fomentando la injusticia social, impidiendo que las personas decidan qué les conviene y qué no, qué les gusta y qué quieren hacer de sus vidas; por ejemplo, en algunas comunidades existen escuelas con muy poca asistencia, ya que los pobladores consideran más valioso aprender a cosechar el campo que recibir educación formal. La colonialidad pareciera ser el trasfondo de la ciudadanía moderna, y es que Colonialidad no es el hecho (neutral) de que todos los individuos sean producto de este proceso humano de la inter-trans-culturación que es un hecho histórico-, sino que contiene un aspecto analítico y crítico que tiene que ver con involuntariedad, dominación, alienación y asimetría de estructuras políticas, injusticia social, exclusión cultural y marginación política (Estermann, 2014, p. 4).

La construcción de *ciudadanías paralelas* a la ciudadanía moderna podría fundamentarse en el reconocimiento de la diferencia y no en la idea de la *igualdad homogeneizante* que excluye visiones del mundo, de modo que se reformule en la noción de *multiculturalidad* que, siguiendo al EZLN (1996), permita un (...) mundo (...) donde quepan muchos mundos (III, párr. 3), pero reconociendo, también, estructuras de asimetría, de tal forma que estas ciudadanías permitan pensar maneras de ser feliz y de vivir en una sociedad justa.

Espacio público y territorio

La noción del *ejercicio de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones* permite pensar en la idea de *espacio público* –dado que el concepto de *ciudadanía* de Marshall (1998) implicaría la accesibilidad y su uso como lugar de encuentro donde se llevan a cabo estas relaciones.

El espacio público es conceptualizado por Borja (2003) como:

(...) Un espacio sometido a regulación específica por parte de la administración pública, ya sea propietaria o posea la facultad de dominio sobre el suelo, la cual garantiza la accesibilidad a todos y fija las condiciones de desarrollo e instalación de actividades. El espacio público moderno es resultado de la separación formal legal entre propiedad privada urbana (...) y propiedad pública. (pp. 65–66).

Según esta definición el *espacio público* puede comprenderse como una relación entre Estado y sociedad, en la que este está sometido a la regulación gubernamental y representa una configuración territorial en cuanto que puede considerarse como resultado de la mediación entre las dinámicas sociales y las lógicas que las configuran, en la que el ejercicio y el acceso a derechos y obligaciones sería posible, pero esta concepción puede producir exclusión social ya que el vínculo Estado-sociedad está configurado a partir de una desregulación y privatización (Córdova, 2008) de los servicios¹⁰ garantizados anteriormente por el Estado en el ámbito público, lo que limita la accesibilidad a todos y fija condiciones de desarrollo que tienden a la homogeneización del espacio público y su acaparamiento político de parte del Estado. Ello a su vez, estaría orientado a una exclusión de proyectos que pueden pugnar por alternativas de participación e intervención en la ciudad que tienden a desconocer el vínculo tradicional con el Estado y construir uno nuevo a través de la autogestión y la autonomía.

Proyectos comunitarios como los centros culturales autogestivos, que se conforman al margen de la separación formal entre propiedad privada y pública, cuestionan dicha comprensión del espacio público, dado que la relación Estado-sociedad mediada por instituciones, marcos jurídicos y políticos de participación y de apropiación parece diluirse en tanto que los centros proponen una configuración territorial distinta en la que se abren espacios privados para el uso común dentro de las ciudades, transformando esta relación en otra sin jerarquías, es decir sociedad-sociedad, abriendo el debate en torno a la producción del territorio, entendido como:

(...) Un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio, de sistemas de objetos [elementos naturales y sociales, es decir, objetos producidos por la mediación de relaciones sociales que modifican y transforman la naturaleza] y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia () Al integrarse

¹⁰ El gobierno del Estado de Puebla abre paso a empresas privadas para la prestación de servicios públicos –seguridad pública, tránsito municipal, infraestructura básica, espacios de recreación y esparcimiento– en al menos dieciocho municipios conurbados del estado; además, no garantiza la calidad y el acceso de los servicios públicos, la educación o participación ciudadana, en concordancia con el estudio Bienestar de la OCDE (Méndez, 2014).

en sistemas de acciones, las relaciones sociales como parte del espacio penetran todo aquello en lo que interviene la acción de los seres humanos. Cuando la abstracción del espacio cobra vida en la figura del territorio, se perciben materializadas todas las relaciones que establecen los hombres y mujeres en la formación de sociedades, por el territorio se van a desplazar las acciones de tipo político, social, económico, o cultural, pero estas relaciones producen también una condición de apropiación, de dominio, de explotación. En el territorio estarán presentes las relaciones de poder que se organizan en una época determinada. (Llanos, 2010, p. 217).

(...) El territorio se convierte en la representación del espacio, el cual se ve sometido a una transformación continua que resulta de la acción social de los seres humanos. (p. 219).

Se puede afirmar que los centros culturales se conforman como comunidades políticas sin regulaciones homogeneizantes y como proyectos que pugnan por una multiplicidad de ciudadanía que tienen como horizonte la justicia social y la felicidad a través de la práctica cotidiana, por lo que una configuración territorial basada en una concepción diferente del *espacio público* en la que lo privado se vuelve público y las relaciones de horizontalidad y de multiculturalidad convergen puede derivar en una producción alternativa de lo que es común a quienes participan para producir sentidos en dichos espacios.

Esto da cuenta de la posibilidad de plantear una resignificación del espacio en cuanto que los centros culturales pugnan por una pertenencia comunitaria configurada a partir de una ruptura con el proyecto hegemónico ciudadano, y que proponga el reconocimiento multicultural en las formas de producción del espacio, lo privado como lugar de encuentro común y las consideraciones éticas como elementos que median las relaciones sociales que ordenan el espacio.

Conclusiones

El Estado nación, en su modalidad de Estado de bienestar durante las décadas de 1930 y 1940, produjo una ampliación de la categoría de *ciudadanía*, conceptualizada por Marshall (1998), que

permitió una expansión en la garantía de derechos sociales. Sin embargo a partir de los años noventa, la nueva fase del capitalismo conocida como globalización produce una reconfiguración del Estado nación que permite observar una erosión de su legitimidad. Ante esta situación, muchos grupos sociales se han organizado con el fin de reproducir sentidos y encontrar sustentos para la vida. Una muestra de estas formas de organización son los proyectos comunitarios que terminan cuestionando la pertenencia a una comunidad o, mejor dicho, asociación política como los centros culturales autogestivos Talleres Arilero y Casa Olinka, no como la única alternativa a la ciudadanía moderna sino como un proyecto posible de muchos otros cuyo valor radica en el reconocimiento multicultural como proyecto decolonial, que cuestiona las formas hegemónicas de la relación Estado-sociedad y construye proyectos de felicidad y de justicia con base en una ética construida desde y para la ciudadanía.

Al constituirse más allá de las regulaciones estatales y proponer nuevas configuraciones territoriales, dichos grupos sociales producen nuevos bienes comunes y resignifican la noción tradicional de espacio público. *Resignificación del espacio público* es reapropiación de este, puesto que solo lo que se apropia significa al individuo, y solo lo que significa al individuo es lo que se apropia. Del mismo modo, el concepto de *ciudadanía* se resignifica en dos sentidos: (a) en tanto que el espacio público se resignifica en forma de un bien que es producido por todos, y (b) en tanto que los centros culturales proponen una alternativa en torno al reconocimiento de la diferencia y a la inclusión cultural, una propuesta que pudiera ser decolonial, así como a la asociación política que el Estado constituye, apostando por una comunidad política plural, con una ética que permita pensar utopías colectivas.

Sin embargo, algunas preguntas se suscitan: ¿es realmente esta propuesta una propuesta decolonial?, ¿cuál debiese ser el papel del Estado?, ¿es posible establecer una relación más justa entre ciudadanía y Estado?, ¿cuáles son los límites del concepto de *ciudadanía* para referirse a un tipo de relación social que permita construir proyectos de justicia y felicidad?, ¿qué medidas toma el Estado contra estos proyectos para subsumirlos en el proyecto ciudadano homogeneizante?

► Referencias bibliográficas

Cortina, A. (2001). La manida palabra ética. *Contrastes*, 15, 178-188.

Cortina, A. (2010). *Ética discursiva y educación en valores* [versión PDF]. Recuperado en julio 1 de 2015, de <https://caredu.files.wordpress.com/2010/04/adela-cortina-etica-discursiva-y-educacion-en-valores.pdf>

Borja, J. (2003). La ciudad es el espacio público. En P. Ramírez (Coord.), *Espacio público y reconstrucción de ciudadanía* (pp. 59-87). México, D. F.: Flacso.

Comité Clandestino Revolucionario Indígena, Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional EZLN. (1996). *Cuarta declaración de la selva lacandona*. Recuperado en julio 1 de 2015, de http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1996/1996_01_01_a.htm

Córdova, M. (2008). *El sentido de lo urbano en América Latina*. En M. Córdova (Coord.), *Lo urbano en su complejidad: Una lectura desde América Latina* (pp. 11-32). Quito: Ministerio de Cultura - Flacso Ecuador.

Delgado, M. C. (Enero-abril, 2012). El reverso de la ciudadanía tradicional: La centralidad desentrañada. *Sociedade e Estado*, 27, 137-164. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000100009

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la filosofía intercultural. *Polis: Revista Latinoamericana*, 38, 1-15. Recuperado en mayo 18 de 2015, de <http://polis.revues.org/10164>

Fernández, P. T. (2009). Políticas públicas en democracia: Políticas para ciudadanos. En Comisión Estatal Electoral Nuevo León (Ed.), *Décimo Certamen de Ensayo Político* (pp. 13-29) [versión PDF]. Recuperado de http://www.cee-nl.org.mx/educacion/certamen_ensayo/decimo/PatriciaTeresaFernandezGuajardo.pdf

- Guadarrama, M. (30 de julio de 2014). Gobierno emite licitación para Parque Cholula pese a conflictos. *Diario Cambio* [edición digital]. Recuperado de <http://www.diariocambio.com.mx/2014/secciones/zoon-politikon/item/72248-gobierno-emite-licitacion-para-parque-cholula-pese-a-conflictos> (enlace desactivado, ver "En Cache").
- Hernández, G. (2 de julio de 2015). La nueva jugada de Moreno Valle: Controlar y privatizar servicios municipales. *Proceso* [Revista digital]. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/?p=409164>
- Hiernaux, D. (2001). De las comunidades espaciales a las identidades virtuales: Las nuevas tecnologías y la redefinición de la ciudad. En E. Patiño y J. Castillo (Comps.), *Cultura y territorio: Identidades y modos de vida* (pp. 29-43). Puebla: Programa Editorial de la Red de Investigación Urbana A. C., Universidad Autónoma de Puebla.
- Llanos, L. (Septiembre-diciembre, 2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(3), 207-220 [versión PDF]. Recuperado de <http://www.colpos.mx/asyd/volumen7/numero3/asd-10-001.pdf>
- López, E de J. (11 de junio de 2015). Moreno Valle celebra la libertad de expresión... pero excluye a los medios críticos de su gobierno. *Periódico Central* [edición digital]. Recuperado de <http://www.periodicocentral.mx/2014/gobierno/moreno-valle-celebra-la-libertad-de-expresion-y-excluye-a-los-medios-criticos-de-su-gobierno> (enlace desactivado, ver: En Caché).
- Marshall, T. H. (1998). Ciudadanía y clase social. *Reis*, 79, 297-344.
- Méndez, P. (25 de junio de 2014). Reprueba OCDE a Puebla en educación, seguridad, salud y servicios públicos. *E-Consulta* [Diario digital]. Recuperado en junio 30 de 2015, de <http://e-consulta.com/nota/2014-06-25/sociedad/seguridad-educacion-salud-y-servicios-reprueban-en-puebla-ocde>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos –OHCHR. (1966a). *Pacto internacional de derechos civiles y políticos*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos–OHCHR. (1966b). *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Páez, S. (9 de julio de 2015). Para crear una nueva política estatal constituyen Puebla Libre. *E-Consulta* [Diario digital]. Recuperado de <http://www.e-consulta.com/nota/2015-07-09/sociedad/para-crear-una-nueva-politica-estatal-constituyen-puebla-libre>

Pérez, A. E. (1989). Ciudadanía y definiciones. *Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 25, 177-211. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ciudadana-y-definiciones-0/>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2004). *La democracia en América Latina: Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Nueva York: PNUD.

Zambrano, J. (9 de julio de 2015). Hay más de 900 mil poblanos de la capital en pobreza: CEEY. *E-Consulta* [Diario digital]. Recuperado de <http://www.e-consulta.com.mx/nota/2015-07-09/economia/hay-mas-de-900-mil-poblanos-de-la-capital-en-pobreza-ceey>

Ponencia

04

Categorías identitarias de la mujer, halladas en las prácticas discursivas de algunas producciones escritas o literarias, enmarcadas en el tema del conflicto armado colombiano, publicadas en la primera década del siglo XXI

.....
Gincy Zárate Mendivelso¹

Resumen

A partir de la lectura de las novelas *Candelaria*, escrita por Germán Castro Caicedo (2000); *El eskimal y la mariposa*, de Nahum Montt (2004); *Los ejércitos*, de Evelio José Rosero (2006); *En el brazo del río*, de Marbel Sandoval Ordóñez (2006); *Abraham entre bandidos*, de Tomás González (2010); *Muchacha al desaparecer*, de Marta Renza (2009); *Tres ataúdes blancos*, del escritor Antonio Ungar (2010), y *El olvido que*

.....
¹ Candidata a doctora en Teoría Literaria y Literatura Comparada de la Universidad Autónoma de Barcelona, docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO Sede Principal. Correo electrónico: gzaratem@unal.edu.co

seremos, de Héctor Abad Faciolince (2005), se establece un estudio comparativo entre las mismas. Desde esta perspectiva, se evidenciarán las relaciones –o divergencias– entre las prácticas discursivas y los modos de enunciación que construyen las categorías identitarias de la mujer en las obras que forman parte del *corpus*; en consecuencia, se precisará la dimensión extraliteraria de las obras en cuestión, para determinar, desde el contexto, los componentes análogos del discurso que fundamentan las categorías y los modos de representación de la mujer.

Palabras claves: Prácticas discursivas, modos de representación, mujer en la literatura.

La actual ponencia emerge del trabajo de investigación que se encuentra desarrollando la autora, en el marco del doctorado en Teoría Literaria y Literatura Comparada en la Universidad Autónoma de Barcelona. Dicha investigación pretende diseñar formulaciones interpretativas, desde el método comparatista, que permitan la comprensión de las prácticas discursivas y los modos de representación con los cuales se construyen las categorías identitarias de la mujer, en un grupo de novelas publicadas en la primera década del siglo XXI y cuya temática es el *conflicto armado colombiano*.

De esta forma, se asumirá la literatura comparada como un método de interpretación destinado a la relación crítica de los materiales literarios; esto es, según Jesús G. Maestro (2013), "(...) el análisis conceptual y categorial de los materiales contenidos y formalizados en las obras literarias (...) los cuales delimitan su campo de investigación y constituyen su objeto de conocimiento" ("La literatura comparada...", párr. 4), a través de una comprensión crítica y dialéctica. En esta misma línea, al hablar de *literatura comparada*, se plantean dos perspectivas básicas: la literatura como idea y la literatura como concepto. La primera estudia las ideas objetivadas formalmente en los materiales literarios, mientras que, la segunda, se encarga de la interpretación conceptual de los mismos, a partir de las relaciones analógicas, paralelas y dialécticas que se encuentren entre estos.

Ahora bien, para el caso específico de esta propuesta de investigación se enfatiza en la mirada que ofrece Said (1996), cuando

afirma que "la literatura comparada (...) se funda en la otredad y la diferencia" (p. 37) que, en este caso, es encarnada por la mujer. Este enfoque culturalista permite el diálogo crítico entre saberes móviles que intercambian técnicas para confrontar sus respectivas estructuras disciplinarias; pero, también, produce la desestabilización de las fronteras académicas del saber especializado, permitiendo la aparición de lecturas más plurales y flexibles.

Desde esta perspectiva, la cultura se crea y se recrea mediante pactos de significación y luchas de interpretación, estructuradas en posiciones y situaciones específicas. De acuerdo con esta idea, las prácticas discursivas, dentro de las novelas, deben ser analizadas teniendo en cuenta las fuerzas sociales y culturales que condicionan las relaciones dialógicas y las situaciones que las ubican en medio de un conjunto histórico-nacional; de ahí la importancia de interpretar el contexto de las novelas y la condición de *lo otro*, encarnada en las mujeres; porque, como bien lo hace saber Said "(...) lo más notable de 'otredad' y 'diferencia', como sucede con todos los términos en general, es que son palabras totalmente condicionadas por el contexto histórico y global" (p. 37).

En el contexto de esta propuesta investigativa, lo que se entiende por *práctica discursiva* no se puede confundir con el ejercicio expresivo por medio del cual "(...) un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la 'competencia' de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales" (Foucault, 2007, p. 198). En efecto, las prácticas discursivas no son solo una serie de enunciados que se expresan de diferentes modos; ellas forman parte de –y ayudan a construir– las maneras en que los seres humanos interactúan, piensan e interpretan el mundo, aun cuando esto ocurra de forma involuntaria. De este modo, son entendidas como "(...) un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el espacio y el tiempo que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa" (2007, p. 198).

En esta perspectiva, las prácticas discursivas están encarnadas en instituciones, en procesos formativos, en modelos de comportamiento

general, en formas de transmisión y difusión de la información; crean la evidencialidad del conocimiento y naturalizan modelos de apropiación del mismo; no se basan en un agente de conocimiento –histórico o trascendental–, pero sí designan una voluntad social, un saber coparticipativo y polimorfo, susceptible de transformaciones que emergen de las dinámicas sociales de poder. En esencia, las prácticas discursivas, en la presente propuesta de investigación, son concebidas como las normas contundentes que se establecen en el proceso histórico y “(...) que van definiendo en una época concreta y en grupos o comunidades específicos y concretos, las condiciones que hacen posible cualquier enunciación” (Íñiguez, 2006, p. 82).

A su vez, la denominación de *lo otro* –o *los otros*–, aplicada a las mujeres en la literatura colombiana, se interpreta en el marco de aquellos seres humanos que se encuentran en los márgenes de la historia hegemónica, la cual elabora, de manera sistemática, procesos de exclusión y formas de relación “(...) entre la diversidad de los pueblos y la unidad humana” (Todorov, 2005, p. 13). Por esta misma línea, se tienen en cuenta algunos elementos desde los cuales Van Dijk (2008) analiza la semántica del discurso sobre *lo otro* –o *los otros*–, relacionando dicha representación con los siguientes términos: *diferencia*, *desviación de los valores tradicionales*, *pérdida de la familia como institución hegemónica*, pero, también, es vista como una amenaza constante a su poder. Ciertamente, las personas relacionadas con esta categoría son asociadas a problemas y raramente se habla en términos de “(...) su vida diaria, trabajo y sus contribuciones tanto a la cultura como a la economía” (p. 201).

A lo largo de esta propuesta de investigación, las categorías identitarias de las mujeres, en las novelas consultadas, formarán parte del universo de *lo otro* –o *los otros*–, aquello que se entiende como una “identidad” fijada por la escisión y la diferencia; es un nombre en el que se expresan el sometimiento, los imaginarios y las representaciones sociales construidos alrededor de conceptos identitarios como *sexo*, *género* y *cuerpo*.

En esencia, el análisis de los modos de enunciación, constituidos por las categorías identitarias de la mujer, se hará a través de los conceptos matrices: *–prácticas discursivas y lo otro–*, lo que permite

escuchar la voz silenciada por el discurso oficial y por el canon de normatividad, al mismo tiempo que posibilita la interpretación de algunas condiciones materiales y simbólicas en las que el sujeto social crea las categorías de la *mujer*, el *género*– y elabora un discurso con relación a ellas.

En cuanto al *corpus* elegido, es preciso aclarar que un amplio sector de la literatura colombiana escrita en la primera década del siglo XXI (2000–2010) está atravesada por las dinámicas del *conflicto armado*, el cual se ha presentado, a través de los años, como una guerra intermitente que, simultáneamente, ha mantenido su continuidad con varias etapas de recrudescimiento; dicho conflicto se agudiza a partir de la década de los sesenta, en la cual se hacen más visibles los actores que lo conforman: las guerrillas de extrema izquierda, los grupos paramilitares de extrema derecha, el ejército en representación del Estado y el narcotráfico². Es, entonces, el género de la novela el que se encargaría de contar –y lo sigue haciendo– lo sucedido en más de sesenta años de ferocidad y crueldad, como una manera desesperada de exorcizar los demonios de la historia, de hacer catarsis a un proceso que trajo muchísimas muertes, desapariciones y torturas, que dividió

.....
² Existen distintas versiones sobre el origen del conflicto; por ejemplo, en algunos sectores de la academia y de la prensa colombiana, se ubica el 9 de abril de 1948 como el punto de partida de las dinámicas de violencia que ha sufrido el país en las últimas décadas, cuando un joven de veintiséis años, llamado Juan Roa Sierra, disparó y asesinó en el centro de Bogotá a Jorge Eliécer Gaitán, un carismático líder liberal que contaba con el apoyo del pueblo para convertirse en presidente de la nación. De otra forma, La investigación del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) determinó que se debían recolectar los datos desde 1958, pues encuentra gran parte de los antecedentes históricos de la época de “La Violencia”, en el conflicto bipartidista que atravesó la década de los cincuenta; no obstante, en dicha versión se reconocen los orígenes embrionarios de la guerra en el momento en que Colombia –entonces llamada la Nueva Granada– se independizó de España y dio comienzo a una discusión y consecuente enfrentamiento entre distintos sectores de la sociedad, que buscaban imponer un modelo de Estado con el cual se pretendía dirigir el país. Por otro lado, la prensa internacional –incluida la BBC– toma como referencia primigenia del conflicto el año de 1964 por ser la fecha del nacimiento de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).

Ahora bien, es preciso aclarar que son muchas las causas que propiciaron el conflicto armado colombiano; así las cosas, vale la pena hablar de una amalgama de situaciones y factores entre los que sobresalen la debilidad del Estado, el conflicto por la posesión de la tierra, la existencia de marcadas diferencias económicas, la polarización y la persecución hacia la población civil debido a su orientación política y sus intentos de organización agrícola; también es pertinente destacar la existencia de una industria del narcotráfico que se introdujo y se naturalizó en todos los sectores de la sociedad y del Estado.

a la sociedad entre unos y *otros*; es una forma de hacerle trampas al olvido y, ante todo, a la posibilidad de la no repetición. Así, la narrativa colombiana, la que forma parte de dicho marco referencial, aparece como una presencia fáctica y simbólica, pero imperecedera, que le da forma al espíritu de un pueblo y profundiza en el sentimiento y en las ideas de una nación. Todo ello, teniendo en cuenta que la novela coexiste de manera aleatoria al momento histórico, tal y como lo propone Lukács (1971) en su libro *El alma y las formas*: "La poesía³ representa las conexiones últimas entre el hombre, el destino y el mundo, y sin duda ha nacido de la correspondiente profunda toma de posición, aunque a menudo no sabe nada de su origen" (p. 21).

De esta forma, la narrativa colombiana presenta las distintas conexiones entre las personas y el momento histórico, entre unas condiciones que posibilitan ciertos modos, formas y lugares de enunciación, hallados en las categorías identitarias sobre la mujer, ostensibles en las prácticas discursivas que se ven reflejadas en el *corpus* que se presentará a continuación.

Pues bien, en el año 2000, Germán Castro Caicedo escribe una de sus obras cumbre, *Candelaria*, título que encaja con el nombre de una de las protagonistas de su historia: una mujer casi mítica que junto con otros personajes revelan el sufrimiento y la alucinación que el negocio del narcotráfico gesta en algunos rincones del mundo.

Por otro lado, Nahum Montt escribe, en 2004, *El Eskimal y la Mariposa*, una novela que recrea, a través de una trama policiaca, el lado sombrío de los magnicidios políticos que golpearon a Colombia en las últimas décadas del siglo XX. La obra inicia cuando un grupo de investigadores intentan resolver el crimen perpetrado contra una anciana, quien es encontrada asesinada en un barrio de Bogotá días después del magnicidio de Bernardo Jaramillo Ossa. Así, el autor combina los crímenes invisibles con los mediáticos e "importantes", al punto de iniciar un rompecabezas que muestra el temor de una sociedad encerrada en la indiferencia; de esta manera, se manifiestan los sentimientos de una nación y su transmutación cultural entre el miedo y el hambre.

³ Según afirma Juan José Sebreli, "Georg Lukacs retoma la palabra "Poesía", como "Poiesis" en griego, cuyo significado genérico es: creación literaria" (1971, p. 129).

Para el año de 2006, Evelio José Rosero publica *Los ejércitos*; con esta obra, el autor envía al lector a habitar el pueblo de San José, una población imaginaria pero que, simultáneamente, puede ser cualquier rincón de Colombia. Dicho lugar es sometido por una guerra absurda y cruenta que se da entre los cuatro ejércitos que maltratan al país: militares, paramilitares, guerrilla y narcotráfico. De esta manera, cuenta la historia de un anciano jubilado y de su esposa Otilia, quienes padecen la incursión de estos ejércitos en su tranquila y sencilla vida. En este mismo año, aparece la novela *En el brazo del río*, de Marbel Sandoval Ordóñez, que pone en escena la voz de dos niñas para que, a través de ellas, se narre el abandono y la crueldad de una sociedad que padece el ultraje y la violencia.

Años después, durante 2010, aparecen algunas obras literarias entre las que se destaca *Abraham entre bandidos*, escrita por Tomás González; el tema del secuestro es el hilo conductor de la novela, cuyo escenario es el auge bipartidista. En esta obra, el autor presenta una reflexión sobre la insensatez de la violencia, esa que se distancia de cualquier sesgo ideológico y que carece de propósitos. Así las cosas, el autor muestra el tránsito que, desde el bandolerismo, hacen las guerrillas liberales para, finalmente, consolidarse como las FARC, guerrilla de origen rural que propendía por el derecho de los campesinos a la tierra.

Durante 2009, Marta Renza incursiona en la prosa con su novela *Muchacha al desaparecer*, la cual narra la historia de Eugenia, quien es una joven estudiante y activista que desaparece sin dejar rastro en la década de los ochenta, luego de un motín universitario que se da en el contexto de un fracasado proceso de paz.

En 2007, aparece la novela *El olvido que seremos*, escrita por Héctor Abad Faciolince, en la cual, con una conmovedora narración, el autor busca salvar a su padre del olvido. De esta manera, Faciolince presenta otra cara del país, encarnada en el amor existente entre un hijo y un padre idealista, defensor de los derechos humanos y con una creencia cristalina en sus credos y en sus intenciones.

Luego, hacia finales del primer decenio de este siglo, se publica *Tres ataúdes blancos*, del escritor Antonio Ungar (2010). En dicha obra

el autor crea la ficticia República de Miranda, impregnada con algunas características que la hacen ver como un espejo de la actual Colombia. En este orden de ideas, la población de esta nación cuenta con escuadrones de la muerte, ejército, una guerrilla de corte estalinista y es recurrente la presencia de los narcotraficantes.

A través de la lectura de estas obras se puede percibir una tormenta de odio y de crueldad intensa, por cuenta de todos los bandos de la guerra, contra esa inmensa mayoría de colombianos inermes. Todos, desde los grupos de guerrilla, hasta los paramilitares –ahora llamados “bacrim”, producto de un “remedio” que propusieron las políticas de Estado del expresidente Álvaro Uribe Vélez–, sin dejar de lado a la Fuerza Pública (ejército) y el narcotráfico, han descargado sobre millones de seres indefensos la descomposición de un país que ha soportado a lo largo de la historia unas vergonzosas tasas de inequidad, injusticias y corrupción.

Desde esta perspectiva, las *mujeres* han encarnado, en la literatura colombiana, distintas categorías identitarias que van desde la caracterización propia de los movimientos bélicos existentes en Colombia, pasando por la *bruja*, la *loca*, la *prostituta*; hasta convertirse en víctimas, ya sea de la violencia sexual, del desplazamiento forzoso, desde su condición de huérfanas, de viudas, de desaparecidas, de difuntas; o de madres de asesinados, de asesinos y de secuestrados. De esta manera, las mujeres, tanto en un sector de la literatura como en ciertos escenarios del contexto colombiano, han ocupado distintos referentes asociados a la idiosincrasia heteropatriarcal, en la cual han sido relegadas a una posición secundaria, alejadas de la importancia que sus presencias encarnan.

Dentro de algunas obras, son invisibilizadas o convertidas en víctimas de diferentes maneras de opresión y discriminación por su condición sexual.

Es así como, en un sector específico de la narrativa literaria colombiana enmarcada en el tema del *conflicto armado*, se construyen categorías desde distintas dimensiones –*biológica, económica, psicológica, social, étnica y política*–. Cada una de estas dimensiones propone unos roles, funciones y prácticas discursivas alrededor de

la mujer que forma parte de las dinámicas de la violencia –la sufre y resiste–. En efecto, la tipificación del género forma parte de un ordenamiento jerárquico, propio del patriarcado. Así las cosas, el género se percibe como una categoría política dentro de las novelas y, a partir de dicha tipificación, se instauran modos de organización de los sujetos para monopolizar y distribuir los poderes. De esta manera, la novela colombiana, enmarcada en la temática del *conflicto armado*, convierte al género⁴ en un principio de organización social; sin embargo, no opera de forma neutra y simétrica en las relaciones hombre-mujer; por el contrario, las mujeres quedan sometidas a una relación de subordinación económica, social, cultural, sexual, afectiva y política, para terminar ocupando el lugar de *víctimas*.

En este punto, es indispensable el trabajo que Gayle Rubin (1996) ofrece en su texto, *El tráfico de mujeres: notas para una economía política del sexo*, en el cual la autora encuentra que la diferencia anatómica entre mujeres y hombres solo se transformaba en desigualdad en el marco de ciertas relaciones sociales configuradas dentro de la interpretación social de dicha diferencia. En este caso, la perspectiva de género, en el universo literario, funciona como un saber en construcción, que se constituye en dimensiones para el análisis y, a su vez, se nutre de otras disciplinas.

► Referencias bibliográficas

Abad, H. (2007). *El olvido que seremos*. Bogotá, D. C.: Seix Barral - Planeta.

Beverly, J. (2004). *Subalternidad y representación: Debates en teoría cultural* (M. Beiza y R. Villalobos, trads.). Madrid: Fareso. (Obra original: *Subalternity and representation*, 1999).

.....
⁴ A partir del análisis que demandan los hechos y las tramas de las obras referidas, se hace necesario traer a colación la distinción conceptual ente sexo y género, en tanto que el sexo se refiere a rasgos fisiológicos y biológicos de lo caracterizado como macho o hembra, mientras que el género alude a la construcción social de esas diferencias sexuales.

- Castillejo, A. (2000). *Poética de lo otro: Antropología de la guerra, la soledad y el exilio en Colombia*. Bogotá, D. C.: Icanh-Mincultura.
- Castro, G. (2000). *Candelaria*. Bogotá, D. C.: Planeta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar* (A. Garzón, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI. (Obra original: *Surveiller et punir*, 1975).
- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber* (A. Garzón, trad.). México, D. F.: Siglo XXI. (Ogra original: *L'archéologie du savoir*, 1969).
- Gramsci, A. (1972). *Cultura y literatura*. Barcelona: Península.
- González, T. (2010). *Abraham entre bandidos*. Bogotá, D. C.: Penguin Random House.
- Íñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- Laqueur, Th. (1994). *La construcción del sexo: Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Lukács, G. (1970). Teoría de la novela (J. J. Sebrelí, trad.). Barcelona: Edhasa. (Obra original: *Die theorie des romans*, 1920).
- Lukács, G. (1971). *El alma y las formas* (M. Sacristán y H. Luchterhand, trads.). Barcelona: Grijalbo. (Obra original: *Die seele und die formen*, 1911).
- Maestro, J. G. (2013). *La literatura comparada según el materialismo filosófico como teoría de la literatura*. Recuperado de <http://www.academiaeditorial.com/web/que-es-la-literatura-comparada/>.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / Diseños globales*. Madrid: Akal.
- Mojica, de S. (2001). *Mapas culturales para América Latina*. Bogotá, D. C.: Pensar.
- Montt, N. (2004). *El eskimal y la mariposa*. Bogotá, D. C.: Penguin Random House.

- Osorio, F. E. (1993). *La violencia del silencio: Desplazados del campo a la ciudad*. Bogotá, D. C.: Codhes - Pontificia Universidad Javeriana.
- Renzi, M. (2009). *Muchacha al desaparecer*. Bogotá, D. C.: Mondadori.
- Rosero, E. (2006). *Los ejércitos*. Barcelona: Tusquets.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo. En M. Lamas (Comp.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). México, D. F.: PUEG.
- Said, E. (1996). Representar al colonizado: Los interlocutores de la antropología. En B. González (Comp.), *Cultura y Tercer Mundo 1: Cambios en el saber académico* (pp. 23-59). Caracas: Nueva Sociedad.
- Said, E. (2004). *Cultura e imperialismo* (N. Catelli, trad.). Barcelona: Anagrama. (Obra original: *Culture and Imperialism*, 1993).
- Sandoval, M. (2004). *En el brazo del río*. Medellín: Hombre Nuevo.
- Todorov, T. (1998). La conquista de América: El problema del otro (F. Botton, trad.). México, D. F.: Siglo XXI. (Obra original: *La Conquête de l'Amérique: La Question de l'autre*, 1982).
- Todorov, T. (2005). *Nosotros y los otros: Reflexión sobre la diversidad humana* (M. Mur, trad.). México, D. F.: Siglo XXI. (Obra original: *Nous et les autres*, 1989).
- Ungar, A. (2010). *Tres ataúdes blancos*. Barcelona: Anagrama.
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología (C. Perales, trad.). *Discurso & Sociedad*, 2(1), 201-261. Recuperado en noviembre 3 de 2011, de [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Van%20Dijk.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Van%20Dijk.html)

Ponencia

05

Desafiando la historia oficial: pervivencia del pueblo Muisca-Chibcha como una forma decolonial de existencia

.....
Andrés Camilo Trujillo Cerón¹

.....
Resumen

Entender el proceso a través del cual ha sido invisibilizado el aporte de los pueblos nativos y las minorías esclavizadas en la construcción de País, es el primer paso para encaminar un nuevo concepto humano, opuesto al discurso totalizador nacionalista. Esta ponencia propone "otra" perspectiva para construir identidad en Colombia, re-componiendo, re-significando y visibilizando la sabiduría, usos y costumbres de la cultura ancestral Muisca Chibcha, para así develar el relato de la aguerrida resistencia de un pueblo que se ha negado a morir en más de 500 años de opresión.

.....
¹ Gestor cultural y artístico, estudiante de Licenciatura Básica en Educación Artística, Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Correo electrónico: isajahr18@gmail.com

Palabras Claves: Colonialismo, decolonialidad de la existencia, pueblo Muisca-Chibcha.

Colombia, que etimológicamente significa "tierra de Colón" ("Etimología de Colombia", s.f.), es un constructo de país que no ha llegado a consolidarse como unidad política y menos aún en lo cultural. Su nombre esconde el propósito utilitario con el que fue establecido el proyecto de una república democrática a manera de fachada, para perpetrar todo tipo de vejámenes desde al amparo de la legalidad.

Aunque en el país se ostenta una de las democracias más antiguas en el continente, la historia demuestra que, desde sus inicios, este proyecto de patria ha sido el escenario propicio para la corrupción política, el derramamiento de sangre y la violación de derechos humanos. Es un sistema de provincias fragmentadas radicalmente desde la geografía, condicionadas a la separabilidad, donde cada región es una patria chica con fuerte tendencia a la endogamia y a los complejos con respecto al "otro" viéndolo como inferior o superior.

Martha Garrido –citada en Yunis (2004)– explica como...

(...) Resultan así temas que vinculan el trabajo del campo a lo miserable, lo inferior, la superioridad de la vida urbana sobre el campo; la discriminación por el lugar de origen, ligado al clima también aparece, lo que de manera implícita rubrica la valoración mayor o menor que otorgamos a una región: el "calentano" es inferior al de tierra fría, el "costeño", inferior al "cachaco" y se les dota de otros elementos distintivos, "el costeño es perezoso", el "pastuso..." y tantas cosas más. (p. 63).

Esto pone en evidencia que en Colombia hay primero un sentido de *regionalismo* antes que de *nacionalidad*.

Pero ¿qué se puede decir de una nación soberana que exhibe un escudo y símbolos patrios, que nada tienen que ver con el sentido de pertenencia y el orgullo?: El oro robado en otro tiempo y hoy explotado a cielo abierto, un gorro frigio de una revolución ajena, el canal "de Panamá"... Un cóndor que en Colombia parecen haberse empeñado en extinguir y así...

Lo que une a los colombianos como pueblo es difuso, circunstancial y, en general, muy superficial –fútbol, reinados de belleza, carnavales, una orientación morbosa hacia la farándula– y las noticias captan la atención colectiva hasta el punto de desatar las más bajas pasiones, pero difícilmente el colombiano se moviliza con un sentido de pertenencia respecto al dolor de sus coterráneos en otra parte de la geografía nacional, ni se duele de la destrucción de sus recursos naturales ni de su patrimonio cultural tangible e intangible, porque no lo valora, no lo conoce en su dimensión real y, por tanto, carece de un vínculo significativo que lo relacione con el territorio de manera vital.

Sin embargo, el Gobierno, cual "mano maestra", trata de exacerbar una mentirosa noción de patriotismo, manipulando emocionalmente las masas para simular un consenso de rechazo a la corrupción y a la violencia, pero lo que se vive en realidad es una generalización de los hechos violentos, extendidos a todos los rincones del país por parte de los medios masivos de comunicación, generando un falso estado de alarma, un efímero chispazo de indignación que se convierte rápidamente en costumbre y complicidad tácita.

Emilio Yunis (2003) señala acertadamente:

(...) Parece que asistiéramos al eterno retorno de nuestros males empeñados y empecinados en destruirnos. Conocemos las raíces de nuestro atraso, las distancias que nos separan, y la razón de ser de las mismas, de alcanzar los niveles de vida y bienestar deseados, pero la misma mano maestra hace que las contemplemos en la distancia, nos embelesemos con ellas y dejemos las cosas tal como están. (p. 13).

En Colombia se ha cercenado la memoria nativa para moldear un pueblo sumiso, heredero de un sistema colonialista, que permanece inmerso en una monumental crisis de identidad, aceptando la versión oficial de un metarrelato construido a conveniencia de clases dominantes que escalaron sobre cadáveres de indígenas, mestizos y afros, para crear un imperio que se sostiene sobre sus espaldas, multiplicando la miseria. Este pueblo le dio la espalda a sus raíces ancestrales, resignándose a la esclavitud, a la hegemonía de colonos y ladinos que buscan usufructuar la tierra sin medir consecuencias ni establecer una prospectiva de sostenibilidad.

La voz nativa de Colombia es un referente arcaico en la construcción de país, que sigue relacionándose con el atraso; es una sombra vergonzosa que estira su mano en las ciudades pidiendo limosna o el eco distante de una dignidad fosilizada que adquiere tintes de leyenda y ficción tras los vidrios de un museo. En el mejor de los casos, exhibido como una figura exótica ante el resto del mundo, el indígena en Colombia es un comodín cuando se trata de mostrar al exterior lo autóctono y cultural que es este país, que se jacta también de ser uno de los lugares con más biodiversidad (Baena, 2015), no importa que enfrente el azote indiscriminado de la minería, el represamiento y la destrucción de fuentes acuíferas, la tala de bosques y la desaparición sistemática de la fauna; no importa, porque popularmente es catalogado como "el país más feliz del mundo" ("Colombia vuelve a ser el país más feliz del mundo", El tiempo, 2014).

Este país declara, en su Constitución de 1991, que (...) "reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana (Art. 7), que (...) es obligación (...) proteger las riquezas culturales (...) (Art. 8), así como las lenguas y dialectos de los grupos étnicos (Art. 10); se menciona, además, que su formación deberá respetar y desarrollar su identidad cultural (Art. 10) y, también, que las tierras comunales de grupos étnicos y las tierras del resguardo "(...) son inalienables, imprescriptibles e inembargables" (Art. 63).

Pero todo esto se convierte en una retórica incipiente cuando se palpa la desconcertante realidad que muestra que el indígena en Colombia es objeto de ignominia, desprestigio y persecución. Muy cerca se tiene la realización del programa de televisión *Séptimo Día* del Canal Caracol (Lozano & Reyes, 2015), en el marco del Día Internacional de los Pueblos Indígenas, que pone en evidencia la estrategia infame, esgrimida por la derecha colombiana, para difamar las comunidades nativas, cuestionando su fuero interno y autonomía para llevar a cabo la arremetida neoliberal que busca robarles sus tierras.

Esto no es nuevo, la desposesión territorial de las masas en beneficio de unos pocos enmarca nuestra historia. Por el dominio de las tierras se han desatado los más crueles conflictos sociales en toda América y quizás se vean cosas peores en la regencia de la legalidad a costa de lo legítimo.

Revisar la historia, superando las taras del miedo y la moralidad impuestas en la colonia, es como mirarse ante un espejo, con disposición a reconocer las marcas de un trasegar violento; significa aceptar las llagas que palpitan aún en carne viva, atendiendo el grito mudo de un cuerpo que clama dignidad. Hay que caminar, pues, desde la comisura de la herida hasta el fondo sangrante, hasta el origen, para entender mejor por qué "somos lo que somos"; retomar la senda que abrió el primer estallido de un arcabuz en el cuerpo aborigen de lo que hoy se llama Colombia, para comprender por qué "seguimos sangrando".

¿Cómo se llegó hasta acá?

Las tendencias feudales, que persistían en España en la época colonial, encontraron en el nuevo Reino un campo propicio para su desarrollo, la imposición del trabajo y la tributación a través de las encomiendas que consistían en:

(...) un núcleo de indígenas, por lo general un clan o una tribu, que era obligado como grupo primero y más tarde per cápita a pagar temporalmente a un español meritorio un tributo que fijaban los oficiales de la Corona, como cesión de la carga fiscal debida al rey y con obligación para el beneficiario, con algunos deberes, entre otros, el de ocuparse de la catequización y el adoctrinamiento de los indios, quienes seguían dentro de la administración y jurisdicción de la Corona. (Hernández, 1949, p. 179).

Esta institución, de origen castellano, pronto adquirió en las indias caracteres peculiares que la hicieron diferenciarse de su precedente peninsular, prosiguiendo, a partir del siglo XVIII, al margen de la ley que dictaba la Corona, la cual miraba a largo plazo el mantenimiento de los nativos como mano de obra barata. Pero los encomenderos buscaban obtener el mayor provecho posible en poco tiempo, sin importarles la extinción de la raza indígena, esquilmando al máximo a sus sometidos.

Pero fueron la *mita* y el *resguardo* las instituciones que más le causaron daño a las sociedades indígenas. A través de la primera, el indígena fue desarraigado de su medio y obligado a trabajar por un salario. Las leyes de los reinos de indias dictaban sobre el indígena trabajador de las minas o "mitayo":

(...) Y se le crecerá el jornal a tal precio, que fuera de la proporción necesaria al sustento de cada día, saquen ganancia bastante para pagar los tributos a sus encomenderos, si ya no merecieron más por su trabajo, que en este caso se igualará con la paga. (Boix, 1841)².

Álvaro Tirado Mejía (1988) ayuda a contextualizar esa forma de explotación en relación con el presente cuando dice:

(...) A semejanza del proletariado moderno, el mitayo recibe un salario por su trabajo, pero se diferencia de este en que su prestación es forzosa legalmente, y no como la del proletariado, que es libre ante la ley para trabajar o no, pero que ante la necesidad económica, y por no tener más propiedad que su fuerza de trabajo, tiene que laborar para no hacer uso de la libertad de morirse de hambre. (p. 31).

Forzado a prolongar su forma de vida como asalariado para poder cumplir con sus cargas tributarias, los indígenas fueron constituyendo una masa de empleados sin ligazón con la tierra, sin propiedad más allá de su fuerza de trabajo. Con el tiempo, algunos terratenientes dejaban algunas tierras al final de la mita para que los indígenas trabajaran por el solo sustento, tomando una pequeña parte de la cosecha producida para su nuevo amo.

Ya con el resguardo terminaron de minarse las posibilidades de una vida autóctona para los nativos; esta estrategia de doble tributación le permitió a la Corona captar recursos por punta y punta: la carga fiscal de un lado, que suplía con su salario, y el producto que tenía que generar por un pedazo de tierra que le era prácticamente alquilado, siendo ellos sus dueños legítimos. Era una institución comunal en medio de un sistema de propiedad privada individual que iba en rápido aumento. En un principio, no fue necesario para los indígenas alquilarse como asalariados, pues como quiera que fuese, el trabajo comunal del resguardo les permitía subsistir y pagar los tributos, pero estos fueron tornándose más y más elevados, lo que los obligó a trabajar en las haciendas para cubrir con sus salarios estas cargas. Pronto los

² Recopilación de Leyes de los Reinos de Indias, Tomo Segundo, Libro VI, Título XV, Ley XI, año 1609.

poseedores de la tierra encontrarían la forma de lotear y dividir la tierra de los resguardos, castrando finalmente todo vínculo endógeno con el territorio.

Establecer un paralelo con la actualidad brinda suficientes razones para afirmar que el colonialismo en Colombia no ha terminado; el avance del neoliberalismo va convirtiendo la geografía nacional en campos de productividad masiva, favoreciendo prácticas que, de manera sistémica, atentan contra el medio ambiente y la dignidad humana. El individualismo vino a reemplazar la noción de *comunidad*, porque fue creada la necesidad del dinero; la propiedad privada multiplicó el desarraigo y el desplazamiento forzado para crear una masa tributaria sin derecho al derecho ni memoria ni sentido de pertenencia.

Descrito por Fanon (1961):

El colonialismo no se contenta (...) con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Esa empresa de desvalorización de la historia anterior a la colonización adquiere ahora su significación dialéctica. (p. 60).

Más aún cuando se puede identificar claramente que el progresivo detrimento de los referentes de identidad nacional, relacionados con la cosmovisión, los usos y las costumbres de los nativos, parte de la estrategia de adoctrinamiento puesta en marcha en la colonia por la Iglesia católica.

El miedo, la culpa, los conceptos de *pecado* e *idolatría* fueron impuestos a la fuerza a través de la religión, atentando contra el libre desenvolvimiento espiritual del indígena. Los antiguos abuelos, sacerdotes y líderes fueron torturados y perseguidos por profesar su ley de origen. El uso de la lengua chibcha fue prohibido; Felipe IV se dirigió a la jerarquía eclesiástica el 2 de marzo de 1563 diciendo:

Rogamos y encargamos a los arzobispos y obispos que provean y den orden a su diócesis, que curas y doctrieros de indios, usando los medios más suaves, dispongan y encaminen que a todos los indios sea enseñada la lengua española, y en ella la doctrina cristiana para que se hagan

capaces de los misterios de nuestra santa fe católica, aprovechen para su salvación, y consigan otras utilidades en su gobierno y modo de vivir. (González, 1980, p. 52).

Pero los métodos no fueron suaves en absoluto; no hubo escapatoria de la hoguera, la horca o los azotes para el indio que no declarara la fe católica. Vedada ya por completo la lengua nativa en 1783, se tornó cada vez más difícil la transmisión del conocimiento, las historias, canciones... Todo lo que abarca la tradición oral tuvo que ocultarse en la oscuridad de los tiempos.

Cabe anotar que toda la infraestructura de la institución religiosa de la iglesia católica fue yuxtapuesta en los lugares sagrados y centros ceremoniales de los nativos; el fuerte arraigo que estos tenían a sus costumbres, rituales y ceremonias, dificultó demasiado a los españoles evitar que peregrinaran a sus lugares de pagamento y convite espiritual, así que optaron por erigir sus templos encima de estos, garantizando así su confluencia; para poner un ejemplo, la capital religiosa de Colombia, que es Chiquinquirá, ciudad boyacense donde está el templo de la virgen que lleva este nombre y se reconoce como la patrona del país. En lengua chibcha *Chiquy* ('sacerdote') *Quira* ('mujer sagrada') son los atributos que le dan nombre a este territorio que, ancestralmente, era el lugar de los sacerdotes sagrados muisca-chibchas, por lo cual se puede inferir que se terminó por aprovechar la costumbre de las gentes de visitarlo para convertirlos en feligreses.

Vale la pena indagar, por qué en Colombia existe una veneración tan fuerte hacia la imagen de la Virgen María, tanto así que existen muchas advocaciones, tantas como fiestas patronales; se desconoce que esta fue una jugada de la Iglesia católica que reconoció la importancia de la figura de la mujer en la sociedad muisca, la de la madre Bachué, que concibió la humanidad, como lo cuenta la ley de origen, y daba sentido a la organización matriarcal de este pueblo ancestral. Así que fue astuto, desde el sincretismo, mimetizar su imagen para obtener la adoración y la obediencia de los indios y mestizos que, poco a poco, fueron olvidando de dónde les venía esta tradición.

De esta manera, el poder religioso llegó a concentrar, en el periodo colonial, la mayoría de bienes inmuebles, tanto urbanos como rurales; así lo señalaría un diplomático francés que vivió en Colombia en la

tercera y cuarta décadas del siglo XIX: "(...) Estos monasterios están ricamente dotados; cuando yo me hallaba en Bogotá me aseguraron que las dos terceras partes aproximadamente de las casas de la ciudad eran de su propiedad (Le Moyne, 1969, p. 115)".

El influjo de la religión católica en la educación y la formación moral de los habitantes fue determinante para el avasallamiento del pueblo Muisca, con una población mestiza que creció desafortunadamente mientras se reducían las posibilidades para un modo de vida nativo. Toda costumbre ancestral, relacionada con lo espiritual, fue catalogada como satánica, toda expresión raizal fue menospreciada y comenzó a ser sinónimo de *vergüenza*, en una sociedad que, poco a poco, se fue "blanqueando", asumiendo el estilo de vida europeo como el referente por seguir.

(...) Con la Independencia, el indio tenía otro enemigo, el criollo, que aunque en el proceso de construcción de identidad nacional pretendió diferenciarse del español, siguió aplicando la lectura occidental sobre el indígena. (Castillo como se citó en Gómez, 2008, p. 15).

La hegemonía conservadora, desde 1886, valorizó en demasía la herencia cultural de España y generó un proyecto de Estado paternalista, clasista y racista (Urrego, 1997) negando los derechos de las minorías étnicas que no tuvieron un lugar dentro del proyecto de conformación de estado. (Gómez, 2008, p. 16).

Esto, hasta 1991, aun a pesar de que fueron los indígenas los que pusieron los muertos en las guerras que dieron origen a esa nueva Colombia, que empezó a experimentar una confusión étnica relacionada con la condición de la elite criolla que, si bien quiso por un lado formular una nueva identidad americana, por otro, no quiso perder los privilegios y la posición cómoda que había gozado en la sociedad colonial.

Desde entonces, se da el crecimiento de una clase parroquiana, aristócrata, que aunque se lucra con el producto de esta tierra, no ha cesado de promover una vergüenza de lo que es propio. Aspirando a vivir como en las soñadas metrópolis, este grupo que tomó las

riendas del país, ha trabajado sin tregua para favorecer los intereses de las grandes potencias mundiales y no los propios, lo que explica por qué, desde los primeros tiempos de la República, hubo aquí de esos gobiernos, "muy respetados y queridos en el exterior", que entregaron nuestra economía y que no permitieron ni el surgimiento de una industria local ni de un mercado interno ni niveles de vida decentes para la población. "(...) A ese invento genial se lo ha llamado 'apertura económica' desde los tiempos del general Francisco de Paula Santander, miembro y favorecedor de las grandes familias de comerciantes importadores de la Sabana" (Ospina, 1996, p. 60).

Así, en ese clima siempre inicuo, hostil, se han extinguido con brutalidad todas las manifestaciones a favor de la reivindicación de los derechos del pueblo, de las masas, para que reinara impunemente la desigualdad.

Las guerras civiles del siglo XIX derrotaron el pensamiento liberal, el radicalismo y la tradición ilustrada de los sectores democráticos, e impusieron finalmente un régimen aristocrático clerical centralizado cuya constitución, promulgada en 1886, gobernó al país durante más de cien años. Este régimen convirtió a Colombia en uno de los países más conservadores del continente. (Ospina, 2000, p. 60).

Antes de que existieran colombianos, en este territorio habitaba los muisca-chibchas. La historia oficial ha construido una imagen miserable del mundo indígena precolombino, desconociendo la importancia que tuvo su organización y relación vital con el territorio en la conformación de este país.

Es claro que el país de los muiscas tenía una región nuclear, y este hecho fue fundamental para el camino hacia una integración estatal. Esta región central, compuesta por los altiplanos de Bogotá, Tunja y Sogamoso, ofrecía una amplia base de recursos permanentes y de fácil aprovechamiento, lo cual marcó una ruta de procedimiento para la conformación de lo que sería la Nueva Granada. Ya se mencionó cómo el sistema religioso católico fue prácticamente calcado sobre los centros de congregación espiritual de los muiscas y, de esa misma forma, hay muchos elementos que subyacen bajo el peso del sincretismo que ha creado la ficción de una historia blanca.

La ilusión de una representación de Europa en nuestro territorio es el factor que da origen al lastre de ignominia y vergüenza hacia lo propio, el cual se ha arrastrado desde que existe este proyecto de país que no ha llegado a ser. La misma fundación de su capital es un hecho ilegítimo, sin fecha establecida, por haber ocurrido fuera del protocolo dictado por la Corona española, en una muestra de soberbia y osadía, propias del hampa y el pillaje que caracterizaron los episodios del avasallamiento.

Es pertinente recordar que la llegada de los españoles a este territorio se dio por la famosa leyenda de *El Dorado* que, después de alimentar la ambición de los invasores en Perú y México, logró atraer su debilitado ejército famélico que encontró en el hermoso valle de los muisca-chibchas, un lugar apacible en el que lograron establecerse gracias a la amabilidad de los nativos. La belleza del paisaje inspira el memorable canto de Juan de Castellanos, puesto en boca de los hombres de Gonzalo Jiménez de Quesada, quienes exclamaron:

*iTierra buena! iTierra buenai
Tierra que pone fin a nuestra pena.
Tierra de oro, tierra abastecida,
Tierra para hacer perpetua casa
Tierra con abundancia de comida,
Tierra de grandes pueblos, tierra rasa,
Tierra donde se ve gente vestida,
Y a su tiempo no sabe mal la brasa;
Tierra de bendición, clara y serena,
iTierra que pone fin a nuestra pena!*

(Alcaldía de Fontibón, 2004, p. 13)

Como lo relata Joaquín Acosta (1848), a principios de agosto de 1538, los españoles establecen su residencia en Teusacá, que fuera uno de los principales asentamientos del Zipa, con el cual se dio apertura a la antigua Bacatá. Allí es donde el ilustre Gonzalo Jiménez de Quesada se apea de su caballo, desnuda la espada, arranca un manojo de yerbas del suelo y manifiesta que toma posesión de aquel sitio; luego, subiendo a su caballo exclama en voz alta que saliese si había quien contradijese aquella fundación que el defendería a todo trance.

Fue entonces cuando Quesada impuso el nombre de Santa Fe a la naciente ciudad, y de Nuevo Reino de Granada al territorio descubierto, y, en efecto, aunque el paisaje es aquí más extenso y más vasta la llanura, la semejanza es grande entre la planicie elevada que riega el Funza, con la vega deliciosa de Granada que el Genil fecunda, hasta en la probabilidad de haber sido una y otra fondo de antiguos lagos. La colina de Suba, para el que mira al poniente desde la falda de los cerros a cuyo pie está situada la ciudad de Bogotá (como Granada al pie de sus collados), queda al noroeste, como la sierra de la Elvira; y la cristiana ciudad de Santa Fe en la vega ocupa exactamente la posición que el pueblo de Fontibón en nuestra planicie; La ilusión es completa, y el pensamiento ha debido ocurrirse sin dificultad a Quesada, tan familiarizado con los sitios en que había pasado sus verdes años. (Acosta, 1848, p. 242).

Esta ciudad fue tomada a la fuerza, en complicidad del ladinismo; nunca fue conquistada, contrario a lo que proclama su himno:

*Tres Guerreros abrieron tus ojos,
a una espada, una cruz y un pendón,
desde entonces no hay miedo en tus lindes,
ni codicia en tu gran corazón.*³

De hecho, es desde ese preciso momento que existen el miedo y la codicia en este territorio; este es un ejemplo de cómo los símbolos patrios no corresponden a la labor de construcción de identidad, porque están contando un falso relato que no tiene relación verdadera con el sentir de sus gentes, ni con la historia vista desde el otro lado, el no oficial, el cuestionado y menospreciado.

Reinterpretar la historia de Colombia, desde sus orígenes, conduce, sin duda alguna, al centro del país de los muisca chibcha, allí donde confluyeron los intereses colonialistas para fundar un nuevo reino, donde ya existía una civilización milenaria.

La fundación de Santa Fe de Bogotá y su consecuente desarrollo hasta el presente, ofrece un cuadro claro para evidenciar la crisis de identidad colombiana y la lucha que siguen librando los pueblos indígenas para afirmar su pervivencia en una selva de cemento, que

³Himno de Bogotá. Letra: Roberto Pineda Duque-Música: Pedro Medina Avendaño.

avanza sin tregua, minando sus posibilidades de empoderar un plan de vida desde su ley de origen, fuero interno, y usos y costumbres ancestrales.

Hace falta entender el proceso a través del cual ha sido invisibilizado el aporte de los pueblos nativos y las minorías esclavizadas en la construcción de país. Ese es el primer paso para encaminar un nuevo concepto humano, opuesto al discurso totalizador nacionalista. Pero. "¿Cómo pueden los oprimidos como seres no auténticos, divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación?... Solo cuando descubren que ellos son anfitriones del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora" (Freire, 1974, p. 33).

La respuesta es creando estrategias y metodologías basadas en políticas epistémicas vivenciales en torno a la memoria colectiva, dirigidas hacia prácticas que abran caminos y condiciones radicalmente "otras", para afirmar la reexistencia y rehumanización de sujetos colonizados.

Esta ponencia propone "otra" perspectiva para construir identidad en Colombia, recomponiendo, resignificando y visibilizando la sabiduría, usos y costumbres de la cultura ancestral Muisca Chibcha, valorando su aporte como una de las manifestaciones más poderosas de la América precolombina, y afirmando su vigencia actual, en un contexto social en el que solo es tenido en cuenta como pieza museística.

Develar el relato de la aguerrida resistencia de un pueblo que se ha negado a morir en casi quinientos años de opresión, es ponderar la vehemente afirmación de "(...) estar, ser pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido decolonial" (Walsh, 2013, p. 24).

Los ancianos de diferentes pueblos originarios en todo el continente, desde Canadá hasta la Patagonia, han compartido la visión de la profecía del vuelo del cóndor y del águila, que vaticina un proceso de transformación en la humanidad, en el momento en que se armonice el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico con la sabiduría de los pueblos ancestrales, para cuidar el planeta y generar una presencia humana sustentable, socialmente justa y espiritualmente plena. Esta palabra fue interpretada por las autoridades espirituales

de la comunidad Muisca Chibcha de Bacatá, quienes develaron que el cumplimiento de esta ordenanza esta precedido por el cántico y la danza de la Guacamaya, que significa el despertar de los hijos de la tierra del sueño, los descendientes antiguos de Arawak nativos del centro de Colombia, que se autorreconocen y se levantan como herederos de una de las cinco grandes naciones indígenas junto a los Mayas, los Aztecas, los Incas, los pueblos del norte y los de las selvas.

Es pertinente, en este punto, reconocer la presencia de comunidades, cabildos y grupos que están recuperando usos y costumbres ancestrales Muisca en todo el altiplano cundiboyacense y, en especial, el antiguo dominio del zipa de Bacatá, para empoderar formas de habitar el territorio y redefinir su identidad frente al Estado colombiano.

No se puede pasar de largo sin reconocer la conformación de los cabildos muisca de Suba, Chía, Cota, Sesquilé, la comunidad muisca de Soacha, la presencia de abuelos, sabedores ancestrales muisca, en Engativá, Fontibón, Usme y en diferentes grupos en Kennedy, entre otros, que, desde el legado cultural que les corresponde y la interpretación particular desde su vivencia, se resisten a la negación de la herencia de nuestros antepasados.

Se pondera aquí la planeación estratégica que el Consejo de Mayores de la comunidad Muisca Chibcha de Bacatá ratificó autónomamente ante el Gobierno nacional, en El Encuentro Indígena que tuvo lugar el 25 de septiembre 2005, en la que se afirma el empoderamiento de un plan de vida que, desde al menos dos décadas atrás, se venía gestando en el altiplano cundiboyacense desde un movimiento de recomposición étnica. En esta declaración, a propósito de su resurgimiento, la Nación Muisca Chibcha es definida como:

(...) Un movimiento étnico, integrado por personas, familias, parcialidades –comunidades– y cabildos del pueblo Muisca Chibcha, ubicadas en la región andina, de origen y de familia lingüísticas chibcha, por declaración de principios empodera un plan de vida integral, de desarrollo social, económico, político, cultural y espiritual; fundamentado en su fuero indígena, patrimonio cultural y natural: Ley de origen, autoridades ancestrales, organización propia, memoria etnohistórica, cosmovisión, usos,

costumbres, tradiciones, saberes, medio ambiente, ecología, espacio vital, territorio ancestral y demás bienes arqueológicos propios por antonomasia.

- *Visión:* Los descendientes de la Nación Muisca Chibcha, en resistencia y pervivencia de sus valores, estableceremos para el mundo y las futuras generaciones, nuevas relaciones y modos emergentes de permanencias ancestrales; particularizando y asumiendo la creación de tiempos y espacios propios para un propósito vital y común de nuestra existencia, de desarrollo humano integral, mediante el reconocimiento, pertenencia étnica y cultural, nacional y demás derechos de fuero indígena. Visibilizará, resinificará, protegerá, restaurará, revitalizará, nuestro patrimonio cultural, natural y territorial.
- *Misión:* Los descendientes de la nación Muisca Chibcha, en el proceso de resistencia y pervivencia de su cultura propia y acorde con el mundo contemporáneo, establecerán frente al Estado colombiano, relaciones de reconocimiento y de políticas públicas indígenas de su etnia, integrando el movimiento de recomposición étnica que superpone en el territorio originario los sistemas sociopolíticos y económicos ancestrales como una unidad, fundamentado en el desarrollo de su Plan de Vida Integral.

*Autoridades Ancestrales
Consejo de Mayores
Nación Muisca Chibcha
1991
(Niño, 2009, pp. 11-12).⁴*

El Muisca Chibcha no ha muerto, pervive, su historia está latente en el sincretismo de un Estado que ha procurado su olvido; está presente en la manifestación de la semilla que cuidaron celosamente los abuelos antiguos, que no permitieron que el legado de la tradición muriera. Es un árbol que reverdece y manifiesta su legítimo derecho de existir dignamente, haciendo efectiva su propuesta de vida ante el mundo contemporáneo desde el autorreconocimiento como descendientes de una gran nación.

⁴ Archivo del Cabildo Mayor Muisca Chibcha de Bacatá.

► Referencias bibliográficas

- Acosta, J. (1848). *Compendio histórico del descubrimiento y colonización de la Nueva Granada*. París: Beau. Versión PDF. Recuperado de http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/farciniegas/farciniegas_80.pdf
- Alcaldía Local de Fontibón. (2004). *Profundizando raíces y propagando semillas: Fontibón, 410 años*. Bogotá, D. C.: Fondo de Desarrollo Local de Fontibón.
- Baena, M. P. (17 de junio de 2015). Un viaje por la diversidad. *El Espectador*, Medio ambiente. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/medio-ambiente/un-viaje-biodiversidad-articulo-566920>
- Boix, I. (Ed.). (1841). *Recopilación de leyes de los Reinos de las Indias mandada imprimir y publicar por la Majestad Católica del Rey don Carlos II nuestro señor* [versión PDF]. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=9oPPgZaxnSkC&dq=LEYES+DE+LOS+REINOS+DE+LAS+INDIAS&hl=es&source=gbp_navlinks_s
- Cárdenas, E. (2004). *Pueblo y religión en Colombia (1780-1820)*. Bogotá, D. E.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Colombia vuelve a ser el país más feliz del mundo en 2013. (3 de enero de 2014). *El Tiempo*, Archivo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13331815>
- Etimología de Colombia. (2017). *Diccionario etimológico: Colombia*. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?Colombia>
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra* [versión PDF]. Recuperado de http://matxingunea.org/media/pdf/Fanon_Los_condenados_de_la_tierra_def_web_2.pdf
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.

- Gómez, P. F. (2008). *Los chyquys de la Nación Muisca Chibcha: Ritualidad, re-significación y memoria (Trabajo de grado)*. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología. Bogotá, D. C., Colombia. Recuperado de http://www.academia.edu/1591104/Los_chyquys_de_la_Naci%C3%B3n_Muisca_Chibcha_ritualidad_re-significaci%C3%B3n_y_memoria
- Gómez, P. F. (2010). *Pyquy, puyquy, cubum: Pensamiento, corazón y palabra. Muisca: Performances e interculturalidad*. Bogotá, D. C.: Inpahu.
- González, M. S. (1980). *Trayectoria de los estudios sobre la lengua chibcha o muisca* (Series Minor No. 22). Bogotá, D. E.: Instituto Caro y Cuervo.
- Hernández, G. (1949). *De los Chibchas a la Colonia y a la República: Del clan a la encomienda y al latifundio en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Le Moyne, A. (1969). *Viaje y estancia en la Nueva Granada*. Bogotá, D. E.: Guadalupe.
- Lozano, G. (Investigación), Reyes, F. (Producción). (2015). ¿La corrupción llegó a los cabildos indígenas? [Episodio de un programa informativo]. *Séptimo Día*, Canal Caracol. Recuperado de <http://noticias.caracol.com/septimo-dia/la-corrupcion-llego-los-cabildos-indigenas>
- Niño, R. (Mayo, 2009). Lo muisca de hoy, desde lo étnico: Chiquys Xieguazinxa Ingitiva Neusa. *Boletín OPCA*, 1 [versión PDF]. Recuperado de <https://opca.uniandes.edu.co/boletin/01.pdf>
- Ospina, W. (2000). *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá, D. C.: Norma.
- Tirado, A. (1998). *Introducción a la historia económica de Colombia*. Bogotá, D. C.: El Ancora.
- Uribe, D. (2009). *Historia de las independencias contada por Diana Uribe*. Bogotá, D. C.: Aguilar.

Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala.

Yunis, E. (2003). *¿Por qué somos así? ¿Qué pasó en Colombia?: Análisis del mestizaje*. Universidad de Texas - Bruna.

Zambrano, F. R., y Vargas, J. (2007). *Historia de Bogotá*. Bogotá D. C.: Villegas.

Ponencia

06

Miradas al islam desde el periodismo: dos ejemplos en Colombia

.....
Carlos Andrés Novoa Pinzón¹

Agradecimientos especiales a Johanna Ramírez
y a José Ignacio "Iñaki" Chaves

Resumen

A comienzos de 2015, durante el desarrollo del proyecto de investigación "Presencia ciudadana de la comunidad musulmana de la mezquita Abou Bakr Alsiddiq de Bogotá D. C.", ocurrió el atentado a la publicación satírica francesa Charlie Hebdo, bajo la responsabilidad de los integrantes de un grupo extremista que se identifica a sí mismo con el islam. Además de algunos detalles en relación a la forma como la prensa se acercó a la mezquita inmediatamente después del acto violento, este documento presenta dos ejemplos concretos de cubrimiento periodístico en Colombia, que involucran

.....
¹ Comunicador social y periodista de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Estudiante de maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: carlosnovoa@usantotomas.edu.co

a la fe musulmana: primero, una nota para televisión presentada en el espacio del Canal Caracol *Los Informantes* llamada "Mujeres del Islam y el artículo "Islam: Ni terrorismo, ni mujeres oprimidas", publicado en el diario *El Espectador*. A partir del contraste entre los dos productos y lo que el profesor Noam Chomsky denominó "memoria viva", se hace una reflexión acerca de la manera como la prensa colombiana aborda temas relacionados con el islam y sus implicaciones en el desarrollo de la interculturalidad en nuestra sociedad entendida en clave de las creencias religiosas.

Palabras Claves: islam, atentado a Charlie Hebdo, periodismo en Colombia, memoria viva, creencia religiosa, interculturalidad.

Introducción

El viernes 9 de enero de 2015, dos días después de que la publicación satírica francesa Charlie Hebdo fuera blanco de un atentado en París, atribuido por las autoridades a la rama yemení de Al Qaeda (Atentado contra *Charlie Hebdo*, 2017), acudí a la mezquita Abou Bakr Alsiddiq de Bogotá, ubicada en la calle 80 con carrera 30, como lo he hecho desde junio de 2014. El primer motivo de estas visitas es un proyecto de investigación que busca explorar las condiciones en que la comunidad musulmana, que se reúne en ese edificio, ejerce su ciudadanía en el marco de sus diferencias de orden cultural con personas no musulmanas que habitan en el sector al que pertenece la construcción, por medio de la elaboración de un documental radiofónico. El segundo motivo es mi deseo personal de conocer y dar a conocer de manera adecuada el islam, originado por mi fe basada en el mensaje de Jesús, Yeshuá de Nazaret, llamado "Isa" por los musulmanes.

Atravesé la puerta principal de la estructura, coronada con el nombre de Allah escrito en caligrafía árabe, dejé mis zapatos en un anaquel especial y avancé descalzo sobre el piso cubierto de tapetes verdes, rodeado por la blancura de las paredes, por los hombres y por las mujeres que se reúnen allí –tanto de origen colombiano como de procedencia extranjera–. En ese momento, recordé que el hecho de que los atacantes de la revista formaran parte de un grupo fundamentalista denominado "islámico" fue uno de los puntos más

señalados y comentados por la prensa mundial en aquellos días. Se había reactivado el recuerdo de los atentados del 9/11 en Nueva York y en el estado de Virginia y, por ende, surgieron las comparaciones entre los dos acontecimientos. Sabía bien que la oración comunitaria del mediodía de aquel viernes de enero en la mezquita se vería afectada por las malas nuevas y por la visión mediática de los acontecimientos.

Generalmente, el rezo grupal a esa hora es antecedido por una charla del *sheik* Ahmad Tayel, líder y responsable de la congregación, quien la ofrece primero en árabe y luego en español. Sentado sobre una de las alfombras, en aquella ocasión tomé notas acerca de su alocución para mi diario de campo:

Hoy la mezquita se vio más concurrida que de costumbre (...) El sheik Tayel habló acerca de las burlas, de las torturas y de las ofensas que el profeta Muhammad recibió al proponer la nueva fe (...) Un ángel le preguntó si deseaba castigos para los ofensores, a lo que Muhammad respondió con una negativa (...) El sheik indicó que el rechazo es un derecho natural de los seres humanos; sin embargo, no justifica de ninguna manera la violencia, la cual choca con las enseñanzas del Profeta². Según estudios, continuó, personas como las que cometieron los atentados en París son personas enajenadas, automarginadas, fracasadas, que conocieron mal los preceptos del islam. ¿Sacarán los musulmanes en el mundo provecho de acciones como esta? De ninguna manera. Quien sí lo hará será la ultraderecha en el mundo, especialmente en Francia, la cual tendrá un argumento para perseguir, no solamente a los musulmanes en ese país, sino también a los latinos, a los inmigrantes, a cualquier persona que allí sea considerada enemiga. El sheik Ahmad insistió vehementemente en que la comunidad debe condenar el acto violento y manifestar que aquellos que lo perpetraron no la representan, así como no es posible decir que la Inquisición en su momento representó al cristianismo, al mensaje de Jesús de Nazaret.

.....
² El nombre del profeta comúnmente conocido como *Mahoma* en el Occidente hispanoparlante es, en realidad, *Muhammad*; puede pronunciarse como en el caso del boxeador Muhammad Ali. Sugiero emplear el nombre árabe original por tres razones: porque se trata de un personaje muy querido por toda persona musulmana –siempre que un creyente del islam pronuncia o escribe el nombre del Profeta, añade inmediatamente la frase “la paz y las bendiciones sean con él”–, porque el árabe es la lengua litúrgica que da cohesión e identidad al mundo islámico y porque volviendo a esta fuente se realiza un ejercicio sencillo pero enormemente significativo de respeto y reivindicación.

Cuando finalizó la oración, se presentaron en la mezquita periodistas de dos noticieros televisivos –uno perteneciente a un canal privado nacional y otro a un canal público local– para registrar, por boca del *sheik*, la posición de la congregación frente a los atentados. El señor Tayel reiteró ante cámaras lo que minutos antes había dicho delante de sus hermanas y hermanos. Aquella noche pude verificar que ninguno de los dos informativos emitió aquellas entrevistas.

El sheik Tayel señaló, posteriormente, que lo ocurrido con *Charlie Hebdo* se manejó con un doble rasero. Todo el mundo iba a la mezquita y, incluso a veces, ciertos medios iban tres veces al día... Más de tres veces. La cosa duró muchos días y diariamente se daban más de cinco entrevistas. Cuando sucedió algo parecido, un acto criminal también condenado por nosotros y por cualquier librepensador en el mundo, por cualquier persona sin hipocresía, el asesinato de tres estudiantes musulmanes en Estados Unidos el 10 de febrero de 2015, ningún medio fue a la mezquita a preguntarnos al respecto. El día del ataque en París "(...) CM& vino (...) en horas de la tarde (...), RCN y Caracol vinieron al otro día, aunque no estoy muy seguro, y, más de una vez, enfocándose solamente en lo criminal del hecho y en la libertad de expresión", aseguró Tayel, en comunicación personal, el 17 de marzo de 2015.

Semanas después de los sucesos de Charlie Hebdo, aparecieron rotas algunas ventanas de la mezquita ubicadas en su costado oriental. De acuerdo con el señor Tayel, "(...) se enteraron todos los medios acerca de la ruptura [de los vidrios], sobre la amenaza a nuestra mezquita, a nuestra presencia acá en Colombia, y solamente fueron a entrevistarnos los de CM& en televisión y *El Tiempo* [en prensa escrita]", afirmó el sheik.

Ante este panorama, cabe preguntar de qué manera los medios en Colombia están informando acerca de minorías que, como la que practica el islam en nuestro país, enfrentan situaciones particulares muy delicadas.

Dos productos periodísticos

El 18 de enero de 2015, el programa *Los Informantes*, del Canal Caracol, presentó la nota "Mujeres del Islam [sic]³" con la siguiente introducción:

.....
³ Los nombres de las confesiones religiosas se escriben en minúscula.

En Colombia, los musulmanes son pocos; no hay más de catorce mil en todo el país y se concentran principalmente en la Guajira y en San Andrés. Y para muchos en Colombia sus costumbres y tradiciones son un misterio. Cuando el mundo entero está tratando de asimilar la tragedia de unos extremistas islámicos que acribillaron doce periodistas, Silvia Carrasco viajó a Emiratos Árabes para conocer sobre las mujeres en el islam y encontró qué es lo que guardan detrás de la burka. (Carrasco, Cardona & Arando, 2015).⁴

A pesar de que las primeras líneas de este texto hacen pensar que la nota consistirá en una mirada a la vida de los musulmanes en nuestro país, en realidad el producto informativo gira en torno a la ecuatoriana Jimena Betancourt, quien adoptó la fe musulmana, se casó con un musulmán de Dubái y se radicó en ese emirato Árabe.

El 18 de junio de 2015, el diario *El Espectador* publicó, en su página web, el artículo "Islam: ni terrorismo ni mujeres oprimidas", escrito por la periodista Andrea Benavides; su párrafo de llamado dice: "A propósito del inicio del Ramadán, el mes sagrado de los musulmanes, *El Espectador* presenta un 'abecé' del islam para entender el porqué de los prejuicios que se han formado alrededor de esta religión". El documento muestra dos infografías: la primera, acerca de la presencia musulmana en Colombia a partir de la ubicación geográfica de las comunidades islámicas en el territorio nacional; la segunda es un breve recorrido por su historia en estas tierras. A continuación aparecen textos aclaratorios con los siguientes títulos: "No todos los árabes son musulmanes y viceversa"; "Comparten creencias con cristianos y judíos"; "El islam no fomenta el terrorismo" y "Conociendo la sharia". La nota concluye con la presentación de los testimonios de dos mujeres colombianas y musulmanas que viven en países árabes.

Estos dos productos periodísticos proponen miradas al islam en Colombia; sus objetivos, estructuras y aportes al desarrollo –o al retroceso– de la interculturalidad como proceso en nuestra sociedad,

⁴ Recomiendo leer "300 días en Afganistán", la crónica escrita por la médica gineco-obstetra Natalia Aguirre (2004) en la que da cuenta de su paso por Afganistán entre 2002 y 2003. Aguirre explica en el texto, con lujo de detalles y de humanidad, varios elementos de la cultura de ese país, entre ellos la burka. Baste citar lo siguiente al respecto: "La prensa ha magnificado el asunto de la burka. Cuando uno les pregunta a las mujeres qué es lo que más las atormentaba del régimen talibán, la respuesta nunca es la burka. La principal preocupación de las mujeres eran las restricciones en cuanto a la educación" (p. 33 –en la versión impresa–).

entendida esta en clave de creencias religiosas, merecen considerarse metódicamente. A continuación, se presenta dicho análisis a partir del concepto de las *representaciones sociales en los medios*, propuesto por el profesor Manuel Martín Serrano (2011).

Martín Serrano señala que "(...) una de las aplicaciones de la Teoría de la Mediación en el campo de las Ciencias Sociales (...) consiste en el estudio del control social que ejercen las instituciones actuando sobre la interpretación que hacen las personas de la realidad" (p. 55). Entre estas instituciones se encuentran los medios masivos de información –llamados por el autor "medios de comunicación pública"–, los cuales proponen relatos que participan en el control social de los sujetos porque contienen *representaciones sociales*. Una *representación social* consiste en la propuesta de una "determinada" interpretación de lo que existe o de lo que acontece en el entorno. La representación social hace referencia precisamente a tales o a cuales temas, incluyendo *unos* datos en vez de otros y sugiriendo *ciertas* evaluaciones en vez de otras posibles (Serrano, 2011).

El autor se refiere, además, al "acontecer público" como cualquier emergente (cosa, objeto, suceso, observación, idea, norma, relación, etc.) que por su presencia o ausencia afecta o puede afectar a la comunidad y cuyo conocimiento puede ser compartido por los miembros de aquella, porque ha sido seleccionado como objeto de referencia por las instituciones que tienen a su cargo dar noticia pública de lo que acontece.

Los relatos que los medios de información masivos entregan son pautas de representaciones sociales de los acontecimientos, que pueden influir en la forma en que las audiencias conocen la realidad –mediación cognitiva– y en las creencias o juicios de valor que establecen a partir de dicho conocimiento. Esta función de los medios se denomina "tarea mitificadora" que, según el autor, es una relación entre lo que históricamente acontece y lo que se cree en términos axiológicos o de valores. Considerando lo anterior, para lograr el objetivo de este documento, se aplicará en el estudio de los productos periodísticos señalados el *modelo canónico* para el análisis de la participación del medio en la producción del acontecer público propuesto por el profesor Martín Serrano (ver tabla 12):

Tabla 12. Modelo canónico para el análisis de la participación del medio en la producción del acontecer público

Objeto, contexto e información evaluados como verdaderos falsos, probables o improbables, existentes o inexistentes					
De algún Emergente perteneciente al plano del Acontecer, se selecciona a algún	Obejeto de referencia	que existe en un marco temporal	situado en un marco espacial	concerniendo a un número de Agentes (personajes, comunicantes, controladores)	Basándose en la información obtenida de determinadas fuentes (sujetos, instituciones).
		al que eventualmente se le relaciona con otros objetos de referencia			
<p>Fuente: adaptado de "Modelo canónico...", en M. Martín, 2011, <i>La producción social de comunicación</i>, Alianza.</p>					

Artículo "Islam: ni terrorismo ni mujeres oprimidas", de Andrea Benavides, Diario *El Espectador*

Para empezar, hay que señalar que, si bien el titular de la publicación es contundente, acorde con su contenido y propuesta, el párrafo de llamado tiene en su redacción un problema: el hecho de afirmar que se presenta información del islam para "entender el porqué de los prejuicios" que existen acerca de esta religión es, en realidad, decir que estos se van a explicar o incluso justificar a la luz de los datos que se suministren. Lo adecuado hubiera sido plantear como meta la exposición de datos idóneos acerca de la fe musulmana que deshagan las creencias arbitrarias que se han formado en torno a ella y a las personas que la practican.

El emergente seleccionado del acontecer y su marco temporal es el comienzo del mes de Ramadán. El objeto de referencia es el islam mismo, el cual es presentado en Colombia como marco espacial.

Los agentes de la primera infografía son los centros de oración musulmanes que actualmente se encuentran en el territorio nacional; en otras palabras, se trata de una ubicación geográfica de los seguidores del islam radicados en el país, de los cuales se indica su número aproximado –diez mil–. Se advierte que la mezquita de Maicao (Guajira) es la segunda más grande de Latinoamérica y acerca de las perspectivas de crecimiento del islam en relación con el número de fieles a nivel mundial –1161 millones en el año 2050–.

En la segunda infografía, el recorrido histórico presenta a los musulmanes en Colombia como agentes que migran en seis momentos distintos, cada uno con características propias. Dichos momentos se exponen como situaciones de causas múltiples –esclavitud e incidentes bélicos, especialmente, aunque no son las únicas– que han influido en una mayor o menor conservación de la fe y de las tradiciones islámicas en el país. Los textos aclaratorios pretenden mostrar información que contrarreste los prejuicios que han afectado al islam. El primero, establece una distinción concreta en respuesta a una identificación errónea que ha calado en el imaginario colectivo; este, sin embargo, no es tan delicado en comparación con el segundo texto aclaratorio que se presenta a continuación:

Quando los musulmanes se refieren a Allah, lo único que hacen es traducir 'Dios' al árabe (...) Cuando oran a Allah (...) [se comunican con el ser que] es el mismo al que se dirigen los judíos y los cristianos. (Benavides, 2015, "Comparten creencias...", Párr. 1).

En la cultura occidental, todo lo que no se identifique con el ideal cristiano suele considerarse no solo como una creencia diferente, sino también incorrecta: si no se sigue a Cristo, es porque se tiene "otro dios"; de ahí la pertinencia de la explicación. Tras ofrecer algunos detalles de coincidencia entre las creencias musulmanas, judías y cristianas, el texto determina que "el islam no se aleja tanto de lo que ya se conoce en el cristianismo y el judaísmo" ("Comparten creencias...", Párr. 4.)

El tercer texto aclaratorio ofrece puntos claves que los medios de información suelen pasar por alto acerca del *yihad*, expresión identificada con el terrorismo que surge del islam y que tiene cuatro

diferentes acepciones.⁵ De estas, Benavides presenta dos: "No es 'guerra santa' (...) ya que esta palabra significa 'esfuerzo': esforzarse por ser mejor persona, por el bienestar de la familia, esforzarse por orar aunque se tenga pereza, etc." ("El islam no fomenta el terrorismo", párr. 2). Por otra parte, da cuenta de la variante del *yihad* relacionada con el derecho que tienen las comunidades islámicas de defenderse cuando son atacadas, con especificaciones basadas en las normas de la *sharía*. Precisamente, lo que sigue es la descripción de este término, que consiste en "(...) todas las normas socioeconómicas y políticas del islam que se extraen directamente del Corán y de la *sunna* (dichos y forma de vida del profeta)" ("Conociendo la sharía", párr. 1); "(...) está sujeta a la interpretación (...) de personas que la han estudiado y tienen la competencia para tomar decisiones. Sin embargo, existen grupos que 'traducen' estas normas de manera inexacta y las acomodan según su conveniencia, como es el caso de los grupos extremistas (párr. 3).

Finalmente, el documento presenta las voces de dos colombianas que decidieron abrazar el islam y que viven en países árabes –Egipto y Pakistán, respectivamente–. Estas personas señalan, de forma concreta, sus motivaciones y otros elementos que contradicen la imagen de la mujer musulmana oprimida: sus decisiones fueron tomadas libremente; las prendas de vestir que emplean –como el *hiyab* y el *niqab*–, optativas y no obligatorias, en realidad las hacen sentir protegidas, especialmente de las miradas imprudentes masculinas. También cuentan que "la belleza exterior de cada mujer no debe ser revelada a cualquier persona, lo que obliga a los demás a fijarse en su intelecto y no en su físico" ("Adriana Moreno, Egipto" párr. 3); las mujeres musulmanas, si lo desean, pueden trabajar de manera digna; los casos de mujeres torturadas o asesinadas "(...) son casos aislados y no son un factor común en países árabes o que esté incluido en el islam" (Nadia Romero, Pakistán, párr. 4).

Las fuentes tomadas por Benavides para elaborar su texto son documentos como *Islam en Bogotá: presencia inicial y diversidad*, del investigador Diego Castellanos; una columna de opinión publicada

.....
⁵De acuerdo con el *sheik* Ahmad Tayel, la palabra *yihad* debe pronunciarse con el artículo determinado masculino *el*: 'el *yihad*'. Esta expresión tiene cuatro dimensiones distintas: defensiva, psicológica –autocontrol–, intelectual –interpretar y comprender de la mejor manera– y social –servir a la comunidad y luchar contra la injusticia– (Capan, 2008).

en *El Espectador* por el internacionalista Víctor de Currea-Lugo, y las declaraciones del líder musulmán radicado en Bogotá Jamid Sánchez, de Adriana Moreno y de Nadia Romero, colombianas musulmanas que viven en Oriente.

Nota “Mujeres del Islam [sic]” de Los Informantes, Canal Caracol

El texto introductorio de esta producción es confuso. Primero se refiere a la condición minoritaria de los creyentes musulmanes en Colombia y a lo “misterioso” de sus costumbres para la mayoría de la sociedad colombiana (Carrasco, Cardona & Arango, 2015). A manera de justificación del esfuerzo periodístico, cita el ataque a *Charlie Hebdo* –hablando de “la tragedia de unos extremistas islámicos que acribillaron doce periodistas”, expresión mal redactada– y anuncia que ha enviado una reportera a un país de Oriente para averiguar cómo viven las mujeres musulmanas allí “detrás de la burka”. El emergente seleccionado del acontecer es el asalto en París, mientras que el marco temporal son los días posteriores al evento. El objeto de referencia de la nota son las *mujeres musulmanas*, y su espacio temporal es el emirato de Dubái.

Lo primero que presenta el informe es una declaración de su protagonista, la ecuatoriana Jimena Betancourt: “Al ser una mujer casada, y [él] como hombre musulmán, eres completamente dependiente de él porque debes obediencia y yo, claro, tengo que hacer lo que él me pone en sus parámetros”. La periodista Silvia Carrasco señala, más adelante, que, antes de casarse, Jimena abrazó el islam (...) Una religión que, incluso en los países musulmanes más occidentalizados como Emiratos Árabes Unidos, contempla que toda mujer debe ser responsabilidad de un hombre de la familia. Ninguna mujer puede poner un pie fuera de casa ni tomar ninguna decisión sin la autorización de un hombre.

A partir de la figura de Betancourt y de las ideas del párrafo anterior, se plantean ciertos escenarios en los que aparecen las mujeres en Dubái, así como otros agentes y las fuentes:

1. *El ámbito académico*: La hija de Jimena acude a la universidad con la duda de si “el hombre responsable de ella” la dejará trabajar una

vez termine sus estudios. De acuerdo con la nota, a pesar de lo anterior, en Dubái "(...) las universidades están siendo literalmente ocupadas por mujeres (...) Sí: tres de cada cuatro estudiantes son de género femenino". Muestran, entonces, la universidad de Zayed, en donde Federico Vélez, profesor colombiano, habla de separaciones por género en esa entidad y reitera las afirmaciones de Jimena acerca de los permisos. Un colega suyo, el salvadoreño Marcos Sosa, se considera a sí mismo como parte de un proceso de emancipación de las mujeres en esa cultura, declaración reforzada con imágenes de camisetas negras con rostros de mujeres cubiertos acompañados de la palabra *libertad*: "Puede que sea un poco romántico, pero yo tenía esta noción de que al estar aquí podría contribuir un poco para que las chicas se realicen como profesionales individuales". Después se habla de cómo este profesor de arte y diseño debe recurrir a trucos para poder ofrecer sus clases sin trasgredir las normas culturales o religiosas imperantes; por ejemplo, a ciertos libros de la universidad en los que aparecen imágenes de mujeres desnudas pintadas por artistas del Renacimiento europeo se les añaden autoadhesivos que cubren senos y zonas púbicas. "Casi todos los profesores se han educado en Occidente, pero se han tenido que adaptar a las restricciones de un país donde la censura es habitual", señala por su parte Carrasco.

2. *El ámbito religioso*: Dice, la enviada especial, que todo en la vida de un musulmán está regido por la religión. Rezan rigurosamente cinco veces al día, cada vez con un rito de limpieza estricta que, por separado, y en cada mezquita o en cada casa, cumplen escrupulosamente hombres y mujeres.⁶

Acto seguido, Jimena Betancourt explica que esta norma religiosa determina, de forma especial, la jornada diaria en su hogar. Por ejemplo:

(...) Si la primera oración se debe realizar en la madrugada, mi marido [dice Jimena] va con mis hijos a la mezquita y cuando él

⁶ La nota de Los Informantes ignora en su representación del islam los otros cuatro pilares o preceptos fundamentales del islam: la profesión de fe, la limosna, el ayuno en el mes de Ramadán y la peregrinación a la ciudad de La Meca.

regresa yo ya debo tener el desayuno listo. Entonces, igual, me despierto, oro, voy, hago el desayuno para mi esposo, le sirvo, los niños irán a sus estudios, mi esposo al trabajo. (Carrasco, Cardona & Arango, 2015).

3. *Los emigrantes*: La situación de los extranjeros que viajan al emirato en busca de oportunidades laborales tienen, según la nota, un ejemplo en Doris Betancourt, hermana de Jimena, quien llegó a Dubái para convertirse en guía turística. "(...) Para mí, era venir a un mundo en que tenía que ponerme siempre, estar cubierta, olvidarme de muchas cosas en general, no salir tanto ya (...) Dejar de fumar, fiestas entre hombres y mujeres, porque es esta cultura así". Doris declara que, a pesar de esto, su decisión ha mejorado su vida porque no tiene en Ecuador las posibilidades que tiene en Dubái; por eso, asume a los dos países como suyos y acepta la cultura de la nación que la recibió.

La nota es explícita al mostrar en imágenes las diferencias entre las dos hermanas: Jimena, vestida de negro y con el cabello cubierto; Doris, presumiblemente soltera, viste de colores y expone su cabellera. Estas diferencias, según Jimena, se explican –con cierta vacilación– porque la mujer que se viste de negro y más envuelta en telas lo hace así ya que tiene "un poquito más de recelo hacia la sociedad"; en sus palabras, no aparecen claramente los elementos religiosos del asunto⁷. Jimena también se refiere a lo que sucede cuando visita su país de origen: suscita ciertas reacciones negativas; cuando sus paisanos la ven en su atuendo negro, muestran sorpresa y difícilmente le creen que ella es tan ecuatoriana como ellos.

4. *El vestuario femenino en Dubái*: Carrasco acude a Gloria Rojas, profesora de español que vive desde hace veinticinco años en Abu Dabi, para conocer más detalles de la vestimenta femenina en los Emiratos. Rojas, ataviada con un vestido de manga sisa a la altura de la rodilla, con escote, en tacones y con el pelo descubierto, lleva a la reportera a una tienda de ropa exclusiva para mujeres en donde explica lo que es la *abaya* –túnica que cubre el cuerpo

⁷Dichos elementos, relacionados con la modestia y el recato, aparecen en el Corán, libro sagrado del islam (Sura 24:30-31).

de la mujer, que se usa con el *niqab* o tela que cubre el rostro-. Rojas también presenta ciertas prendas coloridas que se usan bajo la abaya y que solamente pueden mostrarse en la intimidad del hogar, nunca ante extraños. Aquí se menciona la separación de géneros en las celebraciones nupciales de ese país, costumbre "(...) incomprendible para los occidentales", como indica la enviada especial.

El esposo de Jimena, Husayn, dice ante cámara que comprende lo complejo que fue para su esposa el cambio cultural: "(...) Fue muy difícil para mi mujer porque ella tenía que venir a vivir aquí. Yo voy allí [a Ecuador] por pocos días, pocas semanas, quizás un mes, no más que eso. Yo puedo cambiar mi forma de vivir por cierto tiempo y luego volver aquí a mi vida normal. (...) Sin embargo [la voz en *off* de Carrasco hace una reflexión sorprendente], pese a todas las diferencias, encuentra que lo que él llama la sangre, el concepto de familia y del rol que debe tener la mujer es muy cercano entre musulmanes y latinoamericanos".

5. *Conclusión de la nota:* Con la imagen de Jimena Betancourt en una conversación con su marido, diciéndole en inglés –traducción con subtítulos– “si no me permites, yo no voy”, estas son las últimas palabras del producto pronunciadas por la periodista:
- Jimena, adaptada e integrada a la vida musulmana, a su manera, acepta y defiende el enorme control que los hombres ejercen sobre las mujeres (Periodista).
 - Es importante siempre la mujer, siempre con el fin de proteger a la mujer. Entonces la mentalidad es completamente diferente. Allá [en Occidente] la mujer piensa: “¡Yo no necesito que nadie me proteja! ¿De qué? ¿Por qué me protegen?”. Pero aquí no; aquí la mujer casi no se va a movilizar si no es con el permiso, por medio de su esposo (Jimena).

Análisis

Desde la selección de lo emergente y del objeto de referencia, se percibe una gran diferencia de intención entre los dos productos periodísticos. *El Espectador* aprovecha un elemento religioso y cultural

–de actualidad en el momento de publicación–, muy apreciado por los musulmanes, para presentar a sus lectores una mirada acorde con la realidad islámica, revisando varios puntos objeto de polémica. *Los Informantes* también seleccionan un hecho del momento, aunque negativo y con más resonancia que el Ramadán, para concentrarse en apenas uno de dichos puntos controvertidos.

Benavides procuró presentar al islam relacionándolo con el contexto territorial e histórico de Colombia. Por su parte, la nota de *Los Informantes* se limita, como línea general narrativa, a exhibir la historia de una mujer ecuatoriana residente en Dubái como *el modelo* de lo que es ser mujer y musulmana. Sus productores pudieron contar historias de creyentes residentes en Colombia, tanto extranjeros como nacionales; en cierta forma, eso era lo que cabía esperar tras ver lo "misterioso" de la introducción.

Mientras que el informe escrito busca desestimar con testimonios de creyentes y con fuentes académicas los prejuicios que hay acerca de los musulmanes, especialmente los relacionados con el terrorismo y con el trato a las mujeres, la nota televisiva acentúa este último al presentarlo en diferentes situaciones y apoyándose en la reiteración de expresiones como "pedir permiso" y "obediencia", así como en las imágenes de las mujeres con trajes de color negro –en algún momento, la nota dice que la universidad con sus estudiantes ataviadas con trajes oscuros "de lejos parece un convento", figura asociada en Occidente con el encierro, más si se habla de mujeres–.

Por otra parte, Benavides trata de presentar un sentido de variedad dentro del islam que corresponde con la realidad, mientras que *Los Informantes* no lo reconocen. Al contrario, ellos proponen mirar la fe y la cultura musulmana como un bloque homogéneo mediante las omisiones y los silencios entre líneas: aunque se habla de los Emiratos, el emisor plantea, en el fondo, que "todos" los países musulmanes son así, lugares que no dan pie a matices; en todos ellos, las mujeres son sumisas y obedecen "sin chistar" a los hombres, tanto las casadas como las solteras: Doris, la hermana de Jimena, presumiblemente soltera, emerge como una mujer que entregó su autonomía a cambio de una mejor situación económica. El marido de Jimena, quien asegura que puede cambiar su estilo de vida al visitar Ecuador por un tiempo

–se intuye que ella no puede hacer lo mismo– refuerza la imagen del musulmán como subyugador de la mujer.

Por su parte, desde Egipto, Adriana Romero ofrece una visión totalmente diferente: su marido la comprende y la respeta. Señala que las normas de vestuario, opcionales, obligan a que la mujer sea valorada y considerada por su intelecto y no por su físico; en el caso de Dubái, en lo relacionado con las posibilidades educativas de las mujeres, estas son mencionadas como "anécdotas", con la insistencia en la censura educativa y con la presencia de la curiosa figura de un profesor –un hombre– latinoamericano que quiere ayudar en el proceso de emancipación de la mujer dubaití. A dicha figura se suma otra: la profesora de español, mujer de atuendo marcadamente occidental, quien no solamente no está sujeta a las normas de vestuario sino que, además, explica, aparentemente mejor que cualquier nativa y usuaria, en qué consiste la *abaya*. Curiosamente, la burka, mencionada en la introducción, tan asociada en Occidente con la opresión a la mujer musulmana, no vuelve a mencionarse en el resto de la nota ni es presentada en ella.

Así las cosas, a partir de la selección de datos, la representación social del islam propuesta por *El Espectador* procura acercar esta religión y su cultura a sus lectores, mientras que la de *Los Informantes* aleja a los televidentes de un conocimiento idóneo de las mismas. La mediación cognitiva que realiza el diario trata de tender puentes a partir de un ejercicio de reivindicación, de una revisión axiológica; la que hace el canal, busca evitarlos, reforzando el mito negativo de un islam opresor. No obstante, en ambos casos, lo circunstancial de los emergentes seleccionados influye en que los objetos de referencia no sean incluidos en una agenda permanente del acontecer público.

Catherine Walsh (2005) distingue tres términos: *multiculturalidad*, como la variedad de culturas dentro de una sociedad que no necesariamente se relacionan ni se reconocen entre ellas; *pluriculturalidad*, como el reconocimiento de la diversidad, pero de acuerdo con las pautas que ofrece una cultura dominante que absorbe a las subordinadas, e *interculturalidad*, como un sistema de "(...) complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. Busca desarrollar una interrelación equitativa *entre* pueblos, personas,

conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder" (p. 45). En lo que toca al desarrollo de la interculturalidad, en clave de creencias religiosas, el artículo de Benavides es un esfuerzo importante que rompe con la tendencia de la producción mediática a nivel global respecto al islam y, aunque de forma todavía débil para la necesidad de un proyecto de "decolonialidad del poder, saber y ser" (p. 41), aparece como un intento meritorio e incluso audaz de pasar de la pluriculturalidad a la interculturalidad "como proyecto político y epistémico" (p. 41). Por su parte, la nota de *Los Informantes* acentúa el esquema de la multiculturalidad, pues refuerza la visión negativa del islam a través de uno de sus temas más sensibles y mal conocidos –la situación de la mujer musulmana– en una actitud reduccionista, homogeneizadora, portavoz de la cultura dominante global, que ignora las situaciones locales aun invocándolas, de ser necesario, con el fin de sostener el sistema imperante y declararlo como "el mejor" –"menos mal que naciste en Occidente", como rapea el cubano Virulo (2011)–. De esta forma, intensifica las creencias negativas de su público y desmantela potencialmente la posibilidad de que este se lance a conocer, por su cuenta, el valor de la diferencia que tiene el islam en nuestro contexto colombiano; en otras palabras, se le cercena el derecho a la comunicación, elemento fundamental para el desarrollo fructífero de la interculturalidad.

El proceso de descubrir y apreciar las diferencias, en este caso religiosas, es fundamental para establecer vínculos interculturales. En los valores éticos y culturales de las religiones hay positivas alternativas al discurso de la globalización. Por ello, los medios de información deben constituirse en espacios animadores de su conocimiento, agregándolos, de manera coherente, contextualizada, continua y responsable, a sus relatos conformadores del acontecer público. Si así se hace, se podrá confiar en que la mezquita Abou Bakr Alsiddiq de Bogotá dejará de ser visitada por los medios solamente cuando ocurran hechos violentos, injustamente asociados al islam, y en que cualquier persona o comunidad, con una identidad espiritual manifiesta, pueda acceder a la palabra para contar sus historias y sus experiencias, en vez de que ellas se conviertan en relleno para la próxima publicación del noticiero o del magazín, lo cual es reflejo del trabalenguas "homogenizar para hegemonizar" (López, 2013, p. 336).

► Referencias bibliográficas

- Aguirre, N. (Marzo-abril, 2004). 300 días en Afganistán. *El Malpensante*, 53. Recuperado de http://www.elmalpensante.com/articulo/1182/300_dias_en_afganistan
- Atentado contra Charlie Hebdo. (2017). *Wikipedia: La enciclopedia libre*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Atentado_contra_Charlie_Hebdo
- Benavides, A. (18 de junio de 2015). Islam: Ni terrorismo ni mujeres oprimidas. *El Espectador*, El Mundo. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/elmundo/islam-ni-terrorismo-ni-mujeres-oprimidas-articulo-567107>
- Capan, E. (Ed.). (2008). *Terrorismo y ataques suicidas: Una perspectiva islámica*. Nueva Jersey: La Fuente.
- Carrasco, S. (investigación), Cardona, M. A. (producción), Arango, M. E. (dirección). (2015). Mujeres del islam [Episodio de un programa informativo]. *Los informantes*, Capítulo 57, Canal Caracol. Recuperado de <http://losinformantes.noticiascaracol.com/reviva-el-cap%C3%ADtulo-57-de-los-informantes-1426-capitulo?historia=1430>
- López, J. E. (2013). *Manual urgente para radialistas apasionados* [versión PDF]. Recuperado de http://radioteca.net/media/uploads/manuales/2013_10/ManualUrgenteRadialistas.pdf
- Martin, M. (2011). *La producción social de comunicación*. Madrid.: Alianza.
- Lucas140267 (Canal de YouTube). (2011). *Menos mal que naciste en Occidente: Alejandro García Virulo* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=r5gwffUyjps>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.

Capítulo

06



Cuerpos,
emociones
y espiritualidades



Línea

temática No. 6

Esta línea temática se plantea como un espacio crítico-propositivo, cuyo objetivo fue entender lo que implica saberse un *sujeto colonizado* que construye otras posibilidades de aprender, curarse, expresarse, comunicarse y fortalecerse.

Este es un espacio constructivo desde el diálogo entre ideas y prácticas dominantes que fragmentan al sujeto (mente-cuerpo-espíritu) e imponen la razón como recurso privilegiado para acceder al conocimiento y a la experiencia, y a otras ideas y prácticas pedagógicas, terapéuticas, estéticas, espirituales y expresivas posibles, que buscan superar dicha fragmentación.

Conforme a lo anterior, se convocaron saberes, prácticas y *experiencias otras* que, desde la corporalidad, las emociones y las espiritualidades, provocaran nuevas forma de aproximarse a “lo humano”,

más allá de los dualismos occidentales y las posturas epistemológicas que sobreponen la racionalidad a cualquier otra forma de construcción de pensamiento y acción.

La discusión, entonces, se orientó a través de las siguientes sublíneas: (a) Estéticas y narrativas desde la corporalidad, (b) Medicinas y terapias otras, (c) Espiritualidades para la *no violencia*, y (d) Prácticas corporales, afectividad y educación del sujeto contemporáneo.

Por último, se dinamizaron dos escenarios en los que se pusieron en común dichas reflexiones, a saber:

- *Mesa de Trabajo No. 3: "Prácticas Corporales, Afectividad y Educación del Sujeto Contemporáneo"*
 - Moderador: Diana Peláez, docente-investigadora del CED-UNIMINUTO S. P.

- *Mesa de Trabajo No. 8: "Estéticas y Narrativas desde la Corporalidad"*
 - Moderador: Alirio Raigozo, decano de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales UNIMINUTO S. P.

Ponencia

01

Aprender por el cuerpo: una propuesta de educación para la diversidad en la escuela

.....

Marcela Campos Sánchez¹

.....

Resumen

Esta ponencia surge de un proceso de indagación sobre la relación entre el cuerpo, el poder y la subjetividad en la escuela, prestando especial atención a los procesos de aprendizaje y enseñanza de la diversidad a partir de la experiencia corporal, así como centrándose en la superación de las violencias ejercidas sobre los cuerpos diversos, siendo éstos, en medio de su diferencia, leídos y ubicados a partir de categorías patológizantes.

.....

¹ Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana, magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, docente de tiempo completo en el Programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Sede Principal; tutora virtual en el Programa de Psicología de la Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano; educadora popular en paz y noviolencia. Correo electrónico: marcela.campos@uniminuto.edu

Palabras Claves: Diversidad, experiencia corporal, procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los cuerpos diversos

Los miedos se aprenden al igual que la manera de tramitarlos. Estar de frente a lo que genera temor pone en juego lo que hay en nosotros de instintivo animal; es así como las respuestas más frecuentes frente al miedo son huir o atacar. La diversidad inherente a la vida misma produce miedo; a la especie humana le aterra, en especial, la diversidad de pensamiento hecha cuerpo: La diversidad de razas, de religiones y de opciones erótico-afectivas, son tres de los ejemplos más representativos de los históricos objetos de violencias para el ser humano, sin poder dejar de lado el exterminio de las miles de especies con las que este comparte un lugar en el planeta.

Sin la pretensión de hacer un análisis psicosocial exhaustivo sobre los miedos, es necesario dar cuenta de cómo se instalan ciertos dispositivos comportamentales en la crianza, que después se convierten en prácticas culturales fácilmente naturalizables. El primer mecanismo de defensa que se enseña desde la infancia es el desconfiar de lo diferente, con el objetivo de mantenerse a salvo de los peligros y poder sobrevivir, aprendizaje evolutivamente exitoso durante la vulnerable etapa del desarrollo infantil. El problema es que allí queda instalada la profunda dificultad que se tiene de construir posteriormente vínculos de vida con lo que se percibe diferente a la subjetividad del individuo. Sea por exceso u omisión de protección o abandono, en la crianza no hay un aprendizaje sobre cómo relacionarse en la diversidad; se pasa mucho tiempo entre los mismos, haciendo lo mismo, de la misma manera, y así se permanece.

Siendo conscientes de este fenómeno, se hace una apuesta pedagógica por la *educación para la diversidad*, como columna vertebral dentro del proceso de formación integral en la escuela en su nivel de educación superior. Dicha apuesta pedagógica tiene origen en una experiencia en *no violencia* de casi una década, que tenía como motor la reflexión-acción conjunta con grupos y comunidades de todo el país sobre la transformación de imaginarios y prácticas de violencia.

Esta experiencia me permitió hacer una inmersión en la diversidad de pensamientos hechos cuerpos, y afectó mi subjetividad y mis prácticas pedagógicas para siempre.

Posteriormente a este trabajo en educación popular, mi ejercicio profesional como psicóloga-maestra hace que dirija mis reflexiones y apuestas hacia los cuerpos diversos en la escuela, pues me encontré de frente con que mis estudiantes usaban sillas de ruedas o muletas permanentes para entrar y salir del salón, escribían con la boca o con el pie, entraban a clase con su traductor de lenguaje de señas o tenían tumores que obstruían su respiración, y, en otros casos, eran pacientes con sida que mantenían una vida sexual activa, o mujeres jóvenes violadas obligadas a vivir bajo el mismo techo con sus agresores. Todos compartían una misma apuesta: hacer realidad un proyecto de vida como licenciados o psicólogos. Mi admiración por la manera en que logran sacar adelante un proyecto de vida sin contar con las condiciones psicosociales óptimas de posibilidad, fue el detonante para empezar a preguntarme por la educación para la diversidad.

Los cuerpos diversos son mirados y ubicados siempre en categorías patológizantes y provocan la pregunta: ¿qué tendrá? Una vez se obtiene una respuesta, así no sea científica, la intranquilidad e incertidumbre que genera un cuerpo diverso disminuye.

Siendo psicóloga formada en los años noventa, del giro posmoderno, me acompaña permanentemente la duda sobre los discursos dominantes, contundentes y generalizadores; y, reconociendo además que el lenguaje es una fuerza creadora que legitima y perpetúa realidades discriminatorias, una de mis prácticas es no nombrar desde la mirada médica-patologizante. Hablo de "cuerpos diversos" con el propósito de cambiar la mirada sobre el cuerpo: no hay un solo cuerpo, hay muchos.

Esta es una propuesta desde las ciencias sociales frente a las consecuencias de las premisas científicas biomédicas que se hacen del cuerpo- objeto que prescinde del sujeto-agente social.

Aquellos cuerpos que transgreden al *Hombre de Vitruvio* de Leonardo Da Vinci, el cuerpo matemático perfecto, han sido mirados, nombrados y tratados como "monstruos", "minusválidos" y "discapacitados". La historia y la antropología de la deformidad, culturalmente dan cuenta de cómo los monstruos fueron inscritos en un régimen particular de visibilidad durante la segunda mitad del siglo XIX: la exhibición de lo anormal, que operó como el...

(...) Elemento fundamental de un conjunto de dispositivos que hacen de la exposición de las diferencias, rarezas, deformidades, enfermedades, mutilaciones y monstruosidades del cuerpo humano, el soporte esencial de espectáculos donde se experimentan las primeras formas de la industria moderna del entretenimiento de masas. (Courtine, 2006, p. 203).

De allí deviene esa extrañeza que producen los espectáculos contemporáneos que exhiben los cánones de belleza: es la extrañeza de sentirse un poco monstruo frente a tanta perfección.

Paralelamente a la exhibición de lo anormal, por primera vez las diferencias raciales fueron objeto de espectáculo, como expresión de la proximidad del monstruo y del salvaje, ofrecida como divertimento al visitante, con su mirada dispuesta a adivinar la anomalía monstruosa bajo la curiosidad exótica. Los zoos humanos, las aldeas indígenas y los museos de cera anatómicos, forman parte de la historia humana.

Cabe recordar que para hacer una historia de los españoles en América habría que hacer una historia del miedo al otro; el sentimiento de amenaza constante por fuerzas desconocidas y temibles era un elemento que los angustiaba y enfurecía, pero también los fascinaba. La magia, como forma de conocimiento, fue deslegitimada y condenada por la tradición cristiana y por la naciente forma del pensamiento racional ilustrado; "la atracción y fascinación del español, se mezclaba con el desprecio por formas de vida que consideraba salvajes y diabólicas" (Cabra, 2007, p. 85). De la fascinación al temor, el cuerpo blanco se agitaba y se aceleraba.

Retomando la historia de la deformidad en el siglo XX, producto de la posguerra, paulatinamente aparece la mirada compasiva y con ella emerge el concepto de *minusvalía*:

La percepción de la deformidad humana, largo tiempo identificada con la figura del monstruo, tiende a fragmentarse: el cuerpo inválido se disocia progresivamente del cuerpo monstruoso y se convierte en objeto de preocupaciones médicas unidas a su reeducación. (...) Los años de entreguerras sustituirán al mutilado por el inválido, y no verán ya en la invalidez más que una insuficiencia que hay que compensar, un fallo que hay que hacer desaparecer. (Courtine, 2006, pp. 235-236).

En el marco de las prácticas médicas, psicológicas y educativas, el concepto de *minusvalía* ubicó al sujeto en un lugar de pasividad, a la espera de un saber que lo sane y lo saque de su estado; en otras palabras, que lo salve. Y si bien es innegable que muchos no cuentan con ningún tipo de apoyo y que otros lo requieren para poder pasar al siguiente día, hay otra manera de experimentar un cuerpo diverso más allá de la pasividad. En un estudio que se realizó sobre las narrativas corporales de mujeres jóvenes con experiencia de enfermedades crónicas (Campos, 2008), se evidencia un sentido y resignificación de la experiencia corporal distinto a la pasividad.

Es el caso de una mujer joven de origen rural, la menor de ocho hermanos varones, que orinaba de pie como ellos y, por obligación, era quien sin ayuda desempeñaba las labores de limpieza y preparación de alimentos, cuando se podía escapar a jugar con sus hermanos en la copa de los árboles, de regreso siempre recibía una golpiza por parte de su padre. Después de un largo tiempo de ser rezada por el curandero y de tomar brebajes por un dolor en la rodilla derecha, fue trasladada de urgencias a Bogotá en donde despertó al otro día sin una pierna; nunca nadie le explicó lo que le estaba sucediendo ni las decisiones médicas que se tomaron sobre su cuerpo. La etapa de la quimioterapia y de rehabilitación fue vivida entre muchos hogares de paso. En su narrativa aparece el cáncer y la mutilación como lo mejor que le ha pasado en la vida.

Gladys no solo pasó de albergue en albergue, porque no contaba con recursos suficientes que en la mayoría de casos provienen de donaciones, sino que, en la medida en que fue creciendo y empoderándose, fue desarrollando una tensión con respecto a las lógicas de atención al minusválido; necesitaba la ayuda pero quería ser tratada con respeto, en defensa de su dignidad. Ya no quería tener

que obedecer para ser incluida y poder seguir recibiendo la ayuda. Desobedeció, pasó épocas de hambre y sin las redes de apoyo con las que contaba, viviendo en habitaciones arrendadas. Terminó representando a Colombia en Canadá; hoy es una deportista de alto rendimiento.

El relato de Gladys me llevó a prestar atención a mujeres que, en las memorias del mundo, hubiesen hecho de sus corporalidades diversas su propia historia, y, sin duda alguna, Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón es una de ellas:

Frida Kahlo era una Cleopatra quebrada que escondía su cuerpo torturado, su pierna seca, su pie baldado, sus corsés ortopédicos, bajos los lujos espectaculares de las campesinas mexicanas, que durante siglos han escondido celosamente las antiguas joyas, protegiéndolas de la pobreza, mostrándolas solo en las grandes fiestas de las comunidades agrarias. Los encajes, los listones, las rumorosas enaguas, las trenzas, los huipiles, los tocados tehuanos enmarcando como lunas ese rostro de mariposa oscura, dándoles alas: Frida Kahlo, diciéndonos a todos los presentes que el sufrimiento no marchitaría, ni la enfermedad haría rancia, su infinita variedad femenina. (Fuentes, 2012, p. 12).

Aprendemos por el cuerpo

Tomada de una mano de la no violencia como postura ética, y, de la otra, de las teorías feministas, emerge la intuición de que estudiar el camino de las emociones o el camino del cuerpo llegaba al mismo lugar: El cuerpo es la expresión de las emociones. Exploro las ciencias humanas y sociales buscando pistas de dicha intuición y encuentro en la sociología contemporánea de Bourdieu (1999) que...

Aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social (p. 186).

La sociedad existe bajo dos formas inseparables, constitutivas de su vida: por un lado, las estructuras objetivas, y, por otro, las disposiciones adquiridas en los cuerpos y en las instituciones en forma de hábitos que reproducen y producen la vida social. "(...) El cuerpo socializado –lo que se llama "individuo o persona"–, no se opone a la sociedad: es una de sus formas de existencia" (Bourdieu, 2000, p. 30). Por *disposiciones* se entiende el conjunto de formas duraderas de ser o de hacer que se encarnan en los cuerpos y las instituciones, y por *estructura*, el campo objetivo en que los individuos juegan y apuestan según sus disposiciones propias. Para Bourdieu, la evidencia de la individuación biológica ha impedido ver, en parte, que la sociedad existe, efectivamente, bajo estas dos formas, y que el individuo no es distinto de lo social, ni lo social es distinto de lo que los individuos juegan y apuestan existiendo como singularidades biológicas. Las nociones claves en la teoría sociológica de Bourdieu son la de *campo* y la de *habitus*; las dos se definen como formas de una misma cosa: la vida social. De ella puede hablarse, entonces, en cuanto *estructura objetiva*, por un lado, y como *producción simbólica*, por otro; así que campo y *habitus*, en cuanto conceptos, pueden diferenciarse, pero en cuanto modos de la vida social son una misma cosa (Herrera, 2005).

Lo más relevante de la teoría del *sentido práctico* de Bourdieu (1991) es que permite marcar un distanciamiento tanto del subjetivismo como del objetivismo –se define en contra de la filosofía del sujeto y del mundo como representación–, porque plantea que entre el *cuerpo socializado* y los *campos sociales*, que son por lo general dos productos acordes de la misma historia, se establece una complicidad infraconsciente, corporal.

Educando para la diversidad

Antes de comenzar a presentar mi práctica pedagógica para dar cuenta de lo que hago, cómo lo hago y qué transformaciones tienen las personas que participamos de esta experiencia, aclaro que desde los saberes psicológico y pedagógico no soy experta en rehabilitación, problemas de aprendizaje, educación especial o educación inclusiva. El lugar de conocimiento desde el que enuncio mis apuestas es la psicología social comunitaria. Mi interés se ubica en las relaciones psicosociales con los cuerpos diversos en perspectiva crítica, en tanto que...

(...) Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, las disposiciones sociales, culturales y económicas, el orden social general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación de orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica. (McLaren, como se citó en Juliao, 2014, p. 70).

En UNIMINUTO, desde su apuesta por una "educación de calidad al alcance de todos", hay un lugar especial para la educación que se ha denominado "inclusivo". A diferencia de otras instituciones universitarias, por los territorios del campus es frecuente observar jóvenes transitando con cuerpos diversos, presencias que paulatinamente han venido transformado desde las instalaciones físicas de la Universidad hasta las prácticas pedagógicas en el aula.

Por lo anterior, toma más sentido poner el cuerpo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El objetivo es formar un psicólogo que se relacione de manera *no violenta* con la diversidad, que no le tenga miedo, que no huya ni ataque, y que, por el contrario, realice ejercicios tanto individuales como colectivos de resignificación del ser de las corporalidades diversas.

Poner el cuerpo como dispositivo define mi práctica pedagógica, me permite vincularme con mis estudiantes y ser una mejor maestra. Como docente de tiempo completo, vinculada al Programa de Psicología, tengo a mi cargo las asignaturas de Introducción a la psicología, el Seminario de Comunitaria I, el Seminario de Comunitaria II, la CMD Intervención grupal y cambio social, y soy tutora de prácticas en el campo de Psicología social comunitaria.

A continuación se describirá cómo el cuerpo ocupa un lugar central en dos de estos escenarios de aprendizaje.

Escenario 1. Asignatura Introducción a la psicología (estudiantes de los NRC 3384 y 33808 de 2015-10)

Introducción a la psicología es una asignatura básica para quien ingresa a la carrera de Psicología, porque constituye la presentación de esta como una disciplina rica en perspectivas, modelos y metodologías, enmarcada en el método científico. La asignatura forma parte del componente básico profesional propio de la carrera de Psicología por su carácter general e introductorio; con ella, el futuro psicólogo adquiere una visión crítica, una capacidad de análisis y de hacerse preguntas, y de buscar un camino de indagación según sus propios intereses dentro de la disciplina.²

Se tienen dos sesiones a la semana: la primera es de orden magistral, con lecturas de apoyo, en la que se presentan las preguntas que se hicieron los psicólogos investigadores de la época y los métodos que utilizaron para buscar respuestas y construir teorías; adicionalmente, se plantean los debates vigentes en psicología en torno a dichas categorías de análisis y su pertinencia social. Para la segunda sesión, los estudiantes deben realizar una actividad que les permita a sus pares experimentar a través de su cuerpo los principios de los procesos psicológicos básicos: sensación, percepción, motivación, emoción, atención, memoria, inteligencias, aprendizaje y personalidad.

Los grupos de trabajo deben asistir a tutorías para presentar sus propuestas y revisar que cumplan con el objetivo de experimentar a través del cuerpo. Las propuestas son desarrolladas durante la segunda sesión semanal y son implementadas en su totalidad entre pares.

Los temas de *sensación y percepción*, y *motivación y emoción* son de orden psicofisiológico; durante los inicios de la psicología se buscaron explicaciones sobre el comportamiento humano en el cuerpo-biológico, tanto de personas (neonatas o enfermas) como de animales. El cuerpo tenía un lugar central en las investigaciones pero asumido como *cuerpo-máquina*. Posteriormente, se va introduciendo la idea en los estudios psicológicos sobre la influencia del ambiente en el comportamiento humano. En este sentido, el debate central en

² Estructura metodológica Introducción a la psicología 2015-60.

torno a estas categorías de análisis se da entre las posturas genéticas o hereditarias y las posturas adaptativas o de aprendizaje: ¿la conducta humana es hereditaria, aprendida o es el resultado de la interacción de ambos factores? Esta es la pregunta que acompaña al estudiante en el inicio de su formación.

En la actividad propuesta para la sesión de *sensación y percepción*, los estudiantes construyeron un estímulo por cada sistema sensorial: visión, audición, gusto, tacto y olfato. Introdujeron como variable "tener los ojos vendados"; poner a sus pares en situación de *prueba* fue una constante en todos los grupos. También hicieron uso de algunos elementos de la naturaleza cercanos a su entorno: recogieron pasto, tierra y piedras de los alrededores de la Universidad y agregaron la variable de "poner obstáculos". Estos ejercicios pusieron en evidencia los niveles de autoconfianza de cada uno, les permitieron autorreconocerse y reconocerse entre pares: qué les gusta y qué no, a qué están dispuestos y a qué no (ver figura 12).

Figura 12. Sesión de sensación y percepción



Fuente: autora, 2016.

Durante el proceso, se buscó que los estudiantes hicieran conciencia de su propio cuerpo y del cuerpo de sus pares, de lo que sus cuerpos hablan. Se apuesta por la corporalidad como dispositivo para que entre ellos lean la multiplicidad de sentidos y significados

del orden social hecho cuerpo. En ese proceso de reconocimiento hay cero tolerancia a las burlas, sea por razones de peso corporal, estatura, destreza física, forma de vestir o fluidez verbal (ver figuras 13 y 14).

Figura 13. Sesión de sensación y percepción



Fuente: autora, 2016.

Figura 14. Sesión de sensación y percepción



Fuente: autora, 2016.

El tema de atención se abordó desde los estados de conciencia y los ritmos corporales, precisamente con el fin de avanzar en el proceso de tomar conciencia del cuerpo. Con este objetivo, mediante la música y la danza, hizo presencia el más poderoso elemento de conciencia: la respiración. En esta sesión se puso en juego la experiencia de una estudiante que es maestra de danza, la cual relacionó su saber y práctica sobre el cuerpo desde el arte a partir del tema de estados de conciencia y ritmos corporales (ver figura 15).

Figura 15. Sesión de atención, ritmo y respiración



Fuente: autora, 2016.

Sesión tras sesión, podía conocer mejor a mis estudiantes: quién lideraba y organizaba el grupo, quién estaba pendiente de que todos participaran y se sintieran bien, quién de que los equipos de apoyo tecnológico estuvieran funcionando, quién hacía el registro audiovisual de la actividad, quién estaba más pendiente de mis comentarios y expresión no verbal. Y cuando este descubrimiento sucedía, mayor era mi certeza de que, teniéndolos sentados, quietos en sus sillas, clase tras clase, no los iba a poder conocer a profundidad. La rigidez del aula solo deja ver un pobre reflejo de lo que son. En otras palabras, puedo ver las potencialidades de sus cuerpos jóvenes:

(...) La producción de una condición juvenil y los estudios sobre juventud en Colombia han estado motivados sobre todo por la preocupación y la alarma social que se enfoca principalmente hacia el control y adaptación de este sujeto social al orden social y productivo. De manera que los discursos producidos sobre la juventud y los dispositivos políticos implementados a partir de dichos nombramientos se constituyen en un saber-poder que ordena y objetiva a estos sujetos en determinadas posiciones de la estructura social, de acuerdo con los intereses particulares de determinado momento histórico. En esta medida, se identifica una biopolítica sobre los jóvenes que produce y ordena una condición juvenil mediante la incorporación de los relatos producidos acerca de ellos, para lo cual intervienen mecanismos de disciplinamiento y normalización en instituciones como la familia y la escuela, y dispositivos de producción y control reflejados en las estrategias de intervención institucional de acuerdo con la norma social. Así pues, el adolescente, el estudiante, el peligroso, el o la vulnerable, el heterogéneo, y el deseado, entre otras imágenes, son codificaciones de **los cuerpos juveniles** que determinan los modos de interacción sobre ellos y sus formas de inserción en la estructura social. (Quintero, 2005, p. 100).

Formarse y actualizarse en investigaciones recientes sobre corporalidades juveniles que ubican su interés ya no en el agenciamiento de las tensiones sociales en las subjetividades juveniles, sino en el devenir de las potencialidades que se ejercen en la experiencia corporal juvenil, es una condición sin la cual no es posible hablar de un docente universitario que tenga como horizonte el desarrollo humano y social integral.

Escenario 2. Práctica profesional en Psicología social comunitaria (practicantes en la Fundación Mi Hogar Asuncionista 2015-10 y 2015-60: Angie Carolina Garzón Gómez, Luis Fernando Aponte Puentes y Paola Andrea Mejía Ramírez)

El trabajo con personas en situación de calle hace que los estudiantes cuestionen permanentemente los alcances de su intervención. Los niveles de frustración que manejan son altos, pues es una población que no es constante, su estado de ánimo es impredecible, con tendencia a la agresividad, y los niveles de atención son bajos. Adicionalmente, la motivación que tienen para participar en los talleres es percibida como una condición para seguir recibiendo los beneficios de atención en satisfacción de necesidades básicas y no como un interés intrínseco por su desarrollo humano integral. En la mayoría de oportunidades, los estudiantes no pueden concluir las actividades que han programado, y no pueden dar continuidad a los procesos planeados; así narra su práctica uno de ellos:

(...) Paralelo al proceso de involucramiento en el que me encontraba, recibía las correspondientes asesorías en las cuales buscaba articular las nociones teóricas y lo que sucedía día a día en la práctica; esto por un lado, pero, de otra parte, revisaba críticamente desde una visión en perspectiva mi propio rol como practicante y los constructos teóricos que han surgido de la realidad social y que, a su vez, nos permiten acercarnos en términos profesionales a lugares como esta ONG que atiende a población vulnerable. Por esto, y reflexionando en que la piedra angular del trabajo de nosotros, como psicólogos comunitarios, es la comunidad, en ocasiones, damos por hecho que las comunidades existen. Esa es la cuestión que en un comienzo surgió de todo este ejercicio de la práctica y las tutorías, ¿los beneficiarios del programa de atención al ciudadano habitante de calle de la Fundación Mi Hogar Asuncionista son una comunidad?

La respuesta que dimos es un "no", no son una comunidad; en cambio, se deben entender como un grupo. A esta respuesta se llega al observar las dinámicas sociales dentro del patio caracterizadas por el individualismo y la búsqueda de satisfacción de necesidades

personales por parte de estas personas que habitan la calle. Relaciones sociales caracterizadas por la desconfianza, debida en parte a las características de la vida en la calle en dónde cada cual debe buscar y cuidar su espacio y objetos personales, en dónde incluso la piel deja de ser la frontera del más puro respeto. Asimismo, la narrativa de estas personas evidencia que "en la calle nadie es amigo de nadie"; por lo tanto, cada uno debe "cuidarse la espalda". De esta forma, resolver los conflictos o diferencias implica luchar, poner a disposición la fuerza física y todo un repertorio conductual que reflejaría que se opera bajo la ley del más fuerte. Incluso, en el patio se han presentado confrontaciones no solo a nivel físico, en donde la agresividad verbal y la mirada desafiante dan a entender que la ira o la rabia se superponen al uso de la razón para afrontar lo negativo que pueda surgir en la interacción social.

(...) Otra de las características de la población con la que se trabaja en el Programa de Atención al Habitante de Calle en Mi hogar Asuncionista es que no asisten las mismas personas todas las semanas, es decir que se trata de una población flotante. Salvo dos personas (Tomás y Sócrates) el número y nombre de asistentes cada martes y viernes es diferente, de tal forma que habrá en promedio catorce personas: mínimo siete y máximo veinte. Quizá algún día haya muchos más, pero lo que hasta ahora no ha sucedido es que no haya asistido ni una sola persona un día; no ha habido un día en que el servicio se haya suspendido por falta de población a la cual atender.

Es así como se llegó al planteamiento del fortalecimiento de la cohesión de grupo en los beneficiarios del Programa de Atención al Habitante de la Calle de la Fundación Mi Hogar Asuncionista, en cuanto objetivo primordial del acompañamiento a esta población (Luis Fernando Aponte Puentes).

Los estudiantes se preguntan si sus acciones no están contribuyendo a mantener prácticas de tipo asistencialista, y ponen en cuestión su rol como psicólogos sociales comunitarios, en tanto que en el aula han aprendido que...

Esa psicología se definió desde sus inicios como el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y

poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social. (Montero, 1982, p. 18).

Las sesiones de tutorías se convierten en el escenario del manejo de sus niveles de frustración mediante el análisis psicosocial de los factores que influyen en los procesos de acompañamiento a esta población. En este sentido, los estudiantes han hecho *insigth*³ de que están trabajando con un grupo de sujetos expuestos diariamente a algunas de las siguientes situaciones: consumo de sustancias psicoactivas, malos hábitos de sueño, malos hábitos alimenticios, amenaza constante a su vida e integridad física. En el reconocimiento de dichas situaciones, emerge la pregunta sobre cómo orientar una intervención que se afecte lo menos posible por este conjunto de variables. Es en este punto es donde emerge el trabajo de cuerpo como una estrategia de intervención.

Por formación, los estudiantes han desarrollado una competencia del *saber-hacer* en técnicas de relajación y conocen los efectos que tiene la respiración sobre el sistema nervioso y los procesos de pensamiento; esto lo han aprendido como parte de la caja de herramientas que tienen a nivel terapéutico; anudada a la respiración, utilizan la técnica del masaje, y han tomado todo este conocimiento y lo están implementando como estrategia de intervención. Los niveles de atención y concentración de los participantes han venido aumentando paulatinamente; también, se ha presentado una disminución significativa de la emergencia de conflictos, cuando se presentan, son tramitados con bajos niveles de agresividad.

Otro grupo de interés de la Fundación Mi Hogar Asuncionista es la infancia, hacia el cual se dirigen estrategias de prevención de abuso sexual y consumo de sustancias psicoactivas. Una de las actividades consiste en el encuentro entre personas en situación de calle y niños y niñas de colegios públicos, mediados por los relatos de vida y los juegos tradicionales. Lo que intuyen los estudiantes es que la experiencia de vida de los beneficiarios se convierte en fuente de aprendizaje para los niños y las niñas, y, sumado a los juegos tradicionales, se van afectando las representaciones sociales sobre las personas que

³ Comprensión, internalización.

habitan la calle, así que la prevención termina siendo de doble vía: los niños y las niñas son ciudadanos en formación que tendrán mayor conciencia social sobre las representaciones y prácticas sociales de discriminación (ver figuras 16, 17, 18 y 19).

Figura 16. Encuentro con personas en situación de calle



Fuente: autora, 2015.

Figura 17. Encuentro de niños y niñas con personas en situación de calle



Fuente: autora, 2015.

Figura 18. Encuentro con personas en situación de calle



Fuente: autora, 2015.

Figura 19. Encuentro con personas en situación de calle



Fuente: autora, 2015.

Reflexión ético-política permanente en educación

El sujeto importante en la educación debe ser el estudiante; ingresa a la vida universitaria con una historia socioeducativa, familiar y personal que configura las condiciones de posibilidad en su proceso formativo; pero, no es un sujeto carente pues está lleno de habilidades en espera de ser identificadas, reconocidas y potencializadas.

Como docente de Psicología en UNIMINUTO, parto de sus potencialidades, no de sus carencias. En este sentido, mi apuesta formativa es la de acompañar al sujeto a descubrir y desplegar su poder personal creador y transformador, para que haga sinergia con el poder personal de quienes lo rodean, en pro de actuar en la lógica de un todo global responsable del bienestar colectivo de todo lo vivo en el planeta.

Para lograr lo anterior, desde el lugar de la *psicología social comunitaria latinoamericana*, es importante que el estudiante tome conciencia de que su devenir, en parte, es producto de una cultura marcada por una historia de violencias que están instaladas en nuestras representaciones sociales (sentidos, significados y prácticas), pero, al mismo tiempo, que reconozca en esa historia las experiencias de resiliencia social frente a los efectos de la guerra y de las violencias cotidianas.

Este proceso de concientización pasa por una relectura compleja de la historia, en la que desarrolle competencias como el análisis de contextos y el análisis crítico, pero, en la base debe estar el pensamiento complejo.

Como docente proveo al estudiante una lectura interdisciplinaria de los procesos psicosociales, y lo acompaño a descubrir cómo las polisémicas miradas tienen lugares de encuentro y desencuentro. En este camino, no solo le doy un lugar a las ciencias humanas y sociales, sino también a los saberes ancestrales, al arte y a la espiritualidad, con el fin de hacer de la formación "integral" una realidad, no solo un propósito. Al mismo tiempo, impulso al estudiante a reflexionar constantemente sobre su praxis tanto como sujeto cocreador de nuevas realidades como sujeto en proceso de formación.

La pregunta que debe estar presente siempre es: ¿educar para qué? Para llenarse de conocimientos y ser productivos. ¿Tiene sentido esa apuesta, mientras vemos una humanidad que se autodestruye y que, a pesar de los esfuerzos de algunos, sigue exaltando la razón y la productividad por encima de la protección de la vida y su diversidad? Estos supuestos evidencian el mayor reto planteado a la *psicología social latinoamericana*, desde los postulados de Ignacio Martín Baró:

(...) A la psicología social le compete el estudio de lo ideológico en el comportamiento humano, su mejor aporte al desarrollo de la democracia en los países latinoamericanos consistirá en desenmascarar toda ideología antipopular, es decir, aquellas formas de sentido común que operativizan y justifican un sistema social explotador y opresivo. Se trata de poner al descubierto lo que de enajenador hay en esos presupuestos en que se enraiza la vida cotidiana y que fundamentan la pasividad, la sumisión y el fatalismo. (p. 106).

► Referencias bibliográficas

- Baró, I. (Diciembre, 1985). La desideologización como aporte de la psicología social al desarrollo de la democracia en Latinoamérica. *Boletín de Avespo*, 3(3), 3-9 [versión PDF]. Recuperado de <http://148.206.53.234/revistasuam/iztapalapa/include/getdoc.php?id=1243&article=1276&mode=pdf>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Santillana.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología* (E. Martín, trad.). Madrid: Istmo. (Obra original: *Questions de Sociologie*, 1984).
- Cabra, N. (Agosto-diciembre, 2007). Tocar y trastocar: Una mirada a nuestra cultura del cuerpo. *Mediaciones*, 7, 79-94 [versión PDF]. Recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/med/article/view/301/300> .

- Campos, M., y Merchán, L. (Julio-diciembre, 2008). Resignificación de la corporalidad en mujeres jóvenes con experiencia de enfermedad crónica. *Polisemia*, 6, 97-111 [versión PDF]. Recuperado de <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/POLI/article/view/212/211>
- Courtine, J. J. (2006). *Historia del cuerpo (Volumen 3), Las mutaciones de la mirada: El Siglo XX*. Madrid: Taurus
- Devillard, M. J. (2002). De los discursos antropológicos sobre naturaleza, cuerpo y cultura. *Política y Sociedad*, 39(3), 597-614.
- Figari, C. (2009). *Cuerpos, subjetividades y conflictos: Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: Fundación Ciccus.
- Foucault, M. (1994). *Vigilar y castigar*. Bogotá, D. C.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2004). *El nacimiento de la clínica: Una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, C., y Lowe, S. (2008). *El diario de Frida Kahlo*. México, D. F.: La Vaca Independiente.
- Gómez, R., y González, J. (2003). *Design: Designar/diseñar el cuerpo joven y urbano: Un estudio sobre la cultura somática de jóvenes integrados en Cali*. Santiago de Cali: Universidad del Valle - Colciencias.
- Herrera, J. D. (2005). *Teoría social y ciencia social en Pierre Bourdieu* (Documento inédito). Bogotá, D. F.: Cinde.
- Juliao, G. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Le Breton, D. (2002a). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002b). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Montero, M. (Noviembre, 2004). Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: Una respuesta latinoamericana. *Psikhe*, 13(2), 17-28.
- Nossa, L., Ochoa, S. I., Londoño, P., Escobar, S. I., Rojas, S., y Quiroga, J. A. (2011). *Formación de formadores y política pública de primera infancia* Bogotá, D. C.: Ascofade. Versión PDF. disponible en <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen10/Formacion-de-Formadores-y-Politica-Publica-de-Primera-Infancia.pdf>
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Madrid: Desclee de Brouwer.
- Quintero, E. (Octubre, 2005). De jóvenes y juventud. *Nómadas*, 23, 94-102 [versión PDF]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105116741011.pdf>
- Villamil M. (2003). *Fenomenología del cuerpo y su mirar*. Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás.

Ponencia

02

Ser-cuerpo: conciencia, afectividad y sensibilidad en la formación humana

.....
Lina Marcela Silva Ramírez¹

.....
Resumen

Una de las principales tendencias en la educación contemporánea se orienta a "volver a sentir" como una estrategia para reconectar al sujeto con su cuerpo y con otros cuerpos. Más allá de lo biológico, *ser-cuerpo* se presenta como una acción permanente en la que todos estamos inscritos y en la cual median elementos históricos, culturales, políticos, económicos y sociales.

Esta ponencia propone una reflexión sobre la importancia de *ser-cuerpo* para la formación humana o sociopersonal, y enfatiza en tres aspectos que constituyen una base importante para el reconocimiento y la convivencia: el despertar de la conciencia, la circulación de la afectividad y la sensibilidad como puente hacia otros que permita la construcción de relaciones sociales.

.....
¹ Docente del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO, Seccional Bello. Correo electrónico: lsilvaramir@uniminuto.edu.co

Palabras claves: *Ser-cuerpo*, conciencia, afectividad, sensibilidad, formación humana, formación sociopersonal, convivencia.

Introducción

Para desarrollar el tema de esta investigación, se asume como punto de partida la revisión de la experiencia académica y pedagógica llevada a cabo dentro de los cursos de Formación Humana del Centro de Educación para el Desarrollo –CED, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, y los resultados de los procesos investigativos realizados en conjunto con los estudiantes de primeros semestres para identificar los aprendizajes significativos y la construcción de narrativas frente a su propia realidad, así como las observaciones y diarios de campo elaborados por la docente durante tres años.

Tanto en el ejercicio pedagógico como en la ponencia, se otorga un reconocimiento al cuerpo como vehículo sensorial que permite la identificación de nuestras relaciones con el mundo (realidad); vale la pena mencionar que la observación se lleva a cabo mediante la creación de un "laboratorio corporal" dentro de las clases, donde se busca el fortalecimiento de la conciencia corporal de cada estudiante; allí también se entiende el encuentro de los cuerpos como un acto político en el cual ocurre un intercambio o relacionamiento social mediado por las expectativas, las emociones y la cocreación.

Finalmente, se pretende dar cuenta al usarlo de las conclusiones y aprendizajes obtenidos desde el cuerpo en el aula de clase, como herramienta para la memoria, la identificación de esquemas de pensamiento inscritos en él, las herencias sociales y los debates estéticos a los que es sometido. Al respecto, se reconoce la importancia de incluirlo como eje articulador de los debates, lo cual permite establecer mayor sentido y conexión con las experiencias de los estudiantes, así como la conexión con aprendizajes previos o sensaciones ya olvidadas.

Este trabajo logra visibilizar la importancia de la *empatía creativa* para la formación humana a través del contacto cuerpo a cuerpo, pues en este se privilegia el diálogo horizontal, la exploración de la

sensibilidad y el reconocimiento de la afectividad como la principal cualidad humana, muchas veces negada dentro de los sistemas tradicionales de educación; así, se proponen otras formas de aprendizaje basadas en la experiencia, la expresión y la conexión con otros seres humanos desde la consciencia propia, pues esta última se plantea como indispensable para superar la fragmentación cultural entre mente, cuerpo y espíritu, desde la cual también se deriva la desintegración de otras facetas del sujeto (estudiante).

El punto de partida: una propuesta pedagógica centrada en la experiencia

Durante el año 2012, el Centro de Educación para el Desarrollo – CED de UNIMINUTO Seccional Bello emprendió una labor investigativa focalizada en el impacto que generaban los cursos de formación humana entre sus estudiantes, con el fin de visualizar aquellos elementos que requerían ajustes epistemológicos y transformaciones relevantes y coherentes con la propuesta pedagógica.

Los hallazgos de este ejercicio permitieron al equipo de docentes-investigadores reorientar su interés hacia los procesos que se llevaban a cabo en las aulas de clase y la intencionalidad con la cual se proponían los ejercicios y los contenidos brindados en las asignaturas; esto dio lugar a la producción de otras investigaciones que plantearon la revisión de la ruta formativa del componente tanto en su origen (cursos *Proyecto de vida*) como en su consolidación (Práctica en Responsabilidad Social).

Fue a través de esta revisión enmarcada en el modelo praxeológico, cuyo eje es educar para pensar y actuar, para generar e inducir el cambio, para ayudar a pensar y no para evitar pensar (UNIMINUTO, 2014, p. 41), que se dio lugar a una reflexión crítica con respecto a las cartas descriptivas de los cursos, lo que implicaba reconsiderar la ruta de navegación que hasta ahora se venía implementando, de manera que se lograra una coherencia entre el discurso y la acción pedagógica, que al mismo tiempo facilitara la disposición y la participación del estudiante como agente “creador” del conocimiento que se construía.

El punto de partida de la propuesta pedagógica fue la pregunta por el concepto *sentido de vida*, así como la intención de generar una metodología reflexiva que permitiera a los estudiantes y a las docentes vivenciar un aprendizaje holístico e integral. Se trataba, entonces, más allá de la formulación de unos objetivos, metas, misión, visión, etc., de encontrar los componentes que configuraran tanto los encuentros como las actividades extra clase y que dieran lugar a la comunicación, el diálogo y la socialización.

La propuesta conservó el esquema original de una línea del tiempo dividida en tres momentos: pasado, presente y futuro; sin embargo, se consideró la importancia de desarrollar habilidades tales como el pensamiento creativo, y las competencias comunicativas y ciudadanas, en tanto que la clase era el territorio ideal para el "encuentro con el otro". Así las cosas, los momentos mencionados adquirieron una intencionalidad diferente que se explica en la tabla 13, que se presenta a continuación:

Tabla 13. Componentes pedagógicos de la propuesta

Momento	Énfasis pedagógico	Macroactividad ²	Habilidades
Pasado	Reconocimiento del propio cuerpo Momentos significativos	Museo de vida	Reflexividad crítica Comunicativas Sociales Emocionales Creatividad
Presente	Encuentro-trabajo en equipo Sueños vs. frustraciones	Proyecto audiovisual <i>Creadores de sueños</i>	Responsabilidad-autonomía Comunicativas Sociales Emocionales Propositivas Creatividad
Futuro	Conciencia histórica Sentido de vida	Cápsula del tiempo	Comunicativas Sociales Creatividad

Fuente: elaborado por la autora.

² La elaboración de la bitácora se integró al curso como una macroactividad, cuyo registro se realizaba después de cada clase.

En el caso del *pasado*, el reconocimiento del cuerpo como vehículo sensorial llevó a la creación de un "laboratorio corporal" dentro de las clases, donde se buscó el fortalecimiento de la conciencia corporal de cada estudiante. Asuntos como la respiración, la posición corporal, el contacto físico y los sentidos fueron objeto de reflexión; también se abordó la *representación* como una forma de transmitir o comunicar y los *momentos significativos de la propia vida* como aquellos aprendizajes o transformaciones que se derivaron de situaciones vividas.

La actividad principal fue la realización de un *Museo de vida*, que se define como una composición de objetos a través de los cuales es posible hablar de los momentos significativos que marcan la historia de una persona, sea esta corta o larga.

El énfasis pedagógico de la unidad denominada "Presente" fue el encuentro como un acto político en el cual ocurre un intercambio en muchos niveles. Las capacidades (entendidas desde el enfoque del *desarrollo humano*), la toma de decisiones y las posibilidades de elegir fueron temas centrales en los encuentros, además de la configuración de la autoestima, la mirada de sí mismo y de los demás. En este momento se destacó la afiliación de los estudiantes a un proyecto común a través de la realización de un audiovisual titulado *Creadores de sueños*, en el cual se procedía a la documentación del cumplimiento de un sueño de alguno de sus compañeros.

Finalmente, la tercera unidad tuvo como énfasis la conciencia histórica y el sentido de vida. La macroactividad *Cápsula del tiempo* buscó que el estudiante estableciera en su presente aquellos aspectos que deseaba conservar o potenciar a futuro. De manera individual, se elaboró un artefacto que permitiera dar cuenta de la conexión presente-futuro y que, además, integrara estas reflexiones al ámbito familiar y afectivo del participante.

El arte se hizo presente como la principal estrategia para la exploración; así, fueron bienvenidas las herramientas provenientes de la literatura, la arte-terapia y las artes escénicas, en particular la expresión corporal. En este nuevo diseño, se propuso también la articulación de aspectos relevantes en la formación de las *ciudadanías activas* como los temas de la *convivencia*, la *no violencia* y los *principios*

de la reflexión sobre el contexto, de manera que esto permitiera al estudiante despertar su sentido crítico frente a la realidad en la que habita.

En consecuencia, el curso *Proyecto de vida*, más que ser el espacio para la construcción de un plan determinado con metas a corto, mediano y largo plazo, y una filosofía dispuesta en la misión y visión de la propia existencia o una administración del tiempo personal, se convirtió en un lugar de encuentro. Así, el aula de clases empezó a ser una excusa para el intercambio, la socialización, la expresión –mediante diversos lenguajes como la palabra, el dibujo, la escritura, etc.– y el despertar de la consciencia; de igual manera, la circulación de la afectividad se hizo cotidiana y se planteó la sensibilidad como puente hacia otros desde un reconocimiento del lenguaje corporal.

El cuerpo como vehículo sensorial: *ser-cuerpo*

Un proyecto de vida, más que un plan, puede concebirse como una construcción constante de sentido, en la cual el estudiante es artífice, creador y posibilitador de su propio diálogo; es, al mismo tiempo, un acto ético-político y estético en donde entran en juego los aspectos que configuran el ser. Es por esta razón que la clase misma se convirtió en un ambiente de aprendizaje, una atmósfera propicia para la exploración, la búsqueda, la pregunta reflexiva y la posibilidad de *crear*, en el mejor sentido de la palabra: crear una sensación, crear una interacción, crear una relación que permitiera hallar lo más humano en el acto de aprender.

Uno de los aspectos que más ha contribuido en este ejercicio es la comprensión del *bioaprendizaje*, propuesto como la búsqueda de caminos y ejercicios vitales de la ciudadanía, concepto que cobra sentido cuando se lleva a la acción. El *cuidado* también se plantea como punto central, bajo la perspectiva de Leonardo Boff (2012) con respecto esta noción, que define como "(...) una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armónica y protectora de la realidad, personal, social y ambiental" (p. 22), pues solo a través de este será posible imaginar un desarrollo sostenible.

El planteamiento del desarrollo socioafectivo como núcleo de la construcción del aprendizaje fue la primera pauta que las

investigaciones y el trabajo en el aula revelaron como significativo en la nueva propuesta; este aspecto se encontraba en coherencia con la intencionalidad pedagógica, basada en el despliegue de las capacidades, el ejercicio de la ciudadanía y el reconocimiento de la potencialidad transformadora del educando frente a sí mismo y a su realidad.

Estos aspectos, de los cuales se ocupa la mirada humanista del desarrollo, le otorgaban una especial relevancia al *ser* y al *convivir* como competencias fundamentales en la sociedad contemporánea. Tal como lo plantea Useche (2012), "(...) el debate pasa por definir una opción de aprendizaje para la vida que faculte a los sujetos de la educación para el desarrollo, como búsqueda integral del buen vivir" (p. 55).

En este sentido, los encuentros resonaron con una de las principales tendencias en la educación contemporánea que se orienta a "volver a sentir", en cuanto estrategia para reconectar al sujeto con su cuerpo y con otros cuerpos. Más allá de lo biológico, *ser-cuerpo* se presenta como una acción permanente en la que todos están inscritos y en la cual median elementos históricos, culturales, políticos, económicos y sociales.

Bajo estas premisas, en la práctica pedagógica actual se otorga un reconocimiento al cuerpo como vehículo sensorial que permite la identificación de las relaciones del individuo con el mundo (realidad). Pues el cuerpo resulta un primer territorio y vehículo de las emociones, el instrumento que conecta al individuo con ese escenario que es su realidad, con el actor que es él mismo y con seres humanos no perfectos, no acabados y llenos de capacidades.

Entre los aprendizajes obtenidos desde el cuerpo, en el aula de clase, se encuentran sus usos como herramienta para la memoria, la identificación de esquemas de pensamiento inscritos en él, las herencias sociales y los debates estéticos a los que es sometido. Al respecto, se reconoce la importancia de incluirlo como eje articulador de los debates, lo cual permite establecer mayor sentido y conexión con las experiencias de los estudiantes, así como la conexión con aprendizajes previos o sensaciones ya olvidadas.

Es así como, a través de un diálogo de intereses y expectativas, se ha dado lugar a una transformación de la práctica pedagógica de la ciudadanía que ha permitido, como lo propone Useche (2012), "(...) andar por los trayectos del bioaprendizaje de la ciudadanía y del post-desarrollo, en donde los grupos ciudadanos involucrados aprenden de la experiencia común, desmontan el espacio del 'enseñante' y el 'aprendiente', para dar curso a un proceso en el cual los campos político y ético se estructuran alrededor de la vida" (p. 56).

La empatía creativa: el estudiante y el docente como cocreadores

Las subjetividades y los procesos de aprendizaje se alimentan del interés del maestro y del afecto con el cual se aborde. *Afectarse* implica mediar, movilizar y generar medios o alternativas para que el sujeto descubra por sí mismo las vías posibles para llegar a una conciencia. La resistencia frente al aprendizaje puede estar vinculada con los miedos y las experiencias previas que, si se exploran a profundidad, logran dar pie a todo un proceso de mejora para el estudiante siempre y cuando no se realice de manera forzosa o agresiva.

Es importante, entonces, tener los ojos y el corazón abierto para comprender y sentir que *educar* sigue siendo un acto de intercambio, una transacción de saberes, emociones y experiencias, en el que vale la pena afectarse y entender este "afecto" como el principal medio para el aprendizaje: un encuentro con el otro, un *ver-nos* y *sentir-nos* parte activa de lo que se construye. La escuela no es equiparable al aula, así como el aprendizaje no equivale a la simple adquisición de conocimientos; por ello, la *empatía creativa* que pueda existir entre el educador y el educando es una fuente vital para movilizar el interés por aprender.

En este marco de relaciones, el papel del maestro en la construcción del tejido social es precisamente encontrar, en su propia experiencia, puentes sensibles que lo conecten con la experiencia de sus estudiantes; esto es, sensibilizarse frente al aprendizaje del otro "poniéndose en sus zapatos".

En los trabajos realizados por Wesch (2008) se plantea que "(...) el problema más significativo con la educación actual es, en sí mismo, el problema de su sentido" (p. 1). De esta manera, los contextos y los ambientes en los cuales se desenvuelve el educando se convierten en factores determinantes del éxito o del fracaso del aprendizaje. Al respecto, Zambrano (2009) sostiene que "(...) aprender es a la vez la expresión de un momento de vida, de una experiencia interior, de un desafío del ser. Estudiar esta relación, analizarla y comprenderla impone, a largo plazo, medir la verdadera esencia de aquél que acompaña al otro" ("Educabilidad...", párr. 1).

El estudiante es, sin duda, producto de sus propias vivencias, y el sentido o significado de su experiencia de aprendizaje se vincula a una narrativa mayor, movilizadora por los intereses y las motivaciones de cada sujeto. Es así como el acto de aprender se convierte en una experiencia individual en la cual la acción del pedagogo se presenta como decisiva; para Zambrano, "(...) cada pedagogo debe engendrar el deseo; hacerlo es ya un aporte decisivo en el porvenir del otro" ("Educabilidad...", párr. 7).

En el marco del ejercicio tradicional, la crisis del sentido observada por Wesch se hace evidente en las preguntas cotidianas de los estudiantes: "¿Qué tan largo debe ser este ensayo?" "¿Es la asistencia obligatoria?". O la peor (y más común) de todas: "¿Qué necesitamos saber para este examen?" (p. 1). Según el autor, estas demandas no son otra cosa que la manifestación más pura de la existencia de un juego de calificaciones que no da pie a una efectiva construcción de sentido.

Al respecto, Zambrano (2009) también plantea que "(...) la educación libera mientras que la instrucción impone" ("Educabilidad...", párr. 7) y es aquí cuando la tarea del docente debe encontrar el lugar del aprendizaje propuesto por Merieu pues "no es el dispositivo la causa del logro o el fracaso escolar; sino más bien es la disposición hacia el otro, sus aprendizajes y sus dificultades" (párr. 3). Es necesario, entonces, comprender el aprendizaje como un proceso en varias vías, en el cual el educando asuma la importancia de su participación y, al mismo tiempo, se le permita interconectarse con el mundo, con los otros y con sus propias razones para aprender.

La empatía creativa corresponde, entonces, a un acto de complicidad que abarca la disposición que pueda existir en el aula para que cada uno se perciba como parte de un tejido que se configura encuentro tras encuentro; en el cual el conocimiento del ser se refleje en la expresión material del mismo, es decir en el cuerpo físico, atraviese la emocionalidad y concluya en la reflexión o conciencia de las condiciones o las situaciones que afronta, pero sobre todo de aquellos actos que pueden transformarlas.

Conclusión

Las reflexiones obtenidas a través del diseño, la investigación y las metodologías implementadas dentro del curso *Proyecto de vida*, en la seccional Bello, y que define como uno de sus pilares el "desarrollo humano y social integral de sus estudiantes", dan cuenta de una transformación positiva con respecto a las propuestas pedagógicas existentes, pues la vinculación de los estudiantes como agentes creadores del proceso de aprendizaje los asume como corresponsables. Así, la transformación del curso se ha logrado gracias a la participación de los estudiantes y a las investigaciones que han conducido a su reformulación, la actualización de los materiales didácticos y contenidos, y al engranaje metodológico basado en el arte como principal medio de expresión y producción del conocimiento.

Es posible decir que, en los últimos tres años, estudiantes y docentes han contribuido a la conclusión planteada por Giroux (1950): "Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos" (p. 5). De esta manera, el acto de educarse ha convertido en un proceso de cocreación, en el cual educadores y educandos participan activamente en la construcción del conocimiento.

► Referencias bibliográficas

Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.

Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. (2014). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) UNIMINUTO* [versión PDF]. Recuperado

de <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-gaa9-93e2cef4a317>

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1990). *La educación como práctica de libertad*. México, D. F.: Siglo XXI. Versión PDF. Recuperado de <http://img28.xooimage.com/files/b/d/g/la-educaci-n-como...libertad-1ff07ed.pdf>

Useche, O. (2012). Educando para hallar alternativas al desarrollo: Perspectivas de un proyecto ciudadano de desarrollo para la vida (Biodesarrollo). En L. M. López y A. Orrego (Eds.), *De-construyendo la educación para el desarrollo: Una mirada desde Latinoamérica* (pp. 39-59). Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Wesch, M. (Verano, 2008). *Anti-enseñanza: Confrontando la crisis del sentido* (D. Leal, trad.). *Education Canada*, 48(2). (Título original: *Anti-teaching: Confronting the crisis of significance*, 2008). Versión PDF. Recuperado de [http://www.diegoleal.org/docs/2008/Wesch\(2008\)-Antiensenanza.pdf](http://www.diegoleal.org/docs/2008/Wesch(2008)-Antiensenanza.pdf)

Zambrano, A. (Marzo, 2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu: Tres momentos y educabilidad. *Educere*, 13(44), 215-226. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100026

Ponencia

03

El “Museo de Vida” como experiencia transformadora en la formación humana de estudiantes de UNIMINUTO Seccional Bello

.....
Mónica Cecilia Gómez González
Claudia Milena Acevedo Gil
Natalia Marcela Campo Giraldo
Yehidi Patricia Ortiz Betancur
Ana Idalith Aristizabal Guzmán¹
Lina Marcela Silva Ramírez²

Resumen

Durante la primera etapa de su formación universitaria, los estudiantes realizan el ejercicio titulado “Museo de vida”, que corresponde a la representación simbólica de algunos momentos significativos de su pasado; esta lectura se toma como el objeto central

.....
¹ Autoras: Estudiantes del pregrado en Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, seccional Bello, pertenecientes al Semillero de Formación Humana *Chakana*, adscrito al grupo de investigación en Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible –Resodes, del Centro de Educación para el Desarrollo –CED, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Bello, Colombia. Correo electrónico: sprojectodevida@gmail.com

² Expositora: Socióloga y docente en el Centro de Educación para el Desarrollo –CED, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, seccional Bello, integrante del grupo de investigación en Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible –Resodes, del CED, UNIMINUTO, Bello, Colombia. Correo electrónico: lsilvaramir@uniminuto.edu.co

de la indagación. Se buscó como propósito, entonces, reconocer los factores de mayor significancia para la reflexión de los estudiantes y las temáticas que emergen de dicho proceso; para ello, se implementó una metodología cualitativa desde la sistematización de experiencias de los estudiantes que participaron, tanto del ejercicio como de la muestra (mural) realizada al final del semestre; también se realizaron etnografías, entrevistas y grupos focales que permitieron la recolección de la información.

Palabras claves: Formación humana, formación ético-política, sistematización, proyecto de vida, sentido de vida.

Introducción

La apuesta principal del Centro de Educación para el Desarrollo –CED es la generación de experiencias y prácticas sociopolíticas transformadoras por medio del enfoque praxeológico, en el cual se propone una reflexión sobre las propias realidades para el mejoramiento de las condiciones de vida (Juliao, 2010).

Los proyectos de investigación adelantados durante los últimos años se han planteado en el marco de un salto cualitativo con respecto a los modelos y los ambientes de enseñanza-aprendizaje que posibilitan el intercambio de saberes y vivencias. Se entiende entonces que:

La formación para el desarrollo integral de los proyectos de vida supone, efectivamente, la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del individuo en la perspectiva de la configuración del campo de las situaciones vitales bajo el prisma crítico-reflexivo-creativo de su acción en las diferentes esferas de la vida social. (D'Angelo, 2003, p. 4).

Esta investigación surge como respuesta al interés de los estudiantes del Semillero de Formación Humana *Chakana* de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, que vivieron la experiencia en el curso *Proyecto de vida* durante el segundo semestre de 2013; dicho curso utiliza el arte como medio para la reflexión, la creación y la socialización sobre el sentido de la propia vida.

Este artículo presenta los avances de la investigación titulada *Sistematización de la actividad "Museo de vida"*, realizada por los estudiantes de Formación Humana durante el semestre 2013-II, que tiene como principal objetivo la consolidación de una reflexión cualitativa sobre aquellos aspectos que ellos, en su primer semestre, consideran significativos con respecto a su propia vida.

En el marco de dicho análisis, se plantea la representación simbólica de algunos momentos significativos del pasado de los jóvenes, utilizando el arte como medio para la reflexión, la creación y la socialización; así, con el apoyo de una colección de objetos personales "parlantes", los participantes comparten sus experiencias y también comunican sus sensibilidades, problemáticas, subjetividades, comprensión de la realidad y metáforas frente a lo vivido.

El ejercicio se fundamenta en el reconocimiento de sí, de la realidad (contextos) y de las oportunidades que se tienen para dar continuidad o reorientar el proyecto de vida trazado, entendiendo este como la principal responsabilidad del ser humano; vale la pena anotar que, durante la primera fase de su vida universitaria, se propone al estudiante un trabajo consigo mismo como primer eslabón para la transformación social.

Justificación y antecedentes

"El componente *Minuto de Dios* plantea una ruta de formación humana centrada en la reflexión y la formación del espíritu crítico de sus estudiantes, que los oriente a asumirse como ciudadanos socialmente responsables" (Morán, 2009, p. 23); a través de esta perspectiva misional, la Institución ha generado procesos y espacios como el curso *Proyecto de vida*, en el cual se plantea una reflexión individual que los conecta con su propia historia vivencial, razón por la cual surge un primer acercamiento a la propuesta "Del proyecto de vida al sentido de vida", que actualmente está en ejecución, y que tiene como objetivo comprender las percepciones de los estudiantes frente a la formación humana en diez cursos del CED, UNIMINUTO Seccional Bello, en el periodo 2013-II. En el marco de este último proyecto, se efectuó un estudio de las acciones que se habían realizado frente a esta temática y se evidenció la falta de satisfacción de los estudiantes

frente a algunos contenidos del curso; incluso, la continuidad desde los mismos quehaceres pedagógicos.

Otro estudio, que buscó la medición de impacto de los cursos *Proyecto de vida* (2008-2011), evidenció la forma en que la intención que postula el modelo educativo de UNIMINUTO para algunos estudiantes permitió procesos significativos a partir de la posibilidad de reflexionar en torno a la pertinencia de superar las condiciones de vida que poseen, de modo que al ser profesionales se conviertan en actores que diseñen, formulen, lideren y acompañen alternativas que propendan por la transformación de la realidad social; por tal motivo, estas acciones investigativas empiezan a cobrar importancia como recursos pedagógicos, material didáctico y propuestas metodológicas que respondan a los cambios y las necesidades actuales; de ahí que se generen cuestionamientos que llevan a la necesidad de escuchar y tener en cuenta a los estudiantes y sus apreciaciones frente a sus vivencias y acciones dentro de la asignatura.

Considerando los objetivos del curso *Proyecto de vida*, se logró reconocer que, a través de una mirada en retrospectiva de su historia personal, el estudiante tenía la posibilidad de explorar sus momentos vitales más significativos que le han llevado a constituir su presente. Por medio de un ejercicio de reconocimiento de su realidad actual el estudiante desarrolla una percepción crítica frente a su presente y admite la importancia de la responsabilidad frente a la toma de decisiones.

Objetivos

General

Identificar los factores de mayor significancia para la reflexión de los estudiantes del curso *Proyecto de vida* y las temáticas que emergieron durante la realización de la actividad *Museo de vida* durante el periodo 2013-II.

Objetivos específicos

- Organizar la información recolectada por los estudiantes del curso *Proyecto de vida* durante el periodo 2013-II mediante la reflexión surgida de la actividad *Museo de vida*.

- Sistematizar la información obtenida mediante la generación de una línea base sobre los factores de mayor significancia y las temáticas emergentes durante la realización de la actividad *Museo de vida*.
- Analizar los factores relevantes y las temáticas emergentes en los *museos de vida* realizados por los estudiantes del curso *Proyecto de vida*, durante el periodo 2013-II.

Referente teórico

El componente *Minuto de Dios*, ofrecido en la seccional Bello desde el Centro de Educación para el desarrollo –CED, es el encargado en la Institución de promover el desarrollo de competencias humanas y de responsabilidad social, permitiendo la implementación de acciones de formación que faculten al estudiante para posicionarse como líder en procesos de transformación social, que contribuyan a la construcción de un país competitivo, equitativo y en paz.

Uno de los pilares fundamentales de esta ruta formativa es la *educación para el desarrollo*; esta perspectiva:

(...) Retoma de los postulados de la pedagogía crítica la comprensión de la educación como un proceso de humanización en el que, tanto educador como educando, impulsan el proceso de aprendizaje a partir de sus saberes y de su problematización permanente. En este sentido, el conocimiento se entiende como una construcción inacabada, dinámica, cambiante y autocrítica. Un conocimiento con un componente ético-político frente al contexto en el que se construye; una educación que se sabe no neutral, y que se proyecta como impulsora de procesos de transformación social. (López, 2012, p. 234).

En este proceso de cocreación, el estudiante se constituye fundamentalmente en un participante activo de su proceso de aprendizaje; por este motivo, resulta pertinente la revisión de los aspectos abordados en el curso y el rescate de lo que ellos reconocen como "aciertos" y "desaciertos", y la manera en que las temáticas aportan a su experiencia vital.

Este proyecto se enmarca en un salto cualitativo con respecto a los modelos y ambientes de enseñanza-aprendizaje que posibilitan el intercambio de saberes y vivencias. Se entiende entonces que:

La formación para el desarrollo integral de los proyectos de vida supone, efectivamente, la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales y espirituales del individuo en la perspectiva de la configuración del campo de las situaciones vitales bajo el prisma crítico-reflexivo-creativo de su acción en las diferentes esferas de la vida social. (D'Angelo, 2003, p. 4).

En consecuencia, la pregunta por el proyecto de vida no aborda únicamente la metodología para el diseño de un plan estratégico y, por tanto, no se centra en "(...) aquello que una persona se traza con el fin de conseguir uno o varios objetivos para su existencia" (Ospina, 2003, p. 49), sino que busca ahondar en el sentido de vida tal como lo propone Viktor Frankl (1991) al hacer énfasis en las posibilidades que tienen los sujetos para asumir transformaciones actitudinales frente a lo cual reconocen como el significado de su existencia; así, se plantea que "vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo" (p. 46).

Por lo tanto, pensar en los quehaceres dentro del aula de clase es una constante reflexión de aquel que está orientando estos procesos (docente), en la que es importante el otro como ser en formación (estudiante); para lo que es significativa una permanente evaluación. Por esta razón, la asignatura *Proyecto de vida* se plantea como un espacio práctico y teórico, cuyo principal objetivo es brindar herramientas reflexivas a los estudiantes para aportar a su formación personal y profesional. El ejercicio se fundamenta en el reconocimiento de sí, de la realidad (contextos) y de las oportunidades que se tienen para dar continuidad o reorientar el proyecto de vida trazado, entendiendo este como la principal responsabilidad del ser humano.

Metodología

Para responder a la necesidad de estudiar y ver qué pasa frente a los cursos de *Proyecto de vida* en la Corporación Universitaria Minuto

de Dios –UNIMINUTO, se establece una metodología cualitativa a partir de la sistematización de experiencias (Torres, 1996) como eje fundamental, con el fin de dar orden y mayor coherencia a lo dicho y vivido por los estudiantes del curso *Proyecto de vida* del segundo semestre de 2013.

Asimismo, se busca promover los intereses investigativos de los estudiantes que participaron en la realización de la actividad *Museo de vida*, para, desde allí, considerar los factores que les permitieron dar mayor relevancia o significación al proceso.

Además, se tiene en cuenta trabajar grupos focales y entrevistas a profundidad como técnicas en investigación cualitativa, para dar fuerza a los resultados, puesto que los grupos focales permiten la formulación direccionada de preguntas a grupos de personas, buscando la interacción de todos los asistentes, y la entrevista a profundidad posibilita la recolección de información de manera conversacional, lo que permite formular preguntas a partir de las respuestas dadas, pero teniendo presente un derrotero para evitar salirse de la temática.

De esta forma, se pretende convocar a los estudiantes que formaron parte de la actividad *Museo de vida* para lograr recopilar todas estas experiencias y aportes frente al reconocimiento de aquellos factores de mayor significancia para la reflexión de los estudiantes y las temáticas que emergieron de dicho proceso. Por esto, se propone que el proyecto se realice en tres momentos: (a) levantamiento y organización de la información, (b) análisis y (c) producción del informe.

Resultados

Durante la primera fase del proceso se recopilaron las experiencias más significativas en la vida de los estudiantes, por medio de una estrategia que permitiera a los participantes identificar y construir un mural de artefactos, de donde surgieron cinco grandes temáticas que se consideraron como las más relevantes:

- La adolescencia
- El maltrato infantil
- Los miedos

- La infancia
- Las representaciones sobre la vida

Entre los principales hallazgos se encuentran la diversidad de consumos culturales que marcan la adolescencia (drogas, deportes, medicamentos de control y prevención), la toma de decisiones éticas que comprometen la vida (abortos, suicidio, etc.), la presencia del castigo y la injusticia como principal vía correctiva, así como la estrecha relación del dolor con los recuerdos más vivos y los aprendizajes más significativos que marcaron transformaciones importantes en sus vidas.

La metodología desarrollada por los estudiantes del Semillero de Formación Humana abarcó la realización de etnografías y entrevistas a profundidad con los participantes y el análisis de fotografías, ejercicios mediante los que se define el *Museo de vida* como una actividad que acerca a los estudiantes a sus condiciones vitales y les permite referirse a situaciones de pobreza, riqueza, comodidades o momentos significativos en los cuales pueden identificar sus aprendizajes.

Los objetos como significantes son representaciones con una diversidad de valores dados por cada persona de acuerdo con sus experiencias de vida; estos objetos o situaciones representativas sirven de apoyo para que el individuo se exprese de una mejor manera y manifieste sus sensaciones frente a su propia historia; así, es posible clasificarlos en las siguientes subcategorías: *objetos transicionales*, *objetos poéticos*, *objetos-memoria*.

Objetos transicionales

Con respecto a esta primera subcategoría, por medio del material recopilado se evidencia que varios de los jóvenes estudiantes relacionaron objetos con personas próximas fallecidas, entre las que se encuentran la madre o los amigos cercanos, las abuelas –en su mayoría–, los tíos y los hermanos. La relación directa con el objeto es clara cuando este acompaña un momento negativo:

Yo odio esta lámpara porque fue la que acompañó a mi mamá hasta los últimos momentos de vida. Yo hago de cuenta que ella está en un viaje; no me gusta decir que mi mamá está muerta. (Campo, 2015).

En esta subcategoría se agrupan aquellos objetos que los estudiantes identificaron como “acompañantes” en un periodo, y que ahora no forman parte de sus vidas, como juguetes que reemplazaron la presencia del padre ante el abandono, pérdidas, etc. Además, el objeto transicional también se puede evidenciar en situaciones que podrían haber llegado a ser, pero no lo fueron, como una bomba que marcó una vida, representando un deseo de pertenecer a la iglesia como monja, pero que en un momento se terminó; cortes de cabello, objetos que les reglaron al irse al ejército o al tomar una decisión como ingresar al convento, etc.

Llama la atención que en este grupo de objetos, veinte personas presentaron elementos religiosos, como estampillas, y manifestaron que estas representan el fallecimiento de un ser querido, así como el sentimiento que afloraba en la presentación de sus vivencias.

Objetos poéticos

En esta categoría se identifica la relación establecida con las metáforas frente a la vida o a los sucesos. Algunos le atribuyeron el amor o el desamor a una canción que marcó sus vidas y que siempre les trae a la memoria una persona importante, como parejas o seres fallecidos. En otros casos, esta poética se evidencia en frases motivadoras ante las crisis de las cuales se ha salido satisfactoriamente –“De espinas nacen rosas”–, así como la referencia a animales como tótems que encarnan un valor o fuerza en particular. De esta manera, fue posible observar que los jóvenes tienen una variedad de elementos, tangibles o no, a los cuales les asignaron una relación con los momentos significativos de sus vidas, que hacen referencia a lugares, personas o a acontecimientos felices o dolorosos.

Fue notoria la importancia que los jóvenes le atribuyeron a pertenecer a grupos de pares que les acogieran, como en el caso de una joven que formó parte de un grupo en el bachillerato, que se caracterizaba por su unión y aún, ahora en la universidad, se siguen viendo y apoyando, o el joven que pertenece a las barras bravas del equipo de fútbol Nacional y que, por acompañarlo, viajan a cualquier lugar donde deba jugar.

Objetos-memoria

Finalmente, los *objetos-memoria* se caracterizaron como aquellos que permitían consolidar una transición o momento significativo. Estos recuerdos son más tangibles, ya que son cosas que se guardan de forma muy especial y que llevan al participante a conservar un vínculo con sus sentimientos y emociones por situaciones vividas que se relacionan con estos objetos.

Un común denominador de la mayoría de objetos es la representación de personas, tanto de forma colectiva como singular; cada persona le da el significado de vida que está ligado a sus experiencias emotivas, que siempre gira alrededor de seres humanos.

► Referencias bibliográficas

Campo, N. M. (2015). *Comunicación personal: Etnografía de Museo de Vida*. Bello, Antioquia: UNIMINUTO, Seccional Bello.

D'Angelo, O. S. (2003). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. La Habana: CIPS. Versión PDF disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>

Frankl, V. L. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

Juliao, C. (2010). *La praxeología como alternativa para la sistematización de experiencias educativas*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

López, L. (2012). *De-construyendo la educación para el desarrollo: Una mirada desde Latinoamérica*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Morán, A. (2009). Para ser ciudadanos activos, nos autoconocemos y ponemos en el lugar de los otros. En CED (Ed.), *Caja de herramientas para la formación ciudadana* (módulo 3). Bogotá, D. C.: UNIMINUTO, CED.

Ospina, W. (2003). La planeación estratégica: Un medio eficaz para elaborar y alcanzar el proyecto de vida. *Scientia et Technica*, 9(23), 49-53.

Torres, A. (Noviembre, 1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica. Conferencia presentada en el *Seminario Internacional sobre Sistematización y Producción de Conocimiento para la Acción*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación –CIDE (Presidencia), Santiago de Chile, Chile.

Ponencia

04

El cuerpo danzando

.....
José Ignacio Toledo Aranda¹

Ana Cecilia Vargas Núñez²

¿Tenemos *un cuerpo* o somos *un cuerpo*?

Marc Richir (2015, p. 6)

.....
Resumen

Estamos tan acostumbrados a referirnos a nuestro cuerpo como algo *natural*, es decir que se comporta y *es* de cierta manera porque la naturaleza así lo concibió, que no nos damos cuenta de que nuestro cuerpo es, en realidad, definido por nuestra cultura, nuestro tiempo y nuestro espacio. Como lo muestra Le Breton (2000): "La definición del cuerpo es hueca si se la compara con la de la persona. No se trata, de ningún modo, de una realidad evidente, de una materia incontrovertible: el 'cuerpo' solo existe cuando el hombre lo construye culturalmente" (p. 27) o, como lo muestra Pedraza (1999) "(...) el cuerpo

.....
¹Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Correo electrónico: joigtoar@gmail.com

² Correo electrónico: ranitava@gmail.com

no es concebible como hecho objetivo (...) sino, ante todo, como un campo de elaboración discursiva que no cabe interpretar más que a la luz de los temores, los conocimientos, los intereses y la imaginación de cada época” (p. 15).

Así, esta ponencia tiene como objetivo mostrar que las concepciones que se tienen del *cuerpo* en una sociedad, son el resultado de un acumulado histórico de épocas, políticas y tendencias que se perciben e influyen en la corporeidad y la cotidianidad (Salcedo, 2004).

Palabras claves: Cuerpo, corporeidad, danza, construcciones históricas sobre el cuerpo.

Colombia tiene un legado histórico complejo que mezcla, de muchas formas, lo indígena, lo español y lo negro; sin embargo, especialmente Bogotá con sus características metropolitanas, puede ser inscrita como una sociedad occidental. Si bien las influencias y las dinámicas internas son mucho más complejas, la influencia de lo occidental es muy fuerte.

Estas concepciones de *cuerpo* varían de una cultura a otra y es posible que dentro de una misma existan diferencias en la manera en que se concibe. Las sociedades que se pueden llamar occidentales no son la excepción y existe una gran diversidad en este sentido, pero, en general, están marcadas por unas características similares que se tratarán de exponer a continuación.

La manera como se ha construido la visión del cuerpo en Occidente, particularmente a partir de la modernidad³, tiene sus raíces en el saber biomédico, en el pensamiento racional positivo y en el ascenso del individualismo como estructura social. Aunque, en un comienzo, estas transformaciones solo correspondieron a un grupo muy reducido de la sociedad (eruditos, burgueses y clases dominantes), estas concepciones se introducen a la generalidad de la sociedad, aunque mezclándose con las tradicionales.

.....
³ No se pretende aquí discutir sobre el origen de la modernidad, ya que es un tema que se sale del interés de este estudio, sino más bien observar como las características generales que se van construyendo en la modernidad modifican la concepción de *cuerpo*.

El cuerpo y la danza

La danza es una de las manifestaciones culturales más antiguas del mundo. Se puede decir que cada cultura que existe y que ha existido sobre la faz de la tierra ha tenido dentro de sus actividades algo a lo que se podría denominar como "danza".

En ese sentido, todas las danzas son étnicas, desde lo que se ha calificado como "folclórico" hasta el ballet y la danza contemporánea, porque pertenecen a un grupo cultural determinado. La danza, como cualquier otra manifestación cultural, está inmersa en los sistemas simbólicos, sociales, económicos y políticos de una sociedad y es en ellos que cobra sentido su existencia; está envuelta en un halo de ritualidad y el lugar donde se práctica, quién la puede practicar y quién no, el porqué se ejecuta, son imprescindibles para que exista.

Todas las técnicas de danza desarrollan, con movimientos y posturas corporales fundamentales, habilidades corporales específicas y una estructura corporal particular (haciendo referencia a la complejidad muscular, sistema cardiovascular, articulaciones, etc., en cuanto a flexibilidad, fuerza, resistencia y velocidad), que está relacionada con el ideal de cuerpo y de movimiento propio de cada técnica de danza y las relaciones con el espacio y con los otros cuerpos.

Cynthia Novack (1993) muestra que las características particulares de cada forma de danza, como también sus modos de transmisión y ejecución, fomentan prioridades de sensación que, de manera sutil, afectan la naturaleza de la percepción en sí misma. La autora muestra cómo los cuerpos son conceptualizados en diferentes técnicas de danza: en el *ballet* los cuerpos son un instrumento, el cual debe ser especializado conforme al vocabulario de movimientos clásicos totalmente preestablecidos. En la danza moderna, de las décadas de los treinta y cuarenta, se tiene una visión más expresionista del cuerpo gracias a la cual los sentimientos internos son expresados en movimientos externos; en cambio, en las danzas del periodo de la posguerra se tiene un modelo de cuerpo más abstracto –u objetivo– y más fenomenológico. Este panorama que muestra Novack se presentará a continuación, a nivel histórico, explicando cómo se concretan los cambios en individuos específicos. Se comenzará por

entender el desarrollo del *ballet* y el tipo de cuerpo que plantea este como ideal estético para la escena.

Los más tempranos precursores del *ballet* fueron entretenimientos dados para las cortes renacentistas italianas (Grillo, 2003), especialmente entre los siglos XV y XVI (Méndez, 2000). Estos entretenimientos tenían como base danzas folclóricas y populares de la época (Guerra, 1990). A partir de *Le Ballet Comique de la Reine*, realizado en 1581, el elenco se sometió a una coreografía –o lo más parecido a ella–; esto exigió que profesionales entrenados se apropiaran de la escena desplazando a la nobleza, quienes eran los protagonistas exclusivos hasta entonces, a la hora de realizar los bailes de la corte. Se necesitó, pues, un *cuerpo de baile* que siguiera pasos estrictamente trazados. Desde aquí se marca el comienzo del *ballet* como tal y los orígenes de lo coreográfico (Grillo, 2003; Méndez, 2000). El montaje de la danza a un escenario, con la perspectiva visual que ello implica, creó características específicas en la danza académica, como fueron el gusto por la elevación, la concentración en el virtuosismo más que en la expresión emotiva, la creación de una línea plástica del cuerpo humano elegante y refinada, una constante y correcta visión de las piernas en perfil, llevando a un trabajo técnico de posiciones abiertas que encontró su concreción en las cinco posiciones establecidas de brazos y piernas. Toda la técnica del *ballet* se concentró en el virtuoso juego de piernas y pies en el que al torso le toca mantener solo una elegante posición que permita la concentración en la rapidez del trabajo de estos miembros. El trabajo de brazos se equilibró con el de las piernas buscando siempre la simetría (Guerra, 1990). Este género de espectáculos se arraigó fuertemente en Francia, en donde Pierre II Beauchamp, creó pasos a partir de estas cinco posiciones básicas del *ballet*, asignándoles toda una terminología en francés, términos que se usan hasta ahora (Méndez, 2000). En el siglo XVIII, llamado Siglo de las Luces, jugó un papel importante Carlo Blasis, quien estableció un riguroso sistema de entrenamiento diario con ejercicios, primero en la barra, que permitía el desarrollo de las piernas en las formas necesarias, y luego en el centro del salón, que daba balance, equilibrio y control del cuerpo y llevando al máximo el ángulo de separación de las puntas de los pies hacia afuera⁴ (Méndez, 2000), fijando así las reglas de la danza académica plasmadas en un código técnico para la *danza noble*, el *Código de Terpsícore* (Ossona, 1984).

⁴ 180° - Esta es la rotación de la cabeza del fémur que se conoce como "en *dehors*".

En la primera mitad del siglo XIX surge el Romanticismo. El *ballet* llevará a la escena las características románticas: será la figura femenina la que predomine en la escena, desplazando al bailarín masculino al papel de simple acompañante o *partenaire*; las temáticas de las obras girarán en torno al amor y la muerte (Méndez, 2000; Ossona, 1984). Precisamente, para satisfacer esos ideales románticos surgieron los atuendos característicos de la danza clásica: las zapatillas de punta y el tutú (Grillo, 2003), que creaban la "sensación de vuelo" de la bailarina; era como si ella tuviera un *cuero etéreo*, perteneciendo más al cielo que al mundo, no tocando el piso con sus pies. Así se estableció el principio de delgadez en las bailarinas de *ballet*. También desaparece el término de *danza noble* y aparece el término de *danza bella* que luego sería reemplazado por *ballet clásico*. En este periodo se definen las características de este estilo de danza: elegancia etérea, virtuosismo técnico, sentimentalismo emocional y desprendimiento del suelo (Guerra, 1990).

A comienzos del siglo XX inicia una época de revoluciones que se ven reflejadas en las artes y, entre estas, en la danza. En el *ballet*, Michel Fokine y Vaslav Nijinsky, en Rusia, proponen modificar lo conservador y rígido en el vestuario, la música y los gestos de la danza para adaptarlos a las necesidades expresivas del argumento que se deseaba interpretar. Luego, durante la época posterior a la segunda Guerra Mundial, Roland Petit y Maurice Béjart crean obras con temáticas diferentes a las clásicas, abriendo nuevas posibilidades al *ballet*, pero sin alejarse de la base académica tradicional (Méndez, 2000; Ossona, 1984).

Sin embargo, otros creadores desearon alejarse de las formas, los códigos y las estrictas reglas académicas del *ballet*, y por ende de su ideal de cuerpo, en la búsqueda de unos nuevos. Así surgió lo que se denominó más tarde la "danza moderna". Las técnicas de vanguardia utilizan nuevos matices del movimiento tales como el relajamiento y la tensión, así como la contracción y la liberación del torso. Junto al salto, se desarrolla toda una amplia utilización del suelo y de caídas del cuerpo, desde la posición vertical hacia la fuerza de gravedad. El espacio adquiere gran importancia, experimentando las posibilidades de movimiento no solo a nivel corporal sino también a nivel espacial; se utilizan los contrastes dinámicos dentro del movimiento (Guerra, 1990).

En la danza moderna se intenta convertir en movimiento una formulación personal de un hecho, una idea, una sensación o un sentimiento (Baril, 1987); sus pioneras fueron dos mujeres americanas: Isadora Duncan y Ruth St. Denis. Para Duncan, la danza es un hecho de rebeldía, una protesta contra las formas convencionales de su tiempo. Sin embargo, no consigue realmente dotar a su danza de una nueva técnica ni elaborar principios rigurosos, porque en realidad no era esto lo que buscaba. Comienza a indagar en las bases más "primitivas" de la danza, encontrando en los hallazgos arqueológicos, en las ruinas, cerámicas y pinturas griegas las imágenes que comienza a traducir en movimientos. Parte de la esencia de su danza la encuentra en la observación de la naturaleza, tratando de traducir las bellas formas de esta en movimientos corporales. En cuanto al ritmo de la danza, Isadora cree que lo compone la ley de la gravedad, compuesta por atracciones y repulsiones, resistencias y no resistencias.

Otro aporte fundamental a la danza moderna es la idea de la *continuidad del movimiento*, que parte de la continuidad de la vida en sí misma. Para Duncan la danza era un medio para liberar al ser humano y ello implicaba, a su vez, liberar a la danza de todas las trabas y, en primer lugar, de la indumentaria que oculta el cuerpo, estorba al bailarín y da una falsa apariencia de las formas y de las líneas naturales de su silueta. A diferencia de las mallas que aprisionan el cuerpo en el ballet, ella baila con túnicas ligeras y descalza.

Si bien Duncan no posee una técnica como tal, no improvisa en escena; todo está cuidadosamente preparado. Eso significa que dentro de sus clases imparte una cierta formación destinada a iniciar a sus alumnas en los principios derivados de su danza. Sus cursos se componen de unos ejercicios que empiezan siempre por una tabla de gimnasia muscular, a fin de calentar, flexibilizar y tonificar los músculos; luego, se estudian los primeros pasos de danza para ejecutar una simple marcha rítmica, seguida de una marcha más rápida a unos ritmos cada vez más complejos y, para terminar, una carrera, primero lenta, y después complementada de manera progresiva con saltos. En sus ejercicios pone de relieve el papel de la respiración y sitúa el origen de todo movimiento en el plexo solar. Se busca, en suma, un cuerpo más cercano a su naturaleza, dejándolo ser libre.

Mientras Isadora Duncan se proyecta en Europa, la danza de Ruth St. Denis se desarrolla principalmente en los Estados Unidos; su propuesta es más cercana al teatro y la lleva a interesarse por un cierto exotismo oriental. St. Denis, luego de conocer a Ted Shawn, se asocia con él y juntos crean el Denishawn, institución que generará los bailarines-coreógrafos de los años 1920 a 1930. Ted Shawn fue pionero, junto con St. Denis y Duncan, de la danza moderna; enriqueció la danza con la incorporación de temas esencialmente americanos. Su propuesta está dirigida principalmente a los hombres, quienes durante mucho tiempo fueron dejados como mero sostén para las bailarinas de ballet. Se admite que el cuerpo del hombre traduzca el refinamiento de la expresión corporal como el de la mujer.

La escuela Denishawn marcará un importante comienzo para la danza moderna en Estados Unidos; se abre, en 1915, destinada a la enseñanza general de la danza y al estudio de los principales estilos y de las diferentes técnicas, especialmente de una técnica de danza clásica que se practica a pie descalzo. La escuela, en el espacio de diez años, transforma el valor de la danza, considerada hasta entonces como un arte menor y lidera una fructífera producción. Aquí estudia la segunda generación de bailarines que desarrollaran aún más la danza moderna en Estados Unidos, logrando consolidar técnicas que llevarán a explorar nuevas posibilidades corporales. A esta generación pertenecen Doris Humphrey, Martha Graham y Charles Weidman.

Martha Graham pretende que la danza no solo sea perfección técnica, sino que en todo momento debe estar presente la expresión de la emoción; para ello, es necesaria la coordinación cuerpo-espíritu, el espíritu dominando todas las partes del cuerpo hasta que se produzca esta unidad que es la pasión. Según Graham, el movimiento parte del centro del cuerpo para dirigirse hacia la periferia. De este modo, el cuerpo se desplaza en movimientos amplios y grandes. La región vital se sitúa alrededor del plexo solar (como en Duncan); descubre la importancia del papel que desempeña el torso y, relacionándolo con la respiración, desarrolla dos fases del movimiento: la contracción y la relajación. La contracción se origina en una concentración de la actividad muscular y de la energía. Las caídas no son un abandono, deben permitir quedarse en las más variadas posiciones de equilibrio mediante la ayuda de una tensión muscular que se relaja pero sin ceder en ningún momento, permitiendo que el cuerpo vuelva a moverse en

otras direcciones; introduce el suelo como un elemento importante dentro del manejo corporal.

Doris Humphrey no elabora un sistema de danza teatral; más bien estudia la danza como un experimento de laboratorio, generando entonces toda una teoría alrededor de ella. Humphrey observa que cualquier movimiento compromete el equilibrio del cuerpo y que este se mantiene mediante movimientos compensadores que intervienen automáticamente. Analiza las leyes del peso y sus efectos sobre el cuerpo, para encontrar, entonces, que todo movimiento es el principio de una caída que implica un movimiento antagónico para resistir y vencer dicha caída; esto será la base de su método de trabajo y de su enseñanza. Propone a sus alumnos un programa que comprende el estudio de la simetría y de la asimetría del movimiento corporal, trabajos practicados para la elaboración de la frase coreográfica y la utilización del espacio escénico en función de uno o dos bailarines o de un grupo reducido. Charles Weidman aprecia las teorías sobre el movimiento elaboradas por Humphrey y no vacila en ponerlas en práctica con sus alumnos.

Charles Weidman, Doris Humphrey y Martha Graham, preocupados por las dificultades del ser humano para adaptarse a la sociedad contemporánea, buscan en sus obras mostrar su posición política y social. Es lo que motiva el replanteamiento permanente del arte de la danza, la necesidad de encontrar constantemente el modo de expresión adecuado, apropiado al acontecimiento presente o presentido.

Otros bailarines y coreógrafos importantes de esta segunda generación son José Limón, Hanya Holm, Helen Tamiris y Lester Horton, entre muchos otros que abrieron el abanico de la búsqueda estética y corporal en la danza, y que influyen a bailarines y coreógrafos que surgirán en los siguientes años.

Merce Cunningham es otro de los creadores que constituyen un desarrollo diferente en la danza y la concepción corporal en esta. Si bien Cunningham no inventa una técnica de base sino que personaliza ciertas técnicas convirtiéndolas en la suya propia, permite posibilidades corporales en otro sentido, pues abre el espacio y la forma de composición que hasta entonces se llevaba. El movimiento

se produce en cualquier lugar y en cualquier punto del espacio; este nace del gesto cotidiano, pierde su carácter de gesto utilitario sin por ello sustraerle su atributo de participante en el acontecimiento y en la marcha del tiempo. El cuerpo deja de necesitar una excusa emocional para moverse; hace del este un elemento vivo, que participa en la existencia inmediata del mundo sometido a las fluctuaciones de la actualidad moderna. Junto con Cunningham surgen otros bailarines-coreógrafos, entre ellos Paul Taylor, Murray Louis y Alwin Nikolais, quien desarrolla sorprendentes abstracciones corporales utilizando telas. Es en este punto, para algunos, que surge lo que se denominó específicamente "danza contemporánea", no obstante sea la danza moderna la que suscite este sentido de lo *contemporáneo*, en cuanto a la búsqueda de formas de expresión acordes con los nuevos acontecimientos de la época.

En algunos países de Europa el desarrollo de la danza se da de manera paralela al de Estados Unidos; específicamente en Francia y Alemania. En Francia, François Delsarte trabaja en la primera mitad del siglo XIX, desarrollando la relación del gesto con el movimiento. Los principios de Delsarte serían la base para el trabajo en la escuela Denishawn. A principios del siglo XX, el suizo Emile Jaques-Dalcroze establece *la rítmica* como método de expresión corporal. Por primera vez se comienza a desarrollar una amplia teoría de la danza, buscando los principios básicos del movimiento (Guerra, 1990). El húngaro Rudolf Laban desarrolla una teoría del movimiento, la *coreología* (que incluye la *coréutica*, la *euquinética* y la *cinetografía*). Con este último estudiarían Mary Wigman y Kurt Joss, que llegarán a ser los teóricos de los que se consideraran los principios básicos de la danza moderna europea. Mary Wigman propone que la respiración es la fuente de todo movimiento, mientras que el tórax y la pelvis son el centro del mismo; unos ejercicios adecuados al trabajo del tórax y de la pelvis permiten obtener una especie de ondulación de todo el cuerpo. Kurt Joss utiliza una técnica nueva que se presenta bajo una forma de expresión plástico-rítmica en la que la mímica gestual entra en juego. Específicamente en Alemania será donde se consolide la *danza-teatro*, fuertemente influenciada por el expresionismo alemán, que llevará a la escena un cuerpo nuevamente emotivo pero con expresiones corporales y búsquedas de movimiento diferentes a las americanas.

Tanto la danza americana como la europea están en mutua influencia y en constante transformación. Como ya se vio, el peso de la

creación y el desarrollo de la danza contemporánea tiene mucho que ver con el punto de vista individual y las búsquedas propias de cada bailarín-coreógrafo, afirmando las necesidades de su época.

Comienzan a surgir otras generaciones con unas necesidades expresivas diferentes, lo que lleva a ampliar aún más las posibilidades corporales de movimiento con su correspondiente trasfondo basado en cómo se concibe ese cuerpo. Cientos de nombres comienzan a aparecer en la escena de la danza contemporánea con búsquedas particulares y respuestas individuales a las necesidades sociales.

Para Ramiro Guerra (1990):

El estilo de la danza contemporánea se caracteriza por un amplia libertad de expresión, basada primariamente en la comunicación; por un desarrollo técnico que descansa en los principio del entrenamiento especializado que ha buscado y logrado un mayor rango de utilización del cuerpo humano; por una profundización teórica y práctica basada en principios científicos acerca del movimiento; por una constante búsqueda y exploración en nuevas formas y caminos; por la restauración de la importancia masculina en la danza; por la consideración del aporte individual de cada experimentador; por una nueva y amplia utilización del espacio; por el descubrimiento de matices dinámicos poco usuales hasta el momento; por la compleja elaboración de ritmos incorporados a la danza; por la libertad en relación con la música, que se convierte en colaboradora, en vez de dictadora de la danza, como frecuentemente ocurría con anterioridad; y en fin, por el empuje creador del coreógrafo, profundamente implicado en la responsabilidad de ser el constructor básico y de máxima responsabilidad en una danza. (p. 44).

A través de este panorama histórico de la danza contemporánea, se ha podido ver más claramente como las técnicas surgen a partir de necesidades sociales interpretadas por un individuo, el cual concibe su cuerpo y el de los demás de una manera específica y que, acorde con esta concepción, tiene una imagen ideal de este, que determina una búsqueda de movimientos y posibilidades corporales. Estos movimientos llevarán a otros cuerpos a lograr físicamente esa imagen ideal, a desarrollar las habilidades cinestésico-corporales requeridas por la técnica y a desarrollar una conciencia corporal determinada.

► Referencias bibliográficas

- Andalón, I. (2003). *Ballet: Dancing on the web*. Recuperado en noviembre 2 de 2003, de <http://www.geocities.com/iandalon/zballet.html> (enlace desactivado).
- Alviar, J. (2004). *Danza: camino hacia el autoconocimiento y el crecimiento personal* (Monografía de grado). Maestría en Artes Escénicas con énfasis en Danza Contemporánea, Academia Superior de Artes de Bogotá –ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C., Colombia.
- Ávila, A. C. (2004). *Memoria de mi cuerpo: Reflexiones personales sobre un proceso de formación* (Monografía de grado). Maestría en Artes Escénicas con Énfasis en Danza Contemporánea, Academia Superior de Artes de Bogotá –ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C., Colombia.
- Barba, E., y Savarese, N. (Eds.). (1988). *Anatomía del actor: Diccionario de antropología teatral*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.
- Bárcena, F. (Junio, 2003). El lenguaje del cuerpo: Políticas y poéticas del cuerpo en educación. Ponencia presentada en el *XXII Seminario de Teoría e Historia de la Educación: "Otros Lenguajes en Ecuación"*. Madrid, España.
- Baril, J. (1987). *La danza moderna*. Barcelona: Paidós.
- Blacking, J. (1977). Towards an Anthropology of the Body. En J. Blacking (Ed.), *The Anthropology of the Body* (pp. 1-28). Nueva York: Academic Press Inc.
- Cortés, J. M. (1996). *El cuerpo mutilado: La angustia de muerte en el arte*. Valencia: Generalitat Valencia.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Bogotá, D. C.: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Giancaspro, M. (Diciembre, 2002). Merce Cunningham. *La luciérnaga*, 2. Recuperado en noviembre 2 de 2003, de <http://www.luciernaga-clap.com.ar/articulosrevistas/2Cunningham.htm> (enlace desactivado).
- Grillo, A. C. (2003). *El ballet en la historia*. Recuperado en noviembre 2 de 2003, de <http://www.elballetclasico.com.ar/historia.htm> (enlace desactivado).
- Guerra, R. (1990). *Apreciación de la danza*. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- Haxthausen, M., y Leman, R. (1989). *Sentir el cuerpo*. Barcelona: Urano.
- Kaeppler, A. (1978). Dance in Anthropological Perspective. *Annual Review Anthropology*, 7, 11-49.
- Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Lozano, E. (2004). *La danza como herramienta para la apropiación del cuerpo y la sexualidad* (Monografía de grado). Maestría en Artes Escénicas con énfasis en Danza Contemporánea, Academia Superior de Artes de Bogotá –ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C., Colombia.
- Náder, R. F. (1995). *¿Qué es el cuerpo?: Reflexiones antropológicas*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Escuela Universitaria de Educación Física.
- Novack, C. (1993). Processes of Perception in three dancing bodies. *Antropologia Portuguesa*, 11, 77-89 [versión PDF]. Recuperado de https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/30590/1/AntropologiaPortuguesa11_artigo10.pdf
- Méndez, R. (2000). *El ballet: Guía para espectadores*. Santiago de Cuba: Oriente.
- Ossona, P. (1984). *La educación por la danza: Enfoque metodológico*. Buenos Aires: Paidós.

- Pedraza, S. (1999). *En cuerpo y alma: Visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes, Departamento de Antropología.
- Pinzón, C., y Garay, G. (1997). *Violencia, cuerpo y persona: Capitalismo, multisubjetividad y cultura popular*. Bogotá, D. C.: ECSA - Gente Nueva.
- Pinzón, C. (1999). El cuerpo-imagen: El cuerpo como espacio de confrontación cultural. *Maguare*, 14, 191-238.
- Ramírez, S. (Septiembre, 2000). Paso a Paso. *Cambio*, 378, 78-80.
- Reed, S. (1998). The Politics and Poetics of Dance. *Annual Review Anthropology*, 27, 503-532.
- Rincón, E. (1999). *Esperansia* (Monografía de grado). Maestría en Artes Escénicas con énfasis en Danza Contemporánea, Academia Superior de Artes de Bogotá –ASAB, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C., Colombia.
- Richir, M. (2015). *El cuerpo: Ensayo sobre la interioridad* (A. Arozamena, trad.). Madrid: Burmania. (Obra original: *Le corps. Essai sur l'intériorité*, 1993).
- Salcedo, J. (2001). *Cuerpo consciente: Un acercamiento desde mi aproximación a la danza contemporánea como exploración subjetiva y social de la juventud*. (Tesis de grado). Departamento de Antropología, Universidad de los Andes, Bogotá, D. C., Colombia.
- Salcedo, J. (2004). *El cuerpo del cuerpo en la danza contemporánea*. En *Pensar la Danza: Becas Ensayos de Danza*. Bogotá, D. C.: IDCT.
- Schmidt, J. (Enero, 1996). Lo postmoderno en el candelero: Perspectivas en danza. *Correo de la Unesco*, 22-26.
- Volli, U. (1988). *Técnicas del cuerpo*. En E. Barba y N. Saverese, (Eds.), *Anatomía del actor: Diccionario de antropología teatral* (pp. 196-203). Xalapa, México: Universidad Veracruzana.

Viveros, M., y Garay, G. (1999). *Cuerpo, diferencias y desigualdades*. Bogotá, D. C.: CES, Universidad Nacional de Colombia.

Zacharie, G. (2004). La experiencia del cuerpo: El papel del lenguaje contemporáneo en la cultura dancística colombiana. En *Pensar la danza: Becas Ensayos de Danza IDCT* (pp. 17-43). Bogotá, D. C.: IDCT.

Ponencia

05

Recreaciones de africanidad: Zarakua desde la danza y la música

.....
Diana Alexandra Torres Alape¹



Resumen

En esta ponencia se realizará una breve descripción sobre algunos espacios de africanidad que se presentan en una Fundación Afrocultural de Bosa, llamada "Zarakua", a partir de dos momentos: en primera instancia, la forma en que, desde la danza, se intenta recrear a África a partir de la fusión de los bailes, la música, la indumentaria y el contenido, el cual tiene como eje principal el enfoque de la *africanidad*; en un segundo momento, se mencionará una práctica cultural de origen africano que se ejecuta por algunos de los y las integrantes de la Fundación: la creencia en unas deidades africanas llamadas "orichas", las cuales están inscritas en la religión yoruba. Por otra parte, se presentará, paralelamente, la creencia en *los ancestros*, los cuales, para

.....
¹ Estudiante de la Maestría en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D. C.; docente del Centro de Educación para el Desarrollo –CED, UNIMINUTO Sede Principal.

las y los integrantes de la Fundación, son los africanos esclavizados en América, pero que, por su carácter guerrero, autoprotector y de amor por su comunidad y cultura, camuflaron y ocultaron sus creencias y tradiciones e intentaron liberarse de su condición precaria con el fin de perpetuar un legado, más humano, a las generaciones que les siguieron.

Palabras Claves: Africanidad, afrocolombianidad, danza, música, Fundación Zarakua.

Danzar “lo africano”: primer acercamiento a la tierra ancestral

La Fundación Cultural Zarakua nace en el año 2005, con el fin de “rescatar y perpetuar la identidad cultural de carácter afro” (Cortés, 2013, “Del afrodescendiente”, párr. 5 –transcripción–) a partir de la enseñanza de la danza, principalmente, y de la música, con mayor énfasis en lo “africano”. Ubicada en el barrio Bosa Brasil I, al suroccidente de Bogotá, esta organización sin ánimo de lucro es fundada por la danzarina Leticia Mena Moreno.² El término Zarakua, que es de origen mandinga, significa ‘comunidad fundada por mujeres’; la asignación del nombre se da a partir de que cinco mujeres (incluyendo a Leticia y a su mamá) fueron las que iniciaron con el proceso de la danza para convertirse, posteriormente, en una fundación. El rol que juega el papel femenino en Zarakua es fundamental, tanto como las danzas, ya que tal manifestación corporal fue lo que llamó la atención de las chicas que conformaron el grupo inicialmente. Según Leticia, se estima que, a partir de la ejecución de las danzas, en el comienzo practicadas únicamente por mujeres, se define el carácter forjador de las mujeres de la Fundación, por “crear y generar cultura”. Aunque no se puede pasar por alto el inicio meramente femenino de la organización, en la actualidad, Zarakua es una “familia cultural” que consta de aproximadamente ochenta personas, que habitan mayoritariamente en la localidad de Bosa y, algunas, en la de Kennedy, en edades que oscilan entre los catorce y veintidós años.

² Leticia ingresa al mundo de la danza desde los doce años en la Fundación de Vida que posteriormente, se convierte en Palenke. Fue participante de grupos afroculturales como Tea tropical, Palenque y Colombia. negra, como también de música andina. Por último fue alumna en la compañía de Esperanza Bioho, donde luego trabaja en calidad de docente. Finalmente funda la Fundación Cultural Zarakua

Siendo una fundación que tiene como principal objetivo la enseñanza de los movimientos rítmicos del cuerpo en la danza, en conexión con el "golpeteo" de los tambores y la producción de propuestas dancísticas, su enfoque cultural de partida se inscribe dentro de lo "africano", con el fin de encontrar "lo verdadero" en su estado puro, descartando entonces que la manifestación tradicional fundamental de la Fundación sea de carácter "folclórico" musical y dancístico colombiano, aunque también se conozca y se ejecute con agrado.

Estos son algunos apartes de una entrevista realizada a Leticia Mena Moreno en el marco de esta investigación:

- *¿Por qué te interesa más el enfoque africano que el enfoque del folclor colombiano?*
- *Para nadie es un secreto que las danzas folclóricas también tienen una combinación europea; muchas traen su combinación indígena, todas están de cierta manera ya mezcladas, y la idea es buscar nuestras verdaderas raíces (y nuestras verdaderas raíces son las danzas africanas), para tratar de purificar un poquito más ese legado de danza; porque, me parece que seguimos en el folclor "muy chévere", variado, pero seguimos multiplicando, como..., esa danza que no es tan nuestra, que tiene unos rasgos, unas características, pero no es lo más puro, pues, que podamos encontrar. Entonces, siempre me ha parecido que hay que hacer un acercamiento más a la danza africana que a la danza de folclor; aparte, porque la danza de folclor me gusta más cuando es una danza tradicional y no cuando se convierte una danza folclórica de proyección, en la que existe mucho estilismo y perdemos esa esencia verdadera de la danza tradicional. Digamos que es eso lo que siempre me ha motivado a pasar esa línea.*

A raíz de constituirse, las músicas y danzas "africanas", como el eje central del trabajo realizado por Zarakua, desde el pensar un rescate cultural de "lo propio", todo el universo cultural que le precede tiene como fin entenderse culturalmente desde lo "meramente africano", a partir de una "historia y geografía imaginada" (Said como se citó en

Hall, 2010). En este sentido, la "afrocolombianidad" es asumida, en general, como la condición compartida que antecede a los afros nacidos en las diferentes regiones del país. No obstante, los participantes de la Fundación se identifican a partir del término "afro", ya que este trasciende a la descendencia directa de los esclavizados, los ancestros y, por tanto, permite "volver al África".

En términos de Citro (2011), la danza es una expresión artística capaz de construir espacios de participación y aprendizaje, de creación colectiva y de reflexión desde el cuerpo del danzarin, en tanto que logra transformaciones subjetivas. El cuerpo, la representación vivencial personal y la historia social determinan una forma de exhibir la experiencia no narrada con palabras, a partir de la expresividad corporal que, finalmente, tiene la capacidad de contar historias. Es, entonces, la expresión corporal que representa un "mundo africano", sus movimientos, su indumentaria, lo que obedece a una personificación de la danza.

Las danzas realizadas en la Fundación Zarakua se basan, en su mayoría, en coreografías de tipo "africano", llamadas "Olamala", "Ébano", "Aguanile", "Matunde", "Danza a los Ancestros" y "Golpe", entre otras y, algunas son propias del folclore colombiano, como la Jota chocona, el Mapalé, la Caderona y la Puya. Vale la pena resaltar que las danzas que más se presentan al público y, por ende, las que el grupo ensaya con más empeño, son las que tienen un carácter "africano".

A partir de la creación de las coreografías por parte de la profesora Leticia, su compañero de vida Jony realiza las marcaciones musicales para que se conecten armónicamente con los movimientos corporales. Leticia, entonces, procede a enseñarles a los danzarines la coreografía, en tanto que Jony enseña a los músicos las marcaciones en los tambores. El nombre de las danzas nace como consecuencia de la puesta en escena de los movimientos corporales realizados por los danzarines, que hacen alusión al "mundo africano":

El nombre de las danzas surge o se basa en una historia africana o en determinados acontecimientos y esos acontecimientos llevan un nombre, y así se desarrollan tanto los pasos, como la planimetría de las danzas. Por ejemplo, Olamala, que es una danza que la

*ejecutan solamente mujeres, en África la tienen como la danza de la fecundación, la danza de la feminidad. Entonces, a partir de allí se crea la danza con movimientos suaves, con movimientos muy femeninos y, pues, posteriormente se le da la fuerza y la energía que llevamos todas las mujeres. Ébano se hizo totalmente en homenaje a nuestro color de piel; representa la fuerza, la energía, la vitalidad, la alegría que tenemos los afro. Entonces, digamos que va relacionada a eso.*³

Aparte de la explicación realizada por la fundadora de Zarakua, cabe anotar que las danzas, como "Golpe", "Ébano", "Matunde" o "Aguanile", aluden a una africanidad que hace homenaje a los ancestros esclavizados y a su carácter luchador, guerrero, y a la conexión con la naturaleza. Existen diferentes tipos de expresiones corporales que representan estas características; verbigracia, realizan movimientos corporales que son ejecutados en forma de alabanza, alzando los brazos con las manos hacia el cuerpo, movimiento que acompaña la cabeza y la postura del torso.

Las coreografías contienen también movimientos que hacen alusión a los animales; por ejemplo, los brazos asemejando los movimientos de las alas de los pájaros, acompañados de la cabeza, o el movimiento sigiloso, pausado y propio de los felinos. Se realizan otras expresiones dancísticas que hacen alusión a la caza y al trabajo agrícola, en tanto que asemejan la postura de las manos cuando se llevan herramientas de trabajo, como labrando la tierra, cortando maleza con el machete, o la postura propia de encontrarse en un medio natural; por ejemplo, en la danza Olamala, se ejecuta la escenificación de esto último en cuanto que las mujeres representan el estar en un río sentadas, "echándose agua en el torso", mientras que, de igual manera, el movimiento del agua va sugerido con el de las manos y los brazos.

Igualmente, en cada danza africana trabajada por Zarakua se expone la fuerza, la energía y la tenacidad "propia de los ancestros", al ejecutar movimientos corporales que hacen alusión a la guerra y a la posibilidad de recibir un ataque del enemigo. Estos movimientos coreográficos son realizados asemejando que se empuñan lanzas, hachas, machetes o arcos, dependiendo de la puesta en escena que

³ Entrevista a Leticia Mena Moreno.

se quiera llevar a cabo. El movimiento de las extremidades semejan la lucha combativa y cada paso es realizado con fuerza, por lo que se percibe un constante y contundente golpe contra el piso.

Otra característica presentada en cada danza de Zarakua es la variación de las expresiones corporales según el género; las mujeres expresan sensualidad y feminidad a partir de movimientos más sutiles que los realizados por los hombres, en los cuales las posturas de las manos, las caderas y las piernas definen figuras delicadas. Los hombres realizan pasos que visualmente son agresivos, fuertes, con movimientos que los recrean como guerreros. Un ejemplo de esta división de género es presentado en la *Danza a los Ancestros*, en la cual se escenifican unos movimientos corporales y posturas que hacen pensar en los hombres como guerreros y cazadores, pues llevan "lanzas" que son recreadas por largas varas de madera pintadas de negro, mientras que las mujeres se caracterizan como peinadoras y cocineras.

La indumentaria asume la forma de animales silvestres, como felinos o cebras, recreando la textura de la piel de algunas especies de la espesa selva africana. Los rostros algunas veces van pintados, consecuentemente con el tono del vestuario. Dependiendo de la danza, las mujeres lucen turbantes y cada danzarín lleva listas de la misma tela del vestuario atadas a las extremidades.

Es importante señalar que la legitimación de la danza, socialmente hablando, se determina, en términos de Citro (2011) a partir del cuerpo legítimo exponente de la movilidad rítmica. La conexión entre la apariencia física y el contexto de la puesta escena, obedece a la intención de entender la autenticidad, la espontaneidad y la purificación de legados culturales y raciales que hablan a partir del cuerpo, pensado desde un imaginario cultural que entiende la danza como espectáculo tanto como ritual simbólico o de continuidad cultural.

A su vez, la autora señala que la construcción identitaria de la danza, considerada auténtica a través de la legitimidad visual del cuerpo, supone que estas nociones son entendidas desde unas danzas realizadas en contextos minoritarios, exotizantes y muchas veces excluidos socialmente. Sin embargo, la construcción de la danza, en

este tipo de instancias, asociada a una cultura simbólica pensada para las mismas, reafirma una posición de trabajo constante en el proceso de sociorracialización de la cultura del movimiento del cuerpo, en el que los actores sociales que realizan las danzas son, en este caso, los principales promotores de la edificación de su propio proceso identitario, vinculando la danza al rescate y la recuperación cultural de lo africano.

En este proceso de gestar formas culturales en el que se busca "ser entendidos", que en este caso obedece a un enfoque "africano", la cultura es construida, transformada y asumida desde los actores sociales, aspecto que es considerado en la Fundación Cultural Zarakua, en la cual se trabaja diariamente para instaurar una identidad cultural individual y colectiva, pública y privada, desde el referente africano, asumiendo como "propios" los elementos que se encuentran a partir de una búsqueda identitaria.

La formación en el tema de "lo africano", recibida en Zarakua, tiene su inicio a partir de las visitas de misioneros africanos a la Fundación. Ellos realizaban talleres para los jóvenes sobre "la cultura africana" que comprendían danzas, músicas y religiosidad, labor complementada con el trabajo de algunos antropólogos.⁴ No obstante, la mayor parte de la búsqueda particular sobre "lo africano" se ha realizado en libros y en Internet, la cual ha alimentado a sus integrantes de conocimiento individual, que posteriormente fue compartido, sobre lo que concierne a "nuestra madre tierra".

Esta búsqueda, añoranza y regresión a los "orígenes perdidos", es entendida en la Fundación Cultural Zarakua, principalmente a partir de las danzas y la música, herramientas desde las cuales cotidianamente se exalta el legado que fue recibido de los ancestros, lo cual ha permitido a sus integrantes exponer quiénes son en la

.....
⁴ La explicación de la presencia de los misioneros en Zarakua aparece muy difuminada en la actualidad, debido a que fue hace un par de años que se efectuó. El preguntar sobre este tema repetitivamente, conlleva a la respuesta del mismo carácter repetitivo que se manifestó en este escrito. Los antropólogos Luis Carlos Castro y María José Ortiz, son quienes han realizado talleres y efectuado trabajos académicos con los miembros de Zarakua. Algunos productos de esta interacción serán expuestos en el presente capítulo.

localidad, a través de la realización pública de estos legados, lo que les ha granjeado el reconocimiento en Bosa. El no presentarse como danzarines y músicos afrocolombianos, sino como "afros", recrea la "comunidad africana" vigente en el imaginario de estos jóvenes, lo cual les permite "ser diferentes", no solo ante las "sociedades mestizas colombianas", sino ante la propia afrocolombianidad; sin embargo, no desechan esta condición, pero no es la única ni la principal fuente de búsqueda identitaria de "lo propio".

Por tanto, aludir a África antes que a las regiones con mayor descendencia negra en el país, es determinante en la forma de autorreconocerse como "afro", lo cual conlleva la inscripción a una nueva identidad, forjada en Bogotá, pero de carácter "africano". Dentro de la Fundación Cultural Zarakua, una de las formas de vivir lo "afro" se manifiesta en el toque de tambores y en los movimientos corporales pensados como "la herencia propia de los ancestros" que fueron brutalmente esclavizados en América. Por tanto, en los pasos coreográficos de las danzas "africanas" realizadas en Zarakua, se enaltecen y cobra vida la valentía y la resistencia del alma guerrera de tales ancestros.

En el caso de la Fundación Zarakua, el primer acercamiento de los aprendices al "mundo africano" se hace a partir de la danza y la música; estos son para la Fundación los referentes pioneros en el acto de entenderse como "afro", rescatando las raíces africanas, exaltando una afrocolombianidad solo en el momento de entenderse desde los seres esclavizados que vivieron en el actual territorio colombiano y lucharon arduamente para la liberación de sus gentes, como también, el rescate identitario del "estado puro de lo propio", de esa África limpia de todo mestizaje cultural impuesto.

Lo anterior cobra vida en el cuerpo como el medio de comunicación y expresión que permite una relación intrínseca con los ancestros, los cuales, una vez se fugaban, intentaban vivificar a su "madre tierra" tan lejana materialmente en ese momento. Esto a partir del llamado del tambor que con su sonido acompañaba equilibradamente los movimientos corporales de sus cuerpos esclavizados (Castro, 2010). En esta medida, el cuerpo se convierte en un artefacto

de representación cultural, social y política para entenderse como "africano", ya que está supeditado a un autorreconocimiento público y compartido colectivamente, que ennoblece y enaltece el saber ancestral y rescata y revive el pasado "cultural".

Desde el grupo de danza a la religiosidad africana: ceremonias ancestrales y creencia en los *orichas*

La manera cómo interactúan los jóvenes que pertenecen a Zarakua con la danza, la música y la concepción de exaltación de los ancestros, les permite, posteriormente, iniciar un proceso de búsqueda identitaria de lo "propio". Esta búsqueda, en términos de Stuart Hall (2010), es el "viaje de retorno a casa" (p. 357), en tanto que "(...) es eso en lo que se ha convertido África para el Nuevo Mundo, lo que hemos hecho de "África": "África" como la llamamos a través de la política, la memoria y el deseo" (p. 357). La "vuelta" a África, la añoranza son planteadas desde la Fundación Cultural Zarakua como el retorno a una tierra ancestral de herencia milenaria, que se vivifica a través del cuerpo, el cual puede ser pensado como artefacto que media individual y colectivamente una identidad africana construida en un espacio *no étnico* como Bogotá. No obstante, el retorno a África se manifiesta a partir de la "ruptura traumática", de la separación forzada de África que sufrieron sus habitantes nativos.

El contactarse con el mundo africano "de nuevo", simbólicamente hablando, ha permitido que, dentro de la Fundación, muchos de sus miembros, activos o no, practiquen un rito colectivo de carácter religioso, con el fin de rendir "culto a los ancestros" y a las deidades africanas llamadas *orichas*: "Divinidades ancestrales, inmateriales, que influyen de manera directa en la vida social de las personas, se manifiestan por medio de los sujetos que han sido iniciados o de los que han sido elegidos para ser montados"⁵ (Castro, 2010, p. 7).

El nombre ["culto a los ancestros"] se utiliza para designar una práctica religiosa caracterizada por la presencia de fenómenos de trance y posesión en la que los individuos que danzan y tocan tambores durante las ceremonias, crean al mismo tiempo un espacio terapéutico. Este culto

⁵ El autor explica que el término montar hace alusión a la entrada del santo o de un espíritu que desciende y posee el cuerpo del creyente.

a los ancestros, dicen ellos, tiene un origen mandinga aunque guarda características de otras prácticas religiosas de tipo yoruba y bantú, por ejemplo, la idea de que "les bajan"⁶ los *orichas*, divinidades yoruba. (Ortiz, 2011, p. 2).

Este momento religioso es caracterizado por rendir alabanza a los *ancestros*, los cuales son los seres humanos esclavizados en América que, aguerridos y luchadores, trabajaron para la libertad propia y la de las generaciones posteriores. Naturalmente, los practicantes consideran a los ancestros de una forma parecida a los *orichas*, que son divinidades de la religión yoruba de Nigeria, la cual es practicada en varios lugares del Caribe y de América (Ortiz, 2011).

Las fronteras del mundo son difusas. La música y la danza unen también a los jóvenes de Zarakua con los *orichas*, divinidades yoruba provenientes de las cercanías del Níger, en el occidente africano. Ellos vinieron a América con los millones de personas que fueron esclavizadas y en países como Cuba y Brasil, especialmente, forjaron grandes e ingeniosas religiones que fundieron divinidades propias y extrañas. Los *orichas* son ancestros y por haber sido humanos pueden ser bondadosos y generosos, pero también pelean, sienten envidia, se contradicen y pueden ser muy caprichosos. (Hernández & Ortiz, 2012, "Yemayá enseña...", Párr. 1).

En Zarakua, a partir de las danzas africanas y la música, existe una articulación intrínseca con la herencia religiosa, con los ancestros y el pasado esclavizado, como también con la manifestación telúrica del llamado del continente originario africano a los "suyos".

Se estima una regresión cultural simbólica al pasado esclavizado de los ascendientes, recreado en el presente a partir de la realización actual de las danzas, de los movimientos corporales y del toque del tambor que, consideran los participantes, fue y es realizado por los ancestros. La conexión con el pasado registra lazos de emocionalidad y exaltación por la concepción de "los nuestros" que "nos precedieron", los cuales ocupan una parte cultural y simbólica importante en el presente de los jóvenes afro de Zarakua. Cada integrante de la Fundación, conoce la creencia en los ancestros, los *orichas* y la identidad cultural africana, la cual es construida a partir del ingreso a la Fundación.

⁶ Este es el término que se utiliza para designar los fenómenos de posesión.

La fuerte tendencia de la Fundación Zarakua a ponerle un acento de inspiración africana a su trabajo, se sedimentó también al recibir asistencia sobre la temática de la creencia en el "culto a los ancestros" y la devoción a los *orichas*, a partir de misioneros del África que vinieron a Colombia, entre otras cosas, en búsqueda de espacios culturales de carácter "africano", quienes, posteriormente, se convirtieron en parte de la Fundación.

Las ceremonias son asumidas por los participantes como un espacio de reflexión, relajamiento, petición, prevención o agradecimiento. Se caracterizan por presentar fenómenos de "trance" y "posesión" de los sujetos que danzan y tocan los tambores en el transcurso de las mismas: "La divinidad que ha adquirido corporeidad a través del sujeto y que interactúa con sus devotos, no solamente danza y canta con ellos, sino que, se encarga de hacer limpias o curaciones a los asistentes, de revelarles los males físicos y espirituales que los aquejan, y de ponerlos en sobre aviso de situaciones futuras. (Castro, 2010, p. 7).

Estos rituales se llevan a cabo a partir de un "círculo de tambores"; los músicos se disponen a tocar, mientras los demás participantes inician una oración de agradecimiento. Se ofrendan dulces, tabacos, frutas y agua de canela con miel, entre otros alimentos. Los *orichas* se manifiestan a partir del llamado del tambor y cada participante debe esforzarse por concentrarse, mientras cierra sus ojos y le pide al *oricha*, con el que considera que tiene más características en común, para que lo elija y *baje*⁷ en su cuerpo.

En el espacio privado de la creencia, las personas comienzan a forjar un vínculo de conexión espiritual fuerte con los *orichas*, sin olvidar que debe conocerlos, investigando sobre la mayoría de ellos, o por lo menos sobre las siete potencias africanas del panteón yoruba. Los actores sociales comienzan a "vivir" la religiosidad, gracias a la asistencia a las reuniones que pueden ser realizadas por varios motivos: agradecimiento por las bendiciones recibidas, petición de algo que se quiera o se necesite, curación de alguna persona herida o enferma, prevención de hechos malos futuros, adivinación y para el

.....
⁷ Es el término utilizado para los fenómenos de posesión corporal (ver Ortiz, 2012).

relajamiento y expulsión de las fuerzas internas negativas que tiene la persona. Siendo la ejecución artística de la danza y la música la protagonista, interpretadas por los cuerpos de los jóvenes afro que creen devocionalmente en los *orichas*, estos sienten los llamados energéticos.

Siempre que exista la presencia de un tambor, y de alguien que lo toque, y de la mano de un bailarín dispuesto a contonear su cuerpo al sonido del instrumento "ancestral", se establece una conexión primaria para que los *orichas* perciban el llamado directo o indirecto de sus "hijos" en la tierra. Cuando "baja" al cuerpo de una persona el *oricha* que le corresponde, los demás "sienten" la fuerza terrenal que los "llama", que les abre un espacio social para que puedan manifestarse.

Otro punto importante que presencian los participantes a través de esta creencia, es la mejoría corporal al clamar con fe a su *oricha*, con el fin de que este, a partir de su intervención sagrada, ayude al pronto alivio de la persona doliente o, en su defecto, que sus sabios consejos sirvan como métodos curativos para las dolencias corporales de sus "hijos terrenales".

Consideraciones finales

La anterior fue una breve explicación, sobre las formas en que se manifiesta y se vivifica, en los espacios de la vida social, la religiosidad africana, en el momento de ser practicada cotidianamente por los participantes. Vale la pena enfatizar en que no se trata de plantear si las prácticas religiosas, o la forma como cotidianamente viven la religión los participantes, están bien o no ejecutadas. Se trata de evidenciar componentes "culturales" que manifiestan una búsqueda de posibilidades de recreación de la africanidad, a partir de la subjetividad del pensamiento que los actores sociales tienen de África; "son africanos", a partir de las condiciones de posibilidad que tienen de acercarse a África a través de investigar, consultar, preguntar e intentar vivir el "mundo africano".

De esta manera, la veracidad de la práctica religiosa de tipo africano se convierte en un hecho real para los miembros de la Fundación Zarakua, gracias al anhelo de ejecutar una experiencia

"máxima e íntima", que consideran como forma principal de inclusión a lo "africano".

Por tanto, la experiencia religiosa vivida por algunos miembros de la Fundación Zarakua se convierte en el culmen del "sentirse africano", proceso que inicia desde la entrada al grupo, donde los jóvenes realizan un tránsito identitario de reconocimiento individual y colectivo afro a partir de diferenciarse de la población restante. Es, entonces, el comienzo de ejecución de la "diáspora" entendida a través del...

Reconocimiento de una heterogeneidad y diversidad necesarias; por una concepción de 'identidad' que vive con y a través de la diferencia, y no a pesar de ella; por la hibridez. Las identidades de la diáspora son aquellas que están constantemente produciéndose y reproduciéndose de nuevo a través de la transformación y la diferencia. (Hall, 2010, p. 359).

Esta afirmación se ejemplifica en cuanto que los participantes sufren un tránsito de ser los negros que bailan como "mestizos" y se "comportan" como tales, ya que viven en Bogotá, que creen en un único Dios judeocristiano y desconocen todo el legado cultural ancestral de la comunidad afro que vivió y resistió en el territorio colombiano, a, posteriormente, pensarse como los afros, (descendientes directos de África), que se comportan, bailan y hablan como "real y naturalmente son", que creen en el poder espiritual y de resistencia que los ancestros dejaron para ellos y en las deidades que son "propias" de lo que "siempre debió ser".

De esta manera, cada espacio social es un instante de escape para interactuar con "lo africano" y vivir "como africanos", en el momento de la interacción social y grupal entre los participantes, en la vida cotidiana, en los espacios íntimos de oración y devoción, en los deseos y pensamientos y, claro, desde la danza y la música ofrecida muchas veces a los ancestros. Todo ello gracias a que tuvieron la posibilidad de acceder a los *orichas* y ancestros, quienes establecen una conexión directa, de homenaje, llamado y comunicación con sus seguidores. El recrear todos estos espacios y momentos sociales en relación con la interacción entre personas "iguales", genera una especie de microcomunidad que, a partir de la diferencia de lo impuesto, conforma la continuación de la africanidad.

► Referencias bibliográficas

- Castro, L. C. (2010). *Narrativas sobre el cuerpo en el trance y la posesión: Una mirada desde la santería cubana y el espiritismo en Bogotá*. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.
- Citro, S. (2011). *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Cortés, M. (2013). *Recreaciones de africanidad: Fundaciones culturales afrodescendientes* [presentación Prezi]. Recuperado de <https://prezi.com/hkqiqpwelhwd/recreaciones-de-africanidad-fundaciones-culturales-afro-des/>
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Lima, Bogotá, D. C. y Quito: Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hernández, E., y Ortiz, M. J. (2012). *Tambores que repican en el Brasil*. Recuperado de http://i.letrada.co/n8/tras_escena.html
- Ortiz, M. J. (2011). *Zarakua, toque de tambores y movimiento del cuerpo: Un retorno al África desde Bosa* (Informe de práctica de grado). Departamento de Antropología, Universidad de los Andes, Bogotá, D. C., Colombia.
- Ortiz, M. J. (2012). *Libertad de cultos en Colombia: Entre la letra escrita y los Orichas del panteón Yoruba en Bogotá* (Tesis de grado). Departamento de Ciencia Política, Universidad de los Andes, Bogotá, D. C., Colombia.

Ponencia

06

Cuerpo encarnado: indocilidad, vitalismo y deseo

.....
Diana Carolina Ochoa-Ordóñez¹

*Hay quienes piensan
que he celebrado en exceso
los misterios del cuerpo
la piel y su aroma de fruta*

Gioconda Belli (1998, "Mujer irredenta", p. 12)

Resumen

La visión positivista neoliberal del cuerpo y la subjetividad se despliega en dispositivos de verdades, lógicas lineales, identidades estáticas, y miradas monolíticas y reduccionistas, en las que la experiencia del cuerpo es reprimida en una permanente codificación disciplinar y médica (Foucault, 1998; Agamben, 2011; Najmanovich, 2005; Martínez, 2014); el cuerpo "como objeto y blanco de poder"

.....
¹ Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE; especialista en desarrollo humano con énfasis en procesos afectivos y creatividad; artista; psicóloga. Docente-Investigadora tiempo completo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: dochoa@uniminuto.edu, dcarolina8a@gmail.com

(Foucault, 1998, p. 140) es medido, reprimido, negado, disciplinado, mercantilizado, objetivado para el consumo, puesto en escena en un *show* útil del *deber ser*, transformado en instrumento dócil de producción capitalista.

El disciplinamiento del cuerpo se convierte, entonces, en factor fundamental para la emergencia y funcionamiento del capitalismo tal como lo conocemos ahora y en la educación en todas sus formas. La disociación del poder del cuerpo garantiza productividad y obediencia cuando las técnicas de poder ejercidas encauzan la potencia corporal en un circuito de relaciones directamente proporcionales; a mayor productividad, mayor obediencia y viceversa. (Martínez, 2010, p. 38).

Se propone, en esta ponencia, una provocación para la experimentación del cuerpo como práctica ética y estética del sujeto-cuerpo encarnado que deviene acontecimiento; es transitar en reflexión de sí, a través de cartografías de cuerpo, espacio, saber, poder, que se pliegan en entramados históricos; una subjetividad que se configuran en la tensión entre las instituciones y las formas de experimentación en las experiencias de sí y de los vínculos que atraviesan el cuerpo. Un *sentipensar* cartografías corporales de subjetividad en multiplicidades, creando a cada instante posibilidades de relaciones heterogéneas, abiertas al cambio, emergentes e inmersas en tramas sociales; el cuerpo se configura sujeto vinculante con el mundo en la impermanencia del *aquí y ahora*.

Palabras Claves: Cuerpo, subjetividad,

El cuerpo disciplinado, organizado y productivo

Toda sociedad despliega dispositivos que capturan subjetividades y organizan cuerpos, palabras y objetos; los dispositivos son entendidos aquí como una red de elementos heterogéneos, administrados en funciones estratégicas inscritas en relaciones de poder y saber, que producen subjetividad, sujetos sujetos a un orden de verdad, a unas prácticas discursivas y no discursivas; al respecto, Martínez (2014) indica que:

En un primer nivel, el dispositivo es entendido fundamentalmente como *red*, ya que enmarca las relaciones o los vínculos entre elementos heterogéneos, tales como discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, leyes, medidas y enunciados científicos (García Fanlo, 2011). (...) surge en un momento histórico dado a partir del acontecimiento. (p. 21).

En ese sentido, la reflexión de Luis García (2011) enmarca la acción de los dispositivos en el cuerpo:

Lo que los dispositivos inscriben en los cuerpos son reglas y procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos de orden general que orientan prácticas singulares: conducen-conductas dentro de un campo limitado pero inconmensurable de posibilidades. (p. 6).

Un dispositivo no es algo abstracto; está situado en un régimen social y un momento histórico; por tanto, en el cuerpo funciona en codificación del sujeto desde la fisiología, en la relación con las disposiciones heterogéneas y las experiencias producidas en el sujeto. La red neurológica se trama en tejidos que constituyen esquemas de pensamiento, de conducta, lo que implica un saber y hacer subjetivado:

El sujeto es entonces, lo que resulta de la relación entre lo humano y los dispositivos, ya que estos existen solo en la medida en que subjetivan, y no hay proceso de subjetivación sin que sus esfuerzos produzcan una identidad y, a la vez, una sujeción a un poder externo. De este modo, cada vez que un sujeto "asume" una identidad, también queda subyugado. (Martínez, 2014, p. 26).

Aparece, entonces, la referencia en Foucault (2007) de la *biopolítica*, que, de forma puntual, puede ser entendida como un dispositivo que regula la vida, ya no desde el disciplinamiento, sino desde mecanismos de regulación y control de esta dentro del mismo individuo. La biopolítica se introyecta en el sujeto y es el mismo sujeto quien regula y disciplina su propio cuerpo, su comportamiento, su pensamiento. En ese sentido, en el contexto neoliberal, todas las instituciones, y al respecto las educativas, capturan al cuerpo en la producción de la subjetividad que se le propone a ese cuerpo y al de los otros. Al respecto, Foucault (1998) indica:

El modelado del cuerpo da lugar a un conocimiento del individuo, el aprendizaje de las técnicas induce modos de comportamiento y la adquisición de aptitudes se entrecruza con la fijación de relaciones de poder; se forman buenos agricultores (niños, profesionales, técnicos, personas, etc.) vigorosos y hábiles; en este trabajo mismo, con tal de que se halle técnicamente controlado, se fabrican individuos sumisos, y se constituye sobre ellos un saber en el cual es posible fiarse. (p. 301).

Los modos de producción de subjetividades en la educación mayor –entendiendo *educación mayor* desde la perspectiva de Deleuze y Guattari (2006) como constante, representativa, reproductiva, normalizada, extensiva; "(...) una constante, de expresión o de contenido, como un metro-patrón con relación al cual se evalúa" (p. 107)–, responden a "(...) una cierta forma de producción económica y cultural 'que se articula, organiza y desencadena para cumplir' con una exigencia del sistema capitalista (la de producir productores)" (Martínez, 2010, p. 35). Tales dispositivos educativos se sitúan en observación permanente de las conductas, organizan el cuerpo, la mente y las formas de relacionarse con los otros y lo otro, constituyendo subjetividades dóciles y competentes a la vez, sujetos productivos y autorregulados, con capacidad de consumo, que se organizan para poder vivir y asumen sin cuestionamiento discursos de verdad.

En diálogo con la perspectiva de De Sousa (2006), el dispositivo de educación mayor enclava el cuerpo y la subjetividad en *monoculturas del saber científico*, la lógica lineal del tiempo, el orden social que identifica la diferencia con desigualdad, lo universal como único válido y la productividad capitalista como exclusiva vía de desarrollo. Esta constitución de saber y poder, propone prácticas de subjetivación disciplinar: en el cuerpo, los movimientos son limitados y codificados progresivamente de los pies a la cabeza; atraviesa la arquitectura de los auditorios y los salones (una disposición panóptica en donde todos observan y son observados en control mutuo), la evaluación como regulación del aprendizaje, el lenguaje informativo y no comunicativo:

La máquina de enseñanza obligatoria no comunica informaciones, sino que impone al niño coordenadas semióticas con todas las bases duales de la gramática (masculino-femenino, singular-plural, sustantivo-verbo, sujeto de enunciado - sujeto de enunciación, etc.). La unidad elemental

del lenguaje –el enunciado– es la consigna. Más que el sentido común, facultad que centralizaría las informaciones, hay que definir la abominable facultad que consiste en emitir, recibir y transmitir las consignas. El lenguaje ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca. (Deleuze & Guattari, 2006, p. 81).

En este sentido, hablar de una "pedagogía de las competencias", desterritorializa el poder del cuerpo disciplinado y castigado, para reterritorializarse en el yo como "espacio de encierro, de vigilancia y de castigo (...) sitio en el que se encierra la subjetividad –que así encerrada se llama sujeto–" (Lewkowicz, 2006, p. 212), controlando la vida en dispositivos biopolíticos, en donde cuidar de sí es el principio, porque solamente sabiéndose gobernar, se puede gobernar a otros. El control ya no es externo, ha apuntado a la codificación del deseo y ha configurado un sujeto ético, que se impone a sí mismo las regulaciones de conducta. Foucault en el *Nacimiento de la biopolítica* (como se citó en Galindo, 2012) indica que "para el desarrollo de la autonomía individual, el neoliberalismo cree que el individuo no es ya el previsible *homo œconomicus*, sino el 'empresario de sí mismo' que debe producirse reconociendo su iniciativa y estimulando su competitividad, autogestión y responsabilidad" (p. 60).

Se ha instalado un juez en la interioridad del sujeto mismo; la transgresión de la norma produce culpa y la administración de sí, capacidad de endeudamiento. Ya no es el cuerpo condenado, es la culpa y la deuda las que regulan el cuerpo *edipizado*. "El peligro no es el sentimiento de culpabilidad como neurosis, como estado, sino el juicio de la culpabilidad como proceso" (Deleuze & Guattari, 1978, p. 52). Se ha organizado y estratificado la vida en organismos, significaciones, interpretaciones del deseo y subjetivaciones que anclan al individuo en segmentos identitarios.

Fenómeno de acumulación, de coagulación, de sedimentación que le impone formas, funciones, uniones, organizaciones dominantes y jerarquizadas, transcendencias organizadas para extraer de él un trabajo útil. Los estratos son ataduras, pinzas (...) Constantemente estamos estratificados. Pero, ¿quién es ese nosotros que no es yo, puesto que tanto el sujeto como el organismo pertenecen a un estrato, y dependen de él? (Deleuze & Guattari, 2006, p. 164).

Indocilidad, vitalismo y deseo

Hablar de "cuerpo encarnado" podría ser redundante, un círculo que inicia y termina con el cuerpo; sin embargo, tal redundancia pareciera necesaria para intensificar la lectura en la experiencia de cuerpo, enfatizando en la vida, en la piel, en lo que va transitando sin orden ni estereotipo, en el cuerpo mismo que siente, expresa, desea, se mueve y conmueve en trazados de fuga que transgreden el juicio, la formación, el orden, la medición, las formas estandarizadas y las líneas molares; el cuerpo encarnado es poesía que va desplegando la existencia que retorna pero no repite, intensidades de cuerpo que detiene el tiempo colonialista de Greenwich, de pasado, presente y futuro.

En toda poesía hay una contradicción esencial. La poesía es la multiplicidad machacada y que lanza llamas. Y la poesía que devuelve el orden, resucita primero el desorden de los aspectos inflamados; hace que se entrechoquen aspectos que reduce a un punto único: fuego, gesto, sangre, grito. (Artaud, p. 40).

El cuerpo indócil va siendo cuerpo en presente, transitando en gerundio, cuerpo que deviene animal, no como metáfora, sino como intensidad de vida; "(...) se trata (...) de un devenir que comprende el máximo de diferencia como diferencia de intensidad, rebasamiento de un umbral, levantamiento o caída, recaída o elevación, acento de palabra" (Deleuze & Guattari, 1978, p. 37). *Indocilidad* es hacerse un cuerpo sin órganos (CsO), materia intensa, sustancia inmanente, máquina deseante que potencia la variación continua, desarticulando los planos de consistencia de las líneas molares que organizan organismos; opera sobre un plan de experimentación como medio para averiguar qué puede un cuerpo, "experimentar en lugar de significar", hacer rizoma, y funciona como movimiento nómada de desujeción, desubjetivación, liberar la vida, el deseo de todo lo que la aprisiona (Antonelli, 2013).

Devenir cuerpo sin órganos "(...) no se trata en modo alguno de un cuerpo desmembrado, fragmentado, o de órganos sin cuerpo (...). Es justo lo contrario (...) es deseo, él y gracias a él se desea" (Deleuze & Guattari, 2006, p. 169), entendiendo el deseo, no como carencia

–lo deseo porque no lo tengo– que sería la codificación edípica y capitalista del deseo, sino como potencia de vida; es la vida y es eso que va viviendo-muriendo-viviendo mientras se vive; “el deseo en su esencia es revolucionario –el deseo, ino la fiesta!– y ninguna sociedad puede soportar una posición de deseo verdadero sin que sus estructuras de explotación, avasallamiento y jerarquía no se vean comprometidas” (Deleuze & Guattari, 1985, p. 121).

Transitar por caminos no transitados, experimentar con prudencia; “en el marco de la temática espinoziana del cuerpo, la experimentación se revela como el medio para averiguar qué puede un cuerpo, de qué afectos es capaz” (Deleuze & Parnet, como se citó en Antonelli, 2013); y, sin embargo, mimar los estratos, conservar buena parte de significancia y de interpretación; “no se puede alcanzar el CsO, y su plan de consistencia, desestratificado salvajemente” (p. 165); es decir, es hacer multiplicidad tejiendo los hilos de las líneas molares y moleculares para desterritorializarse en líneas de fuga, no huyendo del mundo, sino haciendo huir, provocando fugas en el mundo y en sus representaciones, multiplicidad de líneas de vida que experimentan en y con el cuerpo. El agenciamiento no es dialéctico –la tesis-antítesis-síntesis aborta las posibilidades multidimensionales de hacer rizoma–, deviene rizomático, multiplica las conexiones, traza planos heterogéneos, devenir imperceptible, asignificante, impersonal. Boaventura de Sousa (2006) lo menciona desde la sociología de las emergencias como un trabajo de traducción “(...) que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles” (p. 91).

Devenir cuerpo encarnado implica la transgresión de las formas, las relaciones de poder y saber hegemónicos propuestos en sistemas de educación mayor; por tanto, reconocer la oportunidad de educación menor, no corresponde a una educación para las minorías o que realiza una minoría, sino es entenderla como aquella que hace rupturas y escapa de las formas de la educación mayoritaria; en este sentido, devenir cuerpo sin órganos, como devenir menor, implica la desterritorialización del lenguaje –asumir cada momento como un encuentro entre cuerpos–, la articulación de lo individual en lo inmediato-político –allí toda acción pedagógica es política, implica una intención política– y todo adquiere un valor colectivo –dispositivos de diálogo y experimentación, no de la “última palabra de un maestro”–.

La propuesta es la de una estética intensiva de las sensaciones que no pretende verificar, consolidar, reconocer o interpretar, sino que se comprende como expansión sensible de otros modos de dar forma a la subjetividad, a las vinculaciones, a la existencia, en trazados nó-madas de experiencias imposibles; es "(...) crear lugares de encuentro y recrear las formas de ocupar los antiguos lugares de encuentro, activando otros usos y formas de relaciones a partir de ellos" (Farina, 2005, p. 20).

La práctica de sí, la práctica pedagógica, entonces, se transforma en la interacción vital con el cuerpo, "(...) deshacer la forma de las personas y del yo, no en provecho de un indiferenciado preedipico, sino de las líneas de singularidad anedípicas, las máquinas deseantes. Pues hay una revolución sexual, que no concierne ni a los objetos, ni a los fines, ni a las fuentes, sino tan solo a la forma o a los índices maquínicos" (Deleuze & Guattari, 1985, p. 377), es configurar trazados de cartografías micropolíticas, provocando otros modos de estar y hacerse en el mundo, lo que implica apertura y responsabilidad, es decir, prudencia práctica experimental, que va plegando y desplegando el cuerpo en multiplicidades políticas, éticas, estéticas, que actúan, provocan y participan en el mundo, transitando en presente.

Hacerse responsable, ante todo, es hacerse. La responsabilidad no es un predicado de la existencia sino una operación que la hace posible. Nos hacemos responsables; estamos hechos de –y nos estamos haciendo con– la materia de nuestra responsabilidad. En cada configuración nos tramamos con los efectos, los fragmentos, los discursos, las prácticas, los otros, los cuerpos de los que, en esa configuración, nos hacemos responsables. (Lewkowicz, p. 210).

Esta mirada alternativa se aleja de formas de aprehensión hegemónica de subjetividades, lo que potencia el trazado creativo, las fugas, transgresiones y resistencias.

Lo importante en el devenir-lobo es la posición de masa, y, en primer lugar, la posición del propio sujeto respecto a la manada, respecto a la multiplicidad-lobo, la manera de formar o no parte de ella, la distancia a la que se mantiene, la manera de estar o no unido a la multiplicidad. (Deleuze & Guattari, 2006, p. 36).

Es estética en cuanto que es una invitación, una provocación a borrarse, experimentar y hacer rizoma. No se está hecho, se va siendo; es intensivo en cuanto que es devenir artista de la propia vida; que cada segundo, cada respiración, cada acción sean trazos, potencia de vida, de deseo, siendo el arte instrumento que moviliza ideas, formas, otros lenguajes, borrarse, pintarse, tejerse en experiencias de vida, de cuerpo, de deseo. Explorar territorios, desterritorializarse y hacerse todos los días, atravesar el cuerpo en una estética vitalista, encontrar las propias formas de hacer rizoma, hacerse un cuerpo sin órganos, liberar la vida.

El arte consiste en liberar la vida que el hombre apresó. El hombre no para de apresar la vida, el artista es quien libera una vida potente, una vida más allá de lo personal. No hay arte que no sea una liberación de una potencia de vida. (Deleuze, en Art Coming, 2015).

Loba luna, doña bruja, lenta prisa, pobre loca

En este abordaje rizomático, la experimentación del cuerpo descubre dinámicas de multiplicidades. Bien ha rescatado Deleuze (1999) de Spinoza la frase "nadie sabe (...) lo que puede un cuerpo" (p. 209), un cuerpo que experimenta prudentemente la ruptura, la creación, la desterritorialización y la territorialización, probando, experimentando líneas, movimientos, matices, afectos, ideas, límites, transgresiones, formas de resistencia que fluyen en las posibilidades del intermedio, del trayecto, dinamizando el tejido vital en militancia micropolítica y multiplicación de conexiones rizomáticas, que, contrario a estacar el cuerpo en una identidad o una personalidad, agencia planos de consistencia heterogéneos; no es una salida individual, son líneas de fuga, multiplicidades, deseo; estar en resistencia no oficialista, imperceptible, no codificada en el poder de líneas molares o educación mayor.

Cuerpo sin órganos, cosmos viviente y palpitante, devenir danza del río con el viento, trazado inmanente e intenso del cuerpo, silencio de vida que flota en un instante de semillas, floreando pensamientos, sensaciones; pliegues que pliegan la existencia, silencio íntimo que circula, desestratifica, fluye en el devenir-hierba. "Nada fácil percibir las cosas por el medio y no de arriba abajo o al revés, de izquierda

a derecha o al revés: intentadlo y veréis cómo cambia todo. No es fácil ver la hierba en las cosas y las palabras" (Deleuze, como se citó en Larrauri, 2014, p. 3)

► Referencias bibliográficas

Antonelli, M. (2013). Vitalismo y desubjetivación: La ética de la prudencia en Gilles Deleuze. *Signos Filosóficos*, 15(30), 89-117.

Agamben, G. (Mayo, agosto, 2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26(73), 249-264. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010

Artaud, A. (2013). *Heliogábalo o el anarquista coronado* [versión PDF]. Recuperado de <https://monikamelofiles.wordpress.com/2013/01/artaudantonin-heliogabalooelanmarquis.pdf>

Arts Coming (Usuario). (30 de enero de 2015). *El abecedario de Gilles Deleuze: R de Resistencia –Entrevista–* [Archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/118242012>

Belli, G. (1998). *Érase una mujer*. Buenos Aires: Educa.

Deleuze, G. (1999). *Spinoza y el problema de la expresión* (H. Vogel, trad.). París: Muchnik. (Obra original: *Spinoza et le problème de l'expression*, 1968). Versión PDF. Recuperado de http://medicinayarte.com/img/deleuze_%20spinoza_%20y_el%20problema_de_la_%20expresion..pdf

Deleuze, G., y Guattari, F. (1978). *Kafka por una literatura menor*. México, D. F.: Era.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1985). *El Anti-Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.

Deleuze, G., y Guattari, F. (2006). *Mil Mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre Textos.

- De Sousa, B. (2006). *Conocer desde el sur*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Versión PDF. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad: Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica –Curso en el College de France (1978-1979)–*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García, L. (Marzo, 2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, 74 [versión PDF]. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>
- Galindo, A. (2012). Modernidad y biopolítica: Los diagnósticos de Foucault, Esposito y Agamben. En E. Díaz. (Ed.), *El poder y la vida: Modulaciones epistemológicas* (pp. 53-82). Buenos Aires: Biblos. Versión PDF. Recuperado de https://epistemologiaymetodologiact.files.wordpress.com/2014/03/u6_t12_ynoub.pdf
- Larrauri, M. (2014). *El deseo según Deleuze* [versión PDF]. Recuperado de <http://carmeperformer.weebly.com/uploads/5/2/9/6/5296680/desodeleuze.pdf>
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin estado: La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, J. E. (2010). *La universidad productora de productores: Entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá, D. C.: Universidad de la Salle.
- Martínez, J. E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: Una lectura desde el dispositivo*. Bogotá, D. C.: Universidad de la Salle.
- Moraes, M., y De la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad*, 2, 41-56.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos: Subjetividad y red social, figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.

Capítulo

07



Proyecto MigraZoom:

Fotografía participativa con
migrantes centroamericanos y
comunidades de la ruta
migratoria a través de México¹



¹ Blog: migrazoom.tumblr.com

Presentación

Fotográfica

Encarni Pindado²
Fabio Cuttica³
Cristóbal Sánchez⁴

Figura 20. MigraZoom



Fuente: adaptación de los autores.

² Directora MigraZoom, española, fotógrafa documentalista, estudió en Londres donde desarrolló su carrera; actualmente reside en México. Correo electrónico: encarni.pindado@gmail.com

³ Fotógrafo MigraZoom, Italiano, expositor de la experiencia, fotógrafo documentalista; ha enfocado gran parte de su trabajo en Latinoamérica, documentando las dimensiones sociales, culturales y de derechos humanos de la región. Correo electrónico: fabiocuttica@gmail.com

⁴ Colaborador MigraZoom, mexicano, periodista y etnólogo de la Escuela Nacional de Antropología; desde 2005 realiza trabajos de ayuda humanitaria y de defensa de los derechos humanos de los migrantes centroamericanos en tránsito por México en diferentes albergues de apoyo a migrantes.

Presentación

MigraZoom es un proyecto de fotografía participativa, hasta ahora en su primera fase, realizado gracias a la financiación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD, México.

El término *fotografía participativa* se usa para hacer referencia a una técnica que busca dar voz a la imagen, creando otras posibilidades para reflexionar y representar, de forma creativa y personal, asuntos de una comunidad, que, en este caso, son los migrantes, hombres y mujeres, y las comunidades de paso. Se trata, pues, de una herramienta que permite la creación de otras formas de comunicación, facilitando de esta manera la puesta en práctica de estrategias de desarrollo comunitario y cambio social.

MigraZoom se realiza a lo largo de la ruta migratoria por donde miles de migrantes centroamericanos transitan cada año para llegar de la frontera sur de México hasta los Estados Unidos.

Objetivos

Los objetivos principales del proyecto de MigraZoom son, por un lado, lograr que los participantes sean los protagonistas de su propio proceso de reflexión sobre la migración, expresando necesidades y contando su propia historia por medio de la fotografía; y, por el otro, promover el diálogo sobre los prejuicios que existen alrededor del fenómeno migratorio en las comunidades por las que transitan los migrantes.

Participantes

La población con la que trabaja MigraZoom está conformada tanto por migrantes en tránsito, como por residentes de las comunidades estratégicas de la ruta (ver figura 21).

Figura 21. Migrantes



Fuente: MigraZoom, 2015.

Más de cuatrocientos mil migrantes cruzan anualmente la frontera sur de México en su camino hacia los Estados Unidos. Las difíciles condiciones sociales y económicas en la que viven millones de personas en países centroamericanos, como Guatemala, Honduras y El Salvador, los obliga a abandonar sus hogares en busca de mejores oportunidades para ellos y sus familias; emprenden un largo camino de más de 2500 km hacia los Estados Unidos a través del territorio Mexicano; un camino lleno de peligros y riesgos, en el cual su condición de clandestinidad e ilegalidad los obliga a huir constantemente de las autoridades mexicanas que son, en muchos casos, los primeros victimarios, convirtiéndose así en presa fácil del crimen organizado que controla gran parte de la ruta migratoria.

Metodología

En su primera fase, la metodología del proyecto consistió en el desarrollo de talleres de fotografía que se impartieron con ambas poblaciones, a través de los cuales se aportaron los elementos necesarios para que los participantes logaran utilizar, de la mejor manera, el medio fotográfico; en este caso, cámaras desechables.

De esta manera, las cámaras se convirtieron en la herramienta con la que podrían narrar su perspectiva de la migración desde sus propias imágenes, explorar su entorno y así visibilizar su experiencia alrededor de este tema (ver figuras 22 a 25).

Figura 22. Taller de fotografía



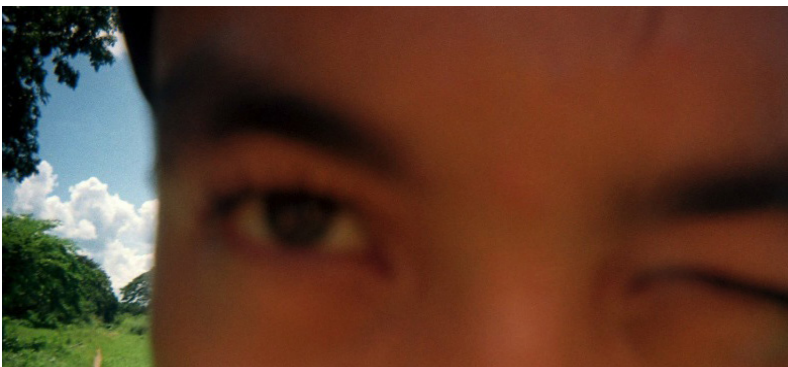
Fuente: MigraZoom, 2015.

Figura 23. Cámaras desechables



Fuente: MigraZoom, 2015.

Figura 24. Taller de fotografía



Fuente: MigraZoom, 2015.

Figura 25. Taller de fotografía



Fuente: MigraZoom, 2015.

Resultados

El resultado final del proyecto generó una exposición fotográfica itinerante de más de treinta imágenes, alrededor de la cual se busca sensibilizar, promover y generar un diálogo y una discusión sobre el fenómeno de la migración, las actuales políticas migratorias y sus posibles alternativas (ver figura 26).

Figura 26. Migrantes

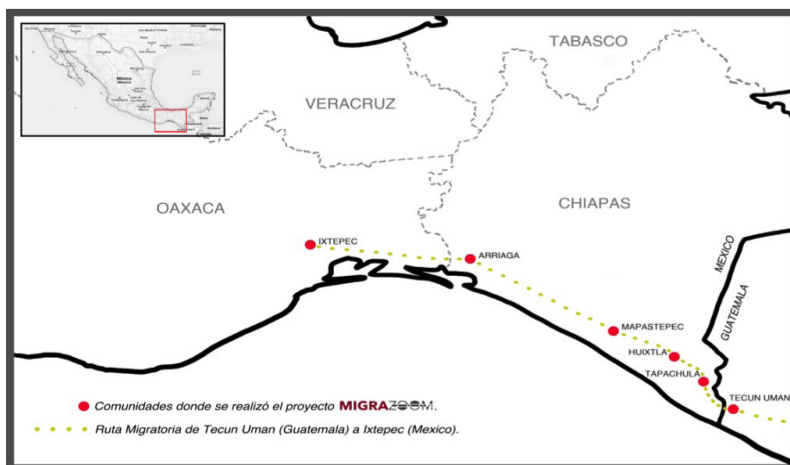


Fuente: MigraZoom, 2015.

En su primera etapa, MigraZoom recorrió más de 450 km, desde la frontera entre México y Guatemala hasta la región de Oaxaca (ver figura 27).

Durante este trayecto a través de la ruta migratoria, se visitaron y realizaron talleres en seis comunidades (cinco en México y una en Guatemala), y se entregaron un total de 136 cámaras desechables.

Figura 27. Recorrido de la primera etapa de MigraZoom



Fuente: MigraZoom, 2014.

Presentación del proyecto MigraZoom: muestra audiovisual

Con ayuda de imágenes se realizó una breve explicación del fenómeno migratorio a través del territorio mexicano; este breve paréntesis es fundamental para entender cómo se realizó el proyecto de MigraZoom. Posterior a ello, y con el apoyo del registro fotográfico, se continuó con la presentación del resumen del proyecto, sus objetivos, participantes, metodología y resultados.

MigraZoom es un proyecto aún en fase de desarrollo; su objetivo final es lograr cubrir, de la misma manera, la ruta migratoria hasta los Estados Unidos. Faltan más de 2000 km; el camino es largo, pero los

resultados obtenidos hasta ahora y la buena acogida que ha tenido el proyecto hacen ver la frontera norte y el fin de este viaje no tan lejanos (ver figuras 28 y 29).

Figura 28. Migrantes



Fuente: MigraZoom, 2015.

Figura 29. Migrantes



Fuente: MigraZoom, 2015.



La presente colección, en su primera publicación, recoge la experiencia del I Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana-EpDL "Convergencias y divergencias. Hacia educaciones y desarrollos otros." organizado por el Centro de Educación para el Desarrollo-CED de UNIMINUTO, específicamente en relación con las ponencias, libros e iniciativas fotográficas presentadas en las seis líneas temáticas de este evento académico, a saber: (a) experiencias y prácticas pedagógicas; (b) acciones colectivas, movimientos y redes sociales; (c) perspectivas críticas al desarrollo; (d) producción de conocimiento; (e) diferencias, identidades y ciudadanía; (f) cuerpos, emociones y espiritualidades; a partir de éstas propuestas y en el marco de estas líneas, se reflexionó sobre las dinámicas y problemáticas derivadas del desarrollo hegemónico, así como sobre la posibilidad de diálogo entre saberes y conocimientos construidos de forma contextualizada, que permitan agenciar apuestas y proyectos alternativos disidentes en la búsqueda de "desarrollos y educaciones otras" desde América Latina.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Sede Principal