



Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea

Compiladores
Claudia Esperanza Cardona López
Germán Guarín Jurado



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®



Significados y sentidos
de la diversidad en
la vida contemporánea

Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea

Compiladores

Claudia Esperanza Cardona López

Germán Guarín Jurado



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

Duván Emilio Ramírez Ospina
Rector

Yamilhet Andrade Arango
Vicerrectora

César Augusto Sepúlveda Ortiz
Secretario General

Diego Enrique Ocampo Loaiza
Decano
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea

© Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Manizales, Abril de 2021
ISBN: 978-958-5468-32-0
Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Diseño y diagramación
Gonzalo Gallego González

Libro con resultados de investigaciones realizadas por maestrantes de la Maestría en Educación desde la Diversidad.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Centro Editorial Universidad de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente comprometen a la Universidad de Manizales.

Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea / Claudia Esperanza Cardona López y Germán Guarín Jurado, compiladores. -- Manizales: Fondo Editorial, Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, 2021.

474 páginas.

ISBN: 978-958-5468-32-0

1. Educación desde la diversidad. 2. Interculturalidad. 3. Diversidad cultural. 4. Alteridad. 5. Subjetividad. 6. Inclusión. I. Título. II. Guarín Jurado, Germán.

Dewey 370.11 cdd 21
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca

Tabla de contenido

Presentación	9
Prólogo	11
Primera parte	
Prácticas sociales de inclusión y reconocimiento de la diversidad.....	31
Capítulo 1	
Alteridad: la experiencia de ser diferentes	
Comprendiendo la alteridad que habitamos	33
Capítulo 2	
Proyectos de vida: un tejido entre escuela, familia y comunidad.....	47
Capítulo 3	
La convivencia desde la perspectiva de los niños y las niñas: un asunto relacionado con el juego y los valores humanos.	77
Capítulo 4	
Cultura institucional y diversidad: una propuesta reflexiva en estudiantes de la Universidad de Manizales.....	105
Capítulo 5	
Diversidad cultural y reconocimiento: una mirada desde los espacios universitarios	135
Capítulo 6	
Experiencias pedagógicas de la diversidad en maestras y maestros de primera infancia del jardín infantil colombo americano de pasto	163
Capítulo 7	
Educación y reconocimiento de la diversidad en las prácticas del lenguaje artístico	187
Capítulo 8	
Encuentros y desencuentros de docentes y estudiantes en la escuela: brecha generacional	211

Capítulo 9

Narrativas frente al retorno de la población en situación de desplazamiento . . .239

Capítulo 10

Prácticas de resistencia de las comunidades campesinas y movimientos sociales en torno al agua, las semillas y el territorio, en contextos locales de la vega y sucre, macizo colombiano.263

Capítulo 11

El buen vivir como lucha emancipatoria y posibilidad de transformación social297

Segunda parte

Semánticas de la diversidad: sentidos y significados del mundo323

Capítulo 1

Significados de la diversidad cultural en niños, niñas y maestros de escuelas rurales guambianas, en el municipio de silvia-cauca.325

Capítulo 2

Aproximación a una comprensión reflexiva sobre la diversidad y su lugar en la educación.351

Capítulo 3

Significados de la diversidad en la vida moderna.383

Capítulo 4

Polifonía de los sujetos maestros, maestras, mujeres, hoy.401

Capítulo 5

Lenguajes de la guerra dentro de la escritura literaria. La guerra es un más allá de la realidad, la paz es un más acá de la imaginación. Las diversidades amenazadas.425

Bibliografía general.457

Presentación

Este libro reúne artículos científicos seleccionados, que son producto de procesos de investigación realizados en torno a “Los Sentidos y significados de la diversidad hoy”, en la Maestría en educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales, en el Doctorado “Formación y diversidad”. Durante los años 2010-2019, distintos investigadores del Instituto Pedagógico de la Universidad de Manizales y de sus maestrías en educación –docencia y educación desde la diversidad-, del Doctorado Formación en diversidad, han consagrado sus esfuerzos con sus maestrantes y doctorandos, a indagar prácticas sociales de inclusión y reconocimiento de la diversidad; a configurar las semánticas de la diversidad que en sentidos de vida y significados del mundo exponen sujetos, grupos humanos, colectivos culturales, movimientos sociales y comunidades de nuestro país.

Ofrecemos a la opinión pública este valioso documento histórico, a la masa crítica de Colombia, América latina y el mundo; el delicado trabajo de nuestros investigadores, con la convicción que servirá de fuente primera de consulta a investigadores sociales, estudiantes de maestrías y doctorados. Las diversidades humanas son una de las claves de lectura de nuestro tiempo, son un signo crucial del presente, y han sido consultadas por nuestros investigadores con esmero y seriedad. Como lo sostiene el profesor Carlos Calvo de Chile, quien nos ha visitado en el Seminario permanente en diversidad, “Necesitamos una diversidad que comprenda la diversidad que somos”, y a bien que estas investigaciones realizadas nos aportan significativamente a la construcción de un concepto que renueva a la educación, a la pedagogía, a las ciencias sociales y humanas, a las prácticas sociales y culturales de relación.

Cabe resaltar que las investigaciones son realizadas entre distintos grupos de investigación de la Universidad de Manizales, a los cuales están incorporados los investigadores que han colaborado con esta edición, a saber: *grupo de investigación en Educación, pedagogía y subjetividades*, categoría A1 de Colciencias al cual están adscritos la investigadora Claudia Esperanza Cardona López y el investigador Miguel Alberto González González; *grupo de investigación Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud*, categoría A de Colciencias, al que pertenece la investigadora Patricia Botero; *grupo de investigación Conocimiento en diversidad y cultura en América latina*, categoría C de Colciencias, al que pertenece el investigador Germán Guarín Jurado. Es de resaltar que este trabajo intergrupos e interlineas es un importante logro en los propósitos de integración en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, al dar cuenta de una vocación cooperativa cultivada en el Instituto pedagógico de la Universidad de Manizales.

Nuestras investigaciones han sido de gran impacto social porque han potenciado la proyección social de la Universidad de Manizales y del Instituto Pedagógico; porque han dinamizado en diferentes regiones del país (Valle del Cauca, Cauca, Antioquía, Nariño, Neiva, Cundinamarca, Caldas, Risaralda, Quindío), un movimiento nacional por la inclusión social y el reconocimiento de las diversidades humanas. Nuestras maestras y maestros han investigado en comunidad, en acción colectiva, razón por la cual sus productos de investigación son de gran valor social y académico.

A las maestras y maestros que han hecho posible este libro muchas gracias, él expuesto como una huella en la memoria colectiva de lo que somos y podemos llegar a ser. Gratitud perenne a las directivas de la Universidad que han confiado en este proyecto editorial que consolida la Serie colección Plumilla Educativa del Instituto Pedagógico como parte del Centro de Publicaciones de la Universidad de Manizales. Gracias al Dr Guillermo Orlando Sierra, rector; al Dr Jorge Iván Jurado González, Vice-rector; al Dr Gregorio Calderón Hernández, director de investigaciones y postgrados; al Dr Gonzalo Tamayo Giraldo, Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, al Dr Carlos Eduardo García López, director del Instituto Pedagógico, a la Dra Claudia Patricia Jiménez Guzmán, Directora de la maestría en educación desde la diversidad. Especial reconocimiento al Comité editorial de nuestra universidad y al Dr Gonzalo Gallego González, director del Centro de Publicaciones de la Universidad de Manizales. A la Dra Claudia Esperanza Cardona López, gestora de este proyecto que hoy ve la luz pública.

Germán Guarín Jurado

Docente investigador
Universidad de Manizales

Prólogo

Lograr entretejer la alteridad, la diversidad y la inclusión como prácticas sociales, a la vez que como factores de reconocimiento del otro y del propio ser, conminan a una variedad de investigadores a que diluciden, profundicen y construyan propuestas que develan teoría, propongan nuevas miradas y den luces a la comunidad académica y científica con miras a generar alternativas de cambio en comunidades locales, a lo largo y ancho de la geografía colombiana. Además, genera discusión sobre la cuestión para dar luces a familias, instituciones educativas y espacios comunitarios, donde desarrollan sus vidas millones de connacionales que requieren de múltiples comprensiones, que hagan sus vidas dignas, felices y placenteras. Desde el punto de vista de la alteridad, se ha transitado por varios estadios, que pasan desde el reconocimiento del otro a ser con el otro; y, por tanto, tener una proyección comunitaria y social.

Sin embargo, habrá que pensar al hombre en contexto, también como poseedor de identidad y cultura, deconstrutor y reconstructor de ésta, de acuerdo con los hilos infinitos que construyen la urdimbre de las relaciones humanas, de la convivencia y por qué no, de la civilidad; la civilización, para gestar los procesos genético-históricos y de allí los imaginarios colectivos que logren a nivel local, regional y nacional política pública que fortalezca el DUA y el PIAR hacia nuevos paradigmas, o al menos, trascender hacia los avances logrados en otros países.

La alteridad se precisa desde la construcción de identidad dependiendo de los contextos sociales, siendo posible que enfrente y tal vez venza a la adversidad; se convierte el ser único e irrepitable, también muchas veces haciendo parte de minorías que desde su(s) singularidad(es) enfrentan a los grupos mayoritarios, que se consideran con la verdad revelada y habitantes de una zona de confort, que a pesar de grandes cambios naturales o implantados, difícilmente tratan de enfrentar con asertividad tal cambio paradigmático. En tales circunstancias, las minorías tienden a la invisibilización y la subteraneidad. Se generan muchos interrogantes en la relación de alteridad desde la triada diferencia, identidad y asumir la visión del otro, que en palabras de Theodosiadis (1996) y cómo se desarrolla en el proyecto investigativo de Claudia Esperanza Cardona, es “la opción de tomar posición diferente y/o contrario para entender diferentes puntos de vista”, de allí la relación con grupos humanos determinados como personas en situación de discapacidad física o cognitiva, población LGTBI, etnias diversas, credos, religiones, entre otros.

Desde el término anterior, habría necesidad de generar distancia conceptual entre la diversidad y la discapacidad, la segunda entendida como “la interacción

entre las personas con diferencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con otros seres humanos”, definiciones que han impregnado de legislación y acción en diferentes ministerios y llevado paso a paso hasta hogares, aulas de clase, hospitales, centros especializados de atención, entre otros. La diversidad mientras tanto, se enfrenta a modelos culturales, políticos y económicos, serlo, es enfrentarse a lo socialmente aceptado, culturalmente sentido, hecho y aplicado, y moralmente difundido, a pesar que éticamente no, necesariamente, sea correcto.

La diversidad por tanto se vislumbra como oportunidad en búsqueda de una sociedad justa, tolerante e igualitaria; es decir, coexistir pacíficamente, donde cada quien desarrolle exitosamente su proyecto de vida, sin hacer ningún tipo de afectación a sus pares.

¿Qué se gana la academia con teorizar, si no lleva los análisis e investigaciones al campo de la realidad? pregunta que resuena en las aulas y corredores de las universidades; por ello, es necesario también llegar hasta las propias raíces de los pueblos nativos-latinoamericanos, entre ellos el Guambiano, en el corazón del departamento del Cauca-colombiano.

Al leer la obra, recreo los alcances y avances del macroproyecto “sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región Andina, Amazónica y Pacífica de Colombia.” Región biodiversa, pulmón del mundo, pluriétnica y multicultural, amalgama de Afrocolombianos, nativos de diversas etnias, mestizos, colonos y minoría de ascendentes europeos, que entre la pobreza, los cultivos ilícitos, grupos al margen de la ley, falta de presencia estatal, la desigualdad y la inequidad conviven y enriquecen a través del reconocimiento del otro, la visión y el respeto por la diversidad, basados en el reconocimiento por el pasado y todo lo que configura las raíces de la comunidad desde la cultura ancestral para seguir entretejiendo los devenires que trae el siglo XXI y cómo dialogar en él sin perder los fundamentos y la filosofía de los mayores en cuanto al valor de la familia y de la comunidad como un todo.

En el trasegar investigativo Cardona, Muñoz y Figueroa ven en la escuela rural, basada en la etnoeducación, enfile esfuerzos hacia la diversidad cultural, formen en el reconocimiento propio e intercultural a nivel de los diversos dialectos y el propio castellano que llevan de manera particular los grupos humanos de las zonas, los trajes, las formas de organización social, las cosmovisiones y su relación con las tradiciones particulares que indiscutiblemente permean lo zonal, pero permanece por cohesión cultural desde lo local, como es el caso de los Guambianos.

La diversidad vivenciada comunitariamente, es entonces manantial inagotable de conocimientos y costumbres que amplía la gama de la cultura hacia la inter y multiculturalidad. Otros investigadores que enriquecen la obra de Cardona y Guarín siguen transitando como maestrantes en los grupos de investigación de la universidad de Manizales, ésta vez, reflexionando desde los proyectos de vida, aquí se vuelve a traer la vieja historia de Penélope que entretejía su manto en el día y lo deshacía en la noche, esperando a su amado Ulises, metáfora que se piensan Y. Gómez, S.X. Salazar y L.F. Tenorio en los nodos que se entrecruzan entre la escuela, la familia y la comunidad, adicionando el proyecto de vida de estudiantes de 4° y 5° de Cajibío-cauca.

La escuela nuevamente es un “laboratorio de sueños de los educandos”, la vida en la zona, dura, recia, enmarcada en la ruralidad y en la interculturalidad como factores vitales, generan en ellos la noción de una mejor calidad de vida, fundamentada en los valores ya sembrados por la comunidad a la que pertenecen; ven en la escuela la posibilidad de lograr las habilidades y destrezas que les ayuden a enfrentar el ser con el otro, su vida en comunidad y el enfrentarse a la incertidumbre por un futuro mejor. La educación, por tanto, sigue cumpliendo allí su función básica de transformación y constructora de nueva realidad, posible y alcanzable, para estos infantes de 4° y 5°, reconocido, en una palabra: progreso.

El visualizar la finalización de su formación básica y media, y ser: “profesora, piloto, zapatero, doctora, futbolista...” dan pistas o rupturas de patrones que otrora serían impensables, ya que las labores del campo, la ignorancia y el analfabetismo era el común denominador en años pasados. También a enfrentarse a fantasmas como la falta de apoyo familiar, la pobreza, e inclusive el propio proyecto educativo institucional y el diseño curricular para que la cristalización de los sueños infantiles se concrete en realidades fundadas en la felicidad y el cambio positivo.

Para las futuras generaciones, que siguen creyendo en el rol del docente y los valores sembrados desde su comunidad, aún no contaminados por los avatares de la modernidad y en especial por los medios masivos de comunicación.

La convivencia en la infancia (niños y niñas de 2°), enmarcada desde el juego y los valores humanos, vistos desde la diversidad, se suma también como un ingrediente vital, nuevamente desde el sector rural del departamento del Cauca; la convivencia en éste sentido vuelve a ser un entramado, una urdimbre, un tejido que favorece la cotidianidad entre los sujetos. La diversidad es la oportunidad para ser con el otro, relacionarse positivamente, aprender desde la diferencia y el disenso.

Los niños utilizan de manera consciente (texto) la construcción y disfrute lúdico (pretexto) para sustentar la interacción y el compartir como con-vivencia; reali-

zando una lectura entre líneas con las investigadoras. C.Y. Meneses; E. Gómez; N. Achipiz y C.E. Cardona, desde el mundo del adulto, habría que desconfigurar este imaginario y regresar a la vereda, a la escuela, a los juegos infantiles pactados, negociados y reglados antes de su inicio y renegociado en el transcurso de sus prácticas, temas que se han perdido tras la llegada de los videojuegos y que se conserva en ésta rica zona de Colombia, habría que presenciar la puesta de acuerdo, la idealización de nuevos parámetros del juego en las voces infantiles, el disfrute de éstos y la convivencia que se refleja en su práctica y en el compartir general de los infantes.

De sus voces se denota la convivencia como una oportunidad aún vigente, leen a su manera las problemáticas y dificultades, pero también encuentran lógicas y sencillas soluciones a problemas, que de otra manera se hubieran enquistado en las relaciones futuras de la comunidad.

Los niños(as) nos enseñan que aún es posible la práctica de los acuerdos y el diálogo para evitar juicios a priori, desacuerdos, castigos u otro tipo de conflictos; lo que se refleja en posturas, justicia y valoración de la diferencia. También en el alcance de la expresión de sentimientos y emociones bajo la luz de la libertad. Diálogo y reconciliación, dos términos tan desgastados en la lógica de los adultos se muestra como posible, tal vez podría ser un faro para hallar por fin un a b c hacia la solución de problemas y, por ende, la solución de conflictos.

La diversidad y la inclusión, conviven también en otros escenarios como es el caso de las instituciones de educación superior, ejemplo de ello es el compartir investigativo realizado dentro del texto por C. Cárdenas, C.E. Cardona; C.M. Castaño, P.A. Restrepo y T.C. Lara. Autoras que desde su alma mater - La universidad de Manizales, ponen a dialogar los conceptos de diversidad e inclusión, luego identifican los sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales, encontrando en ella la cultura y la diferencia en el contexto de la diversidad, para llevarla finalmente a tales sentidos en diferentes contextos, es decir, reconocer individualmente y en el otro la diversidad desde la comprensión de la heterogeneidad contextual.

La investigación aporta al texto la construcción de un lenguaje de comprensión de la diversidad-inclusión-cultura-diferencia-autorregulación entre otros; es decir, la estructuración de los “sentidos de la diversidad”; lo cual, la posibilidad de acercarse a los retos de las sociedades con una visión y reconocimiento de habilidades del colectivo estudiantil y obviamente de las mejoras que pueden alcanzar en este trasegar.

Pero las autoras están en un contexto universitario en Colombia, reconocido como “Institución educativa de alta calidad”; por ello, el lugar de la inclusión y la diversidad es estratégico, la autonomía y sus comprensiones en el ente universitario es directamente proporcional a la independencia individual y colectiva; lo que a este

nivel debe configurarse desde un acompañamiento pedagógico que favorezca el desarrollo de habilidades y destrezas, tanto como la autorregulación, la adaptación al medio y la organización sociocultural como “caja de herramientas” para enfrentar la vida misma.

La universidad es en esencia la “universitas” lugar propicio para el diálogo intelectual, la academia, la investigación y la producción de conocimiento y el recrearse hacia el saber y su universo infinito para la formación de sujetos críticos constructores de una mejor sociedad y de un país posible.

Pero también, esta “Alma Mater” aún debe enfrentar barreras que no logran traspasar muchos seres humanos que por acción y condición deberían lograrlos. Para ello, se debe tener una oferta variada de educación de alta calidad, inclusiva, contextualizada y pertinente, que reconozca y potencie los talentos “autorregulados” y en diálogo permanente con los maestros que desde la cátedra potencien el aprendizaje que verdaderamente coadyube a los discentes a la solución de problemas planteados por la cotidianidad, por sus particulares proyectos de vida y desde la realidad.

Incluir más jóvenes o mejor, más personas al mundo universitario es una carta segura para la disminución de la desigualdad, de cerrar brechas socio-económicas y por tanto el flagelo de la pobreza, presente desde la legislación vigente, pero aún lejana para gran parte de la población.

La universidad de Manizales no solo le apuesta a su balance social, sino que va más allá en términos de cobertura y proyección social, tanto en programas presenciales como a distancia, no perdiendo de vista el “ser y perdurar”, dentro de la escasa franja de institución educativa de alta calidad. La diferencia está gestada desde la apuesta por un pensamiento crítico, inclusivo, de reconocimiento de pensar diferente.

Personas contextualizadas, en y desde la historia, la cultura y la realidad.

Un sistema educativo universitario oportuno, eficiente, flexible y coherente con la realidad del momento histórico y por tanto diverso “saber hacer en contexto”.

Las autoras logran construir un camino desde la contextualización de la diversidad, la inclusión y la autorregulación en la Universidad de Manizales; luego en la investigación, comprenden la cultura, para finalmente proponer detalladamente los sentidos de la diversidad y la autorregulación en contextos variados. Las investigadoras en su lógica inductiva comprendieron las voces y perspectivas de los actores, y con ello, los significados de la diversidad que emanan en sus narraciones, contribución sine qua nom para la cultura institucional. De esta caracterización

puede surgir la implementación de estrategias, planes y programas de transformación hacia una educación superior inclusiva en la propia UM y en otros contextos locales y nacionales; contribuyéndose también a la comprensión y caracterización de la cultura, especialmente en iniciativas inclusivas; de allí el respeto, compromiso y transformación de la realidad.

Indagar sobre las prácticas educativas permite el reconocimiento de la diversidad, y con ello, posibles diseños, a la vez que la implementación de estrategias, planes y programas de transformación de la “primera educación inclusiva en Colombia” y con ello la autorregulación entendida como la capacidad fundamental para que los actores universitarios alcancen el éxito académico en los diferentes niveles de la educación nacional.

La lógica escrita continúa en función de la diversidad, nuevamente desde el contexto universitario, esta vez desde una facultad determinada, como es comunicación social, en donde con estudiantes de V semestre investigadores como D.J León, C.H. Olivar, D.R. Muñoz y C.E. Cardona, se enfocan en desentramar la relación de la diversidad cultural y el reconocimiento en espacios universitarios (corporación universitaria _CONFACAUCA); para ello plantean la comprensión de las prácticas a través de las interacciones que los estudiantes tienen en su entorno, donde el lenguaje se presenta como un vínculo necesario para develar sentidos y significados de la diversidad cultural.

Si se parte del supuesto que a pesar de hitos que, de alguna manera, viraron el rumbo de una ciudad “blanca”, reconocido centro universitario, con tintes eclesiales, de gran tradición española durante la época de la colonia y protagonista indiscutible durante la época de la colonia, la guerra de independencia y los conflictos vividos durante el siglo XIX, cuna de poetas, literatos, expresidentes de la república y clérigos de gran renombre; timón que cambió posterior al terremoto de 1983, donde confluieron a la capital del Cauca-Popayán todo tipo de grupos sociales, etnias y estudiantes que acuden a este bello entorno para su formación profesional, a pesar del conflicto entre grupos al margen de la ley, guerrilla y fuerzas del estado, para dominar este punto geoestratégico, especialmente para los negocios ilícitos.

La universidad receptora de la investigación, permite, a pesar de lo planteado, la confluencia de ideas e ideales, puntos de vista, expectativas, proyectos de vida que allí transcurren, donde se identifica, desde los autores, la diversidad partiendo de elementos como cultura, sexo, etnia, factores sociales y económicos, entre otros.

Un nuevo rol docente se identifica, esta vez como gestor de diversidad, interlocutor y promotor de espacios basados en el respeto por la diferencia a través del humanismo aplicado y la ética.

Los estudiantes vuelven a la esencia de ser con sus pares (los otros) y con ello el compartir experiencias y el retroalimentarse no solo en dicha práctica, sino en la obtención de créditos para mejorar como estudiantes y futuros profesionales; la diferencia obtiene un gran valor entre los estudiantes, teniendo en cuenta factores sociológicos como la situación social y económica, allí las vivencias particulares fortalecen el diálogo y la interacción, el reconocimiento individual y social, el papel que desempeña cada quien como protagonista de su(s) propia(s) historia(s) y la relación en contexto. Pero no sólo queda solo en el aula de clase, antes bien, estas prácticas trascienden hacia la consolidación de políticas institucionales, donde la investigación y la estructura organizacional universitaria, permea el currículum y, por tanto, la vida, vivencia e interrelaciones de su alumnado (alteridad y otredad).

La autora C.E. Cardona, en su incansable trabajo investigativo, esta vez en compañía de M.A. Cardona. Se interesan e incluyen un estudio sobre la “configuración de alteridad en personas en situación de discapacidad en sus contextos familiares y educativos”, las investigadoras buscan visibilizar las relaciones de otredad y el reconocimiento del otro, parten de la comprensión de las configuraciones y como ellas son asumidas en el quehacer. Para ello, plantean consideraciones desde la diferencia, la inclusión de los otros (seres únicos con igualdad de oportunidades), contextualizadas no solo espacial, sino interculturalmente, para así entender a los sujetos en su individualidad, tradición, enfrentando y rompiendo la cadena de prejuicios que la sociedad impía les había tendido.

Para poder acercarse al tránsito investigativo, entendí la necesidad de comprender el constructo alteridad-identidad, la primera representada como forma de comprender y entender al otro a través del diálogo, y la otra como interacciones positivas (frente a la limitación del otro). En cuanto a identidad, se consolida una interdependencia a la primera (identidad) desde el imaginario de los contextos sociales y las heterogeneidades del entorno. Retomaré aquí a Skliar, enunciado por Cardona y Cardona, en cuanto alteridad, se define como un “no es”, por tanto, reconoce al otro, como un ser llamado por el otro.

Alteridad significa resistencia, frente a limitaciones, condicionamientos y fronteras invisibles construidas por la ignominia y el desconocimiento del otro, llegando a “desaparecer” hasta la identidad de muchos sujetos que, por su condición, no tienen ni las armas, ni las herramientas para ser parte vital de la sociedad. La alteridad gravita entre el “yo” y el “otro”, y pluralizado entre “ellos” y “nosotros” bajo el paradigma de las costumbres, las tradiciones y las representaciones sociales.

Habrà que esperar el resultado de éste gran proyecto de investigación, esta vez a nivel doctoral, que construya conocimiento y saber en cuanto la comprensión de

las experiencias de alteridad, la construcción de identidad, la caracterización de las experiencias de alteridad, la construcción de relaciones de alteridad y la visibilización de identidades y experiencias en personas en situación de discapacidad, sus familias y sus contextos escolares y sociales.

El texto sigue interesándose en la ruralidad, esta vez en el departamento del Huila-Centro/Sur de Colombia, específicamente en 2 instituciones: “Las Juntas de Santa María-El Guadual de Rivera (Huila) y María auxiliadora del municipio de Guadalupe (Huila)”, donde con los estudiantes de grado 11º, los investigadores M.C. Florez, M.A. Fierro y C. Cárdenas, comprendieron el concepto de diversidad desde los significados y sentidos configurados en las 2 instituciones ya enunciadas.

Los autores realizaron reflexión acerca de los entornos, espacios, la educación, las relaciones de identidad y diferencia, a la vez que diversas categorías que configuran el concepto de diversidad. También, se aproxima a la transición de lo unitario a lo diverso, el seguimiento de la concepción de la existencia, la relación diversidad como identidad y diferencia, también como abordaje de la identidad es decir indiferencia masificada. Los autores reflexionan acerca del “sí mismo” como pilar identitario y los caminos de construcción de convivencia desde una mirada diversa.

Lo común no es apuesta para los autores, abordan la incertidumbre moderna y postmoderna como sensación de dificultad y prácticamente distópica; lo cotidiano se enmarca en violencia, armas, secuestros y excesos permanentes contra la población, la cual se soporta y le apuesta a la vida comunitaria.

Existe dentro de la obra, un aparte de particular atención y es identificar el significado de “sí mismo” en cuanto a identidad, diferencia y diversidad. Diversidad no es un ejercicio de oralidad, requiere de transformación del sujeto, basado en la educación y el discernimiento.

Para el contexto Huilense y en los dos municipios (Rivera y Guadalupe), pueblos ganaderos, amantes de caballos y del pastoreo de reses, en su folklore, religiosidad popular (San Pedro y San Juan); sin embargo, hay una marcada influencia moderna en el comercio los centros de diversión (bares) con influencia extranjera, cambio que afecta la tradición y los procesos genético-históricos.

Los jóvenes fundan su existencia donde cotidianamente desarrollan sus queres, costumbres, acciones simbólicas e instintos; por tanto, muy alejados del pasado.

Sin embargo, los autores encuentran que los jóvenes, en el estudio, buscan construir su identidad, desde su naturaleza e imposiciones externas, en cuanto palabras, lenguaje, rituales, sentidos y significados, hasta sus delirios para alcanzar la

identificación y el apoyo, esto es, su relación espacio-tiempo; el joven construye la verdad sobre sí mismo y el mundo y, por ende, con el otro.

También se identifica con el dolor, con ello enfrenta el mal y el miedo. Los jóvenes continúan construyendo su(s) identidad(es) tanto en sus lugares de habitación, como en los diferentes contextos donde fluye su vida, de allí surgen sonidos, signos, relaciones, rituales, técnicas... por tanto incorpora en sí mismo diversos símbolos, tal como los va encontrando e interiorizando, hasta compaginarlos con otros que va conociendo o que simplemente va observando. Construye, por tanto, identidad, reconoce la diferencia, se educa, se ilustra y se enfrenta al aquí y ahora; el joven encuentra su identidad, difiere de los otros, es diverso y se confronta a su espacio vital, se ve sometido a presiones diversas, sueña y se interroga; allí, los autores encuentran un camino, un paso a paso partiendo del acercamiento a experiencias, argumentan, reflexionan desde los hallazgos, buscan hitos de comprensión, viven la experiencia (derroche de vida) y comparan lo hallado con la actualidad. Lo negativo se interpreta desde las buenas oportunidades, la historia acompaña no colapsa; cada momento choca contra la desesperanza, generando y reescribiendo la historia. Por tanto, diversidad=oportunidad.

Terminada así la primera parte del texto “sentidos y significados de la diversidad en niños, niñas y jóvenes universitarios” que compila y escribe C.E. Cardona, el texto invita a la maestra P. Botero, desde la dicotomía entre resistencia y diversidad, donde tres apartes disciernen entre las “narrativas frente al retorno de la población en situación de desplazamiento”, “prácticas de resistencia de las comunidades campesinas y movimientos sociales en torno al agua, las semillas y el territorio, en contextos locales de la Vega y Sucre, Macizo Colombiano”, y “El buen vivir como lucha emancipadora y posibilidades de transformación social”.

En el primero, los investigadores C.B. Oviedo, S.Y. Betancourt, J.M. Cabrera, L.H. Gualteros y P. Botero, se interesan en las familias en situación de desplazamiento forzado, se constata su situación de pobreza y la disminución del disfrute de sus derechos básicos a nivel individual y colectivo; los investigadores visualizan la crudeza del desarraigo de sus territorios ancestrales, “territorios de vida” como dialéctica de la colonización a partir de “políticas de despojo”. P. Botero y colaboradores, generan con la comunidad desarraigada, narrativas frente al retorno poblacional en situación de desplazamiento (asentada en Popayán-Cauca) y reasentada en la finca la laguna del municipio de Timbío-Cauca.

Desde las investigaciones se demostró cómo los entes gubernamentales “recolonizan” desde políticas de “desarrollo y calidad de vida” dejando de lado los tejidos culturales, negando las políticas ancestrales del buen vivir y las tramas ontológicas

en cuanto a las relaciones de la población objeto de estudio. El fondo narrativo a lo largo y ancho del proceso de la profesora P. Botero y colaboradores, está atravesado por el dolor y los dramas vividos por esta población que nunca bajó los brazos en cuanto imaginarios colectivos, lucha, dignidad y resistencia.

A través de las palabras vivas de la comunidad, se conoció la desigualdad, pero también los sueños y añoranzas, que al menos con el deseo vuelven al terruño perdido.

La tierra clama y la comunidad lo sabe, no siendo posible la adaptación a la implantada realidad bajo la premisa de la raíz, el origen y, por tanto, la identidad. Es conocido que el departamento del Cauca, en Colombia, encierra antiguos conflictos, uno de ellos, la lucha por la tierra y con este subrepticamente coexisten los cultivos ilícitos, los conflictos partidistas, el conflicto armado, la lucha ancestral de los pueblos aborígenes por la tierra, entre otros; lo que ha colapsado las más sensibles fibras del tejido social y con ello, problemas colaterales como el desarraigo, el desplazamiento, el deterioro medioambiental, los riesgos de la desintegración familiar... Pero a través de las narrativas se da una esperanza desde elementos como la diversidad de género, las culturas ancestrales, también las voces de las personas y de las diferentes generaciones desterradas, el sueño del retorno.

Pero ante la dualidad del retorno y del no retorno, quedan claros en la lectura elementos como mejores oportunidades laborales, hogares desintegrados a causa de la violencia, donde el estado termina haciendo de puente benefactor y el propio tiempo en el lugar de acogida, que genera algún tipo de arraigo y la dificultad de arrancar de nuevo, así sean desde el lugar de origen. Quedan latentes las causas y las consecuencias, más lejanas se tienen las verdaderas soluciones. El trasegar por la violencia, el recuperar la tierra perdida, el traumatismo dentro de los hogares y en la comunidad, el pasar de una propiedad colectiva, a una avalada por la ley, hace inviable el retorno.

De allí, fluye la trama investigativa a la comprensión de las resistencias frente al regreso o retorno, la primera como práctica del buen vivir: campo vs ciudad, buen vivir como autonomía y solidaridad, “lo irreparable”, lo ancestral y el territorio no tiene precio; la segunda, relacionada con las resistencias, como oposición frente al retorno (no retorno): la memoria como pesadilla, el no retorno al no garantizar gubernamentalmente la seguridad de la comunidad, la guerra sigue latente...

En las narrativas construidas desde el colectivo, el investigador demuestra que la norma y la ley no garantiza el retorno, no se puede minimizar la guerra al reduccionismo de un conflicto armado, no cubre la realidad del desarraigo, la pérdida de los conocimientos ancestrales y la subordinación de un modelo ajeno a su forma de vida.

La ley tampoco ha tenido en cuenta el significado de la tierra ancestral para la comunidad donde ellos profundizan su forma de vida en la triada territorio-vida-trabajo, haría falta que la antropología y la sociología estudien el problema y lo visibilicen para entenderlo en su verdadera dimensión, tener en cuenta la diversidad cultural, étnica y campesina como fundamento de la norma, no solo en el reduccionismo de la “restitución”; si se retorna, se debe garantizar la permanencia desde la política pública, donde los territorios ancestrales permitan el retorno de los factores desarraigados, generando una plataforma ética y humana que reconstruya raíces y comunidades; tal vez, la paz es posible tan solo con reconocer, en las prácticas comunitarias, una verdadera opción de vida y, por qué no, de desarrollo.

Como segundo aporte, los investigadores B.M. Velarde, D.L. Velásco, S.X. Burbano, R.B. Gómez, C.A. Mamian y P. Botero se geocalizan en el macizo colombiano (municipio de La Vega y Sucre), el departamento del Cauca dentro del proceso IAC (Investigación y acción colectiva). Los investigadores han consolidado tres vértices o trilogía de estudio así:

- Crónicas narrativas de reconstrucción histórica del movimiento campesino a partir de los relatos de sus líderes(as) del movimiento campesino en la zona enunciada
- Reflexiones acerca de las prácticas del despojo, resistencia y acciones colectivas en la defensa del agua.
- Producción filmica sobre los procesos de resistencia.

Por tanto, enfocan sus esfuerzos investigativos a la construcción teórica sobre las prácticas de resistencia en las comunidades, en contra de la colonización, el autoritarismo y el despojo; la resistencia se enmarca a sí mismo, en la defensa del agua, la semilla y el territorio como símbolos de defensa contra los invasores, la ocupación y la usurpación, hasta volver a las raíces y a la tradición, la vida misma, los procesos de hermanamiento y los mandatos populares, sutiles maneras de resquebrajar orden e imposiciones.

La gente del macizo se organiza y es solidaria, se mueven colectivamente hasta en los conocimientos ancestrales, por tanto, no son exclusivos de ningún individuo en particular.

Se basan en significados, experiencia y existencia comunitaria, pero dentro de una comunidad viva.

Desde el valor ancestral de la tierra, la comunidad como un todo y las vivencias integrales, se hace impensable la propiedad privada, la individualización del agua y de la biodiversidad bajo intereses de foráneos (Nacionales y extranjeros). Un valor

fundamental se cierne “permanecer”, hacer presencia colectiva; es por ello que lo lógico sería el cuidado, la contraposición frente a la ambición, las prácticas neo o recolonizadoras y, por consiguiente, la privatización.

En el macizo colombiano, han ingresado, paulatinamente prácticas de economía y de mercado, donde está en juego la tierra, el agua y la semilla, de allí la resistencia, como respuesta pacífica de obedecer y cooperar con los recién llegados. Por tanto, no se subordinan.

Dichos procesos de resistencia son vinculares-relacionales, pues han posibilitado la vida y la construcción de objetivos comunes, pero no se organizan solo contra el invasor, también contra normas centralistas que cada vez les cerca sus territorios ancestrales.

Factores como la minería, son un nuevo y degradante ingrediente de desplazamiento regional; qué decir de los macroproyectos que atentan contra las fuentes de vida y también como despojo y desalojo de los habitantes.

Los campesinos de La Vega-Sucre, tienen claro que los derechos hay que lucharlos, la lucha se consigue con la unión del pueblo, el pueblo ha de movilizarse, actuar, ser autónomo y en caso extremo, desobedecer civilmente contra la norma, a su juicio, injustas.

Para ellos, con una cosmovisión ancestral, la cultura de la convivencia, el respeto a la naturaleza y la formación política de la comunidad, son los pilares y protección frente a las imposiciones externas. También como campesinos, la producción orgánica, el perfeccionamiento de las semillas, la política, el arte, en los hermanamientos con otros pueblos y en los mandatos populares (contra la minería, la privatización del agua y el territorio), se centra la estrategia de la supervivencia y, tal vez, de la permanencia en sus territorios de vida ancestrales.

Un tercer aporte está pensado desde “el buen vivir como lucha emancipadora y posibilidad de transformación social”, desarrollado esta vez por el equipo de investigación conformado por C. Angelo, J.P. Sánchez, O.F. Zambrano y P. Botero. Las categorías subyacentes: sentidos y prácticas del buen vivir a partir de sustentos epistemológicos, filosóficos y ontológicos, subyacentes de las luchas de mayores afrodescendientes, luchas de emancipación de hegemonías occidentales en sistemas y formas de vida.

Las lideresas del Consejo Comunitario de Zacarías (Buenaventura-Valle del Cauca), buscan el buen vivir en convivencia armónica con los demás, con la naturaleza (proveedora de vida y felicidad), contraria a los lineamientos y lógicas capitalistas, para ellas extractivo y opresor.

El buen vivir “ubuntu” practicado y vivido por mujeres del pacífico colombiano, resignifica de amplia manera el feminismo en contextos locales expresado en la diversidad y visión del mundo que les rodea; parten de la desagradable experiencia de la diáspora africana para evitar en esta realidad, la colonización y las desigualdades sociales.

Para P. Botero y colaboradores, siguiendo a la socióloga Lozano, “las mujeres negras siempre han tenido un liderazgo natural”: son parteras, comadronas, cantadoras, medicas tradicionales... “llegando hasta el dominio de sus amos en el pasado con el dominio del conocimiento espiritual y de las hierbas” nuevamente plantea Lozano. Las mujeres comunitarias de Zacarías se posicionan como sujetos importantes en la lucha por preservar sus raíces ancestrales garantizando de esta manera la convivencia armónica con el planeta, lo hacen a través de los sentidos, del buen vivir en armonía natural y con espiritualidad terrenal, a través del sentido colectivo, la conviabilidad (forma sensata de convivir, tener buena vida y honrar a la madre tierra), a la vez que el buen vivir como sentido de lucha por los territorios y la ancestralidad como poder para pervivir; allí, el río y la naturaleza se “humanizan”, son aliados beneficiosos que garantizan la armonía y felicidad, en especial de las mujeres que lo entienden como el amigo que hay que proteger y defender (de los opresores capitalistas). La naturaleza brinda lo necesario para la vida, vida digna y feliz en relación con sus pobladores y vecinos.

Por su parte, en Zacarías las mujeres entienden la muerte a través de rituales comunitarios, al morir un habitante de la zona, su familia recibe la solidaridad colectiva, rezan en las noches, mientras otros acompañan de forma lúdica al difunto (parqués, dominó y cánticos de plegarias); las mujeres generan una religiosidad popular, entremezclando rituales católicos, con espiritualidad ancestral, en ocasiones tachada y estigmatizada por el clérigo.

De igual forma, es usual como práctica del buen vivir, la crianza intergeneracional, con elementos como el manejo del hogar y la partería, otras se dedican a la agricultura, al trabajo de rozas en la montaña, así como al trabajo sacando materiales de río o la pesca. También se agrupan para ventas tradicionales de Guarapo, arrechon, crema de viche, viche curado y otras bebidas normalmente fermentadas. Existe una pervivencia intergeneracional que define el territorio y la cotidianidad en cuanto a autonomía, la violencia para ellas es motivada por foráneos.

Sueñan con que las próximas generaciones vivan en armonía, disfruten de la tierra y estén lejos de problemas y conflictos. Defienden sus derechos y comienzan a reconocer en la ley, oportunidades para las comunidades afrocolombianas.

Se concluye que las comunidades afro deben transitar por el “ubuntu” para que nuevas generaciones se relacionen con el conocimiento de ancestros, mayores y matronas, para que las nuevas generaciones tengan una posición protagónica y crítica frente a modelos “patriarcales” de desarrollo (explotación, competencia, extracción de fuentes de vida y bienes comunitarios), por tanto, modelo y neoliberal. Mientras el “buen vivir” propende por el bienestar colectivo que humaniza la naturaleza en cuanto preservación, para lo cual, es necesaria su sanación, reparación y supervivencia.

En la plenitud del texto “lenguajes de la diversidad” diserta el investigador M.A. González acerca de los “lenguajes de la guerra dentro de la escritura literaria. La guerra es un más allá de la realidad, la paz es un más acá de la imaginación. Las diversidades amenazadas”, trasciende aparentemente de épocas de cambio hacia un vacío hacia el desastre, la guerra a pesar de cruenta y dolorosa, devela un peor momento hacia el devenir planetario.

Diez aportes, ha requerido el maestro M.A. González, para dilucidar la dicotomía más compleja que el hombre, en su historia (uso consciente de la escritura), ha generado en las recónditas y nefastas elecciones que ha realizado para optar por la violencia exacerbada, el dominio de las armas y la dominación a través de la guerra. La paz ha sido esquiva, manipulada, ultrajada y olvidada. No es ajeno volver a la escultura, a los altos y bajos relieves, a la literatura, a la música, a la tradición oral y escrita, donde se cantan, de muchas maneras, batallas y heroísmos, muchas veces anónimos, otras veces sacralizado, tal vez inexistentes o necesaria de héroes de helio o de carne y huesos que destinaron sus vidas en lograr hazañas, para otros sudor, lágrimas y muertes, que de muchas maneras han generado degradación, bajo instintos, inequidades y vituperaciones que han mostrado los más bajos instintos humanos.

En cada plaza, parque de casi cualquier ciudad del mundo nos encontramos personajes, en las más disímiles formas, que nos recuerdan a diario, que, a través de la violencia, la guerra y la muerte, se selló el destino que vivimos, y de quienes hoy en pleno siglo XXI seguimos contemplando con horror en casi cada rincón de la geografía conflictos por uno u otro motivo, y que como orientara T. Mann “el ruido de la guerra es la cobardía lingüística para pensar los lenguajes de la reconciliación”. Hay países e imperios que han superado más de 1000 conflictos a través de su historia, como es el caso de Inglaterra y Francia, y otros que han encontrado en su cotidianidad un elemento de uso para el dominio y la permanencia de sus intereses como son las carreras armamentísticas de Estados Unidos, China, Rusia o a nivel local de Venezuela, Chile, Perú o Colombia.

Tal vez los procesos genético-históricos y los imaginarios colectivos nos han legado tal situación, pero al observar el hilado del maestro Gonzales, vemos que

estas prácticas tocan las fibras más íntimas del ser humano, desde la trascendencia a la lúdica, de la estética a la supervivencia.

Hay textos que han sido parte fundamental, estando en la cabecera de muchos líderes mundiales, como “el arte de la guerra” de Tzun Zu, que ha pasado por estrategias medievales, el propio napoleón e inclusive militares contemporáneos. Otros textos sagrados han servido de pretexto para las cruzadas o las guerras santas de facciones islámicas.

Mitos en diferentes contextos, narran conflictos del pasado, y que, gracias a disciplinas como la arqueología, sabemos que son verdaderos, como la mítica Troya; así pues, habría que leer detenidamente cualquier mitología para que en la relación dioses, semidioses y hombres se encuentre respuesta; no hay Sansón, Alejandro, Titán, Arpia o Quatlícue que haga pensar diferente.

En América, los códices Aztecas, el Popol vuh Maya, los Quipú Incaicos, las tablillas de arcillas mesopotámicas nos lo recuerdan.

Hay múltiples escritores que, en sus novelas, ensayos e incluso poesías han descrito conflictos, cantado himnos o llorado desgracias de sucesos armados a lo largo de la historia.

Desde el naciente castellano con el poema del Mío Cid, Los Cantantes de Gesta, Los Nivelungos, El Cantar de Rolando, hasta obras cumbres de la literatura nos lo recuerdan, El Quijote de La Mancha, Guerra y Paz; La Casa de las 5 Mujeres, El General en su laberinto, Norte Contra Sur, Lo que el viento se llevó o Las Lanzas Coloradas.

La guerra es necesaria, máxime que ha transcurrido a través de la historia, pero también de la literatura, nos recuerda el maestro González con textos como “Sin novedad en el frente” narrada durante la primera guerra mundial, o en idéntico conflicto “Adiós a las armas” de E. Hemingway, también la tragedia de la segunda con el tambor de hojalata, o las víctimas del antisemitismo como narra la adolescente Ana Frank en su discurso.

En conflictos entre facciones animadas en países que surge “Por quién doblan las campanas” durante la guerra civil española, que nos lo recuerda hoy en día desde el museo de dicho conflicto, el más completo del orbe que se encuentra en salamanca.

No ajenos a esta realidad, habría que recordar que gran parte de la obra del nobel García Márquez también estaría en ese género.

Los cronistas e historiadores durante la conquista y colonia dejaron mucho legado, que aún hoy son lectura obligada para tesis y investigadores de todo el

orbe, como Pedro Cieza de León, Alvar Núñez, cabeza de vaca, Andrés de Tapia, Francisco de Aguilar, Francisco de López de Gómara, Francisco Cervantes de Salazar, Juan de Grijalba, Bartolomé de las casas, Garcilaso de la vega, entre otros.

La mujer no se aleja del conflicto, pues “nadie queda por fuera de la guerra”, desde míticas amazonas, a las francotiradoras soviéticas durante la segunda guerra mundial. En la actualidad, escuadrones completos de fieras, mujeres soldado, inclusive partícipes de exclusivas fuerzas especiales, hacen parte los más preparados ejércitos del mundo.

En Colombia, también mucha literatura se encarga de los conflictos e inclusive de las transformaciones que ha tenido el conflicto, desde las fuerzas del estado, los grupos irregulares, los combos delincuenciales que desde cada ángulo muestran sus vivencias, desde el general Mejía Gutiérrez, hasta Albeiro Valencia Llano, Héctor Abad, Salomón Kalmanovitz, Germán Arciniegas o Castro Caicedo; son solo algunos de los nombres que desde su pluma, y sus particulares miradas tratan de explicar la historia, el conflicto y todos los elementos que surgen de esa caja de pandora que han sido constantes desde la pre hasta la historia reciente colombiana.

Otros, realizan una mirada distópica donde las verdades de la guerra no existen; intereses, dominios, destrucción, muerte, apocalipsis e ironía, epidemias y pandemias, puestas en escenas de exterminio, caos y extinción. Huxley, Orwell, nos lo recuerdan. El Covid 19 lo hace latente. En 7 elementos plantea M.A. González para entretejer posibles respuestas:

- La academia, la educación y los intelectuales a través de la investigación darán pautas de comprensión del fenómeno del querer asesinarlos.
- Las diversidades, inclusiones e integraciones requieren ser estudiadas.
- Cualquier producción del saber humano será ineficaz si no se logra resolver el conflicto entre y con los otros.
- No se puede aceptar que en este momento histórico no exista libertad de vivir donde se escoja, se restrinja desde la norma, se abracen causas sin sentido y nos encerremos sin reconocer que el mundo es más grande de lo que imaginamos
- Es mejor una paz imperfecta, que una guerra fratricida
- Las instituciones incólumes de la modernidad han fracasado, ahora el hombre busca significado a su propia existencia
- La guerra miente: Hay fracaso cuando se especula, incluyendo el tema de la paz

Queda por ahora dicha la trama, para poder deconstruir el aquí y ahora, y reconstruir una nueva oportunidad, tal vez plácida y feliz para las futuras generaciones.

Un aporte final, maestra(os): pensar en clave de diversidad viene estructurado por cinco importantes apuestas que se configuran vitales para entender la diversidad en actores y entornos diferentes, el primero de ellos, “significados de la diversidad en la vida moderna”, bajo la metodología de Paul Ricoeur que invita a la consulta lexicográfica, parte de la lingüística aplicada que estudia los principios teóricos que se aplican para la elaboración de términos en cuanto historia, tipología y método; para Ricoeur, reconocer es, identificar un objeto, un lugar, una persona, retoma temas desarrollados en “sí mismos como otro”, como la capacidad del hombre de reconocerse responsable de sí mismo y de sus actos. Tres aristas: Identidad, memoria y promesa como perspectiva de reconocimiento “Preservar la justa distancia” por tanto alteridad.

La exploración implica que la conciencia tiene como horizonte al otro y es recíproco.

Por tanto G. Guarín, explora lexicográficamente “diversidad” desde la antropología, filosofía y la literatura, desde la perplejidad, este autor se encamina a la diversidad por extensión, sinonimia, diferencia, multiplicidad, identidad, singularidad, otredad u homonimia-Ricoeur. Por tanto, ensaya desde la singularidad, la autenticidad, el reconocimiento, la perplejidad, el existencialismo base de “ser con el otro”.

Al recurrir a los diccionarios, “diversidad” se pasa de término a sinónimo y de allí a antónimo para tratar de estructurar y metodologizar el término. Se pasa de la inexistencia del término a la configuración desde la disciplina o estructura que le referencie.

En cuanto a la dialéctica-pluralidad-relación, se es distinto desde el grupo de seres distintos de un ser particular, si es distinto en la pluralidad.

Para la variedad compuesta, la diversidad se explica a sí misma (desemejante organizada), pero también desde ser múltiples; se es múltiple en multitud (pueblo, estado, comunidad...). Para la antropología en C. Geertz citado por G. Guarín “la variedad de modos en que los hombres y las mujeres han tratado de vivir sus vidas” por tanto la variedad “es variada, particular, menos universal y difusa”.

El reconocimiento de la diversidad en las diferentes ciencias y disciplinas (saberes y cotidianidad) son espacialmente comunes. No hay acuerdos desde su diversificación, variedad, variabilidad, variación genética, semánticas, plurilingüismo, acontecimientos; por tanto, G. Guarín plantea la descolonización (des parametri-

zación del pensar); es decir, las referencias a la riqueza lingüística constitutivas, a las cosmovisiones, a la articulación de lógicas inclusivas para tender a la realidad.

Al reconocer la diversidad, se reconocen conflictos de diverso matiz, a veces incomprendimientos propios de la lingüística (cosmovisiones), la observación crítica deberá, por tanto, referenciar tales conflictos de la diversidad. Estarían en juego las relaciones, las fragilidades de la razón, de otra manera, coexistir sería improbable.

Un segundo planteamiento son las experiencias pedagógicas de la diversidad en maestros(as) de primera infancia de un jardín infantil de Pasto-Nariño, donde se busca entender y significar las responsabilidades de ser docente desde las experiencias pedagógicas de la diversidad “se tratan como iguales, en las propias diferencias, para ser admitidos como diferentes”.

Se devela la resistencia al cambio de pedagogías educativas tradicionales, confirmar a la pérdida de autonomía lo que al final impide transformar las prácticas educativas. También G. Guarín y A. Bravo plantean la dicotomía discurso y acción, pensar la educación en tres postulados: creatividad, autonomía y libertad. No puede haber sumisión ni al ver desde allí al alumno (repetidor y receptor de contenidos), ni como esquema curricular estatal.

La diversidad, por tanto, será encuentro, relación, interculturalidad, valoración y reconocimiento biunívoco entre maestros y estudiantes.

Un tercer elemento trabajado por N.M. Villarreal, plantea la educación y reconocimiento de la diversidad en las prácticas de lenguaje artístico, el cual busca las formas de expresión del sujeto por medio del lenguaje artístico, volviendo a la sensibilidad, la imaginación, la esperanza como textos y pretextos de creación en los tiempos presentes. Se relatan las alternativas creativas “sentir, decir y actuar”, por lo que se enfrenta el desafío frente a un esquema cerrado (cultura, discriminación...), se busca así un nuevo rol, volver a sentirnos como seres humanos.

El ámbito educativo merece un proceso de reflexión y análisis, llevar a cabo proyectos comunes, donde se respete las diferencias, y la educación muestre por fin sus bondades en cuanto a humana e integral, sea un lugar de encuentros y desencuentros, debe permitir transformaciones para evitar modelos tradicionales y su influencia como práctica social y comunitaria, el lenguaje del arte y la estética hace viable el reconocimiento individual y por tanto de la diversidad.

Un cuarto momento serían los encuentros y desencuentros de docentes y estudiantes en la escuela: brecha generacional, planteado por M.X. Antolinez, G.Y. Patiño, Z.R., Reyes y G. Guarín; la brecha intergeneracional es inminente, entre los diferentes actores escolares, es cada vez más difícil de identificar, debe existir inter-

pretación de las formas de reconocimiento de tales generaciones. Los encuentros y desencuentros en la escuela, en todos los actores en relación merece describir y analizar las experiencias y narrativas para entender el fenómeno poco explorado y por tanto desconocido, de no escuchar las diversas voces, la dialéctica se perturba y los nexos se resquebrajan.

La construcción de formas de reconocimiento de la diversidad y la comunicación generan encuentros y desencuentros, y con ello, movimientos colectivos emancipatorios, la escuela se configura como un espacio de interacción que, con la ayuda de la pedagogía crítica, genera relaciones diversas, solidaridad y reconocimiento.

Finalmente, el texto cierra con la polifonía de los sujetos maestros(as) hoy, de L. Navarro, P. Molina y R. Delgado. Albert Einstein planteaba la teoría de la relatividad cuando observadores desde diferentes ángulos miraban un objeto, para algunos estático, para otros en movimiento. En este estudio, desde tres ángulos diferentes se contemplan sentimientos, intereses y proyecciones, miradas sociales y personales.

El sujeto (Maestro(a), mujer) 3 experiencias de vida texto y pretexto para el sujeto dimensionado: desde lo social, reflexivo, político e historia; decodifican, deconstruyen, construyen, reconstruyen sus relaciones como seres territoriales (Escuela, familia y construcciones simbólicas - mujer) e históricos. Existen hilos invisibles en tres categorías: sumisión colonial, impotencia silenciosa y rechazo en el silencio; dicha polifonía investigativa, se cierne en el compromiso de los sujetos, por tanto, historicidad (conciencia); la(s) experiencias(s) del sujeto obtiene relevancia y validez desde las comprensiones de la realidad.

La mujer en la modernidad se mueve en diversos escenarios, abre su conciencia, se proyecta y rompe paradigmas, por tanto, construye sentido desde su nuevo quehacer.

El arte, excluido durante décadas de la escuela, obtiene un protagonismo inusitado, es escenario sine qua non de la investigación (pedagógica), transforma, reconoce la subjetividad como perspectiva, desde la escuela de Frankfurt, a nivel histórico-cultural.

El sujeto tiene una nueva oportunidad de sobresalir y ser reconocido, esta vez desde las abstracciones de la realidad, privilegio ganado desde la conciencia histórica.

El (los) géneros dan cabida desde su reconocimiento a nuevas dialécticas, rompiendo esquemas, dejando de lado la sumisión, para alcanzar nuevos protagonistas en la transformación moderna-postmoderna. Definitivamente, volviendo a Einstein, el mundo se ve desde la posición que me encuentre, la realidad se denota diferente, por lo cual, se consolida una oportunidad histórica para disfrutar y ver el

mundo de manera diversa, lo cual influye en relaciones infinitas de acuerdo con la comunicación construida con cada sujeto.

El lenguaje es el vínculo, que tal vez, permita enfrentar los autoritarismos y construir nuevas realidades para alcanzar por fin el rol, el estatus, el control social, la felicidad y la paz para vivir la vida plenamente.

Juan Manuel Dussan Lubert

Doctor en Educación
Universidad de Salamanca

PRIMERA PARTE

Prácticas sociales de inclusión y
reconocimiento de la diversidad

Alteridad: la experiencia de ser diferentes¹

Comprendiendo la alteridad que habitamos

Banyanny Rocío Garcés²
Vanessa Johana Mesa Córdoba³
Claudia Esperanza Cardona López⁴

Resumen

La educación contribuye al desarrollo del individuo a través de aspectos de tipo cognitivo, ético, político, humano y social. La alteridad y el reconocimiento del Otro es una concepción que juega un papel relevante en el proceso educativo puesto que comprende a un “otro” que se desarrolla a partir de los conocimientos y guía de un “yo”. Es por ello que identificar las necesidades del “Otro” a partir de sus experiencias, permite la construcción de saberes, donde la escuela puede dinamizar el proceso educativo, para así transformar la enseñanza y convertirla en un proceso de acciones y libertades individuales que generen un bien colectivo.

El presente artículo de investigación, tiene como objetivo identificar experiencias de reconocimiento en el estar, convivir y relacionarse con el otro, en niños y niñas en situación de discapacidad vinculados a la institución de alfabetización Nany Mommy en la ciudad de Pasto en donde se empiezan a crear ambientes de resignificación para reconocer a estos niños y niñas como sujetos de derecho con nuevas oportunidades a través de una educación inclusiva que según Skliar (2005) es una invención disciplinar creada por la idea de “normalidad” para ordenar el

1 Este estudio fue desarrollado en el marco del macro proyecto de investigación Configuración de la alteridad en personas en situación de discapacidad dentro de sus contextos familiares y educativos.

2 Banyanny Rocío Garcés. Psicóloga, Universidad del Cauca. Docente orientador Institución Educativa El Placer, Municipio de El Tambo-Cauca. Correo electrónico: rosita-g.08@hotmail.com

3 Vanessa Johana Mesa Córdoba. Licenciada en lengua castellana y literatura, Universidad de Nariño. Docente independiente de Pasto – Nariño. Correo electrónico: globoazul2010@gmail.com

4 Claudia Esperanza Cardona López. Doctora en Formación y Diversidad. Profesora Titular de la Universidad de Manizales, Magister en Educación y Desarrollo Humano; Licenciada en educación especial de la Universidad de Manizales, Especialista en Educación Sexual de la Universidad de Caldas, Magister en Educación y Desarrollo Humano, Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: esper@umanizales.edu.co

desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos de “anormalidad” (p. 15).

Palabras clave: Alteridad, Diferencia, Diversidad, Exclusión, Reconocimiento, Situación de discapacidad.

Abstract

Understanding the otherness that we inhabit

Education contributes to the development of the individual through cognitive, ethical, political, human and social aspects. Alterity and reconnaissance of the “Other” is a conception that plays a relevant role in the educational process, since it covers an “other” that develops itself from the knowledge and guidance of an “I”. That is why identifying the needs of the “Other” based on their experiences, allows the construction of knowledge, where school can revitalize the educational process, in order to transform teaching and turn it into a process of individual actions and freedoms that generate a collective good.

The objective of this research article was to identify experiences of reconnaissance in being, coexisting and connecting to the other, in children with disabilities, linked to the Nany Mommy literacy institution in the city of Pasto, where environments of resignification are being created to recognize these boys and girls as subjects of rights, with new opportunities, through an inclusive education, that according to Skliar (2005) is a “disciplinary invention created by the idea of ‘normality’, to order the disorder originated by the disturbance of that other invention that we call ‘abnormality’” (p. 15).

Being a qualitative study, it showed that boys and girls with disabilities situations are shown as creative individuals of different forms of reconnaissance and learning, where each one from their particularities, addresses the value of reconnaissance for the Other put into practice in their daily activities, as alterity subjects.

Key Words: Alterity, Difference, Diversity, Exclusion, Recognition, Disability Situation.

Introducción

Comprender las experiencias de alteridad de las niñas y los niños en situación de discapacidad dentro del contexto educativo, es visibilizar las formas de reconocimiento desde la singularidad de la experiencia que por mucho tiempo ha sido sinónimo de segregación, resistencia, indiferencia y rechazo. Es superar la brecha entre los ideales formativos de la escuela que siguen sustentados en las concepcio-

nes de corte conductista tradicional del siglo XVIII, donde todos son iguales por el simple hecho de ser personas y pasar a la experiencia del “cara a cara”, donde logra su plenitud la vivencia de alteridad (Vidal y Aguirre, 2012)

Entre este prisma de legitimidad social en torno a la discapacidad y la dicotomía planteada, prevalece la anulación de la alteridad debido a las prácticas hegemónicas que trasgreden las posibilidades de interacción que genera el encuentro de particularidades y que se desliga de los ámbitos valorativos del respeto, aceptación y reconocimiento. Este estilo de dominación y reducción trae consigo la construcción de imaginarios que afectan las dinámicas humanas. Uno de esos imaginarios, se encarna en las niñas y los niños en situación de discapacidad, quienes deben soportar el peso de la “anormalidad” que se camufla en conceptos como: “educación especial” o “educación inclusiva”, transmutada en un caballo de Troya que viene jalando desde fechas inmemorables prácticas que constriñen la diversidad, la identidad y atropellan la alteridad.

Romper estos paradigmas ha sido una tarea titánica. Desde los entes gubernamentales se erigen políticas y normativas para visibilizarlos en los diferentes entornos: familiar, escolar y social; sin embargo, la discriminación aún sigue latente. Frente a esta tensión o distanciamiento desde la realidad humana, persisten concepciones que chocan con lo establecido en la norma, debido a las creencias culturales arraigadas que contemplan ideas descontextualizadas sobre la discapacidad, que es uno de los temas más pululantes de la diversidad (MEN, 2017).

Pese a las anteriores consideraciones, no se puede desconocer que el sistema educativo y por ende algunas instituciones escolares vienen implementando cambios para crear espacios de inclusión representados por la alteridad en tanto, se convierte en una forma de “pensar desde el sí mismo, para romper con algo que se sabe predeterminado y, que debe dar paso al “otro” quien está en el “nosotros” y constituye el inicio de una nueva posibilidad en el lenguaje de la pedagogía” (Pérez, 2006, p. 101).

Es de aclarar que la población objeto de estudio asiste regularmente a instituciones educativas de carácter oficial donde están encuadrados en un contexto rígido que poco los acoge y, por el contrario, los estigmatiza y muchas veces los margina. En consecuencia, el estudio se centra en la institución de alfabetización Nany Mommy de la ciudad de Pasto, que atiende niños y niñas en situación de discapacidad después de su jornada escolar, en un escenario completamente diferente que traspasa las fronteras de los modelos organizacionales o médicos-funcionales y avanza hacia modelos de inclusión entendidos desde la superación de estereotipos con el propósito de forjar la construcción de identidad.

Metodología

Esta investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo bajo el método biográfico-narrativo. Se desarrolla en el contexto educativo de Nany Mommy con 3 niños y 1 niña en situación de discapacidad, y 4 docentes de la misma institución en la ciudad de Pasto.

Referente a las técnicas e instrumentos de recolección de información, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, observación no participante y cartas asociativas con el fin de hacer una lectura reflexiva y crítica de la situación problema.

Hallazgos

En concordancia con la pregunta de investigación y los objetivos planteados, se presenta a continuación los resultados basados en los relatos recolectados y las observaciones derivadas del trabajo de campo que reflejan las experiencias en el ámbito educativo en cuanto al lenguaje y la concepción sobre la situación de discapacidad, así como, las relaciones de reconocimiento que se construyen en el imaginario que se proyecta desde las percepciones y actitudes que determinan comportamientos y acciones tanto sociales como educativas.

Los hallazgos investigativos se encuentran organizados en dos categorías emergentes de análisis: la primera: El reconocimiento de sí mismo y del otro: una oportunidad para Ser diferente y la segunda: la discapacidad, una cuestión de identidad: el encanto entre diversidad y alteridad

El reconocimiento de sí mismo y del otro: una oportunidad para Ser diferente.

En las esferas de la vida cotidiana el reconocimiento de sí mismo y por supuesto el reconocimiento del Otro, se constituyen en el punto de partida para la comprensión sobre la importancia del respeto a la diferencia como característica esencial de cada ser humano (Ruiz y Valencia, 2018).

Si se trata del reconocimiento de los niños y las niñas en situación de discapacidad se precisa comprenderlos como sujetos sociales que están en continuos procesos de construcción y reconstrucción a partir de las interacciones con sus familias, maestros, compañeros y el contexto que los rodea. Sin embargo, ese reconocimiento se ve menguado pues los niños y las niñas generalmente son relegados o segregados en las organizaciones sociales, en este caso en las instituciones educativas tradicionales por parte de sus pares y profesores. Esta situación puede trascender hacia la discriminación y exclusión.

Algunos de los relatos obtenidos en las técnicas e instrumentos aplicados en el trabajo de campo como fueron las entrevistas, las cartas asociativas y la observación

no participante, dan cuenta sobre las formas de reconocimiento que tienen las niñas y los niños en situación de discapacidad dentro del contexto educativo regular y las relaciones que establecen consigo mismo y con los otros.

Entre los hallazgos desde la posición de los docentes, se plantea el reconocimiento como derecho y al mismo tiempo como privación o negación. En los siguientes relatos se evidencian dichos aspectos:

“Se deben tratar por igual a todas las personas ya que todos tienen los mismos derechos, sin embargo, creo que es difícil que haya igualdad de condiciones sobre todo en el tema de acompañamiento de actividades escolares” (ED1). “Considero que no hay igualdad de oportunidades para todos y todas siempre hay diferentes distancias entre las oportunidades que cada persona tiene, aunque todos los niños tengan los mismos derechos” (ED2).

En los relatos anteriores se puede advertir una yuxtaposición entre el comprender la situación de discapacidad como una “cuestión de derechos humanos” que crea entornos “accesibles a estas personas para que sean un elemento más de diversidad en la sociedad”. (Cabra 2003, p.45) y la negación del reconocimiento de las personas en situación de discapacidad como el enfrentamiento al considerarlos “objetos de caridad en la mirada del desprecio” (Fernández, 2012, p. 25), resultado de un proceso de supresión o negación de derechos que da por hecho la sanción de realidades personales que no entran en los límites de la “normalidad”, que en conjunto genera sentimientos de impotencia como si no pudiesen hacerse cargo de su vida.

En relación con las implicaciones “negativas”, se observa que la situación de discapacidad ya sea de origen sensorial, cognitivo o físicas, aparece en los resultados con una “anormalidad” biológica que menoscaba a las personas porque se consideran “enfermas”, así se da a conocer en otro de los relatos que textualmente dice:

“No sé si podría decir que son reconocidos como tal, pero los demás los siguen mirando raro, como si tuvieran una enfermedad, como si no entendieran nada. Entonces, todavía se siguen mirando como las personas extrañas, los que tienen algo raro, que no entiende ni aprenderán nada, así se da a conocer en otro de los relatos que textualmente dice:

Con respecto a las valoraciones “positivas”, en las cartas asociativas aparecen relacionadas estrechamente con sus experiencias personales y profesionales en el encuentro con la diversidad, así como en la continua interacción con el otro para entenderlo, aceptarlo y reconocerlo desde la diferencia no como una deficiencia evidenciada desde la exclusión de los niños y las niñas en situación de discapacidad, sino como una oportunidad de construcción y reconstrucción de alteridad.

Al determinar los resultados de las cartas asociativas, se observa que en el anillo 1, donde la expresión inductora fue reconocimiento, aparecen palabras en orden de prioridad como: respeto (25%), identidad (25%), valor de sí mismo y de los otros (12,5%), seguidas de empatía (12,5%), principios (12,5%), tolerancia (12,5%), autoestima (12,5%), diversidad (12,5%) y transformación (12,5%).

Estos términos contienen una tendencia hacia el acercamiento al Otro como necesidad imprescindible de respetar, aceptar y acoger a ese Otro sin importar su cultura, su apariencia o su forma de ser. Todo con el fin de atender a su llamado para actuar con él y no sobre él, independientemente de su singularidad, garantizando igualdad de oportunidades.

Otra forma de significar el reconocimiento desde la situación de discapacidad es equipararlo con la inclusión, así una de las docentes afirma

“Si hablamos del contexto educativo, a las instituciones se les obliga a hacer inclusión, pero en la realidad no hay ningún proceso de inclusión, solamente al ver un chiquito con discapacidad, se asustan porque es desarmar todo lo que ellos tienen construido” (ED3).

Esto demuestra que las pretensiones loables de los procesos inclusivos que se enfocan en “la visión de sujeto orientada hacia el reconocimiento y la promoción de la diferencia, la potencialidad y la autodeterminación como espacios de proyección y de realización personal y colectiva” (Díaz y Fernández, 2005, p. 31), en la práctica cotidiana se ha limitado al conocimiento de los documentos que tienen la calidad de política pública; Sin embargo, su aplicación se queda en el plano de la posibilidad de aplicación dependiendo del contexto.

En síntesis, cuando se habla de reconocimiento en los distintos escenarios sociales, se habla de acciones de visibilización de las personas como “seres singulares, activos, participativos y con capacidades, con una historia social y colectiva incorporada” (MEN, 2014, p. 14)

La discapacidad, una cuestión de identidad: el encanto entre diversidad y alteridad.

Comprender la identidad como un producto de la interacción social y cultural es navegar en las relaciones que establecen los sujetos consigo mismo y con los demás. Si se trata de sujetos en situación de discapacidad, es necesario determinar sus rasgos diferenciadores que se constituyen en sus modos de relacionarse y su lucha por el reconocimiento, que a su vez se configura como una forma de concebir la diferencia desde un enfoque de diversidad. Por consiguiente, pensar

en la situación de discapacidad implica pensar en un “constructo social de la discapacidad” enmarcado en la valoración de la diversidad y el respeto del otro sea cual fuese su condición.

Entre los hallazgos encontrados, se evidencia que esa construcción es “reinterpretada de modo positivo” (Oliver, 1998, p. 49). Textualmente la docente manifiesta:

“He visto la diversidad como una posibilidad de vida, he visto la diversidad como una realidad, parto siempre de las diferencias individuales y afortunadamente cada quien somos particularmente diferentes, cada uno con nuestra esencia, cada uno con nuestras capacidades, limitaciones y oportunidades. La diversidad entonces no podría jamás entenderse como un sentido de vulnerabilidad la diversidad hace parte de nuestra realidad”. (ED4)

Esto demuestra que, a pesar de las formas de exclusión social determinadas por la sociedad globalizada, se empiezan a generar nuevos espacios para cambiar el prejuicio social que se origina en las representaciones culturales de las personas “normales”, como en las propias identidades individuales de las personas en situación de discapacidad (Shakespeare, 1994).

Si se examinan los resultados de las actividades desarrolladas en el taller denominado: “Así soy”, se encuentra un segundo hallazgo en el cual los niños y las niñas expresan desde el lenguaje no verbal, ese tránsito en medio de significaciones de identidad propia que se refieren a la ternura, la inocencia, el afecto como calificativos hacia su “yo”, como un ser diferente pero valioso e irrepetible. Así se observa que una niña toma el espejo entre sus manos, sonríe y dice “Antonia bonita”, aproxima el espejo hasta su rostro, mira sus ojos detrás de las gafas, sonríe y acaricia su rostro mientras se refleja en el espejo, se acerca y se da un beso (T1A) y otro niño se mira al espejo de manera tímida, baja su mirada y manifiesta en voz baja “soy yo”. Seguidamente vuelve a mirar su reflejo y sonríe mientras contempla su imagen. (T1S).

Es aquí donde aparece la alteridad como esa imagen que trastoca lo establecido y empieza a incursionar en los caminos de la diferencia, del reconocimiento, al validar que lo distinto no significa “marginal” sino “inclusivo” en donde “la marca no sea lo diferente sino la disposición de poder abrirnos a las diversas identidades que se expresan en el aula y que nos demandan alternativas que se ajusten a sus propios estilos de aprendizaje” (Jiménez, 2011, p.1).

De esta forma, las prácticas pedagógicas y los discursos educativos ya no pueden seguir siendo los mismos, deben matizarse con un tinte inclusivo, que sea

garante de mejores condiciones educativas para los niños y niñas en situación de discapacidad quienes son:

“Personas distintas, pero que tienen diferentes habilidades y cualidades, por esa razón, la responsabilidad radica en nosotras como docentes, pero también en el Estado quien debe garantizar un trato igualitario ya que todos tienen los mismos derechos” (ED1), porque “la diversidad hace parte de nuestra realidad, entonces, reconocer al Otro implica ser consciente de que el Otro es diferente, es particular, eso no significa ponerse de acuerdo en todo, sino más bien asumir una posición de respeto” (ED2).

Como se puede observar la posición de las docentes se acerca a los principios de una pedagogía de la alteridad en donde las prácticas educativas se construyen intencionadamente desde el reconocimiento del Otro, en un horizonte de reestructuraciones individuales y colectivas que se edifican para aprender a vivir juntos y superar las desigualdades. Al respecto, Valencia (2012), manifiesta que es importante abordar una pedagogía del “Nosotros”, como constructora de vínculos que promuevan el reconocimiento mutuo de dignidades para generar prácticas solidarias que impacten significativamente la formación humana”.

Ahora bien, otro de los hallazgos deja entrever que aunque en las instituciones educativas regulares, los procesos llevados a cabo con los niños y las niñas en situación de discapacidad no son corresponsables con los principios de alteridad, en el ámbito educativo de Nany Mommy si lo son, ya que el respeto por la diferencia, se convierte en un eje transversal en las prácticas pedagógicas de las docentes, puesto que conciben la diversidad como “eje dinamizador de las relaciones humanas, en donde se entiende que hay un yo diferente a mí, pero que se reivindica en la relación con los Otros” (Arenas, 2017, p. 61), lo cual se hace evidente en el siguiente relato:

“La diversidad está en todas partes, por ejemplo, dentro de mi aula pueden estar muchas personas y no todos son iguales, todos aprenden diferente y yo como docente estoy en el compromiso de comprender esa diversidad. En ese sentido, cuando reconozco al otro, me he reconocido a mí mismo, porque primero necesito saber quién soy yo para poder identificar quién es el otro, porque cuando me identifico a mí como persona, como sujeto de derechos, como una persona valiosa e importante que puedo hacer muchas cosas, puedo reconocer al otro, puedo aceptar al otro, puedo saber que el otro piensa diferente y yo acepto esa diferencia porque hace parte de mi propio reconocimiento” (ED4).

Desde estos argumentos, se puede decir que la discapacidad se empieza a configurar como una cuestión de identidad porque entraña el encanto de la diversidad y la alteridad que se reflejan en el respeto por la diferencia en donde prevalezca el “reconocimiento del Otro como un eje articulador de relaciones para concebir en lo ajeno, lo contrario y lo opuesto nuevas posibilidades de relacionamiento” (Arenas, 2017, p. 108).

Discusión de resultados

La diversidad se sustenta en las diferencias que coexisten en la vida de todo ser humano. Desde este punto de vista la diversidad se convierte en el eje articulador que hace comprensible al “Otro”, que junto a un “Nosotros” puede construir su propia identidad, sea cual sea su situación.

Ese acto de reconocimiento se ve menguado cuando en los escenarios sociales se evidencian acciones que tienden a invisibilizar a las personas por diferentes condiciones de tipo cultural, económico, social, físico o cognitivo como es el caso de los niños y niñas en situación de discapacidad, que han sido sujetos de la presente investigación.

Los hallazgos mostraron la presencia de factores cotidianos en el ámbito escolar regular que han marcado ese reconocimiento como derecho, pero también como privación que se ha forjado a través de la historia con un carácter “negativo” y por ende discriminatorio, pero con el trasegar del tiempo se han ido transformando hacia connotaciones más incluyentes.

Con respecto al reconocimiento como derecho, en los niños y las niñas en situación de discapacidad, Honneth (1997), manifiesta que vivir sin el reconocimiento de sus derechos individuales significa “no tener ninguna oportunidad para la formación de su propia autoestima”. En consecuencia, se crea un conflicto de alteridad que se evidencia en la imposición de una mirada configurada sobre la noción de un “yo normal” en relación con un “otro anormal”. Un otro al que mediante diferentes mecanismos se le invisibiliza, se le niega la posibilidad de construir una identidad propia y se le condena a la exclusión. (Holloway 2010).

Este mismo autor, en sus reflexiones acerca del reconocimiento como privación evidenciado en las representaciones sociales “negativas” que las personas asumen frente a la discapacidad como enfermedad que se etiqueta como: sordo, mudo, ciego, tonto (...), se asocian a la identidad al manifestar que “por la experiencia de la desvalorización y de la humillación social, los seres humanos peligran en su identidad” (p.164)

Esta situación es reiterativa y sigue latente en pleno siglo XXI, como una forma de invisibilización, pues aún, socialmente, la diferencia no sólo no se acepta ni se respeta, sino que se rechaza afectando el bienestar y la dignidad humana. Se podría afirmar entonces que, en la actualidad, la dignidad humana se configura como una especie de “derecho natural”. Sin embargo, en la realidad se convierte en una paradoja entre la comprensión de ese derecho y la actuación en el escenario social, por cuanto es un problema de límites conceptuales, de concepciones de ver el mundo de otra manera, en donde la diferencia cabalga en función de las necesidades particulares. Dicho de otro modo, la humanidad aún no está lo suficientemente preparada para aceptar y enfrentar la diversidad.

No obstante, esta visión lineal se ha ido transformando y la situación de discapacidad se empieza a enfocar como una posibilidad de potenciar la alteridad, por ello las políticas públicas como son la ley 1346 de 2009 por medio de la cual se aprueba la “*Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*” y la Ley estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen “*las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*”, se centran en la canalización de oportunidades para la formación de la autoestima, el reconocimiento vinculado a la valoración social en su singularidad y en su diferencia.

Ahora bien, de acuerdo a los resultados encontrados en las cartas asociativas se evidencia que, entre el grupo de docentes, existen conceptos y experiencias claras sobre el respeto a partir del reconocimiento del otro, no solo desde el componente profesional sino también desde una mirada humana que reconoce que los niños y las niñas en situación de discapacidad son sujetos activos de derechos, que al igual que el resto de las personas que componen la sociedad la habitan desde sus propias diversidades.

Todo lo dicho hasta el momento, permite comprender que la búsqueda de la conformación de la identidad es cardinal a la condición humana, por tanto, no puede escapar a las personas en situación de discapacidad a quienes por discriminación, rechazo o segregación se les ha limitado esa estructuración identitaria, cuando lo pertinente sería potenciar sus habilidades y permitirles ser en esa construcción de experiencias e identidad. Al respecto Rorty (1996, p. 17), ratifica que se trata de “ensayar estrategias diferentes en el incierto camino de la vida humana, donde no hay recetas ni certezas, en el que la meta es un repertorio abierto de descripciones y no una única descripción correcta”.

Esa necesidad de crear estrategias inclusivas, deja al descubierto la reflexión sobre qué se está haciendo desde las políticas públicas para que las personas en situación de discapacidad ejerzan de manera efectiva sus derechos en la sociedad.

Si se centra este razonamiento en el sistema educativo, se puede afirmar que se empiezan a dar pasos si bien sosegados, algunos ciertamente efectivos en cuanto a la disolución de lo “normal” o lo “anormal” para dar cabida a una relación dialógica con el otro en su alteridad. No obstante, falta aún mucha travesía por recorrer en cuanto a la priorización de necesidades, de contextualización y a la “liberación de normas regularizadoras permitiendo enriquecer sus vidas desde su propia experiencia” (Smith, 2005, p. 256).

Lo anteriormente dicho, confirma la necesidad de asumir grandes desafíos. Un primer reto es escapar de los esquemas hegemónicos y estandarizados porque la idea no es hacer adaptaciones para que los niños y niñas en situación de discapacidad entren en un “molde”, la cuestión legítima es, permitir que vivan y construyan su identidad desde su alteridad, puesto que “Ellos no quieren sentirse dominados por la gente de la que dependen para obtener ayuda, ellos quieren ser capaces de imaginarse a sí mismos en el mundo sin sentir vergüenza” (Siebers, 2001, p. 83), sin sentirse culpables de ser como son, de sentirse estigmatizados y relegados por razones que para ellos pueden ser incompresibles.

Por consiguiente, la responsabilidad frente a la situación de discapacidad, no debe ser de carácter asistencialista sino todo lo contrario, debe ser un compromiso con la alteridad como condición sine qua non de la existencia humana, lo cual hace que sean capaces de reconocerse en esa otredad, en esa intimidad que implica mirarse desde adentro y configurarse en la interacción con el Otro posibilitando las diferencias. En palabras de Jiménez (2011, p. 7) debemos ser corresponsables de:

Cohabitar en ese espacio de alteridad, donde lo latente es el reconocimiento del otro como a uno mismo desde esa línea de otredad (...) en donde yo me convierta en el medio de transferencia, que reconfigure una visión, aptitudes y actitudes que permitan las interacciones desde el propio seno de las diferencias.

Conclusiones y recomendaciones

Comprender las experiencias de alteridad de niños y niñas en situación de discapacidad en su contexto escolar desde el acercamiento vital permeado por el diálogo y la observación, fue una experiencia que indudablemente permitió abrir la posibilidad de reconocer sus historias de vida, sus formas de relacionarse, la manifestación de sus singularidades y lenguajes que sin lugar a dudas componen su identidad al estar provistas de la esencia de la diferencia.

Ese reconocimiento desde sus particularidades mantuvo vivas las diferencias desde una mirada sensible y agudizada por las potencialidades de cada niño o niña,

más no por sus carencias, las cuales están cargadas de prácticas excluyentes, de rechazo y anulación de la identidad y que a la postre terminan por disminuir y borrar sus huellas para encajarlas en la horma de la “normalidad”.

Es así que, las formas de reconocimiento que tienen las niñas y los niños en situación de discapacidad permiten identificar las relaciones consigo mismo y con el otro identificados como individuos activos, cada uno con diferentes competencias que les permiten expresar emociones y crear manifestaciones de afecto; reconocer que los niños y niñas cuentan con capacidades para tomar sus propias decisiones -aunque estas parezcan pequeñas a la perspectiva de los adultos- terminan de cierto modo dando color y sentido a su vida y al mundo que les rodea.

Describir las formas de reconocimiento de niñas y niños en situación de discapacidad, va más allá del mero ejercicio de identificarlas, porque esta primera acción puede convertirse en una herramienta para suscitar ambientes escolares donde se permita ser a cada niño o niña desde su diferencia y por fin se deje de lado la incesante lucha por alcanzar la “normalidad”.

Resulta posible visibilizar las formas de relación que tienen los niños y las niñas de Nanny Mommy porque su identidad no se ve manipulada, ni obligada a parecerse a otro para poder ser asimilado o aceptado. Por ello, este espacio educativo se convierte en un escenario para el aprendizaje, donde niñas y niños ejercen sus derechos como sujetos activos, creativos, pensantes, llenos de sentimientos y deseos de explorar el mundo, un mundo que posibilita manifestación de sus intereses para potenciar la identidad desde la interacción cotidiana con el otro, permitiéndole ser por sí mismo para mantener viva esa diversidad en la sociedad.

Si se trata de las formas de relación se evidencia que la naturalidad con que los niños y las niñas en situación de discapacidad interactúan con sus pares, son el producto del compartir experiencias en el aula, de la construcción de lazos afectivos con la familia, del devenir de las diferencias que los identifican y que posibilitan la creación de lenguajes y formas de comunicación donde pueden expresar sus sentimientos, pensamientos, gustos y disgustos como cualquier niño o niña que es considerado como “normal”.

El presente artículo resultado de una investigación, refleja que los niños y las niñas en situación de discapacidad se muestran como sujetos creadores de diferentes formas de reconocimiento y de aprendizajes, donde cada uno desde sus particularidades, aborda el valor del reconocimiento por el Otro puesto en práctica en cada una de sus actividades cotidianas como sujetos de alteridad. Sin lugar a dudas, las experiencias de alteridad emergen como una práctica natural y de forma vivencial variando de uno a otro, no son estáticas, se mueven y fluyen constantemente porque

habitan en cada niño y niña evidenciadas en las prácticas cotidianas de su contexto educativo, así como en la constante interacción que tienen consigo mismo y con el Otro.

Estas experiencias de reconocimiento permiten comprender que la diferencia siempre está allí, y que emerge con la investigación desde una mirada potenciadora, posibilitadora y no desde una carencia a la que actualmente la inclusión ha disfrazado con el interés de hacerlos parte de la “normalidad”, como si quisieran despojarlos de ese ser natural que compone la alteridad. Esa diferencia que busca mantenerse a la luz, es intransferible, es propia y así debe mantenerse para no aniquilar el reconocimiento a través de la creación de modelos estereotipados que terminen siendo una imitación de identidades.

Referencias

- Arenas Correa, C. A. (2017). Mediaciones de la alteridad en las prácticas pedagógicas una apuesta para la construcción de paz imperfecta desde la primera infancia.
- Cabra, M. A. (2003). Personas con discapacidad y derecho: cuestiones de actualidad y ejes para una renovación jurídica. Disponible en: www.fundaciononce.es/.../Las_múltiples_dimensiones_de_la_discapacidad_mKh.pdf
- Cardona, C. E. (2013), *Cómo hacer una investigación cualitativa –etnográfica*. Manizales, Colombia.
- Díaz, O. C. y Fernández, A. (2005). *Problematización sobre las concepciones vigentes en la educación de las personas en situación de discapacidad*. En: *Discapacidad e Inclusión Social: Reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia*. Editoras: Cuervo, C. y Col. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. pp. 301-316.
- Fernández Moreno, A. (2012). Reconocimiento y Narraciones: mirada ética y política de la discapacidad. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Universidad Nacional de Colombia.
- Gallegos, M. (2017) *Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas*. *Caso Ecuador*. Alteridad, revista de Educación. Ecuador.
- Holloway J. (2010) *Cambiar al mundo sin tomar el poder*. México, D.F.: Bajo Tierra Ediciones/BUAP.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
<https://es.slideshare.net/TxamaMarquesso/skliar-que-pretendemosconla-ideadediversidad>
- Jiménez, C. J. (2011). Las figuras de alteridad en el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad. Universidad Autónoma de México
- MEN (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Autor.
- MEN (2014). *Sentido de la educación inicial*. Disponible en: <http://www.decreoasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Oliver, M. (1998): “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?”. En Len Barton (comp.): *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Ediciones Morata, pp. 34-58.
- Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por – venir. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 95-112.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*, Barcelona, Editorial Paidós.
- Ruiz G., M. P., & Valencia O., A. M., (2018). El reconocimiento del otro en la escuela: representaciones sociales que producen los niños del grado transición en la Institución Educativa Don Bosco, Municipio de Popayán.

- Siebers T. (2001). "Disability in Theory: From Social Constructionism to the New Realism of the Body". Vol. 13 No. 4 (2001); p.83
- Skliar, C. (2005) *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Revista educación y pedagogía vol. XVH No. 41 Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, p. 11-22.
- Smith, S. (2005) "Equality, identity and the Disability Rights Movement: from policy to practice and from Kant to Nietzsche in more than one move". Vol. 25 No. 4; p. 256
- Valencia, P. O. (2012). Pedagogía y Alteridad: Una Pedagogía del Nos-Otros. Revista Virtual. Universidad Católica del Norte, 19.
- Vidal, V. E. L., & Aguirre, J. C. G. (2012). Perspectivas de alteridad en el aula. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (38), 5-15.

Capítulo 2

Proyectos de vida: un tejido entre escuela, familia y comunidad

Yolima Gómez Parra⁵
Sandra Ximena Salazar⁶
Luisa Fernanda Tenorio⁷

Resumen

El presente artículo pretendió comprender los significados que estos han configurado sobre su proyecto de vida en el entorno escolar. Desarrollada durante los años 2015 y 2016, mediante un enfoque cualitativo etnográfico, con los niños y niñas entre los nueve y doce años de edad, de los grados cuarto y quinto del Centro Educativo San Gabriel, sede el real, municipio de Cajibío, Cauca; en el que, mediante la entrevista, el diario de campo, la observación participante, talleres, actividades y diálogos realizados con ellos, se evidenció que no hay una articulación entre escuela, familia y comunidad con la misma línea de intención en contribuir con los y las estudiantes; de esta manera, la tarea recae en su totalidad en la escuela, pues es allí donde los educandos empiezan a soñar y a proyectar sus metas. En este sentido, mediante los talleres se evidenció que a su corta edad se proyectan en pro de una mejor calidad de vida, teniendo en cuenta los valores como aquello necesario e indispensable para poder llevar a cabo sus proyectos de vida; con lo cual, se reconoce la importancia de la escuela, quien ha de continuar orientando actividades motivadoras que inspiren al educando a trazar sus sueños y metas, ayudando no solo a construir sus proyectos de vida, sino también a desarrollar habilidades y destrezas, que de una u otra forma hacen que se fortalezcan y visualicen hacia un futuro, en donde crean, recrean y potencializan habilidades y actitudes que les ayudan a gestar de manera acertada sus proyectos de vida. Es así

5 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Docente del Centro Educativo San Gabriel sede El Real de Cajibío Cauca. Correo electrónico: gomez.yolima@yahoo.com.co

6 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad del Cauca. Institución Educativa Técnica en sistemas Santiago, municipio de San Sebastián Cauca. Correo electrónico: Correo; sandraximenass@hotmail.com

7 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana E Inglés de la Universidad del Cauca. Docente de la Institución Educativa Ortega de Ortega Cajibío. Correo electrónico: lfernanda_t@yahoo.es

como al concienciar sobre la importancia del proceso educativo en la construcción de los proyectos de vida, se potencializa el valor que merece la educación en un contexto donde la comunidad refleja aportes que ayuden a resaltarla como sinónimo de progreso, específicamente en la calidad de vida.

Palabras clave: Proyecto de vida, Valores, Escuela, Familia y Comunidad.

Abstract

Life projects: a tissue between school, family and community

The article is intended to understand the meanings they have set about life project in the environment school. Developed during the years 2015-2016, with the qualitative ethnographic approach, with children between the ages of nine and twelve, grades Fourth and Fifth of the San Gabriel Educational Center, the real headquarters, municipality of Cajibío, Cauca; With results obtained through the interview, field diary, workshops, participant observation, activities and dialogues with them, according to this, it was evidenced that there is no articulation between school, family and community with the same line Of intention to contribute in the students, in this way, this task rests entirely in the school, and it is here where the students begin to dream and to project their goals. In addition, through the workshops showed that at a young age are projected for a better quality of life, is carried out taking into account values as necessary and indispensable to carry out their lives. Therefore, it is important that the school should continue to orientate motivating activities that inspire the student to draw their dreams and goals, which help to constitute life projects, developing skills and skills, which in one way or another cause them to be strengthened and Visualize towards a future, in it the students create, recreate and potentiate skills and attitudes that have helped them to correctly manage. Finally, by raising awareness of the importance of the educational process for the construction of life projects, it is possible to enhance the value that education deserves in the context of the community, reflecting contributions that help to highlight it as a synonym for progress specifically in the quality of life.

Key words: Life project, Values, School, Family and Community.

Introducción

Esta investigación se desarrolló en el Centro Educativo san Gabriel, sede el Real, municipio de Cajibío, Cauca; mediante la que se pretendió comprender los significados que han configurado sobre proyecto de vida los y las estudiantes de los grados Cuarto y Quinto en el entorno escolar, todo lo cual, relacionado con la deserción escolar después de culminar su ciclo de educación primaria, lo cual por

décadas ha venido evidenciándose de generación en generación; donde los hombres regresan a las labores agrícolas y las mujeres se quedan atendiendo las labores domésticas en sus casas, sin dar continuidad al proceso formativo correspondiente.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa de corte etnográfico, que tiende al acercamiento de escenarios educativos y grupos culturales para la indagación; algunas de las técnicas empleadas fueron: observación participante, diario de campo, entrevista y la carta asociativa de Abric; empleando a su vez imágenes y/o fotografías. Una vez recolectada y analizada la información, arrojo las siguientes categorías: la escuela y la familia como constructoras del proyecto de vida y los valores como raíces de la felicidad, las cuales se consolidan desde los relatos y voces de las niñas y los niños.

Justificación

En Colombia, la deserción escolar es el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, debido a la asociación de diferentes factores que se generan tanto al interior de espacio escolar como en el contexto familiar, social, individual, entre otros, y se puede dar cuando los escolares abandonan la escuela durante el año escolar o al finalizarlo. Para Blanca Cecilia Gómez, coordinadora de la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, “el principal motivo por el que los jóvenes dejan de estudiar, es porque la escuela no está siendo significativa para ellos, ya que, según estudios, se ha convertido en un espacio separado de la vida que no les ofrece alternativas laborales ni culturales”. (*El 50% de los jóvenes en Colombia deja la secundaria*. El Universal, Colprensa, 2013). Además, la inversión que hace el Estado anualmente por estudiante se pierde, al abandonar los estudios, afectando la inversión per cápita del país, lo que implica un costo muy grande en términos de desarrollo y participación ciudadana.

Mientras esta problemática ha venido aumentando en Colombia, las medidas que se están aplicando no son efectivas; sin embargo, es necesario aunar esfuerzos para evitar que los escolares abandonen sus estudios, particularmente en secundaria, lo cual les resta la posibilidad de construir proyectos de vida exitosos.

Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación es relevante en los procesos pedagógicos de la sede el Real del Centro educativa San Gabriel, del municipio de Cajibío- Cauca; ya que, indaga sobre los significados que tiene los y las estudiantes sobre el proyecto de vida, el cual ha sido permeado por la deserción escolar que por décadas ha venido evidenciándose de generación en generación en esta población donde, después que los estudiantes terminan su ciclo de educación primaria, regresan a labores directamente agrícolas o se quedan atendiendo las labores domésticas en sus casas, en el caso de las mujeres, sin dar continuidad al proceso formati-

vo correspondiente; siendo momento oportuno para intervenir, principalmente en aquellos estudiantes que se encuentran en los últimos grados de educación primaria.

La investigación fue pertinente para comprender el accionar de los sujetos que participaron, al permitir confrontar la cultura y diversidad de pensamiento que se entretienen en sus habitantes, y vislumbrar las posibles oportunidades que podrían tener cuando se accede a disfrutar de un proceso educativo en las edades correspondientes; teniendo en cuenta el aporte que éste tendría en el desarrollo personal, para que se logre vivir una vida buena y feliz.

Finalmente, se comprendió que tanto estudiantes como maestros, padres de familia y la sociedad en general, cumplen un papel fundamental en el desarrollo integral del sujeto; en el caso de los y las estudiantes que están a nuestro cargo, se les debe brindar así mismo, la posibilidad de fortalecerse en los ámbitos físicos, social, cognitivo y moral, de tal manera que su proceso de enseñanza y aprendizaje contribuya en su formación integral dentro de la sociedad.

Antecedentes

Para el desarrollo del presente trabajo, se tomaron como referencia algunos trabajos investigativos que aportaron de forma significativa, desde sus procesos desarrollados respecto a las categorías de proyecto de vida desde la diversidad y sus significados; los cuales, al estar relacionadas con el presente trabajo de investigación, aportan teóricamente al mismo.

En relación con ello, a nivel internacional, se encontró la investigación “Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social”, realizada en Cuba por D’Angelo (2004); cuyo trabajo esbozó la configuración de la identidad social como la base en la cual se configuran la identidad individual; explicando cómo estas inciden en el proyecto de vida del sujeto y destacando la importancia de la educación del sujeto en la formación de sentido y la autorrealización personal y social, frente a su responsabilidad, lugar y tareas en la sociedad.

También en Cuba se halló un trabajo realizado por Domínguez (2007), bajo el título de “Proyecto de Vida y Valores: condiciones de la personalidad madura y saludable”, la investigación se realizó aplicando el proyecto de vida en cada uno de los participantes, encontrándose que el nivel de estructuración de los proyectos, su temporalidad, la elaboración y factibilidad de las estrategias que diseña para lograrlos, así como su implicación activa en el proceso que conduce a la obtención de los objetivos deseados, constituyen importantes contenidos y mecanismos psicológicos distintivos de la personalidad sana y madura. Además, el carácter activo del sujeto, en la proyección de su futuro, se evidencia en las diversas estrategias que asume

para enfrentar las dificultades o potenciar las posibilidades del entorno en el logro de sus objetivos, metas y deseos. Es importante resaltar, que para este trabajo se tuvo en cuenta los cambios económicos que ha sufrido Cuba y como han repercutido en la ideología, lo cual repercute negativamente en el aspecto social.

En Bolivia, Uranga (2007) realizó un estudio bajo el título: “Soñar futuros para construir el presente: La comunicación prospectiva estratégica para el desarrollo”, en el que desarrolla la prospectiva como una herramienta metodológica y promotora de la construcción de los sueños y utopías, señalando que nada está definido, antes bien, todo está por crearse; lo cual, parte de una interacción que hace el actor social con el otro y su entorno; por lo cual, el futuro depende de la organización del presente. El autor resalta que la comunicación prospectiva puede ser una estrategia de educación, porque, a partir de ella se pueden trabajar sobre la mediación pedagógica y la comunicabilidad para llevar los aportes científicos y tecnológicos válidos para las necesidades de la comunidad.

A nivel nacional, se encontró la investigación denominada “Construyendo mi Proyecto de vida en Facatativá”, realizado por Cruz (2013), el cual tuvo como fin, direccionar el proyecto de vida de los jóvenes estudiantes, a partir del diseño e implementación de actividades y estrategias de orientación vocacional, en la asignatura de Emprendimiento, incluida en el Plan de estudios de la institución. En este sentido, el trabajo contribuyó a retomar elementos importantes tanto para el desarrollo personal de los y las estudiantes, como del proceso pedagógico, vinculando la motivación, autoestima, autoconfianza, el descubrimiento de cualidades y potencialidades, así como el reconocimiento de intereses y habilidades; así pues, permitió relacionar la orientación vocacional con el proyecto de vida, motivando a los y las estudiantes frente a su futuro personal y su proyección respecto al desarrollo social.

En Manizales, Duque, Quiñones, Rodríguez y Salazar (2015), realizaron un estudio titulado “La escuela y el desarrollo de la dimensión lúdica. Argumentos para la Transformación de la Educación y la Atención desde la Diversidad”, entre cuyos hallazgos se encontró que el proyecto de vida de los sujetos de estudio esta permeado por la forma de asumir o participar en las problemáticas sociales; siendo esto determinado por el bagaje cultural y los intereses de cada uno; por su parte, abordó la lúdica como una dimensión del desarrollo humano y una de las formas que el sujeto tiene para expresarse y realizar creativamente su proyecto de vida, materializando sueños y expectativas, con el fin de desarrollar habilidades no solo personales, sino también sociales.

Por otro lado, en la investigación “La vivencia de la deserción y la relación con el proyecto de vida profesional”, realizado por Cano, Carmona y Pulgarín (2013), en

Sabaneta, Antioquia, se abordó la problemática de la deserción escolar en relación con el proyecto de vida; en la cual, se considera que la deserción escolar puede estar ocasionada por factores académicos y no académicos, vinculados al colegio, la familia, la sociedad y la situación económica de algunos estudiantes que no tienen los medios o recursos necesarios para continuar sus estudios, por lo que desertan y comienzan su vida laboral, con el fin de ayudar al sustento familiar. Aquí se destacó la importancia del proyecto de vida en relación con el origen, destino y vinculación a la situación social y económica del sujeto, tanto en el presente como su perspectiva ante los acontecimientos futuros; planteado a su vez, la organización de planes de prevención de la deserción que vincule lo académico con el contexto, pretendiendo aunar expectativas que proyecten a los estudiantes frente a su futuro y transformar sus realidades socioculturales.

Por esta misma línea, el estudio de Espitia y Montes (2009), “Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia)”, presenta un análisis que evidencia las expectativas que tienen los padres frente a la educación de sus hijos, pero se encuentra que éstos carecen de las condiciones necesarias para impulsar el proceso educativo debido a las características socioeconómicas, culturales y educativas del entorno sociocultural; lo cual se refleja en los aprendizajes de los escolares, bien sea como una limitación o una ventaja para el éxito en el aprendizaje.

Continuando con el estudio de antecedentes, se encontraron a nivel local varios trabajos de investigación que aportan al tema que nos ocupa:

Primeramente, se encontró el estudio “Significaciones de la diversidad familiar en las voces de los y las jóvenes. Un llamado al reconocimiento de las diferencias como valor”, realizado por Torres, Burbano y Restrepo (2012), en la Venta Cajibío, Cauca; en el cual, los autores señalan que la mayoría de los estudiantes reconocen y valoran las distintas formas de organización familiar a las que pertenecen, puesto que en ellas encuentran afecto, se educan en valores humanos y se impulsan hacia la construcción de sus proyectos de vida; se encontró a su vez, que dentro del ambiente escolar se sigue manejando el concepto estereotipado de familia nuclear, como una estructura conformada por papá, mamá e hijos, limitando el reconocimiento de otras formas posibles de organización familiar.

Otra investigación, realizada por Meneses, Morillo, Navia y Grisales (2013), titulada “Factores que afectan el rendimiento escolar en la Institución Educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales”, realizada en el sector rural del municipio de Popayán, presenta un análisis que llevó a concluir que el rendimiento académico es el resultado de múltiples factores como: familia,

innovación metodológica, contextualización de la educación, relación docente-estudiante, clima escolar, contexto e interacción de variables de tipo personal, social y cultural, las cuales influyen positivamente y/o negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

En Morales, Cauca, Meneses, Arenas y Pino (2012), realizaron una investigación denominada “Pobreza y abandono parental”; en cuyo análisis se demostró la incidencia de la migración de los padres de familia por causas económicas, en la pérdida de los vínculos afectivos con sus hijos, tomando el riesgo de caer en una especie de “orfandad funcional”; debido a que si los progenitores hacen frente a las deficientes y precarias condiciones económicas de su hogar para la subsistencia, descuidan la composición familiar y el desarrollo integral, lo que conlleva a la desintegración familiar, perjudicando el cumplimiento adecuado de los roles parentales y alterando el desarrollo humano de las niñas, los niños y los jóvenes, principalmente en aquellos procesos evolutivos que implican las relaciones con los padres.

A nivel local, se encontró un estudio realizado por Agredo y Burbano (2012), denominado “El pensamiento crítico, un compromiso con la educación”; en el cual, los autores exponen que el desarrollo del pensamiento crítico es una alternativa valiosa en las aulas para conocerse a sí mismo y al *otro* por la constante interacción con su entorno, donde se construye el ser interior a partir de la interacción y experiencias con los demás; para ello, se destaca que es importante implementar estrategias que lo estructuren, con la finalidad de despertar la sensibilidad del sujeto ante su situación y la de los otros, partiendo del conocimiento que tenga respecto a sus experiencias de vida.

Teniendo en cuenta los anteriores hallazgos, se evidencia que los procesos educativos de los estudiantes se ven permeados tanto por los ámbitos familia y escuela, como comunitarios, los cuales juegan un papel importante a partir del establecimiento de sinergias que pueden producir efectos positivos o negativos en sus proyectos de vida.

Problema de investigación

Actualmente, una de las situaciones que afronta Colombia a nivel educativo, es la deserción escolar tanto en la zona urbana como rural; Barriga (2002), la define como: “El desgranamiento masivo del sector escolarizado en los establecimientos educativos, causado por muchos factores que confluyen entre sí y generando una situación problemática” (p.115); lo cual, causa sentimientos de fracaso en el estudiante y se convierte en un problema familiar que va en contravía con las políticas educativas del Estado, al reflejarse de manera negativa en el desarrollo social y económico del país.

El impacto a nivel del nacional, afecta a la construcción del capital humano y las oportunidades de progreso para superar los índices de pobreza, debido a la relación existente entre el nivel educativo y la oportunidad de conseguir un empleo formal que, permita satisfacer las necesidades básicas y tener una buena calidad vida; al respecto, la Contraloría General de la República (2004, p.1), hace alusión a que el hecho de “dejar la escuela para acceder a empleos informales, que suelen tener jornadas excesivas y precarias condiciones laborales, perpetúa el círculo de la pobreza”.

Ante esta realidad, el Centro Educativo San Gabriel, sede el Real ubicado, en el municipio de Cajibío, departamento del Cauca, no es ajeno. La vereda el Real, posee un relieve quebrado y montañoso, con un clima cálido, su población es afrocolombiana, quienes viven del trabajo de la agricultura; no obstante, las oportunidades de trabajo son pocas, sufriendo escasos recursos económicos y llegando a un nivel de pobreza extrema; adicional a ello, las familias son numerosas, y en su mayoría están conformadas de forma disfuncional, generalmente las madres de familia salen de su casa con destino a diferentes ciudades para trabajar como empleadas de servicio doméstico y contribuir así al sustento familiar, dejando a los niños al cuidado de los abuelos o de un familiar, como tíos, primos, e incluso, vecinos.

Por otro lado, el nivel de escolaridad de los padres de familia es escaso, en algunos casos son iletrados, lo cual afecta negativamente en el apoyo y acompañamiento escolar de sus hijos; al respecto Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, Sánchez y Venzalá (1999), señalan que:

Quando el nivel de los padres está determinado por una escolaridad incipiente o rozando el analfabetismo, es más fácil que los hijos no tengan un rendimiento escolar satisfactorio, y por el contrario, en aquellos padres con un nivel de formación medio alto es más probable encontrar un rendimiento bueno. (Morales et al 1999, p. 62)

Problemática ésta que se ve reflejada en la Sede el Real, con la deserción escolar de los educandos al culminar el nivel de escolaridad de básica primaria, cuando los niños regresan al trabajo agrícola o parten a otros lugares en busca de nuevas posibilidades, para aportar económicamente al sostenimiento de la familia; las niñas, por su parte, se quedan en sus casas ayudando con los oficios diarios y el cuidado de los hermanos menores, quedando en embarazo a muy temprana edad, en el mayor de los casos. Estas situaciones tienen carácter cultural y generacional, en donde se evidencia que la educación no tiene trascendencia para las familias de los estudiantes; perdiéndose de este modo, la posibilidad de seguir el proceso educativo formal hasta el grado once.

Es por ello que se hace necesaria la implementación del proyecto de vida como una alternativa para la creación de estrategias que fortalezcan el sentido de persona,

de ser social, el conocerse a sí mismo, descubrir habilidades y desarrollarlas, lograr independencia y autonomía, establecer prioridades en sus vidas y lograr un equilibrio personal, familiar y social.

Una vez reconocida esta problemática, el interés de la investigación se centró en comprender el significado que los estudiantes tienen de proyectos de vida en el entorno escolar, para lo cual se formula la siguiente pregunta de investigación.

Pregunta de investigación

¿Cómo comprenden los estudiantes de Cuarto y Quinto del Centro Educativo San Gabriel, sede el Real, municipio de Cajibío, los significados de la diversidad desde sus proyectos de vida en el entorno escolar?

Comprender los significados de diversidad que han configurado con sus proyectos de vida en el entorno escolar, los y las estudiantes de grado Cuarto y Quinto, del Centro Educativo San Gabriel, sede El Real, municipio de Cajibío, Cauca.

Objetivos específicos

- Identificar los significados de la diversidad en los proyectos de vida de los estudiantes en articulación con el entorno escolar.
- Describir los significados de la diversidad en los proyectos de vida de los estudiantes en relación con su entorno escolar.
- Interpretar los significados de la diversidad en los proyectos de vida que han configurado los estudiantes en sus entornos escolar.

Referente teórico

El presente trabajo de investigación se fundamenta teóricamente en los siguientes conceptos: proyecto de vida, siendo éste la carta de navegación de la persona en las dimensiones esenciales de la vida; significado, como el modo denotativo de hacer referencia al mundo y a las cosas; y diversidad, como multiplicidad de la condición humana.

Proyecto de vida de los estudiantes: una alternativa en la vida escolar

El proyecto de vida es un instrumento que permite organizar anticipadamente las actividades y el comportamiento del sujeto, a través de la programación de tareas para el alcance de las metas y los objetivos propuestos; dando a su vez reciprocidad a la vida de la persona en sus diversos matices y marcando un determinado estilo, en el obrar, en las relaciones y el modo de ver la vida. Según D´Algeló (1994, p. 7), “es

la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales”. El proyecto de vida, encamina pues, la manera, el contenido y la dirección de la vida del sujeto, vinculado a los valores que ha integrado y jerarquizado vivencialmente a la situación social, tanto actual como futura, comprometiéndose en las múltiples situaciones de su existencia, abierto a la definición de su lugar y tareas en un determinado contexto sociocultural.

Se entiende que el proyecto de vida articula la identidad personal y social dentro de las dinámicas presentes y las posibilidades de progreso futuro; por lo tanto, es la carta de navegación del sujeto en las dimensiones esenciales de la vida; siendo además, el modelo ideal sobre lo que se espera o se quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo, hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en contexto y tipo de sociedad determinada.

Por esta razón, la construcción del proyecto de vida incluye todas las dimensiones de la vida, desde el área afectiva, hasta la social, cultural, política, recreativa y profesional; las cuales son fundamentales, pues determinan las orientaciones en la vida del sujeto; por consiguiente, para trazar los objetivos del proyecto de vida, se deben conocer las bases con que cuenta una persona para construirlo, con el fin de propiciar una sana aceptación de sí mismo y de las circunstancias que lo rodean, para lograr la superación de los obstáculos que puedan llegar a limitar su vida.

En vista de lo expuesto, la escuela debe brindar los espacios y tiempos necesarios para hacer que el estudiante reflexione, desde las diferentes dimensiones de su vida y desde su punto de vista, con el fin de que empiece a dar pequeñas pinceladas a su sueños, anhelos y proyectos, desde su vida escolar, de tal manera que inicie la construcción de su proyecto de vida. Esto se puede realizar a través de talleres y actividades que vayan en beneficio de la construcción del proyecto de vida de cada uno; al respecto, Arboleda (2007, p. 51), afirma que “plantear ejercicios con propósitos a la construcción de un proyecto de vida favorece el desarrollo de diversas habilidades del pensamiento: argumentación razonada, inferencias interpretativas, reflexión, análisis, crítica, analogía, entre otras”; de esta manera, es importante que desde la escuela se le ofrezca estas posibilidades al estudiante, aun cuando se trate de poblaciones vulnerables, en donde son escasos las proyecciones para mejorar la calidad de vida de cada sujeto.

Igualmente, la escuela tiene la misión de brindar un proceso educativo que ayude al progreso de la comunidad; de donde se resalta la importancia del papel que tiene el docente al brindar una educación que se proyecta a futuro, propositi-

va y creativa para dirigir, guiar y orientar el pensamiento de los niños y niñas, no solo respetando y valorando sus diferencias, sino también, asumiendo la escuela como un espacio donde se transmiten y comparten hábitos, costumbres, valores, vivencias, experiencias, saberes, entre otros, al propiciar y fortalecer las relaciones sociales orientadas hacia la construcción de una vida integral.

En ese sentido, Arboleda (2007) considera que:

Ningún estudiante debería desconocer la necesidad de pensarse constructivamente, ni el profesor olvidar que educar es ir más allá de las clases, de los temas de clase, de las rutinas convencionales; es formar integralmente desde la asignatura que imparte generando y aprovechando oportunidades para que los estudiantes crezcan en sus dimensiones afectivas, cognitivas, sociales, espirituales, ecológicas, éticas, morales, políticas e históricas. (p. 52)

Postura con la cual, se reconoce que el proceso educativo debe orientar al educando en la construcción de su proyecto de vida, llevándolo a entablar un diálogo consigo mismo, para su crecimiento y mejoramiento personal continuo. Ante lo cual, Pulido y Velasco (2009, p.14), argumentan que el proyecto de vida: “es una iniciativa que moviliza al estudiante ya que hace explícito todo el sentido, significado y logros que ha alcanzado permitiéndome ser a él quien construya su propio y único proyecto de vida”; por ello, cada actividad académica debe estar pensada para incentivar al estudiante hacia un desafío mayor, que vaya en pro de la construcción de su ser, su saber y su hacer.

Vygotski (citado por Ballesteros, 2005), consideraba el significado como un concepto fundamental, señalando que permite aprehender la conciencia humana como totalidad; de ahí la importancia de la estructura semántica de lo humano, pues la idea de que el significado es la generalización de la palabra en la relación con los otros (Vygotsky citado por Ballesteros, 2005).

Se concibe así el significado, como la configuración que hace el sujeto de su diario vivir y de la relación que tiene con el otro y su entorno, construyendo un pensamiento y un concepto de sí mismo y de la comunidad; ante lo que Bruner (1990, p. 29) expone que “los significados no le sirven de nada a menos que consiga compartirlos con los demás”; es decir, se construye significado desde la interacción con el otro, lo que permite, tejer conocimientos y experiencias que enriquecen el pensamiento y la visión frente al contexto.

Según, Vygotsky (1987), cuando el sujeto utiliza los signos como mediadores y los ha interiorizado, está preparado para hacer cambios a sí mismo, a los signos y al medio; cambiando de esta manera los significados culturalmente establecidos.

Es entonces a través de la cotidianidad de los sujetos, que los significados se construyen de una manera dinámica, ya que no son estáticos, ni inmutables, sino que evolucionan.

Por lo anterior, escuchar las voces de los niños y las niñas sobre el significado que tienen del proyecto de vida, permitirá abrir espacios dentro de la escuela, a partir de los relatos, experiencias, imaginarios y símbolos que emergen del pensar, sentir y actuar en su cotidianidad familiar, escolar y comunitaria; de esta manera se generaran nuevos desafíos y formas de intervención en su vida; al respecto, Manglano (2001, p.15), expresa que “es preciso vivir sabiendo quien soy y qué es el mundo, quien quiero ser y qué se espera de mí, qué sentido tiene que yo esté aquí y que me va hacer verdaderamente feliz”.

Por tanto, cada sujeto tiene consigo un conocimiento previo que surge de su relación con el entorno; el cual, sirve como base para construir los significados que posee; ante lo que Bruner (1990, p. 80), expresa que no se viene equipado de teorías, “pero sí con un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo con tal construcción”, señalando así que los conocimientos previos, permiten representar los imaginarios y aspiraciones que día a día se construyen, tanto en el entorno escolar con en el familiar.

En este sentido, para entender un significado, debe haber un interpretante, quien asume el papel de comprender e interpretar los códigos y su pensar; en este caso, es el docente quien de manera respetuosa debe escuchar y orientar comprensivamente los imaginarios y aspiraciones que proyectan los educandos hacia su futuro, proceso que implica a su vez, una narración de su cultura en el accionar diario con los demás, específicamente en la escuela y su hogar.

El reconocimiento de la diversidad, un punto de partida para el proyecto de vida

Para Cárdenas (2011), la diversidad “es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí, y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde tanto relación como variedad aseguran y potencian las particularidades individuales” (p.2); en este sentido, la diversidad hace referencia al reconocimiento de lo diferente, lo diverso, lo individual y lo colectivo para la inclusión social, permitiendo la participación activa en la toma de decisiones en todos los ámbitos de la sociedad.

Es preciso pues, resaltar que la diversidad genera espacios de socialización y encuentro con el otro; por ello, la educación en, desde y para la diversidad, es el ci-

miento fundamental de la sociología y pedagogía, pues facilita las relaciones dentro y fuera de la escuela, en donde se producen relaciones que implican la forma de ser, pensar, actuar, conocer y aprender de cada uno de los sujetos; al respecto, Porrás (1998), argumenta que la diversidad conlleva a:

Reconocer las diferencias, valorar a las personas por lo que son y cómo son, creer en sus posibilidades de mejora y darles la oportunidad de desarrollarse con sus iguales, pues todos somos tan iguales como desiguales y hay que aceptar las semejanzas y las diferencias como algo real e inherente al hecho humano. (p.71)

Por consiguiente, se puede hablar de diversidad individual asumiéndola desde la diferencia del sujeto, tanto en su ser, como en su pensar y hacer; al respecto, la UNESCO (2001, p. 5, Art. 3), considera la diversidad como un “factor de desarrollo, la cual amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria”; según esto, la posibilidad de trabajar teniendo en cuenta la diversidad del sujeto permite ampliar los horizontes del conocimientos y de las habilidades, es por esto que, se trabaja desde la parte integral promoviendo sus habilidades y destrezas.

Para Geertz (2003), en su texto Interpretación de las culturas, comprende la diversidad como:

Una de esas necesidades generales de orientación, es sin duda la caracterización de individuos humanos. Las gentes de todas partes han desarrollado estructuras simbólicas en virtud de las cuales las personas son percibidas no como meros o simples miembros del género humano, sino como representantes de ciertas claras categorías de personas, de clases específicas de individuos. En cualquier caso, dado existe inevitablemente una pluralidad de dichas estructuras. (p. 300)

Con ello, se advierte que la diversidad es percibida como la pluralidad del sujeto, quien posee unas características propias y le permiten ser identificado entre otros, de esta manera, trabajar considerando al sujeto como único y diverso es poder realizar una articulación de saberes, sentires y habilidades en pro de sí mismo, que se proyectan a la familia, comunidad y, en general, a todos los ámbitos de su vida de los que hace parte su proyecto de vida.

De esta forma, el proyecto de vida parte del reconocimiento del sujeto como un ser histórico, al involucrar no solo las raíces familiares, sociales y culturales del

sujeto; sino también, las situaciones personales, las capacidades propias, los recursos y las oportunidades en su construcción; siendo a su vez dinámico, al estar en continuo movimiento y en constante evaluación de sus opciones parciales y etapas consecutivas. Por lo tanto, debe ser coherente y consecuente entre lo que se busca y lo que se hace para lograr, lo que se desea; de este modo se debe ser integral y equilibrado en cada una de las áreas o dimensiones de la personalidad, y tener unas características específicas que identifique, a la persona como un ser diferente, único e irrepetible. Según D'Angelo (1994):

El proyecto de vida no es realizado eficientemente si el individuo no es capaz de orientarse adecuadamente acerca de lo que siente, piensa; cómo se valora y cuáles son sus potencialidades reales, la capacidad de auto escudriñarse y explorar el ambiente con sus posibilidades, factibilidades y oportunidades es una importantísima función de la persona en la dirección de sus proyectos de vida. (p.3)

Por lo anterior, el proyecto de vida ha de ser original, porque cada sujeto tiene características particulares, maneras y ritmos diferentes de afrontar su proyecto de vida, teniendo en cuenta su personalidad y la realidad cultural e histórica en la cual vive su propia opción de vida; respecto a lo cual, D'Angelo, (1994) afirma 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-reflectiva creativo de su acción en las diferentes esferas de la vida social. (p.3)

Metodología

El trabajo investigativo se estructuró desde la perspectiva cualitativa, bajo un corte etnográfico; el cual, tiende a desarrollar el estudio de los significados culturales que prevalecen en personas o grupos; al respecto, San Fabián afirma que “al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica” (1992, p.18); por ello, este tipo de investigación permite una forma de mirar y de comprender las realidades existentes, debido a que incorpora elementos como la observación, el análisis e interpretación de imaginarios sociales, los cuales pueden contribuir al mejoramiento de sus propias vidas; por tanto, estas percepciones permitieron entretejer interrelaciones entre los habitantes, realizando un trabajo ameno y práctico.

La investigación etnográfica es un modelo general de investigación social para el estudio del comportamiento humano; por esto, se ha optado por la etnografía como una fuente, que recrea para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas; en consecuencia, siguiendo a Goetz y LeCompte (1999), el investigador comienza a examinar grupos y procesos, incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos (p.88). Por su parte, Tezanos (1983) afirma que “La etnografía como tal, no se limita a conocer los eventos y describirlos, sino que además pretende establecer y comprender las relaciones que se generan entre ellos” (p.15); por tal motivo, la etnografía es la que permite comprender la relación con el otro, la cercanía, la proximidad, en fin, lo que nos permite entender el contexto en el que viven los educandos.

El enfoque permitió a su vez, la relación entre investigadores y sujetos de estudio, permitiendo conocer y comprender su realidad existente; por tanto, estas percepciones permitieron entretener interrelaciones entre los habitantes realizando un trabajo ameno y práctico al incorporar elementos como la observación, el análisis e interpretación de imaginarios sociales, los cuales pueden contribuir al mejoramiento de sus vidas.

Técnicas e instrumentos

Para el desarrollo de esta investigación se emplearon diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de la información, propios de la etnografía, los cuales facilitaron la interpretación y el análisis de los datos obtenidos; lo cual se logró a partir de la realización de diversas actividades, talleres y observaciones en la escuela; lo que permitió indagar en aspectos de la cotidianidad de las niñas y los niños sin que los datos obtenidos fuesen alterados; de tal manera que los resultados revelaran los significados respecto al tema planteado.

Así mismo, el enfoque permitió interactuar con los sujetos de estudio para conocer la realidad del mundo y comprender la importancia que tiene el significado de proyecto de vida en ellos.

A continuación, se presentan las técnicas e instrumentos que sirvieron de base para la recolección de la información:

La observación participante, permitió analizar la interacción entre las diferentes conductas y relaciones sociales del sujeto y el contexto en un tiempo real, favoreciendo la relación directa con los educandos, al analizar su actuar y su pensar frente a las actividades planteadas en talleres y entrevistas, lo que permitió conocer su contexto dentro de la escuela y la comunidad; facilitando, por ende, el desarrollo de la investigación. Marshall y Rossman (1989) definen la observación como “la

descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado” (p.79); es pues un instrumento que permite recoger datos a partir de la percepción y las experiencias directas del investigador, logrando su integración con la población objeto.

Otra fuente de recolección de información fue el diario de campo, el cual permitió plasmar de manera escrita, cada una de las experiencias desarrolladas y observadas durante clases y actividades dadas en el entorno escolar. Por medio del diario, se comprendieron varios aspectos de la vida de los y las estudiantes; al respecto, Flick (2004), plantea que “los diarios deben documentar el proceso de acercamiento a un campo, y las experiencias y problemas en el contacto con el campo o con los entrevistados y en la aplicación de los métodos” (p.21). En este sentido, se logró identificar no solo hechos relevantes, sino también cuestiones de menor importancia, pero de gran valor para la interpretación, generalización, evaluación y presentación de los resultados, vistos desde la perspectiva del investigador.

A través de la entrevista se obtuvo información relevante de parte de los estudiantes, permitiendo identificar y conocer sus concepciones y pensamientos respecto al tema que aborda la presente investigación; “ésta, a manera de conversación, con una estructura y un propósito, busca entender el mundo de la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez, 2003, p.17); en este sentido, mediante la entrevista se pretendió que los estudiantes expresaran su pensar, con el fin de descubrir e interpretar sus posturas, aspiraciones, sueños y metas respecto a sus proyectos de vida, a pesar de las condiciones socio-culturales a la que se enfrentan. Se asume así la entrevista como la “técnica con la cual el investigador puede obtener información de una forma oral y personalizada, sobre lo que piensa, siente y sabe de diferentes aspectos” (Guber, 2001); a su vez, la entrevista etnográfica es una entrevista informal o no directiva, siendo una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero también, donde se produce una nueva reflexividad. (Guber, 2004)

Otra técnica que contribuyó a la recolección de información, es la Carta asociativa, la cual permitió que los y las estudiantes asociaran de manera libre la información a partir de lo que ellos entienden sobre proyecto de vida; es un material asociativo que consiste en constituir una base de análisis, tendiendo a interpretar los términos producidos por los y las estudiantes; en donde, por medio de asociaciones libres, se logra reducir la dificultad y los límites de la expresión discursiva (Abric, 1994). Dado el carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de esa producción, permite tener acceso rápido a los elementos que constituyen el universo semántico del término estudiado; ya que a partir de una palabra inductora (o de una serie de

palabras), se le pide a los educandos que produzcan todos los sustantivos, expresiones o adjetivos que se les “ocurran”, con el fin de producir asociaciones libres. Cabe señalar que un término inducido es aquel que se propone al sujeto para que éste exprese y genere relaciones discursivas básicas que permitan establecer un núcleo central de significados.

Las Imágenes y/o fotografías que se tomaron durante el transcurso de la investigación fueron de gran ayuda, puesto que capturaron momentos que cotidianos del entorno escolar, al mismo tiempo que permitieron la lectura e interpretación de cada uno de los momentos de manera más detallada.

La unidad de trabajo se determinó teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Estudiantes de género femenino y masculino, de los grados cuarto y quinto de primaria de la sede educativa El Real, centro Educativo San Gabriel ubicada en el municipio de Cajibío, al nororiente el departamento del Cauca, Colombia.
- Sus edades oscilan entre los 9 y 12 años, pertenecientes a la zona rural dispersa, población afrodescendiente y considerada en estado de pobreza extrema.
- Son estudiantes de los últimos grados de la básica primaria que ofrece la sede educativa, ya que es aquí donde se presenta la no continuidad de sus estudios a la básica secundaria.

La investigación toma como unidad de análisis la comprensión de los significados que han configurado sobre proyecto de vida en el entorno escolar, los y las estudiantes de grado Cuarto y Quinto, Centro Educativo San Gabriel, sede El Real, municipio de Cajibío, Cauca.

Hallazgos

En esta parte de la investigación se pueden apreciar los resultados que surgieron y dieron origen a dos categorías: “la escuela y la familia como constructoras del proyecto de vida” y “*los valores como raíces de la felicidad*”, las cuales develan sueños, metas y el significado que los y las estudiantes han configurado sobre sus proyectos de vida, bajo la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos de recolección, propios de la etnografía.

La escuela y la familia como constructoras del proyecto de vida

Se adentra en primer lugar en la definición de Proyecto de vida propuesta por Duque (1995, p. 137),

El proyecto de vida es el conjunto de metas que se fija un individuo para su futuro, en los diferentes campos de la actividad humana, de esos campos se retoma a la familia y a la escuela como constructoras del proyecto de vida; este autor hace énfasis en la parte afectiva, señalando que “este elemento puede ser el motor o impulsor del individuo en el logro de las metas que se ha fijado”. (p. 138)

Es así como la familia, se convierte en un aspecto fundamental para proyectarse en la vida. Como lo expresa un estudiante: “*mi mamá me dice que estudie para que pueda cumplir mis sueños y sea un gran profesional y poder así ayudar a mi hermanito y a toda mi familia*” (E8)

Por su parte, Casullo (1996, p.19) considera que “las construcciones de un proyecto de vida forman parte de un proceso de maduración afectiva e intelectual”; es decir, la afectividad se da en una primera instancia en la familia, pero es la escuela quién continúa fortaleciendo este proceso; de este modo se concibe la escuela como la unidad formadora que impulsa procesos para el desarrollo de la capacidad integral del ser humano.

De esta manera, la escuela cumple con la tarea de orientar al estudiante hacia la búsqueda reflexiva de proyecciones desde los primeros años de la edad escolar, donde se explora, se sueña lo que gustaría hacer y ser en su futuro; en palabras de Casullo (1996, p.17), “un proyecto de vida da cuenta de una posibilidad de anticipar una situación generalmente planteada en expresiones como “yo quiero ser” o “yo quisiera ser””; en este sentido, observamos cómo los estudiantes expresan sus sueños y metas que aspiran alcanzar en un momento determinado, como se advierte, por ejemplo, en sus dibujos:



Figura 1. Trabajo de E4



Figura 2. Trabajo de E8

Hablar de proyecto de vida para los estudiantes del establecimiento educativo en mención, resultó ser una experiencia nueva; ya que gracias a las situaciones culturales que les ha tocado vivir, los niños solo alcanzan un nivel educativo básico, pues en su mayoría solo llegan hasta el grado quinto de primaria; al terminar esta etapa se dedican a realizar actividades netamente agrícolas en compañía de su padres y familiares, convirtiéndose a corta edad en padres y madres de familia, lo que conlleva el acrecentando el círculo de pobreza y el mínimo desarrollo de la comunidad.

Se evidencia un patrón generacional de poco interés en el estudio y más dedicación hacia los oficios y/o labores de la casa y el cultivo; no obstante, a través de los ejercicios, talleres, actividades artísticas y lúdicas realizadas, los y las estudiantes expresaron sus deseos, sueños y metas que aspiran alcanzar en sus vidas, algunas a corto, mediano y/o largo plazo, tal como lo manifiesta E9 al manifestar: *“debo seguir estudiando y debo de acabar el estudio y ser algo en la vida como trabajar en una empresa y uno se va en el carro de uno mismo para el trabajo.”*

Al proponer actividades de visualización y proyección de los sueños y metas hacia el futuro, se encuentra que, en los educandos, por encima de las aspiraciones que han sembrado los padres en sus vidas, como el arraigo a sus cultivos y la conservación de tradiciones, les gustaría construir un futuro donde el proceso académico esté presente; en este sentido, ante la pregunta ¿Que le gustaría hacer cuando usted sea grande? Los estudiantes respondieron:

“yo quiero seguir estudiando y acabar el bachillerato, también ser un cantante para ir por Colombia y conocer muchos pueblos y ciudades.” (E1)

“me gustaría ser profesora” (E3)

“Quiero ser piloto de avión” (E6)

“Cuando sea grande quiero ser zapatero” (E7)

“Yo quiero ser cuando grande doctora” (E10)

“Yo quiero ser futbolista profesional” (E2)

Con lo anterior, se vislumbra que apuntan a culminar una etapa más de estudio, rompiendo y desafiando el patrón generacional antes mencionado. A este respecto, Casullo (1996), considera que:

Un proyecto de vida debe estar basado en el conocimiento y la información: sobre el propio sujeto, sus intereses, aptitudes y recursos económicos. Sobre las posibilidades y expectativas del núcleo familiar de pertenencia. Sobre la realidad social, económica, cultural y política en la que viven. (p.20)

Lamentablemente para los y las estudiantes objeto de estudio, es mínimo el apoyo que encuentran dentro de sus familias, al realizar una proyección de estudio, pues la educación dentro de este contexto pasa desapercibida y no se toma como herramienta importante en el desarrollo integral del sujeto; motivo por el cual, la escuela debe fortalecer las prácticas educativas que conllevan hacia una proyección de sueños y metas en el educando, con el objetivo de que sea alcanzable y contribuya a un desarrollo personal y comunitario.

Según, Arboleda (2007, p.51), “plantear ejercicios con propósito a la construcción de un proyecto de vida favorece el desarrollo de diversas habilidades del pensamiento; argumentación razonada, inferencia interpretativas, reflexión, análisis, crítica, analogía, entre otras”; teniendo en cuenta esta postura, la escuela cumple con el propósito de abrir la posibilidad al educando a través de diferentes actividades, para una ejecución y oportuno desarrollo, mediante la implementación de diversos ejercicios que integran la visualización y proyección de cada educando hacia el futuro.

Cuando el alumno tiene claridad en sus objetivos, con respecto a lo que le gustaría ser y hacer, se le facilita el alcance de los logros deseados; para los estudiantes del grado cuarto y quinto de la escuela El Real, uno de los objetivos es continuar con el proceso educativo; no obstante, se enfrentan a factores que les dificulta tal alcance, tales como: las distancias entre sus viviendas y el colegio donde se ofrece el bachillerato, la situación socioeconómica de sus familias y la concepción cultural, que asume el trabajo agrícola como principal sustento familiar; por lo tanto, al verse enfrentados con estas dificultades, pierden las posibilidades de culminar un proceso educativo, lo que hace que difícilmente se presenten nuevas posibilidades y oportunidades para mejorar su calidad de vida.

La UNESCO (2002) en su documento “Educación para todos, ¿va el mundo por el buen camino?”, se refiere a la educación como esa posibilidad de alcanzar la libertad humana, mediante las posibilidades de mejorar la calidad económica y social, haciendo una apuesta a la educación como estrategia o herramienta que permite mejorar la calidad de vida y abrir nuevas posibilidades de desarrollo. “El vínculo entre la alfabetización y la esperanza de vida es muy sólido. Los padres con más años de estudios tienen hijos con mejor salud y que viven más tiempo” (UNESCO, 2002, p. 14); es así como la educación se relaciona y afecta todo el proceso de desarrollo del sujeto, sus sentires, sus anhelos, sus metas y sueños, tanto en el presente como en su proyección, individual y colectiva.

Desde la escuela se debe pues, motivar al estudiante hacia la reflexión y la crítica acerca de la relación del entorno escolar, la familia y la comunidad, con el propósito de coadyuvar a fortalecer y a construir los proyectos de vida; idea que es

corroborada por los estudiantes al expresar: “*quiero acabar esos cultivos ilícitos de coca, que hay en mi comunidad*” (E8)

En este sentido, el ejercicio pedagógico tiene como misión hacer que el estudiante se repiense a sí mismo y asuma una postura crítica ante a la realidad de su contexto. A esto se refiere Arboleda (2007), cuando señala que una pedagogía por proyectos de vida es “un enfoque pedagógico que reflexiona propositivamente sobre la formación integral, aprovechando todas las oportunidades que ofrece el acto educativo en todas las asignaturas, actividades y programas que desarrollan los diversos sectores de la comunidad educativa” (p.51).

Es así como en la escuela se deben generar espacios para que el estudiante pueda dialogar consigo mismo y con su entorno, partiendo de una pregunta o enunciado el cual lo lleve a reflexionar sobre lo que hace y lo que sucede en su contexto, con el fin de diseñar rutas para lograr los objetivos con los cuales ha de responder a las exigencias y necesidades del medio.

Es importante que, durante el proceso de construcción de su proyecto de vida, el sujeto vincule los valores como el complemento para el planteamiento de metas en los diferentes ámbitos de la vida; de cierto modo, es poder comprender que los valores dan la posibilidad de generar aspiraciones y expectativas como carácter holístico de la formación integral humana, pues cuando se menciona una formación integral, se enmarca en la doble dimensión del individuo concreto, como ser humano.

En este sentido, el proyecto de vida articula la identidad personal y social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro; esto permite la configuración de su ser y hacer, he ahí la importancia de seguir fomentando las aspiraciones en los y las estudiantes de la, Escuela el Real, quienes pueden fortalecer tanto sus conocimientos, pensamientos y habilidades en pro de un proyecto de vida estable y la apuesta a una transformación social.

Los valores como raíces de la felicidad

El proyecto de vida debe tener inmersos los valores, puesto que estos hacen que el sujeto se forme integralmente y sea capaz de vivir en sociedad; por lo tanto, es primordial que tanto en la familia como en la escuela, se cultiven y se fortalezcan, Rodríguez (2008, p.71), citando Gini (2004), plantea que “los valores son las ideas y las creencias que dirigen nuestras elecciones y acciones, pues consciente o inconscientemente movilizan y guían la manera de tomar decisiones”; en este sentido se asume que los valores son el eje fundamental de la vida, mientras que por su parte, rigen, coordinan y orientan nuestros proyectos.

Se hace necesario entonces, la educación en valores tanto dentro en la escuela, como en la familia; ante lo cual, Ochoa y Peiro (2012, p.32), afirman que “educar en valores implica promover condiciones para aprender a construir los propios sistemas de valores, estos se construyen a partir de los valores que nos rodean y que podemos dar cuenta de ellos por medio de las interacciones sociales”; es pues, la familia el primer espacio social del ser, siendo la encargada de sembrar valores en la vida del individuo, los cuales se reflejan en el comportamiento que los pequeños realizan en cada una de las actividades dentro de la escuela, quienes determinan hábitos, costumbres y actitudes; tal como lo expresan ellos mismos:

“Mi mamá me encarga los valores que los cumpla, que sea responsable, amable y respetuoso” (E7).

“En mi casa nos respetamos todos, y yo tengo valores, soy amable, soy cariñosa, respetuosa, amorosa con mi mamá y mis hermanos” (E5).

A partir de sus respuestas, se advierte que los estudiantes constantemente hablan de valores porque en su familia se los inculcan y los vivencian de una manera práctica, viéndolos a su vez, como fundamento para alcanzar la felicidad, la cual es asociada con los sueños y las proyecciones que cada estudiante tiene para su vida. Para Casals y Defis (1999, p. 22): “las influencias que se reciben de la familia son muy fuertes y nos marcan durante toda la vida. Por lo tanto, los valores que se viven en ella pueden condicionar nuestras decisiones posteriores, los hábitos, la manera de resolver los problemas”; postura esta que devela a los hijos como portadores de los valores que se han tejido en el interior de la familia.

A partir, de los talleres realizados con los estudiantes, se evidencia que la familia inculca y vivencia los valores para ponerlos en práctica en el entorno escolar, como espacio social donde se integra con diferentes personas; se reconoce aquí que la escuela entra a jugar un papel muy importante, puesto que el maestro es quien orienta a los y las estudiantes para identificar, desarrollar y fortalecer los valores que se han configurado en el hogar.

Este hallazgo, abrirá la posibilidad de crear un vínculo estrecho entre los participantes de la comunidad educativa, en miras a crear un dialogo de saberes que permita asumir la realidad que se vive en el contexto, con el objetivo de reflexionar sobre las problemáticas y llegar a consensos para la solución de las mismas, de esta manera se transforma y mejora la calidad de vida individual y colectiva. Cabe señalar, que, si se busca educar en valores, para ayudar al desarrollo social, la escuela ha de asumir un papel diferente en la formación de los estudiantes, teniendo en cuenta que la relación académica y afectiva, deben ir encaminadas hacia el desarrollo de un

sujeto íntegro, capaz de tomar decisiones con un pensamiento crítico que contribuya a consolidar su proyecto de vida.

La escuela está desempeñando un papel fundamental en la formación de los educandos, fomentando los valores que se han inculcado en el hogar, dentro del entorno escolar, con el fin de favorecer la proyección del individuo en sociedad, en palabras de Savater (1991):

Lo que se aprende en la familia tiene una indeleble fuerza persuasiva, que en los casos favorables sirve para el acrisolamiento de principios morales estimables que resistirán luego las tempestades de la vida, pero en los desfavorables hace arraigo prejuicio que más tarde serán casi imposibles de extirpar. (p. 58)

Por tanto, la familia es el sistema transformador y constituyente en las condiciones vitales de cada miembro, y es aquí donde se forman las personalidades y se evidencian conductas; razón por la cual, escuela, familia y sociedad deben recapitular responsabilidades en la formación de las futuras y presentes generaciones que están en su etapa de desarrollo y crecimiento.

En la actividad realizada “el árbol de la vida” en la escuela, se encontró que los y las estudiantes identifican los valores como la raíz de los proyectos de vida, el tallo lo identifican como las actividades o tareas que ellos deben asumir para poder culminar y/o cumplir los sueños o metas que se vislumbran en los frutos; por su parte, se evidenció la importancia que tiene el maestro, ya que en sus narraciones lo sitúan en el tallo, expresando de esta manera la necesidad de un guía para poder ordenar, esclarecer y reafirmar las ideas y creencias que lo llevarán a culminar con éxito el propósito de vida. Tal como lo demuestra la narración contada por E6:

En la raíz de mi árbol tengo los siguientes valores: amor, alegría, cariño, felicidad y respeto que es lo que me ha enseñado mi mamá que debo tener y pongo a mi profe en el tallo que es donde están mis tareas para cumplir y alcanzar los sueños porque es la que me enseña las cosas que son buenas o malas y que debo cumplir, también quisiera ponerla en la raíz porque siempre me habla de valores.

Por otro lado, se observa la apropiación de actitudes frente a la educación en valores que han recibido en su casa, tal y como enuncian:

Yo soy amable, responsable, cariñoso, amoroso y soy feliz compartiendo con mis compañeros. (E1)

Partiendo de estos testimonios, se pudo apreciar cómo los y las estudiantes desde sus primeros años de vida vivencian los valores en sus relaciones dentro y fuera de la escuela como mecanismos de interacción, para una sana convivencia. Savater (1991, p.72) argumenta que la tarea actual de la escuela resulta así doblemente complicada, señalando que “por una parte, tiene que encargarse de mucho elementos de formación básica de la conciencia social y moral de los niños que antes era responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo en el seno de la familia”; lo cual, exhorta a la escuela a elaborar un currículo pertinente acorde con las necesidades del contexto, con el fin de brindar una educación con posibilidades de mejorar la calidad de vida de los habitantes, no solo en la parte académica sino en el desarrollo integral del sujeto.

En concordancia con lo expuesto, Sánchez y Ortega (2006), plantean que:

La educación en valores demanda de un docente que acompañe la enseñanza con la experiencia; descubra y tome conciencia de sus propios valores para que pueda ser capaz de desarrollarlos en sus alumnos a través de la práctica diaria; internalice que el abordaje de una pedagogía de esta naturaleza debe ser necesariamente compartida con el entorno familiar y social del estudiante, y que su acción docente en el contexto axiológico esté orientada a la sustitución de la habitual transmisión de conocimientos y conceptos, característica propia de la educación tradicional, por experiencias reales de la vida cotidiana de los niños y niñas que permitan evidenciar conductas que resalten los valores, es decir ver con otra mirada la educación de los mismos. (p. 61)

Una vez realizado el análisis de la información obtenida en la investigación, se reflexiona frente a la necesidad de abrir espacios entre la escuela y la familia para el fortalecimiento de los valores, considerándolos como los pilares fundamentales del proyecto de vida y el reconocimiento del otro a partir de su diversidad.

En este orden de ideas, Restrepo (2012), afirma que:

Nuestras escuelas tienen actualmente un gran desafío y este consiste precisamente en configurar lenguajes de reconocimiento, solidaridad y convivencia, abriendo canales para su circulación de forma tal que estas nuevas formas de conceptualizar la educación, el maestro, el sujeto-estudiante y la relación entre cada uno de ellos nutra nuevas prácticas que se enriquezcan al entender la diferencia y la diversidad como valores de lo humano. (p.262)

Se observa pues, que para las y los estudiantes el significado de proyecto de vida, está relacionado con los valores que se inculcan y se fomentan desde sus hogares, ya que éste se reconoce e identifica desde los pensamientos, ideales, intereses, concepciones, formas de ver y sentir la vida, lo que se refleja en sus sueños y anhelos con respecto a su futuro, en convivencia y cotidianidad en los vínculos afectivos con aquellos que comparten su contexto.

Se comprende así que educar en valores no sólo es responsabilidad de la familia y de la escuela, sino también del sector socio cultural, donde los tres entes deben apoyarse para ofrecer alternativas en la formación de un sujeto más humano, consciente de su contexto, apuntando a la construcción del proyecto de vida, desde las realidades que no deben limitarlo, sino por el contrario empoderarlo para realizar los cambios necesarios, mejorando por ende su calidad de vida personal, familiar y la de su comunidad. Pues si bien, se hace alusión a la relación entre familia y escuela, es de resaltar que la sociedad tiene una gran responsabilidad frente a la educación de los niños y niñas, ya que el contexto del que hacen parte, los permea con su cultura, su política y su religión; por lo tanto, el Estado debe ofrecer garantías y oportunidades que permitan la sana convivencia, el desarrollo personal y colectivo que se verá reflejado en las comunidades.

Conclusiones

La escuela es el punto de encuentro de varias culturas y de diferentes formas de pensar, a ésta llegan los estudiantes con creencias y valores que han sido arraigados en el seno familiar, de donde se develan situaciones problemáticas, afectivas y económicas. El Maestro comienza a cumplir su misión, al orientar, fortalecer y respetar esta cosmovisión, que parte del reconocimiento del otro y de uno mismo, a partir de la diversidad; de tal manera que, más que un espacio físico, es el punto de encuentro de pensamientos, creencias, experiencias, sentimientos, sensaciones y sueños, que para muchos resulta ser una ventana de escape a la realidad.

La investigación revela que no hay articulación entre escuela, familia y comunidad con la misma línea de intención en contribuir en los proyectos de vida de los estudiantes; vemos entonces que esta tarea recae en gran parte en los docentes, pues es en este contexto donde los educandos empiezan a soñar y a proyectar sus metas, cuyo referente más cercano es la figura del docente, como también la televisión, las redes sociales y un contexto social de pobreza; no obstante, mediante los talleres, se evidenció que a su corta edad se proyectan en pro de una mejor calidad de vida, proyección que realizan teniendo en cuenta los valores como aquello necesario e indispensable para llevar a cabo sus proyectos.

La escuela necesita de la familia, la comunidad y el estado para brindar una educación integral de calidad; haciéndose principalmente necesaria la presencia de éste último en el territorio Cajibío, con el fin de brindar a las familias y a la comunidad las herramientas necesarias para erradicar la pobreza extrema y romper con esas cadenas intergeneracionales que afectan directamente a los educandos, con lo que se advierte la necesidad de esta articulación para contribuir con el proceso formativo de los estudiantes.

Se requiere replantear el PEI y currículo con el propósito de brindar una educación integral donde, uno de sus ejes sean los proyectos de vida de las y los estudiantes, articulados en una estrecha relación con la escuela, la familia y la comunidad, como entes encargados de orientar, formar y fortalecer la viabilidad de la construcción de éstos, basados en el proceso educativo.

Recomendaciones

La escuela debe continuar orientando actividades motivadoras que inspiren al educando a trazar sus sueños y metas, los cuales ayudan a constituir los proyectos de vida, desarrollando habilidades y destrezas, que de una u otra forma hacen que se fortalezcan y visualicen hacia un futuro; de tal manera que los estudiantes creen, recreen y potencialicen habilidades y actitudes que le ayuden a gestar de manera acertada sus proyectos de vida.

De igual manera se necesita que la escuela implemente estrategias para orientar a la familia en la toma de conciencia sobre la importancia que tiene el proceso educativo en la vida del ser humano, la cual se convierte en herramienta esencial para transformar y aportar al progreso y desarrollo no solo personal sino también social y comunitario.

Al concienciar respecto a la importancia del proceso educativo para la construcción de los proyectos de vida, es deber de la familia apoyar a sus hijos en la permanencia y culminación de cada uno de los niveles educativos, una vez potencializado el valor que merece la educación en el contexto, la comunidad reflejará aportes que ayuden a resaltarla como sinónimo de progreso.

Es de vital importancia, reconocer la articulación que debe existir entre escuela, familia y comunidad como entes encargados de orientar, formar y fortalecer la viabilidad en la construcción de los proyectos de vida, basados en el proceso educativo; para lo cual, se requiere replantear el PEI y el currículo con el propósito de brindar una educación integral ajustada a las necesidades del medio, integrando la familia, la comunidad y las entidades públicas en búsqueda de la promoción de proyectos que aporten en la transformación y desarrollo social de dicha comunidad.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (Primera ed., Vol. I). (J. D. Palacios, Trad.). Embajada de Francia en México, Francia: Ediciones Coyoacán S. A. de C, V.
- Agredo, J. y Burbano, T. (2012). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Maestría en Educación desde la Diversidad: Universidad de Manizales. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/792>
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer Investigación Cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós educador
- Arboleda, J. C. (2007). *Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida*. Popayán: Fundación Pensar.
- Ballesteros, B. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Psychol*, 4(2), pp. 231-244. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a10.pdf>
- Barriga, S. (2002). *Primera fase: Investigación Institucional sobre deserción escolar*. Dirección de Investigación. Universidad de la Sabana. Facultad de Psicología. Cundinamarca. Recuperado de: <http://intellec.tum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/4164/131194.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial. Recuperado de <http://raulkoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Actos-de-significado.pdf>
- Cano, D.; Carmona, I. y Pulgarín, S. (2013). *La vivencia de la decersion y la relación con el proyecto de vida personal*. Informe técnico para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo humano. Sabaneta: Universidad de Manizales-CINDE.
- Cárdenas, C. (2011). *La diversidad en la diversidad. Módulo Educación para la Diversidad*. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.
- Casals, E. y Defis, O. (1999). *Educación Infantil y Valores*. España. Editorial Desclee.
- Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Casullo, M. (1996). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. México. Editorial Paidós.
- Contraloría General de la Republica. (2004). *La Deserción Escolar en la Educación Básica y Media*. Dirección de Estudios Sectoriales Agenda Nacional de Educación. Recuperado de: <http://aducesar.com/files/arc0000045.pdf>
- Cruz, E. (2013). *La Orientación Vocacional en el Plan de Estudios de la Institución Educativa Municipal La Arboleda, Facatativá: "Construyendo mi Proyecto de Vida en Facatativá"*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de: <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/11950/1/TESIS%20EDGAR%20ORLANDO%20CRUZ%20HERNANDEZ.pdf>
- D'Angelo, O. (1994). *Modelo integrativo del proyecto de vida*. La Habana, Cuba: Provida.
- D'Angelo, O. (2004). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Domínguez, L. (2007). Proyecto de Vida y Valores: condiciones de la personalidad madura y saludable. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 3(1), Pp. 44-58. Recuperado de: www.conductitlan.net/proyecto_de_vida.html
- Duque, A. (1995). *Tres miradas al mundo escolar*. Colombia: Fundación FES.
- Duque, N.; Quiñones, L. A.; Salazar, A. M. y Rodríguez, B. (2015). *La escuela y el desarrollo de la dimensión lúdica: "Argumentos para la transformación de la educación y la atención desde la diversidad"*. Maestría en Educación desde la diversidad: Universidad de Manizales. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2014>

- El universal. (2013). *El 50% de los jóvenes en Colombia deja la secundaria*. Colprensa. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.co/cartagena/educacion/el-50-de-los-jovenes-en-colombia-deja-la-secundaria-121775>
- Espitia, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), pp. 84-105. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial: Madrid: Morata; Coruña: Fundación Padeia Galiza.
- Geertz, C. (2003). *Interpretación de las culturas*. Duodécima reimpresión. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1999). *Antologías - Métodos cualitativos en investigación social y educativa*. En G. y J.P. Etnografías y diseño cualitativo en investigación educativa, 1988 (pp. 11-21, 21-111). España: Ediciones Morata.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Julio 31 de 2009. DO. N° 47.427.
- Manglano, J. (2001). *Vivir con sentido*. Editorial Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Marshall, C. y Rossman, G. (1989). *La observación participante como método de obtención de datos*. Newbury Park, CA: Sage.
- Meneses, L.; Arenas, M. y Pino, S. (2012). *Pobreza y abandono parental. Macropoyecto Sujetos y Diversidad: Una mirada desde el Desarrollo Humano*. Morales, Cauca. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/954/4/Pobreza%20y%20abandono%20parental.pdf>
- Meneses, W.; Morillo, S.; Navia, G. y Grisales, G. (2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la Institución Educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Revista Plumilla educativa*, 11, pp. 433-452. Recuperado de: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/364>
- Morales S.; Arcos, D.; Ariza, E.; Cabello, M.; López, M.C.; Pacheco, J.; Palomino, A.; Sánchez, J. y Venzalá, M.C. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Proyectos de Investigación Educativa, pp. 57-65. En: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigación/entornofamilia.pdf>
- Ochoa, A. y Peiró, G. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), pp. 28-48. Universidad de Salamanca. Salamanca, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652002>
- Porrás, R. (1998). Una escuela para la integración educativa. Sevilla: M.C.E.P.
- Pulido, D. y Velasco, L. (2009). *Proyecto de vida: una alternativa para la prevención de deserción escolar*. Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2603/121977.pdf;sequence=1>
- Restrepo, P. A. (2012). *Lenguajes en la educación: Una apuesta al reconocimiento de la diversidad*. En Experiencia Caldas Camina hacia la Inclusión 2005-2012, pp. 254-262. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales/Gobernación de Caldas.
- Rodríguez, M. P. (2008). *Formación gerencial en valores. Conceptos y prácticas*. Primera edición. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- San Fabián Maroto, J. L. (1992). *Evaluación etnográfica de la educación*, en B. Blasco Sánchez (y otros), *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo: 13-53.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Primera edición. Colombia: Editorial Ariel.
- Sánchez, J. y Ortega, P. (2006). Los valores: una mirada desde la educación inicial. *Laurus*, 12(21), pp. 58-69. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.

- Tezanos, A. (1983). *Escuela y Comunidad: Un Problema de Sentido*. Bogotá: CIUP- CIID.
- Torres, C.; Burbano, L. y Restrepo, P. (2014). *Significaciones de la diversidad familiar en las voces de los y las jóvenes: Un llamado al reconocimiento de las diferencias como valor*. Cajibío, Cauca: Universidad de Manizales. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2288/Torres_Claudia_Ximena_2015.pdf?sequence=1
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre diversidad Cultural. Una visión una plataforma conceptual un semillero de ideas un paradigma nuevo*. Serie sobre la Diversidad Cultural Nro. 1. París, Francia.
- UNESCO (2002). *Educación para todos, ¿va el mundo por el buen camino?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352. París.
- Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno De Ciencias Sociales 127. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Uranga, W. (2007). Soñar futuros para construir el presente. La comunicación prospectiva estratégica para el desarrollo. Universidad Católica Boliviana. *Revista Punto Cero*, 12(14), pp. 13-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421839606003>
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Capítulo 3

La convivencia desde la perspectiva de los niños y las niñas: un asunto relacionado con el juego y los valores humanos

Claudia Yamile Meneses⁸
Elcira Gómez⁹
Nereyda Achipiz¹⁰
Claudia Esperanza Cardona López¹¹

Resumen

El presente artículo es el resultado de un trabajo investigativo cuyo objetivo fue comprender los significados configurados por los niños y las niñas de segundo grado, de la Institución Educativa Agropecuaria (IEA) Mariscal Sucre (Cauca), respecto a la convivencia en el aula escolar, desde una perspectiva de la diversidad, con el fin de identificar cómo asumen la convivencia entre ellos y cómo se posicionan frente a la diversidad en el ámbito escolar. Esta investigación forma parte de un proyecto nacional denominado “Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región andina, amazónica y pacífica de Colombia desde las voces de los niños, niñas y jóvenes”, vinculado al Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Inter-subjetividades, en la línea de Investigación en Desarrollo Humano de la Facultad

8 Licenciada en preescolar de la Universidad Autónoma del Cauca-Popayán. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente en Institución Educativa Salen Betania. Correo calpricornio@hotmail.com

9 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente en Institución Educativa Agropecuaria Mariscal Sucre. Correo chila.gomezr@yahoo.com

10 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Especialista en Ética y Pedagogía. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente en Institución Educativa Oasis Piendamó. Correo jersha2305@hotmail.com

11 Magister en Educación y Desarrollo Humano. Licenciada en Educación Especial. Asesora del macro proyecto: Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región Andina, Amazónica y Pacífica de Colombia desde las voces de niños, niñas y jóvenes. Estudiante del Doctorado en Formación y Diversidad, Universidad de Manizales. Correo: esper@umanizales.edu.co

de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Este estudio es cualitativo con enfoque etnográfico, por lo tanto, para desarrollarlo se emplearon técnicas propias de la etnografía como las entrevistas semiestructuradas, los diarios de campo y la observación participante; así mismo, se analizaron categorías relacionadas con los significados desde una perspectiva psicológica; se consideró la convivencia como un entramado de relaciones favorables para los sujetos; y finalmente, se examinó la diversidad como la oportunidad que tienen las personas de relacionarse con los otros y enriquecerse desde las diferencias genuinas que los caracterizan. El análisis desarrollado permitió precisar que los significados configurados por los niños y niñas respecto a la convivencia, están vinculados con las relaciones que ellos establecen con los otros a través del juego, las cuales sustentan en valores humanos que consideran fundamentales para interactuar con los demás de manera favorable.

Palabras clave: significados, convivencia, reconocimiento, diversidad, educación, juego, valores humanos.

Abstract

The convivence from the perspective of the boys and girls: a fact related to the game and human values

This article is the result of an investigation whose objective was to understand the meanings set by the boys and girls of second grade, of Institución educativa Agropecuaria (IEA) Mariscal Sucre (Cauca), related to the convivence in the school classroom, from a perspective of the diversity, in order to identify how they assume the convivence among them and how they take a position face to the diversity in school environment. This research forms part of a national project called “senses and meanings of the diversity: perspectives for an inclusive education in the Andean, Amazon and peaceful regions of Colombia boys, girls and young’s’ voices”, linked to the Group of investigation Education and pedagogy: imaginary knowledges and Intersubjectivities, in the line of investigation in human development of the Faculty of Social and Human Studies of the University of Manizales [1]. This study is qualitative ethnographic approach, therefore, some ethnographic techniques were employed such as semi-structured interviews, participant observation and field diaries; Some categories were analyzed related to the meanings from a psychological perspective; The convivence was considerate as a link of favorable relations to the subjects; finally, the diversity was examined as the opportunity that people have to get a relationship with the others and enrich from them authentic differences that characterized them. The developed analysis point out that the meanings set for boys and girls with respect to convivence, are linked with the relations that they

establish with the others through the game, which are based on human values that are considered fundamental to interact positively with others.

Key words: meanings, convivence, recognition, diversity, education, game, human values.

Introducción

El presente artículo precisa los hallazgos que emergieron de la investigación denominada *Significados de la convivencia escolar desde una perspectiva de la diversidad, configurados por los estudiantes de segundo grado, de la Institución Educativa Agropecuaria Mariscal Sucre (Cauca, Colombia)*, cuyo objetivo central fue analizar los significados que configuran los niños y las niñas respecto a la convivencia escolar desde una perspectiva de la diversidad, con el fin de reconocer cómo surgen las interacciones entre ellos y visibilizar la posición que asumen respecto a la convivencia escolar. El estudio se desarrolló entre los años 2014 y 2016, con la asesoría de la docente-investigadora de la Maestría en Educación desde la Diversidad, Claudia Esperanza Cardona.

Planteamiento del problema

Los espacios educativos son el reflejo de la diversidad de los sujetos, pues evidencian la pluralidad de razas, lenguas, costumbres, pensamientos e ideologías que de manera natural caracterizan a los seres humanos. Por ello, en el contexto escolar, es oportuno contribuir a la formación holística de los individuos que les permita interactuar con los otros reconociendo aquellas diferencias. Es entonces importante educar para la convivencia desde el reconocimiento por la diversidad, asumiéndola más allá de un discurso, como un valor agregado que favorece una formación más humana, evita prácticas de discriminación y garantiza una convivencia favorable entre los sujetos.

En esta dirección, en este estudio se abordará particularmente los significados de la convivencia, desde una perspectiva de la diversidad, configurados por los niños y las niñas de grado segundo de la IEA Mariscal Sucre, para comprender cómo los estudiantes interactúan con los otros, desde las diferencias de cada uno de ellos. Para tal efecto, se analizará la diversidad desde lo señalado por Santos (2006), quien afirma:

La diversidad no es una lacra. Es un valor. Precisamente porque somos diversos podemos complementarnos y enriquecernos. Podemos ayudarnos. Y habrá más necesidad de ayuda para quienes tienen alguna dificultad o alguna carencia. La cultura de la diversidad necesita avivar la sensibilidad hacia el otro. (p. 21)

Aquellos discursos respecto a la diversidad requieren trascender hacia una transformación pedagógica que favorezca la interacción entre las personas en medio de las diferencias. Para ello es necesario indagar cuáles son los significados configurados por los niños y niñas respecto a la convivencia desde una mirada diversa. Para lograrlo, se precisaron los significados como construcciones sociales elaboradas por los sujetos de acuerdo al contexto, la cultura y las personas que los rodean; al respecto Vigotsky (1999), afirma que dichas construcciones se manifiestan a través del lenguaje, medio por el cual se materializan los pensamientos y las ideas.

Así mismo, Wertsch (1991), señala: “para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales en las que ese individuo existe” (p. 43), puesto que entender al sujeto desde sus vivencias y su cotidianidad, permitirá identificar las posturas asumidas respecto a un determinado fenómeno, en este caso, la convivencia desde la óptica de la diversidad.

Para comprender las configuraciones de significados respecto a la convivencia, se desarrolló este estudio con los niños y las niñas de la IEA Mariscal Sucre, ubicada en el municipio de Sucre, (Cauca-Colombia). El plantel educativo atiende población estudiantil que proviene en su mayoría de la zona rural; un alto porcentaje de sus estudiantes convive en condiciones precarias debido al desempleo, la inseguridad y el conflicto armado que se vive en la región.

El plantel educativo atiende una población de 562 estudiantes desde transición hasta grado once y 75 en la jornada sabatina; la misión y la visión de la institución están encaminadas a formar estudiantes con valores humanos que aporten a una buena convivencia en sus entornos. No obstante, aunque el horizonte institucional apunta hacia la formación para la convivencia, en el plantel no se han diseñado estrategias que busquen mejorarla, teniendo en cuenta el reconocimiento por la diversidad; por ello, es necesario abordar estos aspectos para contribuir a posicionar a los educandos como agentes de cambio social.

Comprender los significados de la diversidad configurados por los niños y niñas del grado segundo de la IEA Mariscal Sucre, desde la convivencia entre los educandos de segundo grado, implicó interactuar con ellos para escuchar sus discursos y analizar sus opiniones e ideas respecto a las relaciones que establecen con los otros; este proceso se facilitó debido a la relación constante que como docentes mantenemos con los niños y las niñas en los escenarios escolares.

Justificación

El impacto social de este estudio radica en la posibilidad de generar espacios de interacción con los educandos para comprender cómo significan la convivencia, relacionándola con la diversidad que los caracteriza; además, este tipo de reflexiones

permite comprender que en la convivencia surgen de manera natural los conflictos, entendidos según Ortega y del Rey (2014), como:

Una confrontación de intereses o de opiniones entre dos personas o un grupo. Por ello por su propia definición la existencia de un conflicto no implica algo negativo en sí. No obstante, dependerá de la forma de resolverlo en el que el mismo se convierta en un problema de convivencia o en una oportunidad para el cambio y en un crecimiento de las relaciones interpersonales de los implicados. (p. 3)

En este sentido, se considera que este proyecto favorece los procesos educativos y tiene un impacto social, porque si se comprende cómo los estudiantes significan la convivencia, se podrán generar acciones pedagógicas que fortalezcan el reconocimiento por la diversidad de los sujetos, como base fundamental para una convivencia en la cual ningún ser humano sea agredido ni excluido.

Es valioso entonces desarrollar este tipo de estudios en contextos como el de la IEA Mariscal Sucre, en la cual en ocasiones se perciben conductas que afectan la convivencia entre los educandos, las cuales les impiden reconocerse en medio de la diversidad y generan situaciones de discriminación. Dichos comportamientos impulsaron el desarrollo de este trabajo, pues indagar respecto a los significados de la convivencia escolar desde la diversidad, permitirá contribuir al desarrollo de procesos educativos incluyentes que favorezcan las relaciones entre los educandos y les ayuden a asumir la diversidad como una posibilidad de convivir con los otros en medio de las diferencias.

Objetivo general

Comprender los significados de la diversidad configurados por los niños y niñas del grado segundo de la IEA Mariscal Sucre, desde la convivencia escolar, en sus contextos.

Objetivos específicos

- Identificar los significados de la diversidad desde la convivencia a partir de los distintos discursos y actuaciones de los educandos de segundo grado de la IEA Mariscal Sucre.
- Describir los significados de la diversidad desde la convivencia escolar, configurados por los educandos de segundo grado de la IEA Mariscal Sucre.
- Analizar e interpretar los significados de la diversidad, configurados por los educandos de segundo grado de la IEA Mariscal Sucre, desde la convivencia escolar.

Antecedentes

Para desarrollar este estudio se exploraron investigaciones a nivel nacional e internacional, que analizaran los significados que los niños y las niñas construyen sobre la convivencia escolar, desde la perspectiva de la diversidad. En primer lugar, se encontraron análisis respecto a la convivencia escolar, desde el reconocimiento por las diferencias de cada sujeto.

En primera instancia, se encontraron investigaciones desarrolladas a nivel nacional con población estudiantil, realizadas por autores como Valladares (2009), Guzmán, Muñoz y Preciado (2012), Rosales (2012), Maturana, Pesca, Urrego y Velasco (2009) y Mosquera, Hoyos, Suarez, Ruiz y Rojas (2015), quienes analizaron los significados que los y las estudiantes configuran respecto a la convivencia y su relación con la diversidad; para lograrlo, indagaron la percepción y las creencias de algunos miembros de la comunidad educativa respecto a la convivencia y su vínculo con lo diverso, aclarando la relevancia del reconocimiento de las diferencias para mejorar las relaciones entre los sujetos.

Los estudios señalan la necesidad de que desde los procesos educativos se resignifique la convivencia, asumiéndola como la interacción entre sujetos por naturaleza diversos; por lo tanto, desde los espacios escolares no puede considerarse a los educandos en forma homogénea, pues hacerlo atenta contra el carácter heterogéneo de cada uno de ellos, lo cual limita el diálogo, la participación y la democracia.

Los estudios mencionados resaltan que los educadores son sujetos fundamentales para mejorar la convivencia y están llamados a interesarse por cada uno de los educandos desde la aproximación al contexto que los rodea. De este modo, el alumno puede relacionarse de manera horizontal con el profesor y tejer relaciones de apoyo mutuo que mejoren la convivencia:

El profesor pierde algo de su protagonismo para desarrollar más un papel de orientador. Por otra parte, la puesta en práctica de la enseñanza cooperativa y la tutoría entre iguales implica la realización por el profesor de tareas relativamente nuevas, como la formación de equipos asignación o la asignación de tutores, la preparación del trabajo y el seguimiento del mismo, su evaluación, la búsqueda de recursos, la elaboración de orientaciones, etc. (Rosales, 2012, p. 79)

El docente como orientador genera un clima óptimo de convivencia puesto que se estimulan, desde la valoración de las diferencias, las interacciones dialógicas entre los sujetos. Ante ello, Guzmán, Muñoz y Preciado (2012), realizaron una

investigación con estudiantes de una institución educativa en el departamento del Cauca, en la cual señalan que muchas veces la convivencia escolar se ve afectada por los procesos de educación homogenizantes, que distancian a los profesores de los educandos, puesto que mecanismos de enseñanza tradicional posicionan al docente como dueño del conocimiento y al educando como receptor del mismo.

El estudio de Guzmán, el al., (2012), analiza la influencia de la diversidad cultural en la convivencia escolar, para lo cual examinaron la percepción de los educandos respecto al tema y concluyeron que los docentes se interesan más por el cumplimiento de contenidos que por la formación humana de los estudiantes, lo cual resta importancia a la diversidad cultural y a la convivencia.

De igual modo, existe un amplio campo de estudios realizados en la Universidad de Manizales, que abordan los sentidos y los significados construidos por los educandos respecto a la diversidad; dichas investigaciones forman parte de un proyecto nacional denominado “Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región andina, amazónica y pacífica de Colombia desde las voces de los niños, niñas y jóvenes” vinculado al Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades desde la línea de Investigación en Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

Entre los trabajos realizados desde la Maestría en Educación desde la Diversidad, de la Universidad de Manizales, se destacan algunos como los de Timaná, Timaná y Rodríguez, (2015); Ordóñez, Mondragón y Muñoz (2014); Bautista, Cuenca, Osorio y Gaitán (2015); Hernández, Rebolledo, Sandoval y Valencia (2015), quienes desarrollaron sus trabajos con estudiantes de zonas rurales y urbanas del departamento del Cauca y analizaron cómo desde los contextos escolares los alumnos construyen sentidos y significados respecto a la diversidad en general y específicamente la diversidad familiar y social.

Los estudios cualitativos concluyeron que la gran mayoría de educandos significan la diversidad como las diferencias existentes entre las personas, ya sean físicas o de personalidad; muchos de los alumnos afirmaron que las diferencias entre ellos en ocasiones generan divisiones; por ejemplo, el estudio de Ordóñez, Mondragón y Muñoz (2014), evidenció que los niños con mayores recursos económicos limitaban sus relaciones con quienes poseían menos bienes materiales, lo cual creaba brechas entre ellos que afectaban la convivencia escolar.

Otros estudios también afirmaron que, si bien es cierto, los estudiantes semantizan la diversidad como algo valioso, a la hora de interactuar con sus compañeros se presentan situaciones conflictivas originadas por las diferencias que los particu-

larizan. Las investigaciones precisan que son múltiples las significaciones configuradas por los educandos respecto a la diversidad, y que no siempre son favorables, por lo cual es necesaria la intervención de la escuela para ayudar a los niños, niñas y jóvenes a posicionarse como sujetos capaces de reconocer las diferencias de los otros e impedir cualquier tipo de discriminación.

Otro amplio campo de investigaciones a nivel nacional e internacional, realizadas en España y en Colombia, exponen una serie de estrategias que pueden tenerse en cuenta en las instituciones para mejorar la convivencia escolar; así por ejemplo, García y López (2011), Verdeja (2012), Gómez y Ríos (2013), Ocampo, Briceño, Hernández y Olano (2010), Pérez y Pinzón (2013) y Jiménez y Díaz (2014), analizaron la cotidianidad de algunos estudiantes de diferentes grados de escolaridad y señalaron que para mejorar la convivencia escolar es necesario permitir la participación de todos los educandos en las estrategias que las instituciones educativas empleen para mejorarla.

Los trabajos mencionados plantean que mejorar la convivencia escolar es un reto educativo que exige tener en cuenta varios factores, tales como la democracia escolar y la preparación para la ciudadanía (García y López, 2011); la resolución de conflictos a través de la mediación y las prácticas dialógicas (Gómez y Ríos, 2013, Verdeja, 2012 y Ocampo, Briceño, Hernández y Olano, 2010); la estructuración de valores humanos en la formación de los educandos (Jiménez y Díaz, 2014) y el conocimiento del contexto en el cual habitan los y las estudiantes (Pérez y Pinzón, 2013).

Otras investigaciones realizadas en España por Ortega, Del Rey y Feria (2009), Córdoba (2013) y Ortega y Del Rey (2014), tienen como objetivo analizar cómo surge la convivencia entre los estudiantes y cuáles estrategias pueden emplearse para mejorarla. Los estudios desarrollados con alumnos de básica primaria y secundaria precisan que en muchas instituciones escolares la convivencia se asume de distintas maneras: algunos agentes educativos la perciben como un asunto negativo y otros la abordan como un aspecto positivo vinculado a los conflictos que surgen de manera natural. De acuerdo a ello, señalan algunas estrategias que pueden emplearse para mediar en los conflictos y mejorar la convivencia escolar:

Los escolares deben aprender a tratar a sus semejantes con respeto y prudencia y a no permitir que ellos mismos sean tratados con crueldad o dureza. Evidentemente, por tanto, los problemas, los conflictos y ciertas formas de violencia pueden aflorar en la convivencia, pero es parte del asunto pedagógico su tratamiento en positivo. (Del Rey, Ortega y Feria, p. 162)

Desde este punto de vista, la convivencia implica comprender la diversidad de cada sujeto, la característica natural de los conflictos y la necesidad de resolverlos a través de prácticas dialógicas y actitudes que promuevan en los educandos acciones respetuosas y tolerantes hacia los otros.

Finalmente, estudios desarrollados por Palomino y Dagua (2010), Burgos (2011) y Henao, López y Mosquera (2014), señalan que mejorar la convivencia requiere que todos los miembros de las comunidades educativas trabajen en ello, sobre todo, en ejercicios para potenciar las relaciones con los otros sustentadas en la valoración de las diferencias, el diálogo y en otros aspectos como los expresados por Palomino y Dagua (2010), cuando se refieren a la necesidad de:

La revisión de los conceptos de democracia, justicia, libertad, disciplina, autoridad, norma, conflicto y, valores, entre otros; compromiso en el desarrollo de mejores interacciones y de la afectividad en la que se construyan relaciones de respeto y de cooperación a través de habilidades sociales y de aprendizaje cooperativo; compromiso con el desarrollo de competencias para la resolución adecuada del conflicto; compromiso con el ejercicio de democratizar los canales de comunicación para que ésta sea más dialógica, comprensible y conversacional en la práctica educativa y en el alcance de un aprendizaje satisfactorio. (p. 87)

En síntesis, todos los estudios aludidos refieren la necesidad del diálogo para mejorar la convivencia escolar y consolidar espacios democráticos que posibiliten la emancipación de los educandos. Además, las investigaciones analizadas aportan a este estudio, pues dan a conocer las posturas que los estudiantes asumen respecto a la convivencia escolar; en segunda medida, dejan entrever cómo configuran los alumnos la diversidad; y finalmente, sugieren una serie de recomendaciones y estrategias que pueden emplearse para mejorar la convivencia escolar sustentada en acciones como el reconocimiento de la diversidad de los sujetos.

Descripción Teórica

Para abordar este estudio desde un referente teórico que lo soporte, se examinaron categorías relacionadas con la convivencia desde el reconocimiento de la diversidad de los sujetos; así mismo, se analizó la importancia de aquella diversidad como aspecto fundamental para la convivencia escolar; y finalmente, se abordó la categoría significados como construcciones que realizan los sujetos de acuerdo al contexto que los rodea.

La convivencia: desde el reconocimiento por la diversidad

La ley 1620 de 2013, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, creó el Sistema Nacional de Convivencia escolar con el objetivo de proteger los derechos humanos del estudiantado y evitar la violencia escolar. Por tal razón, también se establecieron los comités de convivencia liderados por todas las instituciones asociadas a los planteles educativos, (comités municipales, distritales y departamentales), las cuales tendrán que velar por el cumplimiento de lo estipulado en la mencionada ley:

El Comité Escolar de Convivencia, en el ámbito de sus competencias, desarrollará acciones para la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos; para la prevención y mitigación de la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia; y para la atención de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos. (Ley 1620, 2013)

A partir de la conformación de aquellos comités se espera que todas las instituciones escolares desarrollen acciones y estrategias para promover el respeto por los sujetos y mejorar la convivencia entre todos los miembros de las instituciones educativas; para lograrlo es preciso construir de manera conjunta el manual de convivencia y estipular las consecuencias que conllevan las acciones violentas que afectan la integridad de la población estudiantil.

De tal modo que el MEN convoca a todos los miembros de las comunidades escolares a participar en la construcción de estrategias para la convivencia, las cuales propicien soluciones para los conflictos y establezcan normas que eviten las agresiones entre los educandos; para lo cual es necesario asumir al estudiantado como una población diversa capaz de participar con libertad en los procesos que la escuela adelanta, sobre todo en lo relacionado con la convivencia.

Por tal razón, vale mencionar que, desde la declaración de Salamanca del año 2004, quedó manifiesta la importancia de la convivencia entre los educandos, vinculada a las prácticas educativas incluyentes para lograr que los educandos con discapacidad formen parte de todos los procesos escolares, sin ningún tipo de segregación. Sin duda alguna, es un avance trascendental, el cual implica, entre otros aspectos, contar con currículos educativos flexibles que incluyan a todos los sujetos, a pesar de las dificultades físicas o mentales que presenten. Se declara que para mejorar la convivencia es necesario tener en cuenta aspectos como los señalados por Maturana (2004):

Toda comunidad existe como una red de procesos, actos, encuentros, conductas, emociones técnicas, que configuran un sistema de relaciones de convivencia que penetra en todos los aspectos del vivir de los niños y niñas que crecen en ella en el curso de transformarse en adultos en todas las dimensiones de su hacer y emocionar. Es por esto mismo que la educación, como proceso de transformación en la convivencia, ocurre en todas las dimensiones relacionales del vivir, tanto de los espacios privados de la familia o del colegio como en los espacios públicos de la calle, la televisión, el cine, el teatro o la radio, que, como redes de conversaciones (...) definen cotidianamente lo deseable y lo no deseable. (p. 10)

Si la convivencia es una condición natural entre los sujetos, se espera que también lo sea el reconocimiento de la diversidad para mejorar las interacciones entre ellos y la consolidación de espacios educativos que no sean opresores, sino que permitan a los educandos configurarse como sujetos de derecho en medio de espacios justos y democráticos.

Tener como objetivo mejorar las relaciones entre las personas exige comprender que en la convivencia “se interrelacionan muchos elementos: diversidad, tolerancia, diálogo, derechos y responsabilidades, ciudadanía, participación, conflicto, democracia”. (García y López, 2011, p. 534), por lo cual las instituciones educativas pueden contribuir a la formación de educandos que le apuesten al diálogo y a los demás factores mencionados, con el ánimo de construir espacios en los que todos participen y se hagan más humanos.

Aproximación al concepto de diversidad

Por naturaleza el ser humano posee una estructura genética que lo hace único y dotado de particularidades y cualidades para tomar decisiones y actuar con libertad en diferentes circunstancias de la vida. El reconocimiento de aquellas individualidades, el uso que de ellas se hace y las iniciativas con las cuales se enfrentan las situaciones de la cotidianidad, permiten un acercamiento al concepto de diversidad, quien Sacristán (1999), define como “la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes” (p.19), lo cual no ha de asumirse como un problema sino como un valor adicional en los individuos, que favorece las relaciones que entablan con los otros.

En esta dirección, el contexto escolar es uno de los mejores espacios para promover el reconocimiento por las diferencias, ya que las escuelas están conformadas por educandos diversos, lo cual exige que no se estandaricen las prácticas pedagógicas, sino que cada sujeto sea valorado de acuerdo a las capacidades que posea, no en comparación con los otros, sino en la superación de sus propios retos.

De tal modo que pensadores como Santos (2006), López (2009) y Sacristán (1999), manifiestan la importancia de asumir la diversidad como un valor añadido en las personas y como una condición humana que aviva la sensibilidad en las relaciones con el otro; por lo cual el discurso de la diversidad no se ajusta solo a un plano teórico, sino que requiere trascender a la práctica y mediar las relaciones entre los sujetos. Por ello es necesario remitirse a López (2009), quien define la diversidad como:

La identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (Identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana. Esto es algo evidente y, por tanto, objetivo. La diferencia es la valoración (por tanto, subjetivo) de la diversidad y es precisamente en esta valoración donde hay varias manifestaciones ya sean de rechazo (antipatía, xenofobia, racismo, intolerancia...) como de comprensión (simpatía, xenofilia, tolerancia...). Es la consideración de la diversidad como valor. (p. 137)

Es necesario entonces fomentar desde los espacios escolares pensamientos y actitudes que contribuyan al reconocimiento de la diversidad de los sujetos, el respeto por sus particularidades (formas de pensar, sentir, actuar, etc.), para que puedan expresarse con libertad, en escenarios educativos que garanticen espacios incluyentes, justos y democráticos que aporten a la transformación social.

Configuración de significados: coherentes con el contexto de los sujetos

Lingüísticamente, el término significado se define como “un contenido semántico de cualquier tipo de signo, condicionado por el sistema y por el contexto”; y la palabra sentido, se determina como un “modo particular de entender algo, o juicio que se hace de ello”¹²; pero para trascender al respecto, es necesario hacer una comparación entre sentido y significado, aludiendo a pensadores como Vigotsky (1999), quien señala que:

El sentido de la palabra es la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia. Constituye un complejo dinámico y fluido que presenta varias zonas de estabilidad diferente. El significado es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la

12 Definiciones tomadas del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

contiene, cambia su sentido en diferentes contextos. El significado se mantiene estable a través de los cambios del sentido. (p. 187)

De tal modo que el sentido se refiere a la posibilidad del ser humano para expresar e interpretar la comprensión de un significado. Por tanto, la construcción de sentidos depende de las experiencias y del contexto en el cual se configuran los sujetos. Por tal razón, es importante analizar el contexto como elemento fundamental para vislumbrar los sentidos y los significados construidos por una persona, pues de acuerdo al entorno en que habita se manifestarán las significaciones respecto a un tema o fenómeno determinado.

En este sentido, según Luria (1981), las construcciones de sentidos se encuentran totalmente definidas por las vivencias culturales, las actividades, las relaciones y las prácticas de vida que realizan las personas. Por lo tanto, las relaciones de convivencia son básicas para la configuración de los sentidos que se elaboran en cualquier contexto y sobre diversas situaciones.

En cuanto a los significados, es importante comprender que si bien es cierto tienen un carácter literal y un poco más universal que los sentidos, hay que tener en cuenta que la construcción de significados también depende de la cultura en la cual está inmersa el sujeto y el contexto que lo rodee, tal como lo señala Luria (1981):

Para explicar las formas altamente complejas de la conciencia hay que ir más allá del organismo humano. No hay que buscar los orígenes de la actividad consciente y la conducta categórica en las depresiones del cerebro humano o en las profundidades del espíritu, sino en las condiciones externas de vida. Por, sobre todo, esto significa que hay que buscar esos orígenes en los procesos externos de la vida social, en las formas sociales e históricas de la existencia humana. (p.51)

Desde esta perspectiva, es importante conocer la vida social de los estudiantes, y en este caso particular, la de los infantes de segundo grado de la IEA Mariscal Sucre, para analizar cómo y de qué manera asignan significados a la convivencia escolar teniendo en cuenta la diversidad que caracteriza a cada sujeto.

Metodología

Este estudio es de tipo cualitativo con enfoque etnográfico (Milstein, 2010), porque tuvo como objetivo interpretar un fenómeno determinado, en este caso, los significados que configuran en el contexto escolar los niños y niñas de grado segundo de la IEA Mariscal Sucre, respecto a la convivencia, teniendo en cuenta la diversidad de cada sujeto.

Es una investigación con carácter etnográfico, pues la etnografía es “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”). (Guber, 2001, p. 11). En este sentido, el trabajo etnográfico exigió encuentros permanentes con los educandos para vislumbrar los significados construidos respecto a la convivencia y la forma en la cual asumen la diversidad, para comprender las interacciones entre ellos y la manera en que dichas relaciones contribuyen a sus configuraciones personales y sociales.

La etnografía permitió acercamientos constantes con los y las estudiantes que permitieran a través de talleres, entrevistas y observaciones, analizar sus actitudes, escuchar sus opiniones e identificar sus prácticas relacionales para conocer y comprender cómo responden a una convivencia desde la diversidad.

Técnicas de recolección de información

Con el fin de determinar los significados configurados por los niños y las niñas respecto a la convivencia y a la diversidad que la sustenta, en primer lugar se empleó la carta asociativa como una propuesta planteada por Abric (1994), consistente en la asociación libre de conceptos alrededor de un término específico, para descifrar un significado en particular, pues “la presencia de un mismo término puede tener así significaciones radicalmente diferentes para el sujeto”, (Abric, 1994, p. 61), por lo que permite aproximarse a los significados que cada estudiante asigna a la convivencia y a la diversidad.

Para complementar la recolección de información, también se desarrollaron una serie de entrevistas que según Guber (2001), representan “una situación en la cual una persona (el investigador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, informante)” (p. 24). Este tipo de práctica etnográfica permitió que los niños y las niñas sintieran confianza para expresar sus opiniones y manifestar los significados respecto a la convivencia escolar. Aquellas entrevistas fueron a profundidad, comprendiendo que:

Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (...) el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor y Bogdan, 1992, p. 100)

Para complementar las entrevistas, se empleó la observación participante que consiste en “el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o con-

ductas manifiestos y en la que el observador interactúa con los sujetos observados.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 428). Dicha observación permitió analizar las relaciones entre los estudiantes y dilucidar la forma en la cual construyen los significados respecto a la convivencia.

La información recolectada fue registrada en diarios de campo, que tienen la función de “permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador pues en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”. (Martínez, 2007, p. 227). Por ello, el diario de campo es una herramienta de gran utilidad pues permite ordenar la información de manera completa y detallada de hechos recurrentes no observados dentro de las actividades antes preinscritas como recolectoras de información (Taylor y Bogdan, 1987).

El principal objetivo del diario de campo es plasmar las escenas visualizadas “de ahí que el trabajo del diario de campo no sea solo un medio de obtención de la información, sino el momento mismo de producción de los datos y elaboración del conocimiento” (Guber, 2005, p. 91). De acuerdo a lo mencionado, el diario de campo permite registrar las “impresiones” que se encuentran a través de la vida diaria de la investigación en búsqueda de una respuesta determinada.

Finalmente, se realizaron talleres considerados como “instrumentos válidos para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y acorde a las necesidades y cultura de los participantes. Es una forma de recoger, analizar y construir conocimiento” (Guiso, 2001 p. 5), los cuales permiten acercamientos con los niños y las niñas, con el fin de captar significados respecto a la convivencia escolar.

Procedimiento

Durante la investigación se desarrollaron una serie de talleres con los niños y las niñas de segundo grado de la IEA Mariscal Sucre, con el fin de analizar sus conductas, opiniones y la forma en la cual conviven con los otros teniendo en cuenta la diversidad que los particulariza. Para comenzar, los estudiantes elaboraron cartas asociativas en las cuales, plasmaban términos análogos a las palabras convivencia y diversidad. Este ejercicio permitió descifrar lo que los menores significaban respecto a los vocablos en mención.

Luego se realizaron una serie de talleres acompañados de actividades colectivas, creativas y dinámicas en las cuales los niños y las niñas participaron voluntariamente y permitieron ser entrevistados para identificar desde sus narraciones y comportamientos los significados configurados respecto a la convivencia. Lograr lo men-

cionado implicó presenciar varias sesiones de clase para observar y dialogar con los menores respecto a la convivencia, comprendiendo que “la información no se recoge en un par de jornadas ni de una sola fuente, sino que se obtiene a lo largo de prolongados periodos y recurriendo a diversos informantes [...]” (Guber, 2005, p. 59).

En este sentido, se dialogó con los niños y niñas de manera espontánea, formulándoles algunas preguntas abiertas que les permitieran narrar aspectos particulares de sus vidas, las relaciones establecidas con sus compañeros, los sentimientos y las formas de actuar ante lo diverso. Aparte de ello, algunos estudiantes tomaron fotografías por las instalaciones del colegio, comentando lo que para ellos significaba diversidad y convivencia.

También se realizaron grupos focales, en los cuales los educandos comentaban como era la convivencia en el aula y porqué razón se presentaban con mucha frecuencia conflictos entre ellos. Para intentar obtener mayor información, se ambientaba el grupo con videos (respecto a la diversidad), imágenes y canciones que estimularan a los educandos a expresar lo que significaban respecto a la convivencia.

Todas las acciones y los discursos expuestos por los y las estudiantes se registraron en el diario de campo de los investigadores, con el fin de ordenar la información y determinar cómo los niños y las niñas configuran significados respecto a la convivencia, teniendo cuenta la diversidad que los caracteriza. Una vez obtenida la información, se sistematizó para proceder a identificar los temas recurrentes y marcar con distintos colores las ideas reiterativas que permitieran identificar la forma en la cual los niños comprenden lo significados de la convivencia; de este modo fue posible determinar los hallazgos de este estudio, relacionándolos con los planteamientos teóricos expuestos y con los análisis de los investigadores de este proyecto.

Unidad de análisis

Los significados configurados por los y las estudiantes del grado segundo de la IEA Mariscal Sucre, respecto a la convivencia escolar desde una perspectiva de la diversidad.

Unidad de trabajo

En el desarrollo de esta investigación participaron veinte estudiantes de grado segundo de la IEA Mariscal Sucre.

Resultados

Después de analizar cómo configuran los niños y las niñas de segundo grado de la IEA Mariscal Sucre, los significados respecto a la convivencia escolar desde la

diversidad, se identificaron algunas categorías emergentes: En primera instancia, los valores como una apuesta para aprender a convivir con el otro; y en segunda medida, el juego como espacio generador de la diversidad. Estas categorías nos aproximaron a la realidad social de los estudiantes, ya que nos permitieron comprender desde sus voces y actitudes, cómo asumen la convivencia y cómo se posicionan ante la diversidad humana.

Los valores como una apuesta para aprender a convivir con el otro

La convivencia en el campo escolar es asumida desde múltiples perspectivas; en algunos casos se aborda como un tejido de relaciones que se establecen entre los sujetos; pero en otros, se comprende como una serie de circunstancias que conlleven a conflictos y a situaciones desfavorables. En este sentido, es oportuno tener en cuenta que:

La convivencia cuando es adecuada; puede ser conceptualizada como un modo de vivir en relación o interrelación con los otros, en el cual se respeta las características y diferencias individuales de las personas involucradas; independiente de sus roles y sus funciones. La forma de convivir se aprende en cada espacio, en cada contexto en que se comparte la vida con otros: Familia, escuela, comunidad; a convivir se aprende y se enseña cotidianamente. (Benitez, Tomás y Justicia, 2005, p. 36)

Si se aborda la convivencia como un asunto cotidiano, es necesario analizarla desde las relaciones que a diario establecen los educandos. Por tal razón, según la información obtenida en este estudio, fue posible identificar que existen barreras y tensiones en la convivencia entre los alumnos de segundo grado de la IE Mariscal Sucre; así lo demostraron los niños y las niñas cuando tenían que formar grupos de trabajo, puesto que muchos de ellos expresaban desagrado por el trabajo en equipo:

Durante el desarrollo de los talleres (sobre convivencia) con los y las estudiantes, se observó que algunos niños tenían preferencias para formar los grupos y evitaban reunirse con ciertos compañeros; al preguntarle a la estudiante Brisbani, por qué no se quería tomar de la mano con Esteban, ella manifestó que él es muy “peliente” y le aprieta o le tuerce la mano. (Diario de campo, docente investigador)

En este sentido, la convivencia entre los estudiantes está mediada por situaciones que provocan malestar entre ellos; no obstante, es una situación natural, pues como lo señala Skliar (2009), la convivencia genera contrariedad y “la convivencia

es “convivencia” porque hay perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar” (p. 4).

Así mismo, Maldonado (2004), manifiesta que la convivencia escolar es un desafío para la educación actual, pues convivir exige “confrontar las diferencias que se tiene con respecto a los otros/as en las distintas tramas de relaciones y de conflictos que el vivir con aquellos depara a lo largo de la vida”. (p. 6). De tal manera que la convivencia, asumida como el hecho de estar en interacción con el otro, es un asunto natural y por ello, debe abordarse con frecuencia en el campo escolar, desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), para que el horizonte institucional esté encaminado a mejorar las relaciones entre los sujetos.

Por otro lado, en las cartas asociativas, los y las estudiantes, relacionaron el término convivencia con los valores humanos, resaltando la importancia del respeto por el otro, la comprensión y la tolerancia, como cualidades que los ayudan a “no pelear”, “no pellizcar”, “no gritar”. También asociaron la convivencia al cumplimiento de normas, al orden y la limpieza en el salón de clase para “vivir juntos sin hacer daño al otro y ayudar a las personas que lo necesiten” ¹³.

Al hablar de la convivencia, los estudiantes resaltaron el término diversidad, relacionándolo con el aspecto físico de las personas, señalando términos como “alto, bajito, negros, flacos y blancos o describiendo partes del cuerpo como los ojos, el pelo, la cara, el color y la forma del cabello”; en segundo lugar, asociaron la palabra a aspectos de la personalidad afirmando que algunos son felices, otros no pelean y algunos son bravos y no son tan amistosos, lo cual en muchas ocasiones afecta la convivencia en el aula escolar, como lo manifiesta el testimonio del estudiante:

Er2¹³: ¿por qué crees que ocasionan disgustos?

C3: porque algunos se enojan si uno no quiere jugar y les dicen me dejan, me dejan y ellos dicen: ¡no lo dejamos jugar, a esa chiquilla no la admitamos porque es más pequeña y se golpea... y a uno le da rabia! El Yojan, un día yo estaba sentada jugando con la Jana en el patio, entonces yo le pedi una muñequita que ella trajo y el le decía “no se la prestés que esa chiquilla es fea” le decía, es que él también es más cansón y me jalaba el pelo.

13 Las letras Er corresponden a la palabra entrevistador y se enumeran de acuerdo a los tres investigadores de este estudio; y los nombres de los niños y niñas serán reemplazados por la palabra “código” representada con la letra C, acompañada de un número que indica cuál de los 20 entrevistados manifestó lo citado.

Expresiones como las anteriores, fueron frecuentes en muchos de los educandos quienes manifestaban que la convivencia entre ellos resultaba difícil debido a las diferencias que los particulariza (referidas al género, el tamaño o la edad). De este modo, también se observaron conductas que afectan sus relaciones y generan segregación, manifestándose de la siguiente manera:

Er2: y a ti ¿te han rechazado? ¿Te han hecho sentir mal, alguna vez?

C1: a mí no pero a la Jana le dicen que Jana pana, que no se baña, que no sé qué, y a todas nos dicen que no nos bañamos viendo que todos los días nos bañamos.

Er2: ¿y a quien más rechazan?

C2: a Yeison que le dicen chilletas, porque eso llora por nada, que no puede y chilla, que se atrasó y chilla.

Las voces de los niños y niñas permiten develar que la convivencia, como idea de estar con el otro, implica asumir la diversidad como característica natural de los sujetos, pues “la convivencia escolar se define como el entramado de relaciones interpersonales que surgen entre los miembros de la comunidad educativa, que dan forma a diferentes creencias, actitudes, valores, etc.” (Córdoba, 2013, p. 43). Por lo tanto, es necesario abordar la convivencia escolar desde una perspectiva de la diversidad, para que los estudiantes comprendan que convivir es un asunto natural que enriquece las relaciones humanas.

Respecto a la convivencia, también fue reiterativo escuchar en los testimonios, que los educandos se enfrentaban con mucha frecuencia a una serie de conflictos originados por diferentes causas, ya sea porque no se respetan los turnos para comprar en la tienda, por jugar de manera agresiva o por la falta de respeto entre algunos niños:

Er3: Y ¿por qué crees que pelean tanto?

C2: bobos que son, por ejemplo, el Esteban nos quita las cosas y sale a correr y no nos entrega nada, pero si uno le quita entonces la saca la pata y tenga, o si no le pega a uno en la cabeza.

De tal modo que dichas situaciones actúan como barreras para la convivencia entre los niños y niñas y los dividen en pequeños grupos que generan un ambiente tenso en el cual surgen con frecuencia situaciones de segregación y de conflicto. Sin embargo, hay que comprender que:

[...] Los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas. El conflicto es, signo de diversidad; cada persona tiene sus

propias opiniones, vivencias, emociones, que no siempre se corresponden con las de los demás, y es la forma de enfrentarse a él la que va a determinar su transformación. (2005, citado por Caballero, 2010, p. 155)

Desde esta dinámica, es necesario analizar con los educandos la importancia de la convivencia escolar para lograr la participación de cada uno de ellos, sin ningún tipo de segregación, entendiendo que “convivir significa vivir con otros y esto, sin duda, supone tensiones porque no todas las personas piensan, sienten y actúan de la misma manera, ni tienen los mismos intereses”. (Campelo, García, Hollmann, Lerner, Calarco y Lozano, 2010, p. 7).

Finamente, es necesario asumirla convivencia escolar como un entramado de relaciones que surgen de manera natural y están vinculadas a los conflictos que requieren ser abordados como manifestaciones normales producto de las interrelaciones entre individuos diversos:

Si bien por lo general existe una tendencia a ver los conflictos de forma negativa. El conflicto es el motor de cambio social y sus efectos, siempre que sean gestionados de manera pertinente, permiten establecer relaciones solidarias, de encuentro. De ahí que la negociación resulte imprescindible. Tanto el conflicto como la negociación, gestión del conflicto, constituyen el fortalecimiento de relaciones interpersonales validadas en la justicia, la comunicación, la creatividad, el control de emociones, la cooperación. La concertación frente al conflicto, subrayará el aspecto más enriquecedor y satisfactorio de las relaciones interpersonales. (Upegui y Von, 2010, p 51)

Se trata entonces de concertar, mediar, dialogar y transformar la escuela en un espacio que ofrece la oportunidad de formar sujetos capaces de vivir con los otros desde las diferencias; la convivencia consiste en generar prácticas pedagógicas para promover la valoración de distintas opiniones, creencias, modos de ser y de actuar, comprendiendo que todas las personas son distintas y merecen ser respetadas y reconocidas. La convivencia demanda que todos los miembros de la comunidad educativa, (docentes, alumnos, padres de familia y comunidad educativa en general) intervengan con ideas, acciones y actitudes que la favorezcan, solucionando los conflictos de manera dialógica.

El juego: oportunidad de expresión y de convivencia entre los educandos

Al referirse a la convivencia escolar, los niños y las niñas fueron reiterativos en asociarla a la diversidad y al juego; muchos de ellos manifestaron que a través del

juego comparten con los demás y tienen la oportunidad de conocerse y estrechar lazos de amistad. No obstante, dicho juego también genera distanciamientos entre ellos, como lo afirma uno de los estudiantes:

C4: “Pues más me gusta jugar con las niñas porque es que los niños, algunos me pelean, pero yo si los quiero a todos y con todos juegos”.

C4: “Con Estefanía yo también juego y la invito a mi casa, aunque esos niños le dicen que es piojosa, pero mi mami me dijo que yo no le debo decir esas cosas porque ella es una niña como yo”.

El juego representa para los niños y niñas una opción para convivir con los otros, aunque como lo mencionaron, a veces esté mediado por los conflictos; por lo cual muchos educandos expresaron la importancia de la convivencia para mantener buenas relaciones con los compañeros y evitar los disgustos; tales apreciaciones son importantes puesto que a través del juego los niños y niñas se relacionan en la escuela, pues al estar en grados iniciales de escolaridad, las actividades lúdicas y dinámicas forman parte de la cotidianidad:

Mediante el juego se transmiten tecnologías o conocimientos prácticos, y aun conocimientos en general. Sin los primeros conocimientos debidos al juego, el niño no podría aprender nada en la escuela; se encontraría irremediamente separado del entorno natural y del entorno social. Jugando, el niño se inicia en los comportamientos del adulto, en el papel que tendrá que desempeñar más tarde; desarrolla sus aptitudes físicas, verbales, intelectuales y su capacidad para la comunicación. (Unesco, 1980, p. 14)

A través del juego los infantes logran expresarse con libertad y reflejan las configuraciones (respecto a distintos fenómenos) construidas en sus contextos familiares, escolares y sociales; así por ejemplo, fue común observar que niños con problemas en sus hogares se comportaban de manera agresiva con sus compañeros, simulando muchas de las situaciones que presenciaban en sus familias, ya que al analizar la psiquis de los infantes, “se ha visto aparecer más de una vez la estrecha dependencia con respecto al medio: cualquiera que sea la perspectiva desde la que se mira, el juego del niño está en relación directa con la sociedad”. (Unesco, 1980, p. 10).

De igual modo, otros estudiantes afirmaban que era necesario el afecto entre compañeros para evitar discusiones, agresiones o malos tratos, y para buscar soluciones cuando se presentan conflictos; de tal forma que ninguno de ellos se sienta afectado, tal como lo señala un estudiante:

Er1: Bueno. Y ¿con esos amigos que tienes y con los compañeros se presentan riñas, peleas o se disgustan frecuentemente?

C6: Pues a veces peleamos, pero después estamos contentos y nos perdonamos, porque hay que perdonarnos, ¿cierto?... (...) . Cuando uno molesta a esas niñas ellas nos aruñan y nos jalan el pelo, no eso no se debe hacer, porque todos somos amigos y los amigos no se deben pelear...

De tal modo que los niños y las niñas manifiestan que el amor es un factor importante para interactuar a través del juego y para mantener buenas relaciones con los demás; también se representa el juego como un estado liberador pues permite que los niños se desahoguen y expresen múltiples sentimientos; estos planteamientos coinciden con lo manifestado por Meneses y Monje (2001):

El juego, además de contribuir en su desarrollo físico, también favorece su desarrollo cultural y emocional. Para el niño con actitudes y conductas inadecuadas, tales como el mal manejo de la frustración, desesperación o rabia, el juego es una salida para liberar esos sentimientos. (p. 115)

Ante los distintos estados y emociones expresadas a través del juego, los niños y niñas señalaron la necesidad de castigar a quienes no jueguen o convivan de manera adecuada, afirmando que es necesario “llevarlo a la rectoría”; también reiteraron la necesidad de recordar a los compañeros que mantengan un buen comportamiento para evitar conflictos, evidenciados de la siguiente manera:

C5: ...Sería bueno que Esteban fuera juicioso, que no les pegue a los compañeros ni a la profe para que todos se junten con él... Decirle a Esteban que no le pegue a los compañeros, que no diga groserías... Que fuera juicioso, que no moleste a los niños...

Según lo mencionado, es explícito que, para los niños y las niñas, “el deber ser” es importante en la convivencia y es un asunto necesario para que las relaciones entre ellos funcionen; no obstante, una situación muy distinta ocurre cuando interactúan en los espacios escolares pues sus aproximaciones están mediadas por conflictos, agresiones físicas y verbales, entre otro tipo de aspectos que limitan la convivencia a un “deber ser”, tal como se evidencia a continuación:

Er2: ¿y tú crees que por ser diferentes es que se presentan disgusto y peleas entre compañeros?

C5: pues sí, porque cuando alguien lo molesta a uno, uno no se tiene que dejar y sacar la mano y darle para que no joda.

Expresiones como las mencionadas limitan la relación afectiva entre los niños y niñas puesto que muchos de ellos se notaban muy enojados ante situaciones originadas en el aula o ante las características de algún compañero, así, por ejemplo:

Er1: ¿pero no has visto, si siempre se alejan de un niño o niña en especial?

C7: pues a ninguno nos gusta jugar con la Estefanía, porque es toda cochina y siempre llega tarde.... Además, tiene una piojera...

Er1: ¿y tú crees que es lo correcto que se deje a Estefanía tan solita?

C7: pues, para qué no se baña.

Er1: ¿Qué piensas de esas situaciones de rechazo? ¿Crees que es bueno o malo?

C7: es malo, debemos querernos todos porque papito Dios es de todos.

A pesar de que el estudiante no acepta los actos de rechazo, de alguna manera justifica la discriminación hacia la niña sustentando que ella lo merece por no asearse; tales situaciones indican que algunos estudiantes, en sus discursos asumen la convivencia de manera favorable, pero en la realidad son muchos los factores y las situaciones que limitan las relaciones con los otros e impiden consolidar interacciones sustentadas en el diálogo y en el reconocimiento por la diversidad, como lo plantea Milstein (2006):

Las interpretaciones que hacen los niños como “un tipo de pensamiento y sentimiento efectivamente social y material” que se corresponde con lo que están viviendo y, en gran medida, es distante, diferente y hasta contradictorio con la “conciencia oficial” entre otras razones, por el hecho de no haber incorporado completamente normas y convenciones, entre ellas, las que ordenan el discurso “oficial” propio del mundo adulto situado en determinado lugar y tiempo. (p. 58)

Según Milstein (2006), los niños al ser sujetos en formación, requieren ser orientados por adultos que les ayuden a configurarse como individuos capaces de relacionarse con los otros, de compartir, trabajar en equipo y, sobre todo, comprender que el otro es distinto, lo cual es una oportunidad para aprender y para fortalecer la convivencia.

Por lo tanto, resaltar la importancia del juego para la convivencia de los educandos, es una oportunidad de las instituciones educativas para lograr que a través

del juego los menores se formen de manera holística y sean capaces de encontrarse con los otros desde las diferencias los caracterizan, con el objetivo de mantener una buena convivencia y propiciar espacios favorables para todos los miembros de la comunidad educativa.

Conclusiones y recomendaciones

Visibilizar y comprender las ideas, acciones y actitudes de los niños y niñas en los espacios escolares, contribuye a posicionar sus voces en un mundo que día a día busca ser más humano y mejorar la interacción entre los sujetos. Es por tal razón, que abordar el tema de la convivencia es ineludible para aportar a la consolidación de sociedades más tolerantes en las cuales se valore y reconozca la diversidad de cada individuo.

Este estudio precisa que, para analizar y asumir la convivencia de manera favorable, es necesario escuchar y examinar lo manifestado por los niños y las niñas respecto a ella, pues comprender aquellas significaciones ayuda a posicionar la convivencia como una oportunidad que tienen los seres humanos para configurarse en la medida en que se relacionan con los otros y tejen afectos, problemáticas y perturbaciones. (Maturana, 2004).

Se trata de asumir la convivencia de manera natural, incluso con los conflictos que la subyacen, lo cual implica establecer acuerdos y prácticas dialógicas para mediar en las situaciones conflictivas; dichos acuerdos permiten la participación y el dialogo de las partes involucradas, es decir no dan cabida a juicios de valor, castigos o reprimendas, sino que están encaminados a lograr que las partes se encuentren, conversen y reflexionen respecto a lo sucedido, con el fin de conseguir acuerdos cimentados en la justicia y en la valoración de las diferencias humanas.

Como se evidenció en este estudio, los niños y niñas relacionan la convivencia con el juego, por lo cual los espacios escolares han de propiciar espacios para que los tiempos de esparcimiento de los menores sea la oportunidad que ellos tienen para convivir con los otros y expresar sus sentimientos y emociones con libertad.

Los infantes evidenciaron que siempre están dispuestos a dialogar con los compañeros, a continuar las relaciones amistosas a pesar de las diferencias y a mejorar sus conductas con el fin de continuar compartiendo con los otros. Estas acciones de reconciliación son ejemplo para los adultos, pues los menores no acumulan sentimientos de rencor o de orgullo que afecten la convivencia a largo plazo, sino que, por el contrario, siempre están dispuestos a conciliar para encontrar soluciones favorables y mejorar la convivencia escolar.

En esta dirección, es recomendable que futuros estudios respecto a la convivencia escolar se aborden teniendo en cuenta la perspectiva de los menores con el objetivo de que ellos participen de estrategias para mejorar la convivencia. También sería pertinente analizar los significados construidos por los docentes respecto a la convivencia, pues conocer la postura de ellos permite generar y desarrollar estrategias que favorezcan la relación con los educandos, para cimentarla desde el diálogo y el afecto.

Finalmente, este estudio precisa la importancia de lograr una buena convivencia entre los estudiantes con la intervención de todos los agentes educativos para convertir a la escuela en un espacio dialógico y democrático, que no solo brinde orientación académica, sino que trascienda a una formación holística en la cual los estudiantes se configuren como sujetos capaces de convivir con los otros reconociendo la diversidad como característica humana natural.

Referencias

- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bautista, M.; Cuenca, M.; Osorio, Y. y Gaitán, A. (2015). *Sentidos y significados de la diversidad en niños y niñas en situación de desplazamiento de los grados cuarto y quinto de las Instituciones Educativas Jorge Villamil Ortega, Sylvania y Luis Calixto Leiva*. (Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad). Universidad de Manizales-Neiva. Colombia. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2293?show=full>.
- Benitez, J. L.; Tomás, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 1(23), pp. 27-40.
- Burgos, R. (2011). *Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5° a 8° año de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de cerro Navia*. (Tesis de maestría en Educación, Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile, facultad de Ciencias Sociales). Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-burgos_r/pdfAmont/cs-burgos_r.pdf
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos Norteamérica*, 3, pp. 154-169. Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/448>
- Campelo, A.; García, M.; Hollmann, J.; Lerner, M.; Calarco, J. y Lozano, L. (2010). *La convivencia en la escuela Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_coord/recursos-convivencia.pdf
- Córdoba, F. (2013). *El constructo convivencia escolar en Educación primaria: Naturaleza y dinámicas*. (Tesis doctoral facultad de ciencias de la educación departamento de psicología, Universidad de Córdoba). Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11953/2014000000930.pdf?sequence=1>
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de formacion del profesorado*, 66(23), pp. 159-180. Universidad de Córdoba. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588302.pdf
- Díaz, Y., y Jiménez, D. (2014). *Valores en la formación de la personalidad que contribuyan en la convivencia escolar de los niños y niñas entre 6 a 9 años de edad de la fundación unidad educativa "félix*

- leonte olivo". Trabajo Especial De Grado realizado como requisito para optar por el Título De Licenciada En Educación. Universidad de Carabobo. Recuperado de: <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1608/3/4808.pdf>
- García Raga, L., y López, M. (2011). *Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias*. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia, España. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_22.pdf
- Guber, R. (2001). *La Etnografía Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Guzmán, E.; Muñoz, J. y Preciado, A. (2012). *La convivencia escolar: una mirada desde la diversidad cultural*. (Tesis para optar el título de Magister) Universidad de Manizales. Colombia. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1066/109_Preciado_Espitia_Edgar_Alexander_Tesis.pdf?sequence=1
- Gómez, M. y Ríos, P. (2013). **Prácticas educativas en convivencia en el aula de la ciudad de pereira en el año 2012: grado 7º del colegio Liceo Merani y Grado 5a de la Institución José Antonio Galán**. *Revista de Educación*, 356, pp. 531-555. Valencia, España. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_22.pdf
- Guiso, A. (2001). Textos y Argumentos. *Fundación Universitaria Luis Amigó*, 2, p. 5.
- Henoa, R., López, D. y Mosquera, E. (2014). *Narrativas de jóvenes sobre los sentidos de convivencia pacífica en la escuela*. (Tesis de maestría en educación y desarrollo humano centro de estudios avanzados en niñez y juventud universidad de Manizales – cinde). Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1758/1/TESIS%20DE%20GRADO.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández Zape, M., Rebolledo, J. G., Sandoval Zape, S., y Catillo Valencia, M. (2015). *Significados y sentidos de la diversidad familiar: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de los niños y niñas del grado tercero (3º) de la Institución Educativa Empresarial Cerro Alto del Municipio de Caldono (Cauca)*. (Tesis de grado para obtener el título de Magister en educación desde la Diversidad). Universidad de Manizales. Colombia. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2136/1/Sandoval_Saida_Mayerly_2015.pdf
- Ley 1620 de 2013 (20 de marzo). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá: El congreso de Colombia. DO. N° 48733.
- López, M. (2009). *Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor*. En: Angulo Rasco, José Félix (Coord). *Escuela pública y sociedad neoliberal*, pp. 133-172. Madrid, España: Ed. Miño y Dávila.
- Luria, A. (1981). *Los procesos cognitivos. Un análisis socio-histórico*. Barcelona. En: Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN).
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. Chile: Comunicaciones Noreste LTDA.
- Maturana, G., Pesca, A., Urrego, Á., y Velasco, A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes y directivos docentes en res colegios públicos de Bogotá*. (Tesis de maestría educación, procesos de formación y prácticas educativas, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/420/1/edu49.pdf>
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/57/biblio/57Violencia-Escolar.pdf>
- Martínez, L. A. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. Perfiles libertadores. Recuperado de: <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>

- Meneses Montero, M. y Monje Alvarado, M. (2001). El juego en los niños: Enfoque Teórico. *Educación*, 25(2), pp. 113-124. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Milstein, D. (2010). Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and education*, 5(1), pp. 1-15.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá. Revista Antropológica*, 9, pp. 49-59.
- Ministerio de Educación. (2013). *Ley de Convivencia Escolar*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html>
- Mosquera, A., Hoyos, S., Suarez, N., Ruiz, P., y Rojas, F. (2015). *Sentidos y significados de la convivencia escolar en las instituciones educativas Liceo Alejandro de Humboldt Popayán- Cauca y Nuestra Señora de la Candelaria Pancitará- la Vega- Cauca (Colombia)*. Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2522/SENTIDOS%20Y%20SIGNIFICADOS%20DE%20LA%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR%20EN%20LAS%20INSTITUCIONES%20EDUCATIVAS%20LICEO%20ALEJANDRO%20DE%20HUMBOLDT%20POPAY%C3%81N-%20CAUCA%20Y%20NUESTRA%20SE%C3%91ORA%20DE%20LA%20CANDELARIA%20PANCITAR%C3%81-%20LA%20VEGA-%20CAUCA%20%28COLOMBIA%29..pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ocampo, M.; Briceño, S.; Hernández, M. y Olano, M. (2010). Estrategias para mejorar la convivencia en el Colegio Cristóbal Colón, Instituto Educativo Distrital. *Cuadernos Hispano Americanos de Psicología*, 10(2), pp. 46-61. Recuperado de: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen10_numero2/articulo_4.pdf
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2014). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista Avances en supervisión educativa*, 2. Recuperado de: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=29
- Ordóñez Solano, M.; Mondragón Gordillo, E. y Muñoz Fernández, M. (2014). *Sentidos y significados de la diversidad social: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de los niños y niñas del grado quinto de la institución educativa San Antonio de Padua del Municipio de Timbío en el Cauca. (Colombia)*. (Tesis de grado para obtener el título de Magister en educación desde la Diversidad). Universidad de Manizales, Colombia. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2136/1/Sandoval_Saida_Mayerly_2015.pdf
- Palomino, M. y Dagua, A. (2010). Los problemas de convivencia escolar: percepciones factores y abordajes en el aula. *Revista de investigaciones UNAD*, 9 (2), pp. 85 – 105. Recuperado de: https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen9numero2_2010/8.%20LOS%20PROBLEMAS%20DE%20CONVIVENCIA.pdf
- Pérez Toro, N. y Pinzón Torrado, V. (2013). *Prácticas agresivas en el aula, influenciadas por factores socio-culturales y su relación con la construcción y desarrollo de la convivencia escolar*. Estudio en los jóvenes del Grado Octavo de la Institución Educativa Corporación Colegio Bolivariano del Norte de la Ciudad de San José de Cúcuta. Recuperado de: <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2264/1/60276660.pdf>
- Rosales López, C. (2012). Diversidad y convivencia en los centros escolares: Una Práctica en la formación inicial del futuro educador. *Revista educación inclusiva*, 5(2). Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-DiversidadYConvivenciaEnLosCentrosEscolares-4105463.pdf>
- Sacristán, J. G. (1999). La construcción del discurso a cerca de la Diversidad y sus prácticas. Atención a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 81. Recuperado de: http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Santos, M. (2006). El pato en la escuela o el valor de la diversidad. Recuperado de <https://jportugal.wikispaces.com/file/view/El+pato+en+la+escuela.pdf>

- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), pp. 1-12. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2466-3006-1-PB.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Capítulo 1 tradición y enfoques en la investigación cualitativa. Gregorio Rodríguez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez. Ed. Ajilbe, Málaga, 1996.
- Timaná Sánchez, C.; Timaná Sánchez, D. y Rodríguez González, J. (2015). *Los significados y sentidos sobre diversidad en los niños (as) de tercero y cuarto de educación básica primaria del sector rural de la Institución Educativa San Alejandro del Municipio de Guaitarilla*. (Trabajo para optar el título de magister en educación desde la diversidad). Universidad de Manizales, San Juan de Pasto. Colombia. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2135/1/TESIS%20DE%20INVESTIGACION%20.pdf>
- Upegui, C. y Von Eck, B. (2010). *Complejidades de la convivencia en el escenario escolar*. (Tesis de Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, Universidad del Valle). Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7272/1/7405-0395090.pdf>
- Unesco. (1980). *El niño y el juego Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>
- Valladares, M. (2009). Análisis teórico-práctico sobre la dimensión educativa de la diversidad desde la perspectiva de su influencia en la convivencia escolar. *Revista de pedagogía Crítica*, 8(7), pp. 101-115. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1690/101-105.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Verdeja, M. (2012). Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), pp. 167-190. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art7.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1999). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, España: Editorial Aprendizaje Visor.

Capítulo 4

Cultura institucional y diversidad: una propuesta reflexiva en estudiantes de la Universidad de Manizales

Claudia Cárdenas Zuluaga¹⁴
Claudia Esperanza Cardona López¹⁵
Claudia Milena Castaño Serna¹⁶
Paula Andrea Restrepo García¹⁷
Tatiana Camila Lara Negrette¹⁸

Resumen

En el presente artículo se reseña la investigación sobre *Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales: perspectivas desde los múltiples actores de la comunidad universitaria*. En primer lugar, se discuten los conceptos de diversidad e inclusión en la educación superior; en segundo lugar, se contextualiza la investigación

-
- 14 Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Especialista en Educación en Salud y Magister en Educación y Diversidad.
 - 15 Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Especialista en Educación Sexual. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente-Investigadora Maestría en Educación desde la Diversidad, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. Estudiante Doctorado en Formación y Diversidad. Universidad de Manizales. Correo electrónico: esper@umanizales.edu.co
 - 16 Licenciada en Educación Especial, Especialista en Neuropsicopedagogía y Estudiantede la Maestría en Educación desde la Diversidad, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. Co-investigadora en el proyecto: Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales: perspectivas desde los múltiples actores de la comunidad universitaria.
 - 17 Licenciada en Educación Especial y Psicóloga de la Universidad de Manizales. Especialista en Psicoterapia y Consultoría Sistémica. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Diploma Superior en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO). Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Docente-Investigadora Maestría en Educación desde la Diversidad, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. Correo electrónico: prestrepo@umanizales.edu.co
 - 18 Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. Co-investigadora en el proyecto: Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales: perspectivas desde los múltiples actores de la comunidad universitaria.

sobre sentidos de la diversidad y en tercer lugar, se presentan algunos hallazgos de la investigación que permiten comprender la cultura y la diferencia en el contexto de la diversidad. Finalmente, se proponen reflexiones sobre cuestiones sobresalientes en los resultados, los cuales ofrecen información relevante a quienes se proponen estudiar en detalle los sentidos de la diversidad en otros contextos. Esto implica reconocer la diversidad propia y del otro para comprender la heterogeneidad del contexto.

Palabras clave: sentidos de la diversidad, educación superior, autorregulación, Universidad de Manizales.

Abstract

Organizational Culture and diversity: a sensible proposal before the students self-regulation of the University of Manizales

This article reviews the research on Senses of diversity in the University of Manizales: perspectives from the multiple actors of the university community. First, the concepts of diversity and inclusion in higher education are discussed. Second, the research on the meanings of diversity is contextualized. Third, we present some research findings that allow us to understand culture and difference, with emphasis on self-regulation in the context of diversity. Finally, we propose reflections on outstanding issues in the results, which offer relevant information to those who intend to study in detail the meanings of diversity in other contexts. This implies recognizing one's own diversity and the other to understand the heterogeneity of context.

Key words: senses of diversity, higher education, self-regulation, University of Manizales.

Introducción

La investigación que alimenta este artículo, relaciona varias cuestiones de reflexión obligada, que deberán ser consideradas desde todas las correspondencias, a fin de transitar hacia la educación inclusiva en el contexto universitario. El primer paso, consiste en construir un lenguaje que facilite la comprensión de conceptos como diversidad, inclusión, cultura, diferencia, autorregulación, entre otros. Por lo tanto, la construcción de sentidos de la diversidad que sean accesibles a todas las formas de comprender la diversidad, implica revisar los retos de las sociedades desde sus diferentes posibilidades, con una visión que nos permita reconocer tanto nuestras habilidades como también nuestros retos de mejora. El contexto de la educación superior no es ajeno a las relaciones de organización cultural humana; por esta razón, es necesario comprender el lugar de la inclusión de la diversidad en dicho contexto.

En contraste con otras especies, la naturaleza humana alcanza la independencia en un momento bastante posterior al nacimiento; por esta razón, entre otras, lograr tanto la autonomía como también las comprensiones necesarias para reconocer la diferencia entre los otros y la propia con respecto a ellos, toma tiempo e implica un acompañamiento pedagógico que consolide el desarrollo de habilidades y destrezas, así como la auto-regulación. Este imperativo por la adaptación al medio, ha hecho que nos organicemos social y culturalmente para afrontar sistemáticamente el cuidado a lo largo de la vida. En orden de ideas, una estrategia social y culturalmente instituida, es el sistema educativo prolongado, como una manera de cooperar con los esfuerzos de afianzamiento de habilidades que preparan para la vida adulta en instituciones diseñadas para tal fin.

De este modo, reconocer que el sistema educativo ofrece una gran variedad de oportunidades para todas las personas, es también reconocer que, en efecto, “encierra un tesoro” (Delors, 1996), puesto que “es un elemento clave de la participación política, la inclusión, la promoción y la democracia. Si bien la educación puede contribuir a los conflictos, también puede reducirlos o eliminarlos” (UNESCO, 2016); no obstante, aún hay barreras que impiden que sea accesible a la mayoría de las personas, estas barreras pueden describirse como el conjunto de condiciones o situaciones que *impiden algo a alguien*, pero que escapan a su control. Ante una amplia gama de barreras de acceso al desarrollo y disfrute de los derechos humanos, el sistema educativo y en particular el sistema educativo que alberga jóvenes en momentos vitales posteriores a la adolescencia –como es el caso de la población universitaria–, ha demostrado ser el factor protector que mejor disminuye los factores de riesgo, especialmente cuando está articulado a necesidades concretas y ocurre a lo largo de la vida (UNESCO, 2010). En este sentido, el desafío fundamental, consiste en la oferta de una educación con calidad, inclusiva, contextualizada y pertinente; capaz de retener y potencializar los talentos y la auto-regulación como una perspectiva que busca generar espacios para la reflexión de docentes y estudiantes, potencializando el aprendizaje para la resolución de problemas académicos y de la vida cotidiana.

En América Latina y el Caribe, región golpeada por el flagelo de la pobreza, la exclusión y la desigualdad, en donde la lucha por la inclusión de más personas al sistema educativo ha sido permanente y persistente, ha permitido un aumento paulatino de la cobertura en educación en todos los países. El caso de Colombia no es la excepción, dicho aumento ha traído consigo la oportunidad de disminuir las brechas socioeconómicas que históricamente han puesto a unas personas en ventaja y a otras en desventaja; todo lo cual, se evidencia en las leyes y políticas respecto al derecho a la educación gratuita, a la diversidad cultural y lingüística; como también en el crecimiento de la oferta institucional en educación superior.

Respecto a ello, la Universidad de Manizales no sólo responde a la obligación legal o normativa, sino que va más allá en términos de cobertura y extensión de programas a distancia, que se acompañan de metas misionales relacionadas con llevar la educación a todas las personas sin desatender el imperativo de la Alta Calidad en sus programas académicos; esta oferta presentada por la Universidad, abre sus puertas a estudiantes de todas las condiciones, llegando incluso a aquellos de regiones apartadas quienes, de otro modo, no podrían acceder a programas de educación superior de calidad.

Justificación

Debido a su función social y cultural, las universidades cumplen un papel fundamental para que el sistema educativo, en construcción continua, disminuya la distancia entre las metas de inclusión y la realidad de su alcance. Por esta razón, ofrecen una experiencia vital en la que los estudiantes aprenden aquello que necesitan para transformar la realidad y realizarse; de ahí que pensar un proyecto pedagógico institucional implica reconocer la heterogeneidad que constituyen los contextos de vida y formación.

En consecuencia, la oferta de educación de calidad mencionada, demanda que los modelos de aprendizaje se revisen constantemente y se adecúen a la realidad; esto es, al momento histórico, a los factores sociales, a las nuevas tendencias o a las exigencias del entorno. En esta revisión permanente, surgen diversos modelos que se usan ampliamente en los contextos de formación, incluidos los de la educación superior y que configuran una respuesta global a la necesidad de acompañar procesos de formación demandantes, en el cual se requiere una cualificación continua de la práctica.

Es de todos modos, una apuesta por el desarrollo del pensamiento crítico que, como modelo educativo, responde ampliamente desde el espíritu mismo de la Universidad, como un modelo inclusivo de reconocimiento del derecho a pensar diferente y a no estar de acuerdo; en oposición a otros en los que se difundió la idea de que aprender era repetir y memorizar. Para responder a esto y dado que “somos individuos cambiantes en contextos históricos y culturales diferenciales y cada vez más cambiantes” (Dulcey-Ruiz, 2010), se requieren sistemas educativos oportunos, eficientes y sobre todo, flexibles a las demandas del entorno; se trata entonces de reconocer, con acciones concretas, la riqueza que existe en la diversidad.

Por lo tanto, reconocer las diversidades es clave para identificar aquello que las personas necesitan comprender para hacer su trabajo en un entorno específico. La definición más usada, y no menos compleja de competencias, es “saber hacer en un contexto” (MEN, 2010) y en ella, está la clave para que las Universidades reflexio-

nen permanentemente sobre el lugar de aprendizaje que incluye realmente a todas las personas. Es, en suma, una apuesta por el pensamiento crítico, en la medida en que no hay soluciones estándar ni estandarizadas, sino desafíos que requieren reconocer las diversidades propias del contexto para responder a las demandas de la vida en sociedad, promoviendo así la autorregulación, que no es más que el proceso centrado en la generación de pensamientos, sentimientos y acciones, planeadas y sistemáticamente adaptadas para lograr las metas personales (Zimmerman, 2000).

Sin duda alguna, preguntarse por los sentidos de la diversidad, representa un desafío en términos de la educación superior que, incluso a pesar de las brechas de acceso, recibe y transforma a personas cuyo único elemento de cohesión es la heterogeneidad. El texto se divide en cuatro partes: la primera, conceptualiza la idea de diversidad, inclusión y autorregulación en la educación superior; la segunda, contextualiza la investigación y en tercer lugar, se presentan algunos hallazgos de la investigación que permiten comprender la cultura; proponiendo finalmente reflexiones sobre cuestiones sobresalientes en los resultados esperados.

Problema de investigación

La investigación se diseñó con el fin de responder a la pregunta: ¿cómo comprenden los participantes, agentes constructores de la educación superior inclusiva, los sentidos que circulan en la comunidad educativa de la Universidad de Manizales acerca de la diversidad?

Objetivos

Como objetivo general se consideró: comprender los sentidos de la diversidad en los agentes constructores de la educación superior de la Universidad de Manizales.

Objetivos específicos

- Identificar los significados de la diversidad que emergen en múltiples narraciones de los actores de la comunidad universitaria en su cotidianidad.
- Caracterizar la cultura institucional de la Universidad de Manizales como base para el diseño e implementación de estrategias, planes y programas de transformación en la educación superior.
- Analizar e interpretar los significados acerca de la diversidad, construidos por los diferentes actores de la comunidad universitaria

Para alcanzar tales objetivos, el diseño de la investigación se realizó con una perspectiva cualitativa de corte etnográfico, en donde las técnicas de recolección de la

información utilizada, fueron entrevistas y observación de campo. Adicionalmente, se usó la técnica de la Carta asociativa para identificar las redes de significación.

Antecedentes

Contexto de la investigación

El Eje cafetero¹⁹ está constituido por los departamentos Risaralda, Caldas y Quindío, ubicados entre las cordilleras oriental y occidental de los Andes, los cuales están relacionados económica, geográfica, ecológica y culturalmente. Los diferentes pisos térmicos que la caracterizan hacen de esta región un entorno propicio para el cultivo del café; de esta vocación agrícola recibe el nombre de Eje Cafetero. El Eje es también una zona estratégica para el tránsito entre regiones debido a que está en el centro del país y comunica a varios departamentos en un intercambio comercial y cultural incesante. Manizales, capital del departamento de Caldas, en el año 2015 tenía una población aproximada de 987.991 habitantes²⁰ y, debido a su amplia oferta de instituciones y programas de educación superior, recibe a estudiantes provenientes de diferentes partes de la región y de otros departamentos. Tal oferta incluye a la Universidad de Manizales, entidad educativa regional fundada en 1972 como *Cooperativa para el Fomento de la Educación Superior*, que fue reconocida por el Ministerio de Educación Nacional como Universidad²¹.

En el año 2016, la Universidad contaba con cerca de cinco mil (5000) estudiantes²², cursando carreras profesionales en cinco campos del conocimiento: ciencias sociales, ciencias económicas, ciencias de la ingeniería, ciencias jurídicas y ciencias de la salud. Los programas académicos están certificados con acreditaciones de alta calidad; la comunidad académica está conformada por 158 magísteres y 18 doctores, distribuidos entre profesores y administrativos, que comparten el llamado misional a la investigación, la docencia y la proyección social. En este contexto, la Universidad se propone formar egresados capaces de relacionarse directamente con

19 El territorio colombiano está distribuido en 2'070.408 kilómetros cuadrados. En Colombia hay departamentos como Caquetá o Córdoba, con extensiones de 88.905 y 23.900 kilómetros cuadrados respectivamente. El Eje Cafetero, con tres departamentos, suma 13.873 kilómetros cuadrados y, para 2015, 2'700.000 habitantes (aproximadamente). Fuentes: Instituto Geográfico Agustín Codazzi- IGAC: <http://www.igac.gov.co/> Infraestructura Colombiana de Datos Espaciales- ICDE: <http://www.icde.org.co/> Portal Geográfico Nacional: <http://pgn.igac.gov.co/>

20 Según la proyección del Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE durante el Censo de 2005. Fuente: DNP-DIFP Informe de Inversiones y Finanzas Públicas: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Inversiones%20y%20finanzas%20pblcas/Caldas%2015.pdf>

21 Resolución No. 2317 de 1992

22 Datos sugeridos por la página web de la Universidad: <http://umanizales.edu.co/historia-de-la-universidad-de-manizales/>

los fenómenos sociales y con los demás ciudadanos, que al tiempo sean altamente competentes para interactuar de manera rápida y eficiente con los sectores gubernamentales, comerciales y empresariales de la ciudad, la región y el país.

Para que estas metas sean concretas, el *Plan Estratégico Institucional-PEI* (Informe de gestión, 2014), se basa en la inclusión educativa, la atención a la diversidad y la vinculación de la educación superior a las particularidades de los contextos institucionales, regionales, nacionales e internacionales. En síntesis, la Universidad se propone tener en cuenta la riqueza cultural, contribuir a comprenderla, interpretarla, preservarla, reforzarla, fomentarla y difundirla desde una visión pluralista, de interculturalidad.

Adicionalmente, la misión expresa que “la Universidad de Manizales desde los principios de la solidaridad, la pluralidad, la equidad, inclusión y la justicia social, despliega su acción educativa y cultural articulando los procesos de formación de profesionales críticos, creativos y comprometidos con el país”²³. Por lo tanto, hay un compromiso institucional explícito en promover una cultura fundamentada en el respeto y la diversidad; este compromiso implica, a su vez, la tarea de avanzar en la consolidación de la educación superior incluyente que reconoce, valora y potencia la diversidad en la comunidad universitaria. Debido a que la intención es explícita en los lineamientos y directrices generales, pero no había investigaciones que dieran cuenta del estado actual de estos propósitos institucionales, se diseñó la investigación sobre *Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales*; con ella, se buscó contribuir de manera significativa para comprender cómo se materializa la propuesta institucional en la cotidianidad, con el fin de revisar las acciones que ya se realizan y diseñar propuestas de intervención y transformación pertinentes. En consecuencia, resulta ser una investigación necesaria para consolidar el proyecto institucional centrado en la inclusión; es decir, en el reconocimiento de la diversidad como oportunidad para construir y consolidar los proyectos de vida de cada uno de los miembros de la comunidad universitaria.

En este orden de ideas, la tarea de facilitar el tránsito hacia un paradigma inclusivo en la educación y en la sociedad, es posible si se tienen en cuenta los resultados de los estudios centrados en responder preguntas clave sobre cómo hacer que, de manera transversal, todos los escenarios institucionales contribuyan a la inclusión real. Por lo tanto, y con el ánimo de contribuir a la comprensión, esta reseña se ocupa de algunos hallazgos de la investigación sobre los *Sentidos de la diversidad en la*

23 La misión está disponible en la página web: <http://umanizales.edu.co/mision-vision-y-principios/>. Así mismo, en esta URL se encuentra la información general sobre la Universidad, abierta al público.

Universidad de Manizales: perspectivas desde los múltiples actores de la comunidad universitaria.

Así pues, debido a que el interés de la investigación se centra en la necesidad de movilizar una cultura universitaria que reconozca la diversidad como una postura ética y política, los resultados se discuten a partir de las comprensiones que ellos ayudan a alcanzar, en relación con la *cultura*, definitiva para comprender el contexto, y la *diferencia*, como clave para comprender los sentidos de diversidad que las personas le atribuyen a la experiencia de vida universitaria, así como el desarrollo de la autorregulación, cuyo proceso busca que los estudiantes desarrollen la habilidad de aprender a aprender para el alcance de metas según la demanda de los contextos.

Caracterización de la población

Con la intención de lectura que nos ocupa en el presente artículo, los resultados que se presentan son una parte de la investigación *Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales: perspectivas desde los múltiples actores de la comunidad universitaria*; los aportes completos, corresponden a la investigación total que da cuenta de una unidad de trabajo y una unidad de análisis más extensas.

Así pues, el estudio contó con una muestra de 325 personas, la mitad hombres y la mitad mujeres, quienes participaron de manera consensuada. La distribución de edades está en el rango de 17 a 72 años, tal como se muestra en la figura 1; en la cual, se observa que la mayoría de los participantes contaba con edades en el rango de 18 a 20 años. Esta distribución guarda la proporción correspondiente a los contextos universitarios en los que la mayoría de la población está iniciando sus estudios de educación superior.

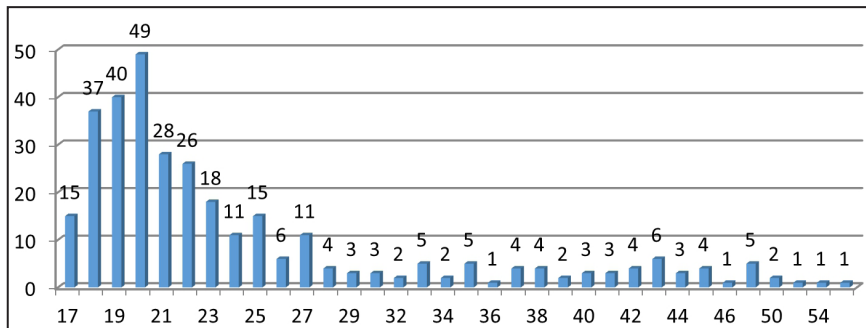


Figura 1. Distribución por edad de los participantes en el estudio.

Fuente: elaboración propia.

En relación con el estrato socioeconómico, la muestra se distribuyó principalmente en los estratos 2, 3 y 4. Esta medida del ingreso familiar, se constituye en un indicador de acceso a la educación, teniéndose en cuenta para describir la composición de la población universitaria, en relación con la población general, como se ve en la Figura 2.

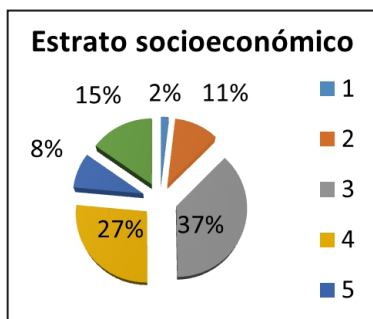


Figura 2. Distribución de la muestra por estrato socioeconómico.
Fuente: elaboración propia.

En el caso del presente estudio, los sentidos de la diversidad también tienen que ver con la procedencia (socioeconómica y regional) de los participantes; de ellos, 209 personas reportaron que su lugar de origen es Manizales; 46 personas proceden del departamento de Caldas, del cual Manizales es la capital. Este es un dato relevante en términos de la homogeneidad en relación con un origen cultural aparentemente similar. Los 70 estudiantes restantes proceden de otros departamentos, tal como se evidencia en la tabla 1, en la que se muestra la procedencia de los participantes en el estudio.

Tabla 1. Lugar de procedencia de los participantes en el estudio

Lugar de Procedencia	Participantes
Antioquia	1
Bogotá, D.C.	10
Bolívar	3
Boyacá	3
Caldas	46
*Manizales	209
Caquetá	1
Cauca	2
Huila	6
Magdalena	2
Meta	4

Lugar de Procedencia	Participantes
Nariño	5
Norte de Santander	1
Putumayo	1
Quindío	6
Risaralda	4
Santander	4
Tolima	8
Valle	9
Total	325

Fuente: elaboración propia.

Referente teórico

Los aportes que se han hecho sobre los estudios en diversidad en los espacios de educación superior, pueden ser caracterizados desde cuatro propuestas que se complementan; el primero de ellos deja ver la diversidad como una serie de acciones y medidas que deben ser tenidas en cuenta para ajustar las aulas, los currículos y las clases; desde otro punto de vista, se ha abordado el tema de la diversidad como un problema que exige una serie de estrategias para ser enfrentado en los salones de clase; mientras que un aporte diferente, habla de la diversidad desde la enseñabilidad de la misma; y por otro lado, se encuentran aportes frente a la diversidad en su medición desde los contextos de educación superior.

Frente a la posibilidad de ver la diversidad como el ajuste a los currículos, las aulas y las clases, los aportes de Montes y Gea (2011), buscan reformular el concepto de movilidad virtual (MV) e introducir el Marco de Modelamiento Movinter, que sirve de base a las instituciones de educación superior, para diseñar e implementar el uso integrado de la MV, como medio para mejorar la internacionalización de las experiencias estudiantiles. La revisión bibliográfica y el estudio del caso Movinter dieron como resultado la propuesta de un modelo comprensivo-integrador que facilita la movilidad intercultural entre estudiantes. En este sentido, Kamylyis, Bocconi y Punie (2012), ofrecen un artículo que revisa cómo innovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje al nivel del sistema educativo; en su aporte, se describe la visión de las 'Aulas Creativas' (Creative Classrooms) y hacen una propuesta consolidada para su implementación, clarificando su naturaleza holística y sistémica, los resultados de aprendizaje intencionados y sus dimensiones pedagógicas, tecnológicas y organizacionales para la innovación.

Como resultado, se reflexiona sobre cómo las dimensiones clave propuestas y los parámetros de referencia, se implementan en escenarios de la vida real para

configurar tipos profundamente diversos de CCR y demostrar la aproximación sistémica que se requiere para la implementación sostenible y el aumento progresivo de los CCR en toda Europa.

A este respecto, Castro (2014) propone determinar aspectos esenciales para la construcción de procesos de Educación Superior Inclusiva, concluyendo que la creación de cátedras, diplomados u otros cursos de extensión, son además considerados como acciones fundamentales dentro de los procesos de sensibilización y formación de las comunidades educativas de educación superior inclusiva. Los aportes realizados en este sentido, coinciden en la necesidad de crear más programas donde los participantes combinen los saberes y su experticia en los temas, con sus experiencias.

Por su parte, los estudios y aportes que relacionan la diversidad como un problema que requiere manejo dentro de los espacios académicos, han disminuido afortunadamente; no obstante, cabe reconocer los aportes de McLaughlin (2015) quienes proponen una nueva manera de conceptualizar y medir la diversidad, orientada en relación con las limitaciones de las medidas tradicionales de la diversidad, más allá de reportar lo relacionado con la raza y con los atributos neutrales de la raza en un modelo único. Frente a esta postura, los autores consideran que el rol y el impacto de la diversidad en la educación superior, ha permeado durante años, varios niveles de discusión sobre el acceso y el logro de los estudiantes; así pues, concluyen que las políticas de educación superior se deberían reflejar en una conceptualización más amplia de la diversidad, que vaya más allá de la magnitud y las proporciones de la raza y la etnicidad.

De hecho, las instituciones luchan por medir la diversidad de una manera que soporte efectivamente la administración de los objetivos de diversidad y que alcance los requerimientos legales para las estrategias dirigidas; por esta razón, se sugiere el uso de índices de diversidad que conceptualicen todos los aspectos relacionados con el tema. En este sentido, es preciso abordar los estudios sobre diversidad y la necesidad de extender sus aportes a los escenarios de formación, en términos de enseñabilidad de esta, como un objeto de saber y compartir.

Así pues, estudiar la diversidad y comprenderla epistemológicamente, ha abierto la puerta a la oportunidad de enseñarla también, a este respecto Marin y Morgan (2015), proponen en su estudio explorar las experiencias y las perspectivas en las clases sobre diversidad, de estudiantes inscritos en cursos sobre diversidad en el nivel de graduados (posgrado), en una escuela de educación (pedagógica); ello, debido a que los cursos en educación superior se han asociado con resultados positivos, en cuanto a los aspectos educativos y del desarrollo, así como a retos específicos.

A pesar de que otros estudios que han examinado los cursos sobre diversidad en educación, psicología y otras disciplinas, hay pocas investigaciones que se ocupan de los cursos sobre diversidad en el contexto de la educación posgraduada, de sus estudiantes, de los procesos y de los resultados.

Los resultados incluyeron temas emergentes, tales como las características esenciales del instructor, los métodos de aprendizaje, las interacciones entre pares, el clima de las clases sobre diversidad, el hecho de que cada curso es único, el contexto de los cursos de posgrado, el mejoramiento de los cursos sobre diversidad y el impacto sobre los estudiantes. En síntesis, participar en una clase sobre diversidad es una experiencia compleja en la que intervienen muchos factores; por lo cual, el estudio sugiere que todos estos factores –el instructor/profesor, los estudiantes y el salón de clase- se vuelven importantes en las experiencias de los estudiantes graduados de aulas sobre diversidad.

En este orden de ideas, medir la diversidad en las aulas es fundamental para que todo lo anterior ocurra con relativa coherencia; a este respecto Ryder, Reason, Mitchell, Gillon y Hemer (2016), proponen desde sus aportes, examinar la relación entre las percepciones de los estudiantes sobre su clima para el aprendizaje y sus puntajes en la *Escala de Apertura a la Diversidad y al Desafío*; este es otro buen ejemplo de diseño metodológico que ayuda a obtener evidencia sobre las condiciones en las cuales se estudia la diversidad en el contexto universitario. Por su parte, Doiz, Lasagabaster y Sierra (2013), aseguran que a través de la metodología de grupos de discusión, en la cual participan diferentes miembros de la comunidad, se investigó cómo lidia la comunidad universitaria con los múltiples aspectos que rodean la política multilingüe y las prácticas de la universidad, pues señalan que la diversidad incluye también la oferta de programas al alcance de todas las personas, por ejemplo el tema de los idiomas en los que puede ofrecerse un programa, por ello, su estudio sirve para ver cómo han resuelto en el contexto europeo la inclusión a partir de los diversos idiomas.

De acuerdo con Escudero (2012), la educación inclusiva es una cuestión de derecho, debido a “sus conexiones manifiestas con la democracia, la justicia y la equidad” (p. 110). El compromiso del país con la transformación de la educación pertinente, ofrecida en condiciones de equidad, se tuvo en cuenta en el diseño de la investigación sobre *Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales: perspectivas desde los múltiples actores de la comunidad universitaria*; por esta razón, se consideró la necesidad de movilizar una cultura universitaria capaz de reconocer la diversidad como una postura ética, política y transversal en la institución, que propicie el tránsito hacia un paradigma inclusivo en los contextos educativos y más allá de ellos, en la sociedad. Investigar los sentidos de la

diversidad, se constituye entonces en una acción prioritaria para las instituciones de educación superior y, en este caso, responde al interés manifiesto de la Universidad de Manizales de garantizar la educación inclusiva en el país, en la región y en la propia institución.

Como se ha presentado en la introducción del presente, el acceso y la retención de estudiantes, son cuestiones clave en educación superior; por lo tanto, las iniciativas dirigidas a cualificar o mejorar la posibilidad de que más personas accedan a la educación superior, con el fin de disminuir la brecha educativa, consideran seriamente estos dos elementos. El primero de ellos tiene que ver con la capacidad del sistema educativo para facilitar el tránsito de la educación media a la superior; al respecto, el Ministerio de Educación Nacional -MEN reportó, para septiembre de 2015, que solo el 34,6% de los bachilleres ingresa de manera inmediata a la educación superior (MEN, 2015a). Más allá de ser un desafío, la cifra expresa la realidad de las barreras de acceso e invita a caracterizar los contextos universitarios para identificar las razones por las cuales la mayoría de estudiantes no inicia o no culmina sus estudios. Las cifras de permanencia y graduación no son menos desafiantes: de quienes acceden a la educación superior, el 10,1% deserta anualmente y el 45,5% (por cohorte) no se gradúa (MEN, 2015b).

Este panorama exige que se considere seriamente la diversidad y, por ende, la inclusión con el fin de que más personas accedan a las instituciones de educación superior y encuentren en ellas la oportunidad de construir su proyecto vital desde la educabilidad del ser (Freire, 2003, p. 21). Referido a ello, el MEN señala que los factores determinantes para la deserción en educación superior del país, se relacionan con competencias académicas de entrada, condiciones económicas de los estudiantes y sus familias, orientación vocacional y profesional, y actitudes, aptitudes y expectativas en relación con lo que significa la experiencia de ser estudiante universitario (MEN, 2015b). Por esto, para las instituciones de educación superior la retención de estudiantes es una tarea exigente, que implica, entre otras acciones, considerar los factores que facilitan la permanencia en las universidades y el desarrollo de competencias de autorregulación, permitiendo así que los estudiantes aprendan, se gradúen y ejerzan sus profesiones, buscando no solo la superación personal, sino también la contribución y mejoramiento de la sociedad.

Con la formación de estudiantes, las universidades buscan una transformación que apunte hacia una sociedad que estimule la convivencia y la participación en el respeto por la diversidad, dirigiéndose hacia una equiparación de oportunidades; para lo cual, se busca que el aprendiz adquiera un papel de agente activo, que planee y revise su trabajo, siendo consciente de sus procesos de pensamiento, esto es, que sea autorregulado (Fuentes y Rosário, 2013; Zimmerman, 2008).

Todo lo cual, supone un sistema en el que cada elemento posibilite la garantía del derecho a una educación superior de calidad. En este conjunto, las poblaciones que han sido sistemáticamente vulneradas, encuentran barreras que impiden su acceso a la educación superior o dificultan su permanencia y graduación. Los programas centrados en la discriminación positiva, han conducido al diseño y establecimiento de acciones afirmativas para facilitar la experiencia de formar parte de una comunidad educativa, debido a que las barreras se mantienen y persiste la exclusión. Es preciso preguntarse entonces, cómo han asumido las instituciones de educación superior, los retos que supone el acceso y si, en consecuencia, las acciones que ya realizan son suficientes para disminuir tales barreras y promover la permanencia y la graduación. Ante esto, la investigación *Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales: perspectivas desde los múltiples actores de la comunidad universitaria*, resulta ser una oportunidad para analizar a profundidad el reconocimiento de la diversidad; así, los resultados podrían ofrecer recomendaciones clave para pensar en el acceso, la permanencia y la graduación, es decir, caracterizar las acciones incluyentes en el contexto institucional.

Según Freire (2003), “los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres inacabados e incompletos” (p.19), motivo por el cual, el impulso que posibilita la educación, es la conciencia de estarlo o conciencia de inacabamiento; en este orden de ideas, la conciencia del inacabamiento es una fuente de construcción de sí mismo porque “el ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda” (Freire, 2003, p.22) que los contextos universitarios (no exclusivamente, pero sí para el caso que nos ocupa), podrían propiciar de una manera que facilite el acceso, la permanencia y la graduación. En este sentido, la inclusión es una oportunidad para leer críticamente la *conciencia de inacabamiento*, porque “las políticas de fomento a la permanencia deben tener un componente transversal de inclusión” (MEN, 2015c, p.247), evitando el asistencialismo y promoviendo el desarrollo humano; teniendo en cuenta que el punto de partida son las necesidades y condiciones de cada estudiante que busca en la educación superior una oportunidad para completar su proyecto vital; se trata pues, de un proceso de inclusión de lo diverso.

Los resultados de la investigación sobre los *Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales*, ofrecen una mirada contextualizada del acceso, la permanencia y graduación de aquellas personas a quienes el MEN (2004) define como “colombianos vulnerables porque no acceden fácilmente al sistema; porque su cultura y contexto son diferentes y no ven pertinente la educación o la forma como se imparte; porque tienen dificultades físicas para llegar y permanecer en el aula; porque han estado por fuera de la escuela; porque viven en una zona rural muy dispersa y tienen unos ciclos y calendarios diferentes alrededor de la actividad económica de

la que participan” (p.1), debido a que “la educación es un derecho y, en contextos de diversidad étnica y cultural, debe ser incluyente y apropiada, con metas tendientes a asegurar igualdad, pero también respeto por las particularidades históricas, étnicas y culturales de los grupos vulnerables que habitan el país” (Dávila, 2017a, p.6); en este contexto, la investigación citada mira la inclusión a través de la diversidad y sus sentidos, con lo cual reflexiona sobre el rol de la Universidad y de sus acciones afirmativas en el acceso, permanencia y graduación de estudiantes.

Ante las cifras del MEN (2015c) cabe preguntarse cómo ofrecen las instituciones de educación superior, el espacio para que las personas completen sus proyectos vitales; si bien, “la permanencia es un reto asociado a la calidad educativa y a la equidad en las oportunidades” (p.245), el reconocimiento de la diversidad y los sentidos que puedan atribuírsele está directamente relacionado con acceso, permanencia y graduación. Un aspecto que podría discutir la investigación, es si las acciones afirmativas que ya realiza la Universidad, son visibles para los múltiples actores de la comunidad universitaria y si contribuyen para que más personas, independientemente de sus condiciones, tengan la oportunidad encontrar en la Universidad, el espacio para disfrutar su derecho a la educación superior; es decir, a construir su ser desde la educación que “puede significar la sujeción a una perspectiva alentadora y esperanzadora” (Dávila, 2017b, p.2).

Aportes comprensivos de la investigación

La revisión de resultados en esta sección, tiene el propósito de retomar y ampliar las voces y sentidos que los agentes de la comunidad educativa de la Universidad de Manizales, han construido acerca de la diversidad; el informe final de investigación, contiene todas las categorías de análisis obtenidas mediante el uso de la carta asociativa, grupos focales, entrevistas y datos agregados para la caracterización etnográfica de quienes participaron en el estudio. Se sugiere revisarlo, a modo de profundización y revisión exhaustiva, pues ellos informan sobre el tipo de intervenciones que pueden ser útiles para garantizar la educación inclusiva en los contextos de educación superior y cómo la diversidad se relaciona con el desarrollo de la auto-regulación en el aprendizaje. Para los propósitos de esta reseña, a continuación, se revisan sus aportes para comprender la cultura y la diferencia.

Cultura institucional como plataforma para la atención a la diversidad

De acuerdo con los propósitos de esta investigación, el desarrollo de una postura crítica frente a la realidad, es clave para comprender las formas en que los actores de la comunidad universitaria significan la diversidad en el contexto institucional.

En los resultados de la investigación, llama la atención las respuestas a un grupo de preguntas en relación con I) Si la formación ofrecida por la Universidad de Manizales fomenta el desarrollo de tal postura crítica frente a la realidad sociocultural de la institución, la región y el país; II) Si la Universidad de Manizales proporciona condiciones para el fomento de una cultura ciudadana de reconocimiento y respeto por las diferencias; y III) si la Universidad reconoce la diversidad de expresiones culturales.

Debido a que el marco comprensivo de esta investigación indica que los significados de la diversidad son una construcción social permeada por las políticas y prácticas contemporáneas en educación, estos datos son pertinentes para diseñar acciones de intervención con impacto directo en la formación de las personas de la comunidad universitaria. Por su parte, el fomento de una cultura ciudadana de reconocimiento y respeto por las diferencias, resulta ser un propósito institucional que los participantes reconocen como evidente; ante lo cual, cabe considerar si estos vínculos, que para los participantes resultan ser notorios, están relacionados con acciones concretas; puesto que llama la atención que el 24% de los entrevistados considere que el reconocimiento de la diversidad de expresiones culturales, ocurre algunas veces o rara vez.

Esto puede ser producto de las acciones de divulgación y las estrategias de comunicación que implemente la Universidad en particular, debido a que la divulgación puede estar directamente relacionada con el reconocimiento del momento institucional; respecto a esto, se preguntó a los participantes por la pertinencia de las campañas de sensibilización en relación con el respeto por la diversidad; en este caso, llama la atención que el 18% de los participantes no sepan sobre la pertinencia de las campañas de sensibilización y concienciación del respeto por la diversidad desarrollada por la Universidad.

Con respecto a la pregunta referente a la oportunidad de compartir con personas de diferentes culturas y lenguas (siempre, 33% y algunas veces 29%) y diferentes religiones (siempre 41% y casi siempre 20%) los participantes consideraron que tal oportunidad es menor. Sin duda, estos hallazgos indican una caracterización de las condiciones culturales en el contexto amplio de la Universidad, puesto que la apreciación de los participantes en este estudio, tiende a señalar homogeneidad cultural. Este es un elemento sobre el cual vale la pena profundizar, bien como fortaleza de la Universidad o bien como característica del perfil al cual se dirige la oferta académica; por otra parte, la apreciación sobre diferentes credos o prácticas religiosas, tal vez indique que se trata de un tema menos perceptible o sobre el cual no pesa ningún tipo de discriminación o distinción.

Además, en las voces de los estudiantes, la idea de diversidad en la Universidad de Manizales se relaciona con valores tales como respeto, tolerancia, inclusión,

aceptación, igualdad y por supuesto, diferencia. Por lo tanto, es necesario hacer eco de esas voces para que, independientemente de los roles que se ocupen en la comunidad educativa, se asuma que todos somos distintos y que es allí en donde está la riqueza del intercambio en el contexto de la educación superior. La educación desde la diversidad se consolida entonces, cuando los distintos lenguajes y realidades convergen en el reconocimiento a la diferencia.

Este hallazgo, es relevante ya que contribuye a diseñar acciones concretas para movilizar una cultura universitaria hacia la identificación y reconocimiento de la diversidad; en este aspecto, juega un papel importante la competencia de la autorregulación que requiere no solo de la orientación y planificación para su desarrollo sino también de escenarios que la favorezcan. Se trata entonces, de una cultura que propicie el dialogo hacia los sentidos y significados de la diversidad, que propenda por una educación universitaria reflexiva y que mire la diversidad en perspectiva para construir respeto.

Debido a que la cultura no ocurre en el vacío, sino que para que se desarrolle deben existir espacios físicos concretos, la investigación exploró la universidad como un entorno institucional inclusivo, en este orden de ideas, los entornos son una pieza importante en la construcción de comunidades incluyentes y respetuosas de las necesidades de las personas. Por esta razón, se indagó por barreras arquitectónicas (en relación con el acceso y circulación en oficinas, dependencias y aulas), recursos tecnológicos disponibles (como alternativas para el acceso y utilización de los usuarios con características particulares), dispositivos de acceso al aprendizaje y a la participación en el aula (pasamanos, alturas de los tableros, interruptores, mobiliario, entre otros), y formas accesibles de la comunicación en diferentes medios y espacios que facilitan (o dificultan) el aprendizaje.

Al respecto, los participantes consideraron que el entorno contribuye a la consolidación de la inclusión y de la participación en escenarios necesarios para la autonomía y partición como garantes de la autorregulación. Sin embargo, estamos obligados a atender el imperativo de un mensaje que es necesario escuchar en el porcentaje expresado en las respuestas ‘algunas veces’. Tales respuestas pueden tomarse como un indicador de que los esfuerzos podrían ser más eficaces, para mejorar la experiencia de acceso y participación; esto es, para lograr un entorno más capaz de incluir a todas las personas de todas las condiciones.

Por otra parte, los resultados de la investigación muestran que la mayoría de los entrevistados consideran que la Universidad ofrece una respuesta educativa plural, diversificada y flexible, que satisface las necesidades de aprendizaje y participación de los estudiantes. Este hallazgo, en conjunto con otras expresiones evidenciadas en

las respuestas de los participantes, demuestra un clima de respeto por la diversidad y la diferencia en el contexto de la Universidad; por lo tanto, puede afirmarse que hay un reconocimiento del esfuerzo institucional en la contribución a la construcción de una cultura de respeto por la diversidad.

Como consecuencia de lo anterior, se hace necesario indagar cómo se materializan, en las prácticas educativas, estos hallazgos. Por esto, se les preguntó a los participantes si en la Universidad de Manizales se evidencian prácticas de aula que dan respuesta a las particularidades de los sujetos dentro de los grupos a los que pertenecen, a través de la flexibilización de tiempos, propósitos de formación, estrategias pedagógicas y evaluación. El siguiente conjunto de figuras (3, 4, 5 y 6) ilustra la distribución de las respuestas obtenidas al respecto.

En la Universidad de Manizales se evidencian prácticas de aula que dan respuesta a las particularidades de los sujetos dentro de los grupos a los que pertenecen, a través de la flexibilización de tiempos, propósitos de formación, estrategias pedagógicas y evaluación, como se ve:

Figura 3. Tiempos.

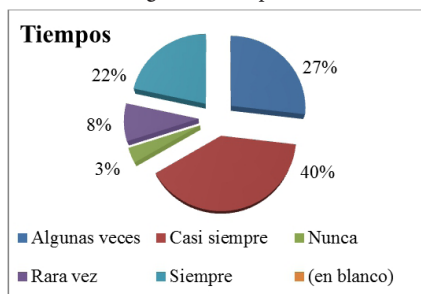


Figura 4. Propósitos de formación.

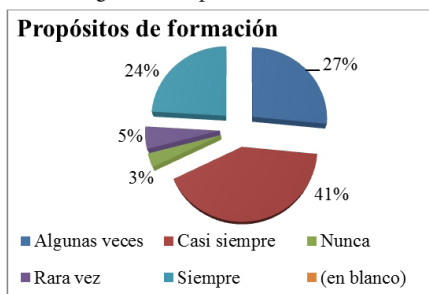


Figura 5. Estrategias Pedagógicas

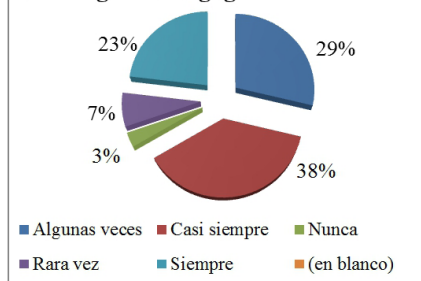


Figura 5. Estrategias pedagógicas.

Figura 6. Evaluación.

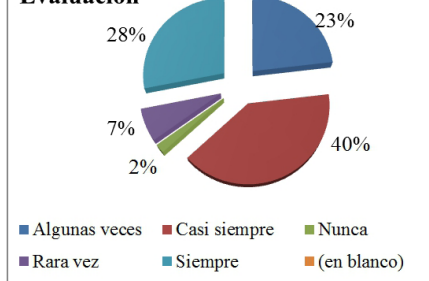


Figura 6. Evaluación.

Fuente: Resultados de la investigación sobre *Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales: perspectivas desde los múltiples actores de la comunidad universitaria*. Documento de trabajo inédito.

Tal como se advierte en el conjunto de figuras (3, 4, 5 y 6), la distribución de respuestas en relación con las preguntas por los elementos constitutivos de las prácticas de aula, es prácticamente homogénea; esto indica, por una parte, los horizontes de formación alineados para propiciar el aprendizaje y para que, en efecto, todas las personas se sientan pedagógicamente incluidas en las clases. Además de las cuestiones pedagógicas recién indicadas, también fue necesario indagar cómo se materializan en las prácticas administrativas estos hallazgos, como acciones concretas para fortalecer el respeto y reconocimiento de la diversidad en la comunidad académica.

Un aspecto clave en relación con la retención y graduación de estudiantes, es el estímulo al talento de los aspirantes y estudiantes admitidos en los programas de formación profesional²⁴. Por esta razón, a los participantes de la investigación, se les preguntó, en primer lugar, sobre los mecanismos de apoyo financiero que facilitan la permanencia de quienes se encuentran en situación de desventaja económica o encuentran ese obstáculo para mantenerse en la Universidad. Los resultados indican que los estudiantes consideran que existen mecanismos de apoyo financiero, como becas y subsidios (con recursos propios o en alianza interinstitucional) que les permiten a los estudiantes acceder y permanecer en el sistema. Se trata, de acuerdo con los participantes en la investigación, de una Universidad capaz de facilitar el acceso y la permanencia en el sistema a partir de iniciativas institucionales e interinstitucionales.

De igual modo, se obtuvieron resultados similares para el grupo de preguntas que buscaban información sobre las estrategias que desarrolla la Universidad de Manizales para: I) vincularse a redes locales, nacionales e internacionales, que trabajan aspectos relacionados con las políticas educativas y sociales orientadas hacia la atención de la diversidad; II) promover procesos de formación permanente y actualización en aspectos relacionados con la atención y el reconocimiento de la diversidad; III) crear y mantener en funcionamiento centros, grupos, líneas, programas y proyectos de investigación en temas relacionados con la diversidad.

Si bien los participantes consideran que la Universidad desarrolla estrategias suficientes en los tres casos, llama la atención que, con respecto a las acciones de investigación sobre diversidad, los resultados indican que la flexibilidad curricular, la educación inclusiva y la interculturalidad son aspectos desconocidos para

24 La Universidad de Manizales cuenta con los incentivos Ser pilo paga http://www.estudiaenlaumanizales.com/faces/plan_becas/becas_bien.xhtml y Becas de Inclusión Educativa Nocturna- BIEN <http://umanizales.edu.co/becas/>

un porcentaje importante de las personas participantes en el estudio (21%). Así mismo, cuando fueron preguntados por otro tipo de estrategias, las que permiten prevenir y actuar consecuentemente ante cualquier acto de discriminación y exclusión educativa, social y cultural, fue considerable el porcentaje (24%) de quienes respondieron que no saben si la universidad desarrolla o no tales estrategias. Una vez más, ambos resultados podrían deberse a cuestiones relacionadas con la divulgación de los medios para la diversidad, aspecto que tiene, como se ha indicado, la mayor relevancia.

En síntesis, se evidencia que un aporte de la investigación *Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales*, es la recomendación a las instituciones universitarias de diseñar estrategias de comunicación que les permitan a todas las personas que hacen parte de su comunidad, reconocer las acciones concretas de reconocimiento de la diversidad o de mitigación de la discriminación. Las estrategias de comunicación masiva, cuando están cohesionadas y persiguen el interés de propiciar la participación, son un elemento fundamental de cultura institucional que contribuye al reconocimiento y respeto de la diversidad. Por medio de campañas institucionales organizadas y de amplia recordación, los miembros de la comunidad académica encuentran maneras propias para comprender la realidad diversa y cambiante que les rodea asumiendo, por lo tanto, una postura crítica frente a la realidad.

Diferencia como sinonimia de la diversidad en estudiantes universitarios

El análisis de los resultados obtenidos por medio de la carta asociativa, los grupos focales y las entrevistas, permitió identificar como factor común y de alta prevalencia en las respuestas, la categoría *diferencia* asociada al significado de *diversidad*. Este hallazgo, refleja la necesidad que tenemos, todas las personas, de asociar un significado a aquello que consolida nuestra propia identidad; el resultado fue particularmente importante en el caso de los estudiantes, quienes relacionaron el reconocimiento del otro desde las diferencias, lo que podría significar que ellos ven un colectivo menos homogéneo y, por lo tanto, diverso. Se trata de un punto de partida para propiciar reflexiones entre toda la comunidad educativa, en relación con las prácticas que permiten hacer caminos hacia una educación en, desde y para la diversidad, en escenarios que favorecen la autorregulación. Al respecto, en el 31% de las asociaciones encontradas con la carta, se identificó la prevalencia de *diferencia* referida también a pensamiento, color, cultura, creencia, costumbres, capacidades, género y gustos; lo cual indica que los sentidos y significados de la diversidad en la universidad de Manizales, refieren a las condiciones diversas, más allá de culturas y pensamientos diferentes de otros.

En este orden de ideas, en los grupos focales de estudiantes se encontró que las diferencias están enmarcadas en características físicas o sociales; por lo tanto, es necesario prestar atención a las distintas maneras de comprender la idea de diferencia para evitar esencialismos o el uso del término para enfatizar distinciones peyorativas o discriminatorias. Esta es una tarea permanente de la que somos corresponsables todas las personas que formamos parte de comunidades educativas, puesto que todos los miembros de una comunidad universitaria tienen un papel esencial en la transformación social, ante lo que resulta necesario pensar con cuidado y en conjunto las estrategias que facilitan el buen trato y las relaciones constructivas y respetuosas. En este sentido, el uso del lenguaje puede ser inclusivo o excluyente, así como también el uso de las herramientas tecnológicas; es evidente entonces, que se trata de un esfuerzo constante, que permea las interacciones primarias y secundarias establecidas con otras personas, y que es urgente realizar.

Los hallazgos en relación con los significados de la diversidad en la Universidad, tienen que ver con la expresión abierta de valores inclusivos; tales como: solidaridad, reconocimiento, equidad y hospitalidad. En relación con esto, los participantes consideran que la expresión abierta de estos valores ocurre siempre, casi siempre, o por lo menos algunas veces. Este hallazgo resulta ser relevante en términos de cómo los participantes observan el clima de inclusión que se experimenta en la Universidad. En relación con ello, se puede interpretar que el reconocimiento de los valores que se expresan abiertamente promueve la posibilidad de construir la inclusión sobre la base del reconocimiento de la diversidad, como aspecto clave para comprender los significados de la diversidad que emergen en las múltiples narraciones cotidianas de los actores de la comunidad universitaria.

El fortalecimiento de una cultura respetuosa de la diversidad, evidentemente, tiene que ver con la oportunidad real de compartir con personas de diferentes condiciones y, así, comprender la diferencia; en este sentido, si el propósito es comprender la heterogeneidad de la que está hecha la realidad, entonces es necesario vivirla de primera mano. En la presente investigación, la mayoría de los participantes consideró que en la Universidad tienen la oportunidad de compartir con personas de diferentes condiciones socioeconómicas (54%), diferentes generaciones (59%), diversas identidades sexuales (50%) y diversas capacidades (52%); como se ve, este hallazgo se relaciona directamente con el hecho de reconocer la presencia de personas en condiciones diversas, siendo esta la manera de reconocerse en el contexto de la Universidad. La siguiente figura 7, tomada de los resultados de la investigación, sintetiza estos hallazgos, así:

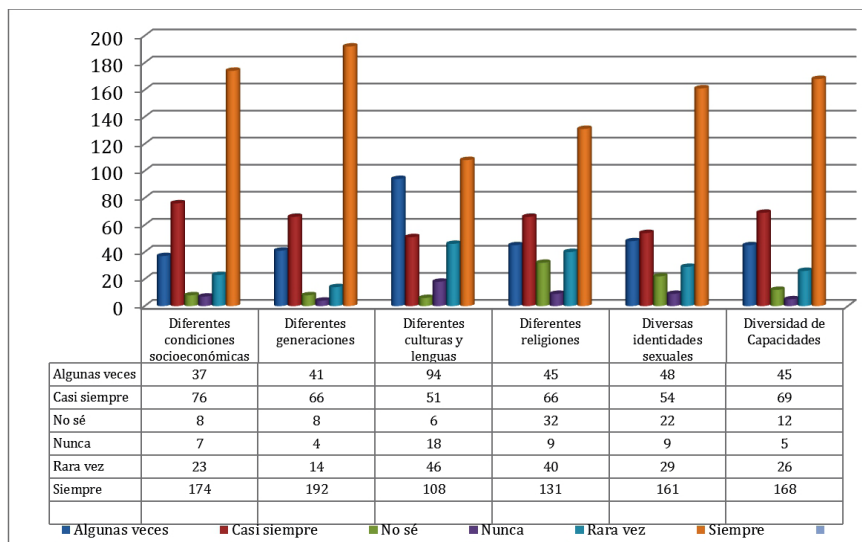


Figura 7. Síntesis de resultados para la oportunidad de compartir con personas de diferentes condiciones socioeconómicas, diferentes generaciones, diversas identidades sexuales y capacidades.

Fuente: resultados de la investigación sobre *Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales: perspectivas desde los múltiples actores de la comunidad universitaria*. Documento de trabajo inédito.

En la investigación se tuvo en cuenta la construcción de sentidos de la diversidad que caracterizan a diferentes actores de la comunidad. Cuando las preguntas tienen que ver con las actitudes y las prácticas, los resultados son distintos a los que se obtienen al preguntar por la percepción; es así como el análisis e interpretación de los significados acerca de la diversidad, construidos por los diferentes actores de la comunidad, indican acciones y definen las posturas de las personas con base en sus creencias y actitudes. Por esta razón, en la investigación se exploró la práctica cotidiana en relación con la discriminación, en un conjunto de preguntas que se reseñan a continuación. La primera de ellas fue respecto a si los miembros de la comunidad educativa evitan acciones de discriminación, ante lo cual, los datos indican que la mayoría de los participantes considera que los miembros de la comunidad educativa siempre (49%) o casi siempre (32%) evitan acciones de discriminación. Este es un dato relevante, pues podría significar que las personas entrevistadas reconocen, en el contexto educativo de la Universidad, el rechazo que suponen las prácticas discriminatorias debido a la raza, el sexo, la orientación sexual homosexual y la situación de discapacidad, entre otras formas de discriminación; por su parte, evidencia que consideran la discriminación como una práctica que no es socialmente aceptada en la Universidad y, por lo tanto, amerita rechazo.

En relación con la pregunta sobre las actitudes y las prácticas, los resultados muestran un contexto que favorece el desarrollo la autorregulación en la fase de planificación, toda vez que en esta influyen creencias, intereses, metas, acciones y acontecimientos que interfieren en el desarrollo de las tareas.

Debido a que, como ya se ha mencionado, el uso del lenguaje puede representar una oportunidad para construir contextos incluyentes, así como el riesgo de excluir a algunas personas, se indagó por el uso y apropiación del lenguaje inclusivo, no discriminatorio. En este caso, la mayoría de las personas que participaron en la investigación consideraron que el lenguaje inclusivo (no discriminatorio) es usado por la comunidad educativa siempre (53%), o casi siempre (32%); estos indicadores ponen en evidencia la idea de que el contexto propicia interacciones respetuosas. En consonancia con los resultados anteriores, la mayoría de los participantes consideró que la interacción en la diversidad (social, generacional, cultural, lingüística, religiosa, sexual o de capacidades) es una oportunidad de aprendizaje en el encuentro con otros, siempre (67%) o casi siempre (23%), resultado que muestra la frecuencia de respuesta más alta en la relación entre las prácticas cotidianas y las condiciones que facilita el contexto para que las personas que forman parte de la comunidad, reconozcan la diversidad como una oportunidad de aprendizaje.

Por otra parte, la investigación buscó información específica sobre la manera en que la Universidad ha vinculado los lineamientos y políticas nacionales e internacionales referidas a la atención de la diversidad. A este respecto, el 26% de los participantes del estudio no saben si el sistema de planificación de la Universidad articula los lineamientos y las políticas nacionales e internacionales referidas a la atención de la diversidad en su sistema de planificación; dato interesante que remite a la urgencia de divulgación de tales lineamientos o, en sentido comprensivo, a la necesidad de referentes en el contexto ampliado.

En general, se considera un indicador de inclusión que las instituciones ofrezcan las condiciones para el ingreso y permanencia de los estudiantes en sus procesos de formación; ante ello, la retención estudiantil resulta ser un reto compartido en todos los niveles del sistema educativo; así mismo, la condición opuesta, la deserción, está relacionada con el clima de inclusión que experimentan los miembros de la comunidad educativa. En la figura 8, se sintetizan los resultados obtenidos en relación con si la Universidad de Manizales ofrece las condiciones requeridas para el ingreso y permanencia de los estudiantes en sus procesos de formación, teniendo en cuenta diferentes condiciones socioeconómicas, generaciones, culturas y lenguas y religiones.

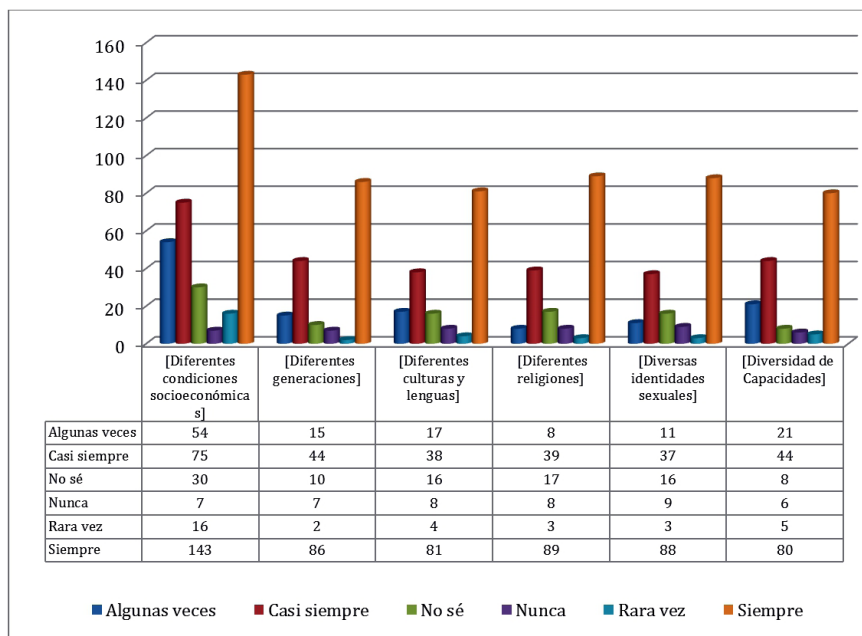


Figura 8. La Universidad de Manizales ofrece las condiciones requeridas para el ingreso y permanencia de los estudiantes en sus procesos de formación teniendo en cuenta diferentes condiciones socioeconómicas, generaciones, culturas y lenguas, religiones, diversas identidades sexuales y capacidades.

Fuente: resultados de la investigación sobre Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales: perspectivas desde los múltiples actores de la comunidad universitaria. Documento de trabajo inédito.

En la figura 8, se observa una distribución de datos relativamente homogénea; en ella, más de la mitad de los participantes considera que la Universidad ofrece las condiciones requeridas para el ingreso y permanencia de los estudiantes de diferentes generaciones y de diferentes religiones en sus procesos de formación; en el caso de las diferencias socioeconómicas y de culturas o lenguas, el porcentaje es ligeramente menor a la mitad de los participantes; por su parte, la distribución de datos es también relativamente homogénea para el caso de las diversidades sexuales y de capacidades.

La observación de los participantes en relación con las condiciones que garantiza la Universidad para el ingreso y permanencia de los estudiantes en sus procesos de formación, teniendo en cuenta diversas identidades sexuales, es un poco más visible que cuando se trata de diversidad de capacidades; en este contexto, a pesar de ser ligera, esta diferencia resulta interesante y valdría la pena profundizar en ella en otra investigación. En contraste, es notable la disparidad en los datos, en relación

con las condiciones socioeconómicas, asunto que también merece una mirada a profundidad, especialmente por las implicaciones contextuales, más allá del contexto institucional y con el contexto más amplio de la cultura y las relaciones sociales a gran escala.

Las prácticas que aluden a la diversidad en el contexto universitario, permiten no solo la visibilización y complejidad de la significación de esta, sino que responden a la configuración del ser humano como holístico, donde se reclama más que la existencia misma del ser humano, la construcción de escenarios sociales a partir de las creencias, formas de expresión y de relación; en una palabra, la diferencia de cada uno en su mismidad, en la construcción de sociedad y en la interpretación de un mundo como plataforma para el hacer y estar, en una sociedad que dé cuenta del respeto por el otro sin discriminación alguna por su proceder o actuar; lo que implica un llamado al cambio de paradigmas, apuntando hacia una educación que transforme el pensamiento, buscando una sociedad justa que permita la expresión abierta de lenguajes en los diferentes escenarios y aboliendo la segregación que podría darse.

Para materializar la diversidad en el contexto universitario, es preciso dar sentido y significado a la diversidad desde los escenarios en que se dan los vínculos sociales; como se ve, en los hallazgos se evidencia la necesidad de materializar la diversidad desde la cultura institucional, teniendo en cuenta que desde ésta se transversaliza la ejecución del PEI en las instituciones educativas.

Conclusiones

La lógica inductiva usada en la investigación, permite comprender la realidad desde las voces y perspectivas de los actores; por lo tanto, identificar los significados de la diversidad que emergen en las múltiples narraciones de los actores de la comunidad universitaria, en su cotidianidad, es una contribución para la caracterización de la cultura institucional de la Universidad de Manizales. Dicha caracterización sirve como base para el diseñar e implementar estrategias, planes y programas de transformación, hacia una educación superior inclusiva también en otros contextos. Por lo tanto, la investigación ayuda a considerar *formas de estudiar la diversidad* desde las personas que integran la comunidad universitaria, *acciones de inclusión* desde el punto de vista de distintas experiencias y, finalmente, a incorporar *recomendaciones* sobre cómo afrontar los desafíos que supone la oferta de educación inclusiva, diversa e integradora de las necesidades de las personas en un contexto específico.

La investigación sobre *Sentidos de la diversidad en la Universidad de Manizales: perspectivas desde los múltiples actores de la comunidad universitaria*, contribuye a la

comprensión sobre aquello que caracteriza la cultura, especialmente en lo que tiene que ver con la difusión de las iniciativas inclusivas. En este sentido, comprender el alcance de los esfuerzos institucionales, es una tarea que requiere acompañamiento basado en unas líneas de comunicación claras y oportunas; por lo tanto, se recomienda que la universidad mantenga las iniciativas de comunicación de estrategias de reconocimiento de la diversidad y de rechazo contundente a las acciones discriminatorias. En este orden de ideas, cuando se comunican con claridad las acciones afirmativas, se consolida la cultura del respeto; por lo tanto, los hallazgos de la investigación en relación con la cultura, se sugieren como una línea de trabajo específica para la consolidación de las iniciativas de compromiso institucional, con la transformación de la realidad al interior de las instituciones y más allá de ellas.

Indagar sobre las prácticas educativas, permite el reconocimiento de la diversidad con el objetivo de tener bases que permitan el diseño e implementación de estrategias, planes y programas de transformación hacia una educación superior inclusiva, ante lo que se hace evidente la necesidad de generar espacios y acciones propicias para el desarrollo de la autorregulación, siendo ésta una capacidad fundamental para que los alumnos tengan éxito académico, tanto en la educación primaria (Dignath; Buettner y Langfeldt, 2008), como en la secundaria (Dignath y Büttner, 2008) y la superior (Sitzmann y Ely, 2011).

Recomendaciones

En relación con los aportes de la investigación para comprender la diferencia, la recomendación más interesante tiene que ver con la idea, basada en los hallazgos de la investigación aquí revisados, de que importa más el sentido que los significados atribuidos por las personas a la diversidad. Debido a que la cotidianidad está hecha a base de creencias, actitudes y prácticas que modulan las relaciones con otros y con nosotros mismos, es importante estudiar los sentidos de la diversidad en el contexto de la educación superior desde la perspectiva de la inclusión.

Una recomendación derivada de la investigación, es profundizar sobre el reconocimiento de la diversidad, como una línea de investigación permanente, ya que los datos podrían llevar a encontrar una relación positiva entre, el reconocimiento de la diferencia y de la diversidad, y, por otra parte, el respeto por las personas en condiciones diferentes y diversas. Dado que se ha indagado en esta investigación por los sentidos de la diversidad, un paso siguiente podría ser la exploración sobre los significados del reconocimiento de la diversidad; esta línea de profundización, derivada de los hallazgos, además de ayudar a comprender qué significa reconocer la diferencia, podría contribuir a enfatizar las acciones afirmativas pertinentes, que conduzcan al respeto de la diferencia.

Reconocer la diversidad y usarla para el diseño de programas de profesionalización, resulta ser un paso importante para construir comunidades de aprendizaje enriquecidas por la experiencia compartida entre las personas heterogéneas que realizan sus proyectos vitales de acuerdo con sus propias necesidades. La meta sigue siendo ampliar el acceso a la educación superior y propiciar los espacios de aprendizaje que permitan la permanencia y la graduación de más personas. Esta es, en síntesis, la transformación cultural más importante que requiere nuestra sociedad para honrar el compromiso de hacer de la educación a lo largo de toda la vida un derecho humano fundamental para todas las personas, de todas las edades y condiciones.

Con respecto a la idea que tienen los estudiantes en relación con las acciones concretas de la Universidad en el reconocimiento de la diversidad como el respeto por expresiones artísticas, se considera que este aspecto podría deberse al alcance de la divulgación de la oferta cultural en la cotidianidad de la vida universitaria; al respecto, puede discutirse que buena parte de las iniciativas en los contextos universitarios requieren grandes esfuerzos de difusión. Las estrategias de comunicación al interior de las comunidades educativas son aliadas necesarias para alcanzar múltiples fines y metas. Especialmente, lo son para vincular a más personas a la oferta institucional general; vale la pena entonces, poner la mirada sobre la divulgación de las intervenciones que reconocen la diversidad cultural con el fin de confirmar que, por lo tanto, la postura crítica y el ejercicio ciudadano respetuoso y reconocedor de la diversidad, tiene ocasión de expresarse al interior de la institución y más allá de ella.

La educación universitaria busca formar ciudadanos capaces de actuar en contexto y de transformar la realidad, así como afrontar los retos que demanda el mundo cambiante que exige aprender a lo largo de la vida para lo que se hace necesario aprender a aprender.

Referencias

- Castro, C. A. (2013). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales. *Diversidad, Interculturalidad e Inclusión en la Educación Superior*, 8(1), pp. 81 – 92. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art5.pdf>
- Dávila, A. (2017a). *Documento de trabajo inédito para la clase de Grupos vulnerables*. Unidad 1. Maestría en Educación para la diversidad. Universidad de Manizales.
- Dávila, A. (2017b). *Documento de trabajo inédito para la clase de Grupos vulnerables*. Unidad 3. Maestría en Educación para la diversidad. Universidad de Manizales.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf> 20/03/2017
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2005). *Boletín Censo General 2005 Perfil Manizales*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/caldas/manizales.pdf> 22/03/2017

- Dignath, Ch. y Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3(1), pp.231–264. Recuperado de: <https://iscorewiki.wikispaces.com/file/view/SRL+meta+review+Dignath+%26+Buettner+2008.pdf>
- Dignath, Ch.; Buettner, G. y Langfeldt, H.P. (2008). ¿Cómo pueden los estudiantes de primaria aprender estrategias de aprendizaje autorregulado de la manera más efectiva? Un metaanálisis sobre programas de capacitación en autorregulación. *Educational Research Review*, 3(2), pp.101-129.
- Doiz, A.; Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2013). CLIL and Motivation: The Effect of Individual and Contextual Variables. *Language Learning Journal*, 42(2), pp. 209-224.
- Dulcey-Ruiz, E. (2010). Psicología social del envejecimiento y perspectiva del transcurso de vida: consideraciones críticas. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), pp. 207-224.
- Escudero M., J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(2), pp. 109-128.
- Freire, P. (2003). *Práctica de la pedagogía crítica*. El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, S. y Rosário, P. (2013). *Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje: un desafío educativo para el Siglo XXI*. Chile: Instituto de Economía Social y Cooperativismo.
- Kampylis, P.; Bocconi, S. y Punie, Y. (2012). *Towards a mapping framework of ICTenabled innovation for learning*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Marin, P. y Morgan, M.L. (2015). *Graduate Students and Diversity Courses: Understanding Entry to Enhance Pedagogy*. Presentation given at the International Congress of Qualitative Inquiry. Urbana/Champaign, IL.
- McLaughlin, P.P. (2015). *Integration of Palynology and Sequence Stratigraphy in the Analysis of Miocene Siliciclastic Aquifers*. Delaware, USA.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN (2004). Poblaciones, cobertura y calidad para los más vulnerables. *Periódico Altablero* (28), marzo-abril. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-31331.html>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2015a). ¿Qué porcentaje de nuestros bachilleres ingresa de manera inmediata a la educación superior? Boletín Educación superior en cifras, 16 de septiembre. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2015b). *Permanencia y graduación: una apuesta por la equidad en educación superior*. Boletín Educación superior en cifras, 8 de julio. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_9.pdf 13/03/2017
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2015c). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-350844_pdf.pdf
- Montes, R. y Gea, M. (2011). *Movinter: movilidad virtual entre América Latina y Europa*. Granada. Universidad de Granada: Centro de Enseñanzas Virtuales. Recuperado de: <http://elearning.ugr.es/emadraza/pdf/cap16.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2007). Informe de seguimiento a la Educación para Todos en el mundo. Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2010). Tercer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de Toda la Vida. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confinteapdf/GRALE/grale_sp.pdf 20/03/2017
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2015). Informe de seguimiento a la EPT (Educación para todos). La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2016). Resumen del Informe de seguimiento a la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745s.pdf>
- Ryder, A. J., Reason, R. D., Mitchell, J. J., Gillon, K., y Hemer, K. M. (2016). Climate for learning and students' openness to diversity and challenge: A critical role for faculty. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(4), pp. 339-352.
- Sitzmann, T. y Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137 (3), pp.421-422. Recuperado de: <http://pubs.sciepub.com/education/3/1/8/index.html>
- Universidad de Manizales (2014). *Sistema de planificación*. Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/documentos/SistemadePlanificacion-2014.pdf>
- Universidad de Manizales. (2014). *Informe de gestión 2012-2014. La universidad en cifras*. Centro de publicaciones. Manizales, Caldas.
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspective*. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.

Capítulo 5

Diversidad cultural y reconocimiento: una mirada desde los espacios universitarios

Diego Leandro León Garzón²⁵

Cesar Hernán Olivar Muñoz²⁶

Diego Román Muñoz Bastidas²⁷

Claudia Esperanza Cardona²⁸

Resumen

El presente artículo hace parte del macro proyecto de investigación “Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región andina, amazónica y pacífica de Colombia desde las voces de los niños, niñas y jóvenes” dirigido por el grupo de investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades y enmarcado en la línea de investigación Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales. En este sentido, se establece un análisis de la diversidad cultural y el reconocimiento, desde los espacios universitarios, en estudiantes de V semestre de Comunicación Social de la Corporación Universitaria Comfacaucá. Para abordar el problema de estudio se retomó el enfoque cualitativo de corte etnográfico, desde el cual se comprenden las prácticas a través de las interacciones que los estudiantes tienen con su propio entorno, teniendo como el lenguaje y develando los sentidos y significados de diversidad cultural en su quehacer diario. Las técnicas para la recolección de información fueron grupo focal, entrevista, carta asociativa y mural; los instrumentos diseñados fueron aplicados y luego relacionados a través de la matriz categorial, donde surgieron categorías iniciales y pos-

25 Licenciado en Matemáticas. Docente en Institución Educativa Palo Grande. Magíster en Educación desde la Diversidad. Correo: dlg2708@gmail.com

26 Licenciado en Matemáticas. Docente en Institución Educativa Normal Superior Enrique Vallejo. Magíster en Educación desde la Diversidad. Correo: cesarolivar688@gmail.com

27 Comunicador social y periodismo. Docente en Corporación Universitaria Comfacaucá. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6274-8706>

28 Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Especialista en Educación Sexual. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente-Investigadora Maestría en Educación desde la Diversidad, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. Estudiante Doctorado en Formación y Diversidad. Universidad de Manizales. Correo electrónico: esper@umanizales.edu.co

teriormente emergentes. A partir de las categorías iniciales, tales como diversidad cultural, cultura, reconocimiento, identidad, entre otras, se reconocen los elementos necesarios para abordar el problema de investigación, basados en las voces de los estudiantes. Finalmente, se presentan las conclusiones con base en el análisis de las categorías emergentes, los testimonios de los educandos y los referentes teóricos.

Palabras clave: diversidad, cultura, sentidos, significados, identidad.

Abstract

Cultural diversity and recognition: a look from the university spaces

His article is part of the macro research project Senses and meanings of diversity: perspectives for an inclusive education in the Andean, Amazonian and Pacific region of Colombia from the voices of children, and focused from the university spaces in students of V semester of Social Communication of Comfacauca University Corporation. To address the research problem, the Ethnographic cut qualitative approach was used to describe the practices through the interactions that students have with their own environment, and the mediator of these interactions is the language, allowing the senses to be unveiled and Meanings of cultural diversity in their daily work. The techniques for collecting the information were focus groups, interviews, associative and mural charts; The instruments designs were applied and then related through the categorial matrix, where emergent categories emerged and then emergent categories. Finally, we present conclusions based on the analysis of the emerging categories, taking into account the students' testimonies, theoretical references and our critical position.

Keywords: Diversity, culture, senses, meanings, identity.

Introducción

En las últimas décadas el tema de diversidad en las universidades ha tomado gran relevancia, sin embargo, en la Corporación Universitaria Comfacauca - Unicomfacauca, ubicada en la ciudad de Popayán (Cauca), no se había profundizado en el mismo, a pesar de que en ella se encuentran diversidades de tipo étnico y, especialmente, cultural, teniendo como base las miradas y/o perspectivas de los estudiantes universitarios a través de la actual oferta con los programas de pregrado (universitarios, tecnológicos y técnicos profesionales) y de posgrado (especialización y maestría).

Por tanto, resulta fundamental conocer las políticas del bienestar estudiantil de Unicomfacauca, debido a que figura dentro de sus estándares el disfrute de la cultura, el arte, el conocimiento y la recreación a través de las prácticas con sentido

social que permitan reconocer y apoyar la diversidad cultural presente en la región caucana como formas de desarrollo humano, teniendo como base sus distintas representaciones.

Siendo un tema que debe ser considerado en los marcos de la educación superior, para que se garanticen las condiciones de acceso de los estudiantes, se deben considerar aspectos del currículo que van desde un planeamiento que se adecue a las necesidades de la región y que atienda los diferentes estratos que convergen en la demanda por la educación, permitiendo a los educandos ser gestores de cambio en el ámbito profesional.

Lo anterior será expuesto desde las perspectivas de los estudiantes, considerando que acuden a la universidad para continuar su formación en alguna carrera de su preferencia y, en esta instancia, formar parte de los procesos de construcción de su propia identidad a través de la interacción con sus pares. En lo común desde el uso del lenguaje como eje mediador entre los sujetos es parte vital en el desarrollo del proyecto de investigación, para el reconocimiento de los significados de diversidad cultural en los espacios de la educación superior.

Justificación

La investigación en la que se basa el presente artículo estuvo orientada hacia el estudio de la diversidad en el campo universitario, dicho ejercicio se encaminó en los estudiantes que pertenecen a este entorno, específicamente aquellos que hacen parte del V semestre del pregrado en Comunicación Social y Periodismo de Unicomfauca, pretendiendo abrir espacios hacia la comunidad universitaria que permitan hacer un reconocimiento profundo de la realidad de cada estudiante, con el propósito de comprender la noción de diversidad y cómo ésta es asumida en su quehacer.

De esta manera, la investigación parte de la necesidad de comprender los sentidos y significados de diversidad cultural, y cómo vinculan o manejan dicha diversidad dentro de su diario vivir, considerando para ellos aspectos como el respeto a la diferencia, la inclusión de los otros como seres únicos con igualdad de oportunidades, en espacios de intercambio cultural que han de contribuir a pensar desde los sujetos como seres individuales pero con grandes tradiciones, rompiendo las barreras de los prejuicios étnicos, morales y sexuales, entre otros.

De lo anterior, se identifica el eje central de la investigación, cuyo contexto será la universidad. Este espacio brinda al estudiante un nivel de autonomía frente a su propia formación, que no tenía en los niveles escolares básico y medio. Así, el universitario adquiere un nivel mayor de madurez, permitiéndole hacer un reconocimiento de sí mismo y sus pares.

Esta exploración epistémica fue dirigida a todas las comunidades educativas, ya que permite ahondar en la situación actual con referente a la diversidad experimentada desde las aulas de las instituciones universitarias. Se consideró entonces relevante la realización de esta búsqueda debido a que la propuesta investigativa muestra una visión desde un sujeto distinto, moldeable a las interacciones humanas y en constante re-significación.

En la búsqueda realizada se ha determinado la importancia de retomar investigaciones relacionadas con el tema de estudio aquí tratado, además de realizar un análisis adecuado del concepto de diversidad, reconociendo al estudiante universitario como el sujeto que vive y asume la diversidad desde las variaciones culturales en sus prácticas habituales, contemplando los factores sociales y políticos que afectan directamente los sujetos diversos en contextos universitarios.

Objetivo general

Comprender los significados de diversidad cultural que asumen los estudiantes de V semestre del programa de comunicación social de la Corporación Universitaria Comfacauca.

Objetivos específicos

- Identificar los significados de la diversidad cultural que emergen en múltiples narraciones que tienen los estudiantes de la Corporación Universitaria Comfacauca.
- Describir los significados que circulan acerca de la diversidad cultural que tienen los estudiantes V semestre de comunicación social de la Corporación Universitaria Comfacauca.
- Interpretar los significados acerca de la diversidad cultural construidos en las prácticas universitarias cotidianas y los sentidos que a partir de ahí se configuran.

Antecedentes

Al encontrarnos en una ciudad universitaria como Popayán, donde después del terremoto de 1983, se presentaron cambios socioculturales que intensificaron la intersubjetividad entre ciudadanos de diversos municipios y departamentos colombianos, resultando necesario aceptar la diversidad, aunque a pesar de ser reconocida no se le da el significado, valor e importancia que lleva consigo el reconocimiento de sí mismo y del otro como sujetos dentro de todo el sistema social, político y económico. El manejo de la diversidad no trasciende de ninguna manera;

un ejemplo claro se da en el sistema educativo, donde cada docente debe enfrentar a diario mundos diferentes, el pensar, sentir y actuar de cada uno de sus estudiantes, desde la básica primaria hasta los estudios de pregrado y posgrado. Es aquí donde el rol del profesor adquiere su verdadera esencia desde la práctica educativa, pues es su deber buscar la manera de comprender a los estudiantes desde sus diferencias, dinámica que en el ámbito universitario presenta un manejo más adecuado a la diversidad, pero que finalmente sufre también la exclusión y estandarización.

Por tanto, resulta imprescindible conocer e interpretar las realidades de los jóvenes universitarios para que se permita una valorización del sujeto, no como objeto de conocimientos sino desde la misma esencia del ser, en la que se comparte, a través de diferentes manifestaciones, los sentidos y significados que tiene la educación superior para esta población en particular. En este sentido, es necesario referirse a estudios relacionados con el tema, donde se hace evidente el actuar, sentir y percibir de los estudiantes, aspectos que orientaron el desarrollo del proceso investigativo.

Así, hay un vínculo que afecta en tanto potencia al estudiante y al docente en la relación dentro del salón de clases, el cual es oportuno que el profesor no ignore y frente al cual reflexione acerca de las dinámicas comunicativas diversas en la academia. En este contexto, se presenta un estudio denominado “*La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes*” realizado por Torelló y Olmos (2012) La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona. El cual plantea la necesidad de que los docentes adecuen su perfil profesional para poder darle la atención requerida a la diversidad que se presenta en el estudiantado. Hace énfasis en la importancia de conocer y comprender las características de los estudiantes, y más con la generación de la tecnología, además de tener en cuenta las particularidades de todos y cada uno de los educandos que ingresan a la educación superior debido a la diversidad de individuos que acceden a este nivel educativo. Este trabajo fue abordado “desde la óptica de las competencias, como la diversidad deviene un eje de acción principal en la función docente del profesor universitario” (Torelló y Olmos, 2012, p.160).

El contenido de este documento aporta al desarrollo del tema aquí estudiado, ya que ofrece elementos conceptuales que contextualizan un acercamiento hacia las necesidades de atención a la diversidad en relación a las perspectivas que requieren los estudiantes de la educación superior, de manera que no se comparta una vista unilateral sino de construcción colectiva.

En esta perspectiva, Soraire (2012) en su investigación “*La diversidad cultural en la universidad: algunos mecanismos que operan en la configuración de las identi-*

dades culturales”, analiza las representaciones que los estudiantes tienen de sí mismos en cuanto a su contexto social, cultural y económico, en dinámicas académicas que cobran significados y construyen sentidos por medio de las interacciones cotidianas, dentro de espacios que se han ido formando entre el proceso de último grado en el colegio y la llegada a la universidad; esto se ve reflejado cuando afirma:

A partir del conocimiento de las representaciones que los estudiantes tienen de sí mismos, de su realidad actual, de su historia familiar, de sus posibilidades de movilidad social en virtud de sus condiciones económicas y sobre todo culturales. Se entiende por representaciones a las configuraciones personales que emergen del proceso dialéctico, de las interacciones cotidianas entre los sujetos, su universo de experiencias previas y las condiciones del entorno en el que los individuos juegan un papel activo y creador de sentidos. (Soraire, 2012, p. 2)

Por otra parte, la relación que tiene el estudiante con su contexto académico va formando ciertos significados y sentidos sobre la misma diversidad cultural, frente a esta dinámica Tapias y Montoya (2013), plantean el estudio denominado “Universidad y diversidad cultural: diálogos imperfectos”. Desarrollado en la Universidad de Nariño con estudiantes de noveno semestre y docentes de la licenciatura en Matemáticas, en el cual se evidenció que los sentidos sobre diversidad están basados en algunos aspectos tales como la diversidad cultural, la diversidad vista desde la limitación, respeto por la diferencia, entre otros.

Este estudio aportó al desarrollo de la investigación debido a que brinda información acerca de la comprensión sobre el sentido que le han dado los estudiantes y docentes a la diversidad cultural en el campo de la educación superior y, sobre todo, en cuanto a aspectos como la diferencia, igualdad y limitaciones, que abarcan un conglomerado de significados que enfatizan nuevos diálogos, nuevas formas de comunicación y aprendizaje.

Es ahí, desde la diferencia, donde cabe el concepto de inclusión en los espacios educativos, el cual es trabajado por Guerrero y Rivera (2013) en la investigación “*Prácticas docentes universitarias. Una lectura desde la Diversidad y la inclusión. Puntos de acuerdo y divergencias*”, donde se trabajó una descripción sobre las prácticas de los docentes desde una lectura de la diversidad y la inclusión, buscando comprender el desarrollo de dichas prácticas. Este proyecto es importante debido a que ofrece información teórica para reconocer características sobre el rol del docente y el desarrollo de sus prácticas, teniendo como fundamento la diversidad; considerando la lectura que tiene el maestro en los espacios universitarios como

elemento de vital importancia para que se respeten las múltiples manifestaciones de diversidad cultural, pues es él quien coloca los puntos de encuentro y propone las posibilidades de relación con el otro, además de hacer que el trato hacia los demás sea respetuoso.

En estos campos institucionales se asumen desafíos por la aceptación del otro, por ello se destaca la investigación realizada por Tapias y Montoya (2013) denominada “*Diversidad educativa, un reto que se vive en la ciudad de Medellín. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención a la diversidad*”, la cual fue desarrollada con docentes de básica primaria en la ciudad de Medellín, con el objetivo de comprender la concepción de los profesores sobre la atención a la diversidad y como ésta está presente en su diario vivir.

De igual forma, se rescata el estudio de Ortega y Coral (2013) acerca de la “*Diversidad cultural en el contexto universitario: Una apuesta al reconocimiento del otro en nosotros*”. En el cual se afirma que la educación es una construcción de conocimientos que surgen desde las interacciones cotidianas de los estudiantes en la universidad, para lo cual se crean distintas formas de observar el mundo, además de otras personalidades e identidades que se manifiestan en las relaciones sociales y culturales.

Así, los trabajos antes descritos resultan trascendentales, ya que brindan una serie de concepciones de docentes que hacen parte de otro nivel educativo, lo cual permitió acercarse a las estrategias de cuidado que se asumen desde las prácticas educativas entre profesores y estudiantes, con el objetivo de asumir la diversidad desde los primeros ciclos escolares con niños y jóvenes que están en proceso de asimilar y hacer respetar el derecho que tienen los demás estudiantes a ser lo que es cada quien, según su cultura, forma de pensar y género, entre otros aspectos.

Planteamiento del problema

La diversidad cultural en la educación superior es un desafío en cuanto a la interacción comunicativa e interculturalidad de los sujetos adultos, ya que esta población integrada por mayores de edad, , llega al contexto universitario con una motivación de realización en el ámbito profesional, partiendo del hecho de que una nueva etapa de sus vidas inicia al adentrarse en la academia, donde se tienen propuestas, cosmovisiones, ideologías y pensamientos un poco más definidos que en el caso de los estudiantes de básica secundaria; los sujetos adultos ya han madurado en su respectivo entorno y el nuevo ambiente académico les permite establecer nuevas relaciones o vínculos, donde su mirada de vida se retroalimenta frente a distintas perspectivas, las cuales pueden afectar su forma de conceptualizar el mundo que les rodea.

Es por ello que la conceptualización de los jóvenes radica en la forma en que tienen anhelos por descubrir y encontrarse a través de lo desconocido, algo que Tapias y Montoya (2013) describen: “Para el joven el mundo se presenta nuevo, abierto a las propias experiencias, aligerado de recuerdos que poseen las generaciones anteriores, despojado de inseguridades o de certezas que no provienen de la propia vida” (p.4).

De esta manera, a través del paso por la educación superior, los modos de ser y estar de diferentes generaciones, jóvenes y adultas, se consolidan en una época actual de renovación y cambio, algo que en el reconocimiento por la diversidad cultural abre paso a la investigación para que tome lugar en el departamento del Cauca y concretamente en la Corporación Universitaria Comfacaucá, la cual actualmente ofrece 8 programas profesionales y 3 tecnológicos, y contar con una población diversa generacionalmente de 2525 estudiantes.

Por lo antes mencionado, se hace necesario comprender las diversidades generacionales desde el contexto universitario; el encuentro de diversas generaciones en sus maneras de ver la vida, teniendo como base las cosmovisiones individuales de sus actores en los escenarios cotidianos, puesto que existe un enriquecimiento de saberes y experiencias o prácticas que la misma cultura referencia en cada sujeto, algo que los estudiantes de Unicomfacaucá pueden dar a conocer desde la misma subjetividad que permea sus realidades.

Si se habla de los estudiantes universitarios se deben retomar cuestionamientos que en cierta medida toman como parámetros la inclusión y la exclusión, ya que desde el momento en que se llega al mundo el individuo se enfrenta a la clasificación en la que no se elige pertenecer a un determinado núcleo familiar, sino que se debe adecuar a ese momento histórico y procurar en la defensa hacia lo que lo constituye y se congrega en la identidad como una defensa de la cultura que se le ha legado al sujeto.

¿En qué consisten los sentidos de la diversidad en estudiantes jóvenes y adultos de Unicomfacaucá? No siempre los sujetos se toleran como debe ser, muchas veces la diversidad generacional, el color de piel, la lengua y las ideas del otro no se identifican con los demás, sobre todo cuando se pasa de la discriminación a la agresión física. Pero más allá de un conflicto social se busca dar un porqué a esos comportamientos.

La manera en que perciben las diferencias generacionales, étnicas y otros órdenes entre los sujetos, permite investigar los significados de la diversidad cultural, logrando una visión más amplia hacia la comprensión de lo que hace a cada sujeto único, diferente, pero también esencial.

Descripción teórica

Hacia el encuentro de otras miradas

En los campos del conocimiento se bifurcan innumerables ramificaciones de saberes y posturas frente a la comprensión de la diversidad cultural, pero antes de ahondar en ese proceso analítico es conveniente hablar sobre la educación como un espacio intercultural donde se reconocen los sujetos pensantes, ya que es en la educación superior donde se llevan a cabo dichos contextos de relación, quizá como un objetivo de vínculo humano como afirma De Rendo, Vega y Grupo (1998):

El mejor medio para evitar el etiquetamiento y la estigmatización de los individuos de culturas diferentes es la consideración de una pedagogía que no sólo tome en cuenta estas diferencias, sino que también preste atención a los otros registros de diversidad de la personalidad de todos los alumnos. (p.16)

Por ello, es vital acercarse al papel de la pedagogía como un observador participante entre maestro y estudiante, ya que dentro de los espacios universitarios surgen identidades donde el maestro es fundamental como creador de conciencia, dependiendo de la comprensión que éste tenga acerca de la diversidad y la cultura; así mismo

No corresponde a la escuela determinar cuál es la identidad de los alumnos ni elegir para ellos una identidad. Pero es importante que les de los medios para diversificar sus marcos referenciales, para que puedan vivir con plena legitimidad las diversas modalidades culturales de su medio ambiente. (p.18)

Esta experiencia intercultural debe ser motivante para los alumnos y maestros como forma de integración y reconocimiento de la diversidad cultural. De igual modo, se debe empezar a conceptualizar la temática de estudio, para ello Duran y Parra (2016) afirman respecto al concepto de diversidad cultural, que “va más lejos, en el sentido de que considera la multiplicidad de las culturas en una perspectiva sistémica donde cada cultura se desarrolla y evoluciona en contacto con otras; es decir, es un pluralismo dinámico, en las universidades” (p.58), ante lo cual ese pluralismo en movimiento crece individual y colectivamente en los espacios universitarios, y es por el contacto, la retroalimentación comunicativa de culturas y saberes como se manifiesta y reafirma la diversidad cultural.

Manifiestos de la diversidad

La concepción de diversidad alude a muchos factores que rodean al sujeto, en su devenir, en su ser y la forma como se desenvuelve en conjunto. Es por esto que

no se puede hacer referencia a ésta como parte de un todo sino como un referente que permita comprender al sujeto desde una mirada íntegra y renovadora, en ese devenir de posibilidades está el continuo trasegar de las realidades que se decantan en distintas interpretaciones y manifestaciones.

Según Gimeno (citado por Hernández de la Torre, 2010), “la diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales...” (p.22).

En esta concepción se plantea una diferencia que comienza a incomodar e incluso a “juzgar” por el hecho de no compartir los mismos ideales y pretender en algunos casos imponer los propios. No obstante, la diferencia es más que necesaria para poder imperar en lo que gusta o no de ciertos estereotipos, clases y, en general, formas de pensar y actuar. Así, en esta forma de “ser” es que se construye el sujeto cuando toma sus propias decisiones y permea las posibilidades a las que tiene acceso, haciendo uso de las oportunidades para convenir en lo que en la sociedad se definen como aspectos de participación en pro del bienestar y la armonía. Al respecto, Alonso, Navarro y Vicente (2008) afirman:

Algunos factores que comprenden el término diversidad podrían ser: género, edad, aspecto físico, procedencia geográfica, población, clase social, etnia, lenguas, religión, cultura, ideologías, valores, pensamientos, percepciones, intereses, motivaciones, expectativas, afectividades, destrezas y habilidades, discapacidad o minusvalía, ritmos y estilos de aprendizaje, conocimientos previos, acceso a la formación y a la información. (p.37)

En este sentido, dentro de la diversidad es posible encontrar diferentes aspectos que intervienen en la construcción de este concepto, principalmente la cultura, como las tradiciones y costumbres de un pueblo o nación. Es así que en este entramado deseamos comprender los significados que tienen los jóvenes universitarios de la diversidad y desde que posición plantean el reconocimiento del otro, sus valores, emociones, credos, riquezas, satisfacciones y anhelos, haciendo de la diferencia una puesta en escena que permita generar espacios de reflexión frente al por qué y para qué son considerados sujetos autónomos, libres e independientes.

En la investigación se conocen realidades, desde las voces de los estudiantes, que muestran la riqueza que hay en cada uno de ellos, teniendo en cuenta que cada ser es único y diferente, con particularidades que dan configuración a su propia identidad. Desde este punto de vista se manifiesta la diversidad como valor intrín-

seco a cada individuo. Al respecto, Melero contrasta una sociedad cuyos valores han sido degradados por el valor que se le ha dado al consumismo, donde todo se puede vender o comprar, incluso el mismo conocimiento; sociedad dominada por unos particulares cuyos intereses priman sobre el bien colectivo. En este sentido, se busca concientizar a los futuros profesionales sobre el deber que tienen con la sociedad, a ser gestores de cambio, capaces de re-significar su propia realidad y entender según Melero (1999) “el respeto a la diferencia implica el reconocimiento de ser diverso y la tolerancia es el valor esencial que necesita la cultura de la diversidad” (p.6).

De este modo, es imprescindible conocer cada una de esas realidades y las condiciones de cada estudiante, para entender los sentidos y significados de diversidad que éstos reconocen. De acuerdo a esto, no se pretendió coartar las significaciones que ellos poseen, por el contrario, se parte de estas diferenciaciones para enriquecer su proceso de formación profesional, logrando un verdadero cambio ante una sociedad consumista inhumana. El cambio es entonces muy potente, lo cual implica creer en el mismo y construirlo. Este es el discurso de la cultura de la diversidad, donde ser diferente no es un defecto sino algo valioso.

Diseño metodológico

La investigación se enfocó en la comprensión de los sentidos y significados de diversidad en estudiantes universitarios y, por ende, el tipo de investigación que pueda dar sentido a la misma es de corte cualitativo. Esto se debe, en primera instancia, a que no se pretendió medir ni marcar tendencias o incluso generalizar, sino dar una mirada desde ámbito social, los prejuicios y las diferencias, aspectos que revelaron aquellas significaciones de diversidad y dieron riqueza a la investigación.

El enfoque cualitativo a través de una mirada holística permite dar sentido a una realidad, no lineal, sino en continuo flujo, mediada por las interacciones entre los sujetos. La investigación de enfoque cualitativo tiene como campo de acción el de los sujetos mismos, enmarcados en su propio contexto, sin pretender extrapolar los hallazgos a otros contextos, dado que las condiciones en las que los sujetos están son particulares.

Por tanto, fue imprescindible entender al estudiante en todas sus dimensiones, social, familiar y política, entre otras, para dar una significación más amplia de los significados y sentidos sobre diversidad. Cada estudiante es un mundo distinto y, por ende, se buscaron y analizaron los elementos que permitieran comprender la realidad de cada educando, dejando a un lado los prejuicios, de tal forma que la información obtenida fuese fidedigna. Esto se logró a través de las relaciones que se establecen en el marco universitario, sus interacciones.

Unidad de trabajo

En el desarrollo de la investigación fue necesario considerar el contexto donde se desarrollaría la misma, el cual fue la Corporación Universitaria Comfacauca - Unicomfacauca. Dentro de este marco, se llevó a cabo el estudio con los estudiantes de V semestre del programa de Comunicación Social y Periodismo. En primera instancia por la participación de uno de los miembros del grupo de investigación como docente universitario, teniendo un mayor y mejor nivel de acercamiento con dicho grupo para generar una dinámica que permitiera develar los sentidos y significados que tiene la diversidad para ellos. Cabe anotar que, si bien no se trabajó con la totalidad de estudiantes que conforman el semestre estudiado, se abarca una muestra significativa de 10 estudiantes, la cual fue acorde estuvo acorde con los objetivos de la investigación.

El grupo de estudiantes estuvo integrado por hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 17 y 20 años, cuyas diferencias sociales no se ven tan marcadas, ya que pertenecen a las clases media y media-alta. Por último, cabe rescatar que los sujetos de estudio cumplieron con los requerimientos necesarios para desarrollar la investigación desde el enfoque cualitativo etnográfico.

Unidad de análisis

En la investigación se tuvo como unidad de análisis los significados y sentidos de diversidad cultural que los estudiantes de V semestre de Comunicación Social y Periodismo de la Corporación Universitaria Comfacauca comprendían, en sus relaciones cotidianas con sus pares, tanto en espacios académicos como culturales.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Grupo focal

Dado que el contexto de investigación fue el universitario y los estudiantes se encontraban en un rango de edad entre 17 y 20 años, fue necesario abordar a cada uno de ellos de acuerdo con su nivel académico, por tanto, se seleccionó la técnica de grupo focal.

En los años 50 Merton y Kendall (1946) investigó sobre los grupos focales, los cuales definió como “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación”; es llamada también la entrevista focalizada, entrevista exploratoria grupal o focus group. Su mayor contribución al proyecto es que permitió observar y moderar las vías de comunicación y, a través de

preguntas a los participantes, reconocer los sentidos y significados de estudiantes y docentes sobre la comprensión de la diversidad cultural.

Entrevista

Dado el tipo de investigación, enfoque cualitativo de corte etnográfico, fue necesario que el sujeto, desde su propia experiencia, pudiera dar una mirada de las concepciones, desde su realidad, acerca de la diversidad.

En palabras de Torres, Paz y Salazar (2006),

En una entrevista además de obtener los resultados subjetivos del encuestado acerca de las preguntas del cuestionario, se puede observar la realidad circundante, anotando el encuestador además de las respuestas tal cual salen de la boca del entrevistado, los aspectos que considere oportunos a lo largo de la entrevista. (p.14)

Entonces, ésta permitió develar cada una de las respuestas que el sujeto de manera espontánea y libre expresó.

El cuestionario

La idea de emplear una serie de preguntas estructuradas se estableció como manera de formalizar los conceptos que se tienen acerca de la diversidad y cómo se configuraban estas visiones para tener esquemas que permitieran enriquecer las ideas, tomando los significados como punto de partida para contrastar las hipótesis alrededor del pensamiento de los jóvenes universitarios. Fue necesario que las preguntas tuvieran una intencionalidad clara y precisa para no perder el objetivo de vista, en palabras de Ferrando (1996)

Las preguntas tienen la doble función de preguntar, y de motivar. El lenguaje usado debe ser conocido por el entrevistado. Si un término puede ser equívocamente entendido, debe sustituirse, o explicarse brevemente en el enunciado. Si se dirige a grupos culturalmente heterogéneos, hay que llegar a un compromiso del lenguaje. (p.3)

Hallazgos

Manifestaciones de la diversidad cultural desde los significados y la cosmovisión de mundos

El ser humano por naturaleza ha tenido la necesidad de crear vínculos con su entorno, que le han permitido ante todo la supervivencia de su especie. De este modo, se crean estilos y patrones de comportamiento específicos que satisfacen un bien colectivo sobre uno particular. Este comportamiento ha reconocido al sujeto

como aquella especie capaz de transformar, renovar y dejar un legado a futuras generaciones a través del lenguaje, bien sea escrito, oral y gráfico, entre otros. Así, nace un sujeto histórico, inmerso en una sociedad que toma de ella aspectos que contribuyen al fortalecimiento de su propia subjetividad, creando una identidad única e irrepetible a través de los lazos que estrecha con los otros, ante lo cual Gimeno (2000) plantea que

La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. (p12)

Respecto a la diversidad cultural en cada una de sus manifestaciones se encuentra un sujeto lleno de significantes, aquel que constituye nuevas interpretaciones a la luz de las diferencias, en contraste con lo planteado por Gimeno (2000), el estudiante E3 afirma:

Básicamente porque se ve en la universidad muchas personas de diferentes culturas, de diferentes etnias, de diferentes partes del departamento, y obviamente también del país; Eh, también por los gustos musicales, empezando también por diferenciar los gustos musicales hacia el mismo, por el género, por la orientación sexual, entonces básicamente pienso que por eso es el pensamiento es lo que más influye en la universidad.

Desde dicho relato se confrontó aquel estigma dentro del cual se conjuga la etnia, el género y, de manera más amplia, el razonamiento o la capacidad de pensamiento que muchas veces difiere de un sujeto a otro, debido a que hay una constante lucha entre lo que es el desarrollo de la personalidad y los rasgos culturales, los cuales no son aceptados en la visión de los demás y pueden ser motivo de segregación.

Por ello el concepto de cultura más que diferencias que se enmarcan dentro de una estructura o esquema debe ser comprendido según Geertz (1987):

No como complejos esquemas de conducta -costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control- planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”)- que gobiernan la conducta. (p.21).

Lo expuesto anteriormente por el autor es remarcado según la estudiante E4 cuando manifiesta:

[...] yo pienso que es como ser diferente no? como la forma de vestir, la forma de pensar, y pues aquí en la universidad también se ve diversidad es que hay mucha gente que es indígena pues de pronto eh ay paeces eh coconucos bueno en fin y también hay una relación con pues así con los que viven por aquí... ¿en la ciudad no?

Estas acciones o conductas describen a un grupo determinando el nivel de interacción entre cada uno de los miembros del colectivo social, en cuyo caso cuando se adquieren estas habilidades sociales se permite ser un sujeto activo y participativo en los procesos de construcción de significados que están inmersos en el lenguaje de los símbolos, los cuales representan un sinnúmero de experiencias por contar.

Es decir que, a través de unos mecanismos de control, el sujeto se autorregula en la manera que la sociedad limita los modos y maneras de comportamiento, en cuyo caso los estudiantes universitarios, como sujetos de actuación social, han sido parte de un proceso de adaptación que les permite integrarse, de manera más o menos eficiente, dependiendo del contexto y las condiciones socio-económicas.

Así lo refiere E5 cuando expresa el bajo nivel de interacción en la Corporación Universitaria Comfacaucá - Unicomfacaucá cuando afirma: “yo pienso que no, nunca han tratado de integrar a todos los semestres, listo todos somos diferentes pero no sería malo que comunicación se conociera más, que tuviera más compañerismo”, lo cual hace un llamado hacia la interculturalidad que no sólo se vive desde el programa de Comunicación Social y Periodismo, sino que se evidencia desde cada uno de los programas de la institución, donde es muy escasa la integración por no decir que nula.

En este sentido, se hace un llamado que integra los propósitos del bienestar institucional de Unicomfacaucá cuando se menciona:

[...] la promoción de los valores y la creación de mejores condiciones, las cuales, en conjunto, consideren las capacidades, sentimientos e intereses basados en principios de desarrollo individual y comunitario que permitan la convivencia, la solidaridad y la tolerancia, con el fin de enriquecer su calidad de vida en armonía con el entorno. (Unicomfacaucá, 2014, p.44)

Algo que se necesita con seguridad para poder seguir fortaleciendo la integración en el campus universitario, a través de la construcción de los significados y sentidos hacia la diversidad en mediación con la cultura. Herrera (2013) lo plantea a través de la subjetivación, es decir, una visión que corresponda entre los estudiantes así:

[...] y la interrelación originada en la textura misma de las relaciones de aula que generan significados y valores culturales y sociales que, a su vez, producen en el microespacio del aula de clase un tipo de subjetividades y discursos con los que los estudiantes aprenden a dar sentido al mundo social que habitan. (p.95)

En tanto a los sujetos como medios de la diversidad cultural, dentro del proceso de investigación se identifican las tensiones y relaciones que se entretejen entre los individuos de una sociedad, para el reconocimiento de un sujeto social, cultural y político. Algo que sobresale en la técnica de recolección del mural cuando el estudiante E8 manifiesta: “somos una sola voz, somos un sólo pensamiento, somos una unidad”.

En esencia la diversidad cultural no es estática y más aún en el campo de la educación superior, donde están presentes los ideales y el discurso político de liberación, algo que en los jóvenes universitarios se congrega desde las mingas, tulpas y discursos de izquierda que promueven la defensa por los derechos de los estudiantes, desde el plano político, económico y social. Claramente más visible en las universidades públicas que privadas. No obstante, la lucha está ahí presente en el espíritu joven de los estudiantes que claman por sus ideales y la legitimación de derechos.

En este sentido, Freire (2005) plantea que la lucha del pueblo por el pueblo debe ser incesante, ya que la diversidad debe estar presente en cualquier escenario, la cual vista desde los espacios universitarios no dependerá exclusivamente de etnias o géneros, se configura para los jóvenes en la educación superior, algo que va más allá de la zona segura, un estado que se denomina de “liberación”. “Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria” (p. 78).

En especial en el ámbito universitario se observa que los estudiantes rompen ese adoctrinamiento de un sistema tradicionalista, propio de la educación media, para construir colectivamente su propia identidad, una que se refleja a través de las prácticas culturales en las que vive, recrea, nace y se reinventa, a fin de sentirse parte de un todo. En este contexto, cada miembro de la comunidad universitaria tendrá una visión divergente de diversidad, teniendo en cuenta que cada individuo relatará su perspectiva desde su propia historia de vida.

Así, desde cada una de las formas en que surgen los procesos de interculturalidad en Unicomfauca es posible observar que los estudiantes comparten ideales, los cuales en cierta medida tienden a ser asimilados en la manera que se construyen

y de-construyen unos a otros, cuando observan las diferencias desde el choque o confrontación que hay en el ser, estar y convivir.

Por tanto, el tratar de comprenderse e interpretarse en realidades completamente diversas se ve reflejado en el estudiante E6 cuando manifiesta:

Considero que bien, porque obviamente trato de llevar una buena relación con todos, porque me gusta conocer nuevas culturas, nuevos pensamientos e ideologías, hasta ahora creo que he tenido una buena relación con todos.

Desde lo referido por la estudiante es posible corresponder a los modos de ser “sin dejar de ser lo que soy”, a través de mecanismos de adaptación social que le permiten reconocerse como un sujeto inacabado que necesita del otro para poder “seguir siendo”, es decir esa manera en que se comprende la cultura como parte esencial del sujeto y se da cuenta en la medida que conoce y aprehende de otros pensamientos y modos de vida.

Por ello, la conceptualización social de cultura, dentro del carácter de status que enmarcan las culturas, ha resultado de un largo proceso de imposición colonial norte-sur, que estructura y demarca unos sujetos sobre otros en relación a la identidad como estandarte de diferenciación, según Duschatzky y Skliar (2000) “[...] cada sujeto logra identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación, como si acaso las culturas se estructuraran independientemente de relaciones de poder y jerarquía” (p.5).

Algo que se remarca cuando se observa el peso que llevan sobre sí algunas culturas, que parte desde el desconocimiento por las mismas y el bajo nivel de interacción que se ha generado con los estudiantes locales hacia el acogimiento de culturas externas, en tanto se refiere a la falta o ausencia de procesos de interculturalidad que permitan valorar más a los agentes externos como sujetos valiosos y con cosmovisiones de mundo que amplían los horizontes de la diversidad. Esto es reafirmado por el estudiante E5 cuando plantea:

Yo creo que etnias son muy pocas y son... no sé yo, muy poco aceptables, hemos visto aquí guámbianos... no sé si es que les ha quedado difícil o algo, pero no los hemos visto aquí más de un semestre, se han retirado.

Se visibiliza de esta manera la imposibilidad de aprehender, a través de los saberes compartidos, aquellas experiencias y modos de vida que viven y recrean las culturas pero que no son conocidas en el contexto universitario de Unicomfauca. Basta con mencionar algunas intencionalidades que aluden al desconocimiento de

lo local para no ir más allá de las causas que interrumpen los procesos de interculturalidad en el ámbito universitario.

En tanto la diversidad parece desvanecerse en el horizonte podemos divisar una utopía, como promesa que se esconde, pero que sigue ahí, algo que impulsa a seguir buscando, más aún en la mirada de las voces silenciadas, aquellas que tienen luz a los ojos del investigador, se habla entonces de pluralidad y otredad como medios que contribuyen al rescate de los sujetos. De Rendo (1998) menciona al respecto:

Parece necesario superar la lógica dicotómica y binaria que separa en términos de bueno-malo, normal-desviado, que jerarquiza lo normal y segrega lo diferente. Se trata de encaminarse hacia una “epistemología” o manera de conocerse que contenga la pluralidad en lo semejante, que amita la imposibilidad de certezas, que permita descentrarse para comprender al otro en su singularidad. (p.72)

Este pensamiento es retomado por el estudiante E6 cuando describe:

Yo la diversidad la entiendo pues como una oración sería como diferencia de mundos o diferencia de universos, en cada quien, cada pensamiento lo digo yo compartes un mundo, un universo o sea algo diferente es un gusto, son colores, son cosas que de una manera u otra nos hace diferentes a los demás y saber que ninguno es igual al otro y ya eso.

Así, entender la diversidad es más que reconocer las diferencias, debido al carácter intrínseco y renovador que va de lo interno a lo externo. Se tiene una connotación que va desde la mirada de lo propio, cuando se establecen códigos que reconocen la cultura interna como algo que se hereda pero que está en permanente afectación por los cambios de la realidad, un pensamiento de época que mantiene a los jóvenes universitarios actuales en una nueva realidad generacional, que debe conceptualizar y realizar constructos hacia la aniquilación de las diferencias, debido a que las culturas se permean. La idea parte entonces desde el respeto, la aceptación y la valoración de lo único, esencial y verdadero, algo que realmente pueda dejar huellas y trascienda hacia un relativismo cultural.

Reconocimiento del otro: un horizonte desde la diferencia e identidades del sujeto

Es cierto que en los espacios universitarios se integran diferentes grupos de estudiantes, en los cuales interactúan diariamente en consentimiento de su formación educativa e integral como seres humanos, los cuales hacen parte de una sociedad

en constante cambio y transformación. Entre tanto, es en la aceptación del otro, desde su diferencia, donde la diversidad cultural se manifiesta libremente, generando nuevos procesos de relación, reconocimiento y respeto, debido a un factor de inclusión que se refleja en el interaccionismo cotidiano de los educandos, como el diálogo y saludo entre ellos, docentes y directivas, en entornos deportivos, en la cafetería, biblioteca, dentro de los salones de clases, etc. De esta manera, se infiere que dentro de estas prácticas educativas de esparcimiento, la retroalimentación de significados proviene del giro de la mirada hacia un cambio de tolerancia de la identidad del sujeto.

Sin duda alguna, los estudiantes universitarios van edificando su forma de ser y pensar en muchos campos de acción y de hechos, donde sus principios de vida estén en continuo movimiento, asumiendo la comprensión e interpretación que están enfrentando en la lucha de poder ser ellos mismos estando juntos; por ello Zemelman (1997) afirma:

La identidad y la subjetividad social no vienen dada necesariamente, ni hay que entenderla de una forma unidimensional, tampoco es completa ni está claramente definida. Los sujetos pueden construir su identidad, administrando y organizando las diversas dimensiones de su historia, de su praxis y sus deseos. La realidad de los sujetos se caracteriza por la articulación de diferentes niveles de concreción de la realidad. (p.116)

En cuanto a lo que puedan decir los alumnos, es importante apreciar los relatos de vida que comuniquen, de lo anterior da testimonio el estudiante (E2):

¿Yo pensaría que, yo opino, que la buena interacción y la buena comunicación empiezan desde el respeto no?, desde digamos el saludo que uno le da bueno entrando a la universidad a un portero ya es una interacción, es el respeto y me imagino que, si uno tiene que interactuar con la gente no decir, bueno orientar una conversación de cuantos minutos, cuantas horas, pero ahí creo que ahí empieza la comunicación y la interacción desde el saludo, desde que uno empieza ya a ver a una persona.

De esta manera, se establece una intersubjetividad de encuentros relacionales que van a dar un estilo de manifestación de lo que cada uno es y representa, una singularidad colectiva que necesita del otro, estableciendo relaciones de espacio y tiempo, donde se resignifican los diálogos, y no sólo en el aula de clase, sino en las cafeterías, en la biblioteca, en los auditorios, donde su singularidad se relaciona con los pensamientos de los demás, y de esta forma pueden ser afectadas las posibilida-

des de mirar el mundo, como diría Lévinas (2000): “la mejor manera de encontrar a otro es no darse cuenta ni del color de sus ojos” (p.71), porque a una persona no hay que dirigírsele como a un objeto sino como a un ser en constante movimiento y metamorfosis.

En este sentido, el no reconocer al otro hace parte de un olvido del otro, y lo olvida porque no se conoce, no sabe quién es él, y ¿cómo pretende tener memoria quien no ha hecho su propia historia consciente de la relación con el otro?; la subjetividad es intentar contar algo más, al no saber en esencia quiénes somos o qué es el mundo, intentamos percibir los diversos mundos que se abren como un abanico de colores, sabores y danzas, es redefinirnos estando juntos, y no sólo el mirar e imaginar a alguien por su vestido, cuerpo, forma de caminar, o lo material, sino pensar en realidad quién es y cómo se puede sembrar esa diversidad de pensamiento y de cultura. Al respecto, se retoma uno de los testimonios (E7) en donde se afirma:

No nos importa como lo que digan u opinen o piensen los otro, me refiero a cuanto a que de pronto en política, qué piensa uno, el que apoya a un candidato el que apoya a otro, o sea somos muy ajenos a cierto tipo de pensamientos de los demás, entonces esta universidad yo creo que cada vez más cada quien es como por su lado, nadie se mete con nadie, de pronto hay choques como todos los lugares pero no son choques notables entre que no haya una tolerancia, eh , sí la hay pero aquí en esta universidad no hay choques tan fuertes entre personas de diferentes géneros o, diferentes pensamientos, todo el mundo se respeta entre todos.

En consecuencia, ese caminar del estudiante universitario, pensar con el compañero de clases, encontrarse en y con el otro es una auténtica metafísica como misterio, es penetrar ese enigma, misterio de cómo piensa el amigo, cómo visiona o vive el mundo el otro, porque la diversidad son múltiples cosmovisiones que penetran en la forma de pensar, y no dejar que los medios de comunicación y los poderes impongan informaciones como saberes, y además no reconocen al sujeto como ser creativo y potente, por ello manipulan y comunican como hacedores de la verdad pública. De este modo, es trascendental recordar que los educandos estudian la carrera profesional de Comunicación Social y Periodismo y, en ella, su formación tiene unas características de pensamiento crítico que dan cierto valor de convivencia académica, donde la tolerancia a la diferencia se denota en los pasillos de la Corporación Universitaria, en el respeto al hacer fila en el restaurante, en pedir la palabra en una foro, conversatorio o grupo focal, en la constante participación en actividades de esparcimiento, perfilando una ética de los sujetos en acción.

Frente a esto es posible retomar ideas de Foucault (2001) en cuanto a las relaciones de poder, ya que los medios de comunicación hacen parte del diario vivir de los alumnos, socialmente y académicamente como objeto de estudio, es ahí donde postula el autor que

Las leyes están hechas para unos y que se imponen a los demás (...) en todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie es su dueño o poseedor, sin embargo, sabemos que se ejerce en determinada dirección; no sabemos quién lo tiene, pero si sabemos quién no lo tiene. (p.31)

Al respecto, una estudiante (E4) logra expresar su esencia de criterio en cuanto a lo que puede afectarlos como ciudadanos que hacen partes de una comunidad con derechos y deberes:

Es como dice desde tanto la música, también es su manera de vestir, es ver hasta qué punto nosotros estamos permitiendo dejarnos afectar por lo que hay hoy en día en la sociedad o lo que nos muestran los medios, entonces ahí ya va creo que el criterio de cada uno y de saber pues su manera de pensar hasta qué punto obviamente compartir o estar de acuerdo con lo que otra persona tiene una idea o hasta cierto punto, pero cada uno tiene su ideología o su, su manera de pensar diferente.

Espacios de identidades y sentido

La universidad convoca a la exaltación de personalidades, de pensamientos, e interacciones que involucran convenciones y nuevos paradigmas, en una descripción de León (2010) sobre los demás y sus encuentros se asevera:

Cada individuo tiene una identidad que lo hace ser idéntico solamente a sí mismo y por ello diferente a todos los demás. Pero esta identidad no la compramos en un supermercado ni nos es impuesta por el destino o la divinidad, todo lo contrario, la adquirimos día a día a través del intercambio que establecemos con nuestros coetáneos (presente), con nuestros recuerdos (pasado) y con nuestras expectativas (futuro). Con aquellos que podemos llamar, tomando la potente expresión de G. H. Mead tan querida por Honneth y Taylor, los “otros significantes”. (p.10)

Esos espacios de identidades se han ido formando por la misma diferencia que se tiene del sujeto que no se parece en nada al otro, es una paradoja que se vuelve utopía, pero es ahí donde se halla el sentido de la diversidad cultural, ya que son

desde sus re-significaciones sociales donde se reconstruyen como sujetos, más allá de la universidad están sus culturas, sus formas de pensar distintas, sus preferencias musicales, sus ideologías que son la expresión de unidad cuando las comparten y las dialogan y se reconocen entre sí como estudiantes en proceso de formación y de cambio social, y eso se demuestra en un todo que son ellos, que lo significan por medio de sus interacciones comunicativas. Deleuze (1989) lo conceptualiza como "...lo expresado de la proposición, incorporal, irreductible a los estados de cosas individuales, a las imágenes particulares, creencias o conceptos universales, es acontecimiento que se caracteriza por su insistencia y subsistencia en la proposición" (p.21), éste es el sentido.

Así mismo, la diversidad cultural como sentido en los estudiantes universitarios de la Corporación Universitaria Comfacauca, toma relevancia al ser aprendices de Comunicación Social y Periodismo, ya que es en la interacción comunicativa donde le dan sentido y significado a la cultura, a la diferencia, a sus identidades, al reconocimiento del otro, al respeto, aceptación y diversidad en todo el esplendor de la palabra, ser distinto pero desde una influencia que hace de los sujetos seres con constantes posibilidades de cambio y certeza.

Por ello se puede dar testimonio de ese reflejo a través de lo que los estudiantes universitarios opinan y creen que es la diversidad, esto se observa en las palabras del alumno (E5) cuando dice:

Yo creo que diversidad es aprender aceptar a los demás sea por su etnia, por su orientación sexual, por su pensamiento religioso, esa saber aceptarlo no discriminarlo porque yo creo que lo más importante de cada persona es cuando aceptamos y aprendemos del otro, no soy solo yo, sino que creo en los demás, además Colombia es uno de los países más diversos del mundo entonces hay que entender también que pues somos un país que donde hay mucha diversidad y hay que también aprender a convivir bien con todo el mundo.

Para concluir, el reconocimiento del otro es el sujeto diferente que forma parte de identidades que crean un sentido desde la diversidad cultural como expresión e interacción comunicativa, ese sujeto como forma, tal como expresaría Foucault (citado por Rajchman, 1990):

El sujeto no es una sustancia. Es una forma y esa forma no es siempre y en todas partes idéntica a si misma..., lo que me interesa es precisamente la constitución histórica de esas formas diferentes del sujeto en relación con el juego de la verdad. (p.22)

A partir de esta perspectiva se puede analizar el sujeto desde la identidad y la diferencia como paradoja de su creación de sentido de la diversidad cultural, por ello León (2010) afirma:

No obstante, debido a que nuestra identidad está constantemente influenciada, es necesario matizar nuestra anterior afirmación, pues parece no ser exacta: nuestra identidad no es tan idéntica a sí misma; sino, más bien, cambiante y dependiente de las circunstancias a las que nos vemos enfrentados. Así, pues, la identidad no es un substrato inmutable que se mantenga a través del tiempo; es, por el contrario, un flujo de experiencias al que convencionalmente denominamos “yo”. Así, nuestra identidad es, aunque suene paradójico, diferencial. (p.15)

Sentido y significados en espacios universitarios

Hay una necesidad de conciencia por recuperar la memoria histórica del sujeto, para que no sea el olvido del otro, sino la posibilidad de retornar al sujeto y reclamar las subjetividades tanto individuales como colectivas, reclamar las identidades culturales, conocimientos ancestrales, pensar la diversidad y la utopía para la afirmación del otro, por ello el estudiante en Comunicación Social y Periodismo de V semestre se ve reflejado en la balanza entre el reconocer a los demás compañeros y aceptar su diversidad, ya que dentro de los espacios universitarios se intenta tener conciencia de lo que sucede a su alrededor, de las múltiples actividades de interacción comunicativa, que son modelos a seguir para la unión de miradas y estilos de vida dentro de la universidad.

Es por ello que la formación educativa, en tanto a inclusión, abre nuevos caminos de reencuentros y valores, donde existe la libertad de expresión y de ser, ante lo cual León (2010) plantea:

Somos un hilo más de la inmensa red que constituye la humanidad. Y como tal poseemos nuestra propia singularidad, pero siempre en relación a la singularidad de los otros; es en este sentido que sosteníamos que, por definición, somos dependientes de los demás hilos que conforman la gran red. Solo dentro del tejido social nos formamos como seres humanos plenos (con lenguaje, deseos, pensamientos, ideas, tradiciones, religión, etc.), pues no hay tal cosa como un estar fuera del estado social. (p.12)

Al hacer parte de este tejido, cosas tan vitales como un saludo pueden dar inicio a una aceptación y un reconocimiento, porque en la inclusión hay una buena comunicación y un abanico de posibilidades, donde el estudiante encuentra la mejor for-

ma de ser él, de sentirse bien consigo mismo, esa fuente de humanismo que se aprende en casa y se potencia en la universidad, para dar testimonio de ello (E1) afirma:

Yo pienso que es una buena interacción porque también creo que la universidad está muy bien, tiene buenas estrategias, o sea me refiero como ah... es saber llegarle a las personas pues porque uno nunca le conteste mal por ejemplo nunca he visto un administrativo, o el vigilante, o la señora de la tienda, eh hasta las señoras de afuera siempre le sonríen a uno, lo saludan bien, el portero bien, los administrativos bien, sus estudiantes bien, pues me parece que hay buena comunicación e interacción entre todos.

Es ahí donde la interacción comunicativa nos acerca al otro, por medio de un saludo mediante miradas, ya que éstas se establecen como una construcción social del estado de ánimo, de cómo se ve a los demás y se relaciona con los otros, es la ventana del ser que se muestra y presenta; ese retorno al sujeto a través del respeto, de una naturalidad como seres biológicos y culturales que se ha inculcado desde la casa, derribar esas escalas de poder para hallar el sentido de lo más simple, que muchas veces forma estructuras de identidades colectivas que aspiran a la humanidad y al cambio, ese otro horizonte.

Se establece entonces un mutuo acuerdo que ayuda a mantenerse a uno y otro, el cual se ve reflejado en la educación familiar, la academia en todos los campos, como espacios de resignificación de la diversidad cultural, ya que existía una connotación de rechazo y alejamiento del otro sujeto universitario, pero que en cuanto a los alumnos de V semestre de Comunicación Social y Periodismo se aclara un horizonte diferente; para ello tenemos el testimonio (E7) donde se plantea:

¿Entonces yo creo que es de acuerdo con lo que a uno le han inculcado en la casa, porque si uno es arrogante desde la casa siempre va a llegar con esa actitud acá y nunca va a respetar, y yo pienso que bueno que tanto los porteros y las señoras del aseo merecen respeto y no porque somos estudiantes vamos a opacarlos o a no brindarles como un saludo, o si ellos llegan a necesitar de uno, uno siempre tiene que estar presto a colaborar no?

Es la postura de una estudiante que piensa su relación con los demás, su actitud frente al encuentro y su ética respecto a la tolerancia de afectación con el otro.

Conclusiones

Los estudiantes dan cierre a una etapa de su vida y dan inicio a otra, totalmente diferente, pero igual de trascendente que la primera. En esta, dan seguimiento a su

proceso de formación en una institución de educación superior a una carrera que les permita desarrollarse plenamente. De esta manera, la Corporación Universitaria Comfacaucá, será el espacio ideal para el intercambio de ideas, ideales, expectativas y experiencias de vida, donde se identifica un reconocimiento de la diversidad por parte de los estudiantes, al considerar aspectos generales como cultura, sexo, factores socioeconómicos, entre otros.

La labor del docente universitario no se puede reducir al simple trasmisor de conocimientos, su labor trasciende al de gestor de diversidad, capaz de generar espacios que promuevan el respeto por la diferencia, a través de un trabajo humano y ético.

La configuración de la subjetividad de cada sujeto tiene su inicio en la interacción con el otro, aquella relación enmarcada en la tensión que esta pueda generar; y en este punto, cada individuo se construye a partir de la relación que pueda establecer con sus compañeros en espacios de retroalimentación de experiencias que brinda la Corporación Universitaria. Este tipo de interacciones se dan tanto al interior del aula como fuera de ella, en espacios como sala de juegos, cafetería, biblioteca y aulas especializadas que dan la oportunidad de relacionar estudiantes de diferentes culturas con intereses y objetivos afines.

Los estudiantes de la Universidad dan valor a la diferencia, como factor intrínseco a cada sujeto: su condición social, cultural y económica enriquece las prácticas de aula, dado que se da testimonio desde las propias experiencias de vida, y por tanto dar una mirada más profunda de la diversidad cultural es partir de un reconocimiento del yo en primera instancia, aquella mirada de un sujeto en constante construcción, un sujeto histórico, que se edifica en la medida que reconoce e identifica su existencia a través de reconocimiento del otro.

La Corporación Universitaria Comfacaucá, le apuesta al reconocimiento de la diversidad cultural, evidenciándose en el compromiso con la investigación y su proceso de articulación con los programas de pregrado que esta ofrece, cuya pretensión es generar políticas institucionales, encabezado por el programa de bienestar institucional, transversales a todos los programas de pregrado en primera instancia, que brinden atención efectiva a la diversidad generando espacios de alteridad y otredad.

Además de lo anterior, es imprescindible que cada política, actividad, encuentro u otro tipo de iniciativa frente la atención a la diversidad cultural, sea concebido desde las voces de toda la comunidad educativa, de lo contrario solo serán espacios de discriminación y segregación, mas no de intercambio y respeto a la diferencia.

Las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación permitieron identificar aquellos significados de diversidad cultural, enmarcada siempre en el valor por la cultura, tolerancia, respeto, equidad y posteriormente los sentidos, en cuanto ellos manifiestan aquel temor de interactuar con otros, y que vean condicionada su permanencia en la universidad por no asumir costumbres que le son ajenas, es decir, que la construcción de su propia identidad y cosmovisión pueda verse permeada por elementos externos a su propio contexto y cultura.

Finalmente, se abre un abanico de posibilidades hacia el estudio de la diversidad cultural en los espacios universitarios, tomando como punto partida el sentir de los estudiantes, comprendiendo los significados y sentidos que puedan generar con su entorno, que permite dar una resignificación a las prácticas educativas en las instituciones de educación superior.

Recomendaciones

En el departamento del Cauca, y especialmente en Popayán, se reconoce el ámbito universitario como fuente de progreso y renovación para la sociedad. No obstante, se evidencia el desconocimiento hacia otras culturas que conviven en la misma región, lo cual genera apatía e inseguridad al momento de realizar procesos de integración y adaptación al campus universitario.

Los relatos de los estudiantes universitarios, como sujetos de actuación social, permitieron evidenciar que se requiere un nivel más amplio de visión de la realidad. Así que al interior de la Corporación Universitaria Comfacaucá es conveniente que se promuevan espacios como foros, conversatorios y conferencias, donde se logre comprender la importancia de la cultura y el reconocimiento del otro, visto desde un marco en el que se pueden enriquecer unos a otros, compartiendo ideas y generando una mayor interacción que se aproxime a unos acercamientos más visibles de la diversidad.

A nivel investigativo, es posible enriquecer este tipo de trabajos si se permite que las voces de los estudiantes de la comunidad Universitaria trasciendan en espacios hacia el reconocimiento del otro desde su singularidad y la defensa en los procesos de identidad se convierta en una garantía por el hecho de pertenecer a otras culturas, partiendo desde el bienestar institucional como una apuesta mediante la articulación de proyectos. Más aún en el campo de la maestría en Educación desde La Diversidad, donde se deja un acercamiento al análisis de este tipo de dinámicas, que van más allá de una certeza subjetiva y que permiten la creación de nuevos paradigmas.

Referencias

- Alonso, M. J.; Navarro, R. y Vicente, L. (2008). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en las Jornades de Foment de la Investigació en la Universitat Jaume. Catalunya, España.
- De Rendo, A. D.; Vega, V. y Grupo, A. (1998). *Escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Duran, S. y Parra, M. (2016). Diversidad Cultural para promover el desarrollo de habilidades sociales en educación superior. *Cultura educación y sociedad*, 5(1), pp. 55-67. Recuperado de: http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/995/pdf_212
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía*, 4(7), pp. 1-13. Recuperado de: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- Ferrando, M. G. (1996). La encuesta. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. *Revista REIS*, 152, pp. 167-201.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras*. Madrid: Editorial Alianza.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, México: Siglo XXI Editores.
- Geertz, C. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas. Nueva York: Gedisa editorial. Recuperado de: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>
- Hernández De La Torre, E. (2010). *La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales*. In Actas del Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. Madrid: UNED.
- Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- León, A. (2010). *Luchas por la identidad. La autoconservación y el reconocimiento como paradigmas éticos*. Ética y ciudadanía. Los límites de la convivencia. Recuperado de: <https://filosofapop.files.wordpress.com/2009/12/lucha-por-el-reconocimiento-final1.pdf>
- Lévinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México: Montpellier.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Melero, M. L. (1999). *La Educación Intercultural: la diferencia como valor*. Universidad de Málaga. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Miguel%20L%C3%B3pez%20Melero.pdf>
- Merton R. y Kendall P. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), pp. 541-557. Recuperado de: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/219886>
- Ortega, X. y Coral, A. (2012). *Diversidad cultural en el contexto universitario: Una apuesta al reconocimiento del otro en nosotros*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Rajchman, J. (1990). *Foucault: la ética y la obra*. In Michel Foucault, filósofo (pp. 209-218): Ed. Gedisa.
- Sacristán, J. G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Atención a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 81, pp. 11-36. Recuperado de: http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

- Soraire, E. (2012). La diversidad cultural en la universidad: algunos mecanismos que operan en la configuración de las identidades culturales. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 42, pp. 105-116.
- Tapias, C. y Montoya, D. (2013). *Diversidad educativa, un reto que se vive en la ciudad de Medellín*. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención a la diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Torelló Ó. y Olmos Rueda, P. (2012). *La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes*. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.
- Torres, M.; Paz, K. y Salazar, F. G. (2006). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Revista Electrónica Ingeniería*, 3, pp. 12-20.
- Unicomfauca (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Documento Anexo al Acuerdo 027 del 2014, Consejo Superior. Popayán: Corporación Universitaria Comfauca. Recuperado de <http://www.unicomfauca.edu.co/phocadownload/Acuerdos/PEI%20Unicomfauca.pdf>
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos.

Capítulo 6

Experiencias pedagógicas de la diversidad en maestras y maestros de primera infancia del Jardín Infantil Colombo americano de Pasto

Anahy Bravo Cardona²⁹
German Guarín Jurado³⁰

Resumen

Con la presente investigación se quiere dar significado a la responsabilidad de ser docente desde las experiencias pedagógicas de la diversidad con maestras y maestros de primera infancia, del Jardín Infantil Colombo Americano de la ciudad de Pasto. A efecto de lo anterior, esta investigación se ha desarrollado consultando con los maestros sus vivencias pedagógicas a través de una entrevista y de la observación participante lo que permitió hacer un análisis de experiencias frente a este accionar docente, en un escenario educativo infantil.

Palabras Clave: Diversidad cultural y generacional, sujeto, responsabilidad docente, infancia, hábitos educativos tóxicos, hábitos educativos saludables, cultura de la prohibición, práctica pedagógica.

29 Psicóloga de la Universidad Abierta y a Distancia, Tecnóloga en Educación Preescolar de la Institución Universitaria CESMAG, Especialista en Dificultades de Aprendizaje de la Institución Universitaria CESMAG, Docente del programa de Lic. en Educación Preescolar en la Institución Universitaria CESMAG, Directora del Jardín Infantil Colombo Americano desde Agosto de 1999 y Directora de la Fundación S.O.S ABRAZAME, entidad sin ánimo de lucro que trabaja por la erradicación del trabajo infantil en las plazas de mercado de la ciudad de Pasto.
Correo electrónico: happyanhy1@hotmail.com

30 Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina del Ipeca-México, Magister en Educación de la Universidad Javeriana. Licenciado en Filosofía y Letras. Director del Ceccal-Universidad de Manizales. Coordinador del Grupo de Investigación Conocimiento en Diversidad y Cultura en América Latina – Universidad de Manizales. ID: <http://orcid.org/0000-0002-4542-2552>

Abstract

Pedagogical experiences of the diversity education from teachers of early childhood in the kindergarden Colombo Americano de Pasto

This research aims to give meaning to the responsibility of being a teacher from the teaching experiences of diversity with teachers and early childhood teachers, Colombo American Children's Garden in the city of Pasto. To the effect of the above, this investigation has been developed consulting with the teachers their pedagogical experiences through an interview and of the participant observation which allowed to make an analysis of experiences in front of this educational action, in a children's educational setting.

Key words: Cultural and generational diversity, subject, educational responsibility, childhood, toxic educational habits, healthy educational habits, prohibition culture, pedagogical practice.

Introducción

La Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, se convierte en una experiencia significativa y motivante para el reconocimiento de la diversidad y su válida importancia en la práctica docente, es así como, con la tutoría del Doctor Germán Guarín, docente investigador de la Universidad de Manizales, se inicia un proceso de investigación con docentes del jardín Colombo Americano en la zona urbana de la Ciudad de Pasto, Departamento de Nariño, desde el año 2014, para reflexionar sobre la responsabilidad docente desde la experiencia pedagógica de la diversidad.

Para ello se evidencia la importancia de develar una práctica educativa donde la relación maestro y alumno transite por el camino del reconocimiento a la diversidad desde un tejido intergeneracional y cultural que permita reconocer y reconocerse desde las diferencias, habilidades y emocionalidades de maestros, maestras y estudiantes.

Se trata entonces de investigar las experiencias pedagógicas de maestros y maestras al trascender hábitos tóxicos en la práctica educativa impositiva, homogeneizante y represiva, para hacer visible una experiencia saludable, con la necesidad de practicar hábitos que permitan no solo al estudiante sino también al docente, pensar y actuar con más libertad, sensibilidad y emocionalidad, y generar así un

clima de bienestar en el escenario educativo, que favorezca relaciones de mutuo reconocimiento en la diversidad.

Reconocernos con “mutua reciprocidad” que la diversidad es una necesidad de nuestro tiempo: “Dejamos de pensar la universalidad, la unidad o la totalidad metafísica, el progreso social y el éxito individualista, pensamos la diversidad del yo al otro, a lo otro, a los otros, hay diversidad” (Guarín, 2013, p. 34).

En este viaje hacia otros, sensible y emocionalmente, razonablemente comprendemos las relaciones mutuas, nos reconocemos diversos, superamos los males-tares que generamos por la presencia de otros.

Justificación

La modernidad trae consigo cambios estructurales en los diferentes contextos y escenarios donde los sujetos viven y conviven; uno de esos escenarios es el educativo y en dicho escenario los docentes, corren el riesgo de ser atrapados por un sistema industrializado, y de ser indiferentes con los diversos sujetos que aprenden, es el riesgo de la mecanización y repetición de contenidos o de la rutinización de las prácticas educativas, y también es el riesgo del olvido de sí mismo como sujeto.

Es realmente entender que el rol del maestro debe trascender estos riesgos y transportarse al presente, no es conveniente sentir y ejercer la docencia de la misma forma como se la vivió en el pasado, el riesgo de la indiferencia produce un olvido de sí mismo y de los otros ya que obliga a pensar y actuar como el sistema lo requiera, entonces es importante reconocer a los sujetos, sus pensamientos, sentimientos, y afectos, reconocerse a sí mismo y entablar un diálogo con el otro, como seres sociales, dueños de un instinto gregario que nos impulsa a coexistir con la otredad desde la diversidad de cultura y pensamiento.

Esta investigación es novedosa porque lleva al maestro a tener conciencia de sí mismo a trascender riesgos de olvido, indiferencia y mecanización industrial de prácticas y contenidos, el encarcelamiento de su rol desarrolla hábitos tóxicos, son ejemplos de estos hábitos, los siguientes:

1. Repetición de contenidos
2. Rutina en las prácticas
3. Autoritarismo en las aulas
4. Apatía
5. Mito de la disciplina y el rigor
6. Déficit de investigación
7. Exceso de información
8. Dogmatismos

La necesidad de ser sujetos, más allá de los riesgos de los hábitos tóxicos mencionados, cuestiona, confronta y renueva la responsabilidad docente; Lo que es pertinente y de suma urgencia, si se tiene en cuenta que la función de un maestro es acompañar el proceso educativo potenciar el desarrollo y habilidades de los estudiantes, provocar en ellos el gusto y la pasión por aprender. Esta es obligación del maestro, pero es una obligación olvidada que se debe recuperar y a partir de un proceso de reflexión construir un nuevo sentido y significado de la responsabilidad docente y convertirse en el actor de una sociedad actual inmersa en una orfandad afectiva, caótica y ruidosa, que ha olvidado que el contacto, el reconocimiento y la convivencia con el otro, es compromiso individual, social y cultural.

Antecedentes

El trabajo de investigación realizado por Cifuentes (2015), contribuye a este proceso investigativo en el sentido de reconocer al docente en un rol de “formador y autocrítico de su quehacer” (p.12), lo que le da la posibilidad de conocer al niño y a la niña como necesitados de formación y educación, el maestro es quien inicia procesos de libertad en la educación de los niños, y en ese marco pedagógico, contribuir a la transmisión de su legado cultural. En la relación pedagógica el maestro reconoce permanentemente las múltiples expresiones de los niños y niñas, tanto en lo que manifiestan de manera explícita como en lo que está latente, implícito, implícito en sus prácticas, comportamientos, lenguajes.

Por otro lado Jiménez Pinzón, Londoño Borrero & María Piñeros (2011), reflexiona acerca de “las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia” (p. 76) donde ofrece un panorama sobre la pertinencia de la participación en la primera infancia, se resalta uno de los derechos de los niños que afirma: los niños y niñas tienen derecho a formarse su propio juicio y expresar libremente su opinión, y concluye afirmando que los agentes educativos representan la participación en dos sentidos: primero como una característica de la relación que se establece entre los adultos, los niños y las niñas, la participación se promueve en contextos institucionales de educación inicial enmarcado desde la perspectiva de derechos.

“La participación de los niños es un proceso continuo en el que estos se implican activamente en la toma de decisiones” (Save the Children, 2007, p. 14), frente a esto y en articulación con este proceso investigativo se exalta la necesidad de un rol docente más flexible que tenga la generosidad de escuchar y no solamente transmitir información, que sea capaz de flexibilizar su práctica de acuerdo a las habilidades, destrezas y posibilidades de pensamiento y acción de los niños.

Además, Fermín (2007) en su artículo: *Retos en la formación del docente de educación inicial: la atención a la diversidad*, manifiesta que el docente “debe ser crítico y reflexivo sobre su propia práctica pedagógica [...], debe ser un docente con capacidad para trabajar en y con la diversidad [...], asimismo debe ser capaz de desarrollar y plantear experiencias significativas para los niños y niñas” (pp. 80-81), de igual manera en este proceso investigativo se reafirma la necesidad de promover un rol docente con una gran capacidad para el reconocimiento y valoración de las expresiones infantiles desde sus particularidades, pensamientos y emociones.

Así mismo, Ávila y Martínez (2013), en su trabajo de investigación titulado: *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)*, mencionan como objetivo general de su trabajo comprender las experiencias pedagógicas de los y las docentes que llevan a cabo procesos inclusivos, con niños y niñas con discapacidad a partir de escenarios reflexivos, en relación con la idea de resignificar el rol docente, la reflexión se convierte en un asunto de gran interés debido a la común preocupación entre las autoras por develar una realidad presente en las diferentes prácticas pedagógicas, donde las acciones del docente influyen de manera particular y decisiva en el aprendizaje y desarrollo de los niños.

Problematización

En el documento guía: *evaluación de competencias del Ministerio de Educación Nacional*, se menciona que:

El maestro es una persona autónoma, dotada de habilidades específicas y especializadas, ligada a una base de conocimientos racionales procedentes de la ciencia y legitimados por la academia y de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas, Así pues, el maestro profesional es ante todo un profesional de la articulación del proceso enseñanza – aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas. (Altet, 2005, p. 38)

Cuando se hace mención al maestro como una persona autónoma, profesional, articulador de un proceso de aprendizaje entre maestro y alumno y protagonista de un intercambio de significados en el contexto donde se hace visible su experiencia pedagógica, se induce, que un maestro debe ser capaz de tomar decisiones, de crear, de confrontar y de elegir, en el marco de un ambiente significativo y saludable para la acción docente.

Giovanni y La Francesco (2003) afirma que: “la autonomía se manifiesta en el ejercicio adecuado de la libertad, la libertad es en el hombre poder creador y todo acto creador le proporciona una prueba exterior de su libertad y de la libertad de los demás” (p. 63). Las posibilidades de autonomía, de libertad de los maestros en sus concepciones y prácticas educativas, en su condición misma de sujetos, en sus relaciones con otros, dependen de ir más allá de los “hábitos tóxicos” mencionados, que en su conjunto emergen del exceso de racionalismo, enciclopedismo, disciplina y control.

Maestros y maestras de niños, deben ser afectivos, creativos y dinámicos, ante la genialidad, la espontaneidad, el entusiasmo infantil y sobre todo han de evitar prácticas excluyentes, aburridoras, alienantes o que “apartan al otro,” “entorpecen” su desarrollo sensible, racional.

La alineación forma parte de una servidumbre voluntaria a un sistema que ha tomado de pretexto al maestro para dejarle atrapado en un rol lleno de temor y evasivas: “El hombre se está acostumbrando a aceptar pasivamente una constante intrusión sensorial. Y esa actitud pasiva, termina siendo una servidumbre mental una verdadera esclavitud” (Sábato, 2000, p. 10), es decir el maestro siente aún la subordinación y es así que se siente incapaz de proponer y asumir un cambio es decir la disponibilidad del maestro como un sujeto con historia, dueño de patrones sociales y culturales que le definen y lo identifican, aquella información, imaginarios, representaciones y afectos son un portafolio de vida que le caracteriza y lo mueve a desarrollarse como sujeto libre capaz de tomar riesgos y afrontar cambios significativos en su práctica docente.

Como maestros se está anclados muchas veces a diferentes ataduras sistémicas que impide la libertad en la práctica docente, unido a esto la resistencia en sí mismo que genera acciones paralizantes y bloqueadoras en su práctica pedagógica.

“No sirve de nada elevar estándares si están equivocados” (Robinson, entrevistado por Eduard Punset, 2011). El maestro, como sujeto histórico está sumido en una gran presión social que le compromete, le observa y critica si no cumple con todos los requerimientos, estándares y solicitudes académicas, muchas veces innecesarias y descontextualizadas de las necesidades e intereses de la población infantil.

La confrontación de dos generaciones y la convivencia de dos épocas, la del maestro y el alumno, genera una disonancia cognitiva, el maestro opina que debe actuar diferente, debe actuar pensando en los niños y niñas de hoy, que no son como los niños de hace algunos años, que es casi imposible mantenerlos callados y cruzados de brazos, que lograr que se sienten durante largos períodos de tiempo

es riesgoso, que asuman solo la capacidad de escucha y nieguen su expresividad impulsiva y desafiante.

Pero aquellas ideas se quedan en palabras y no en acciones, el maestro opina y manifiesta una idea clara de lo que debe hacer con los niños de hoy, pero cuando se encuentra con ellos, su accionar se queda atrapado en el pasado y entonces es mucho más fácil, controlar y dominar al otro que es diferente y repetir la misma historia en una época y con niños y niñas de otra muy diferente.

Entonces opinar que la migración a las nuevas generaciones es un viaje que los docentes no deben aplazar es un hecho, pero esa misma necesidad de migrar es opacada por la seguridad y conformidad de sus prácticas tradicionales que son avaladas social y culturalmente, dicha señal, le hace dudar y confundirse, le llena de incertidumbre e indecisiones frente al camino que debe empezar a transitar, “Si no estás dispuesto a equivocarte, nunca llegarás a nada original” (Robinson, entrevistado por Eduard Punset, 2011).

En fin, es mucho más fácil recorrer lo que se conoce, dominar y controlar que migrar lleno de dudas y retos.

De esta manera es urgente no solamente restituir la condición de sujeto, sino también resignificar el rol del maestro de niños y niñas.

Objetivo general

Reconocer las experiencias pedagógicas de la diversidad en la responsabilidad docente de maestros y maestras del Jardín Infantil Colombo-Americano de Pasto.

Objetivos específicos

- Realizar un acercamiento a las experiencias pedagógicas de los maestros y maestras del jardín infantil Colombo-Americano de Pasto.
- Dar significado a la responsabilidad docente desde sus experiencias pedagógicas de la diversidad.

Referentes teóricos

En este proceso investigativo, la experiencia educativa, se convierte en el escenario donde el sujeto docente manifiesta su interacción con el otro, su propia idea del mundo, las creencias educativas con las cuales fue formado, es en este contexto donde vive su experiencia de acuerdo a la impronta cultural que le fue dada, y con base a sus propias afirmaciones, empieza a desarrollar su rol como maestro en la primera infancia.

De ahí la necesidad de realizar un recorrido frente a las diferentes concepciones y miradas de sujeto; según Cifuentes (2015) “El hombre se construye a partir de sus experiencias e interacciones con su entorno, es un ser con una gran necesidad del otro para, enlazar en su experiencia educativa” (p.11).

Maestros y estudiantes: sujetos diversos en relación y comunicación

Es importante considerar al ser humano como un sujeto diverso; desde el mismo momento de su nacimiento, su desarrollo evolutivo, características físicas, así como pensamiento y sentimientos son totalmente particulares a cada uno; y es en los diferentes contextos de socialización donde se hacen visibles dichas diferencias.

Es en ese instante de socialización donde se hace necesario el reconocimiento de la diversidad en la singularidad y en la diferencia propia de cada sujeto. Dice Schmelkes (2013) al respecto:

Quando hablamos de atención a la diversidad, nos referimos al reconocimiento de la enorme heterogeneidad de nuestra población en todos los sentidos y a la necesidad de que la educación reconozca estas diversidades y pueda atenderlas de forma tal que todos los alumnos aprendan a su máximo potencial. (p. 2)

Es el maestro quien procura la renovación de su práctica, buscando desanclarse de una dependencia sistemática para evolucionar hacia su propia autonomía educativa y acceder al reconocimiento de las diferencias de sus estudiantes, al encuentro del otro en un intercambio cultural predominante y generacional de su propio contexto educativo.

La relación pedagógica que emerge en contextos dominantes obliga al maestro a enfrentarse a una brecha generacional, donde generalmente es él quien tiene el poder. “La lucha entre generaciones ha sido lo habitual” (Jaramillo, 2004, p. 35), imponer pensamientos, contenidos y acciones ajenas al otro y propias de una época pasada es frecuente, “La herencia social o cultural” (Jaramillo, 2004, p. 160), del maestro se la distribuye de tal manera en la práctica pedagógica que opaca en repetidas ocasiones el descubrimiento y reconocimiento del otro limitando así la potenciación de los sujetos en sus opiniones y posibilidades.

Entonces es urgente abrir camino hacia un diálogo intergeneracional, ubicarse en el entre no de la relación pedagógica, dar inicio a una comunicación entre generaciones con diferentes historias, ideas y acciones particulares de una época: “Comunicar es sentirse y sentir a los demás” (García, 2005, p. 38) cuando se valora la

emocionalidad de ser y estar con el otro desde la diversidad cultural y generacional se promueve en el escenario educativo una relación más empática donde el maestro se reconoce como sujeto emocional y así mismo valora la singularidad y emocionalidad del sujeto diferente.

Cuando somos capaces de comunicarnos con el otro desde sus diferencias y diversas habilidades podremos congeniar en una cultura de intercambio de saberes, pensamientos y emociones, despertando actitudes positivas y valores propios de una relación pedagógica más saludable, “La heterogeneidad ha sido el complemento perfecto a todo cuanto de único e irreplicable tiene cada uno de nosotros” (García, 2005, p. 49).

Es entonces el maestro el llamado a provocar en su ambiente educativo un encuentro diverso y cultural donde se proteja la libertad del otro, sus intereses, gustos y necesidades, propiciando encuentros saludables de reconocimiento y complementariedad y asumiendo con actitud de escucha el reto educativo y el compromiso de cambio y transformación en su práctica pedagógica para dar así un significado diferente a su rol de maestro: “El funcionamiento de una sociedad democrática multicultural, requiere de abundantes transacciones y de un grado importante de tolerancia y buen sentido de respeto para con los demás” (Jaramillo, 2004, p. 33).

Antropología pedagógica: la experiencia del otro

Es natural que el hombre tenga la necesidad de cuestionarse sobre el mundo y su existencia, esa interpretación que hace de sí mismo, permite interrogarse acerca de su lugar en el mundo para qué y con qué fin. Por dichas razones la antropología da luces sobre la concepción de hombre y permite identificar cómo de esta se deriva en antropología pedagógica, la cual se pregunta por el ser humano desde un sentido filosófico y a la vez como un ser necesitado de formación (Cifuentes, 2015, p. 9).

El sujeto es un ser histórico, capaz de crear a partir de su propia experiencia y presencia en el mundo; la coexistencia entre sujeto – mundo lo induce a un estado reflexivo como ser holístico para preguntarse a sí mismo sobre la esencia de su ser, el sentido y significado de su existencia y la forma como se conecta no sólo con todas sus dimensiones sino también con la otredad que le complementa.

Dicha incógnita existencial le cuestiona sobre quién es y cuál es su misión en este mundo como ser humano, ahondar e indagar en los diferentes movimientos del pasado y del presente que le afectan como sujeto histórico y emocional, y determina su acción en todos los contextos donde se desenvuelve, particularmente el educa-

tivo; esa mirada antropológica le concientiza a la vez a comprender su papel como sujeto docente, entender su pensamiento, reconocer el lenguaje con el que describe su propia experiencia docente y la interacción con sus estudiantes y a vivir sus emociones reconociéndose como un ser humano que se afecta con todo lo que recibe de su entorno y la manera cómo influye en su accionar pedagógico.

El maestro es aquel que es capaz de reconstruir sus prácticas educativas, potenciadoras y provocadoras, con el propósito de reflexionar continuamente sobre su ejercicio, para desarrollar procesos de aprendizaje que favorezcan la educación integral de los sujetos con los cuales interactúa. (Revolución Educativa, 2005)

Para dicha reconstrucción es apremiante su voluntad reflexiva y la capacidad de afectarse y emocionarse, lo que le motiva a cuestionar, criticar y replantear su praxis en el contexto educativo; pensar que postura le define como docente, si una actitud pasiva, tradicional y conforme o por el contrario co-creativa, dinámica y trascendental que promueva un cambio de paradigma en las prácticas educativas tradicionales.

Sujetos en estructuras sociales: marcos culturales

“El concepto de sujeto social reconoce la importancia de las estructuras sociales que fruto de la acción social de los hombres no permanecen estáticas en el tiempo, sino que tienden a ser transformadas por estos” (Llanos, Goytia y Ramos, 2004, p. 89).

Cuando se menciona la presencia e influencia de las estructuras sociales en el desarrollo del sujeto, se refleja toda una serie de reglas y normas que le pintan el horizonte y camino a seguir; en dicha estructura los sujetos son dueños de sus propias costumbres, creencias, religión y prácticas educativas las cuales debe adaptar y asumir en su cotidianidad.

Desde sus primeros años de vida los sujetos son anclados a una marca cultural que poco a poco les va definiendo y desarrollando; los sujetos son confiados desde pequeños a una organización social como la escuela que le acoge y prepara para formarlos conforme a su propia medida y valor. Es la primera información y experiencia vivida la que puede compartir con el otro en el marco de la estructura social en la cual habita y trabaja.

En este caso la organización social de la escuela es el lugar donde continúa su formación y educación: “La educación no es un fin en sí misma, es un camino. Pero también es un espacio para la concertación y generación de acuerdos” (Luna, 2005, s/p) y en aquella vía es donde se hacen visibles los sellos culturales instalados en el

primer sistema de socialización que es la familia, y que se expresan de alguna manera en el contexto escolar donde termina de estructurar su desarrollo y personalidad que le va a identificar en su proceso evolutivo.

Todas las experiencias y procesos compartidos en las diferentes organizaciones sociales de las que forma parte, le dan la pericia de manifestar todas sus expresiones, sentimientos, pensamientos y emociones no solo como sujeto histórico y sujeto social sino también como sujeto docente con una alta capacidad de poner en crisis sus pensamientos, paradigmas y prácticas en la educación.

Entonces como sujeto social tiene dos caminos para elegir, continuar como sujeto social que repite su misma historia educativa en una época diferente y actual o como un sujeto social que pone en crisis y desorden esta historia. Esta dialógica lo confunde a nivel pedagógico, pero a su vez lo motiva a cuestionarse y persuadir sus acciones como docente de niños y niñas; que piensa sobre su rol y como desea hacerlo visible en su propia realidad; cuestión que le produce una disonancia cognitiva para resolver y decidir sobre su deseo a seguir en su experiencia educativa.

A la escucha del otro

Según el documento: Guía del Ministerio de Educación Nacional, en su referente conceptual, se considera al Docente como:

Un profesional de la educación con capacidad para comprender, atender y resolver la complejidad de situaciones escolares como parte de su labor pedagógica. En tal sentido, el rol del docente en una sociedad moderna trasciende de su labor en el aula de clase y se despliega al campo profesional de la educación, de tal forma que su función y acción no puede pensarse exclusivamente en un escenario físico, con pupitres, textos escolares y estudiantes, sino que se extiende a un campo social y humanístico que tiene como fundamento científico la pedagogía. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013, p. 13)

Desde esta perspectiva el docente de la niñez debe estar revestido con grandes habilidades a nivel cognitivo, social, afectivo-emocional entre muchas otras, pero ante todo con una gran vocación, pasión y lealtad a su experiencia docente: “Un buen maestro no es sólo quien sabe hablar, sino sobre todo quien sabe escuchar” (Ospina, 2009, p.55); porque a partir de una actitud de escucha hacia sus estudiantes, es como surgen grandes ideas que van a movilizar no solo su pensamiento sino también sus emociones y acciones hacia un clima educativo libre y autónomo que active su creatividad para pensarse en un docente que trascienda el espacio físico

en el cual se le ha enmarcado y posicionado; es decir que se ocupe de la firme convicción de cambio, y asume la educación como una práctica de libertad fuera de cuatro paredes, que trascienda a diferentes escenarios como parte de un proceso de encuentro de generaciones y culturas que cohabiten desde el reconocimiento y valoración de una educación diversa.

A la escucha del otro, en reconocimiento de su diversidad, el maestro se obliga a moderar su palabra, su autoridad, a flexibilizar el currículo, sus prácticas, a abrirse al diálogo. “Parece mentira, pero a estas alturas, los maestros continúan pensando que son los dueños del conocimiento, los profesores deben ser una guía, su labor no consiste en dar instrucciones, sino comprender a cada alumno en sus particularidades” (Luna, 2014, s/p), reconocerlo como un sujeto diverso con múltiples manifestaciones y expresiones; el maestro puede validar cualquier espacio, situación o acción para provocar el gusto por aprender, por compartir y por reconocer que todo aquello que escuchamos, decimos, observamos, sentimos, miramos, olemos y degustamos es aprendizaje, sensación y emoción y parte importante de la construcción de sentido y significado para cada sujeto que aprende. “Es tan importante que, desde la primera etapa de la vida, se nos escuche, y no se nos enseñe” (Ospina, 2009, p.55). El maestro-docente es el artista que escucha, construye y pinta el paisaje educativo a su gusto y de él depende los colores y los detalles que le van a embellecer.

Modernidad es nuestra vida, es un aquí y ahora con significado vital; modernidad son nuestras circunstancias al tenor de un proyecto de vida con significados en lo personal y colectivo; modernidad es la experiencia de vida colectiva, las situaciones y acciones comunitarias, las experiencias y narraciones personales, de grupo; modernidad son las circunstancias que compartimos y vivimos en nuestro periodo vital, las que determinan e influyen las próximas decisiones de vida. Cabe preguntar así, cómo representamos al maestro desde la infancia, qué imaginarios se van instalando en la memoria infantil para reaparecer en la vida adulta, pero con la sensibilidad y emocionalidad propia de cada experiencia compartida en el mundo educativo.

En este caso simplemente nos trasladamos a una reflexión de la concepción de sujeto, de cuál es el rol que debe o quiere redimir en el campo educativo; para esto es sustancial disipar que somos sujetos dotados de lenguaje, pensamientos, valores, sentimientos y pretensiones que nos orientan y resuelven preguntas como ¿quién soy? y ¿para dónde voy?, preguntas que vamos resolviendo a medida que nos vamos enmarañando en nuestros sistemas de socialización; en la interacción con el otro y para el otro, acuñamos a través del enculturamiento diferentes creencias, normas, reglas y tradiciones; y porque no decirlo el aculturamiento también forma parte de

esa herencia cultural en cuanto a las imposiciones educativas, políticas y religiosas que forman parte de todas las afectaciones que impactan a los sujetos.

Esas aculturaciones que se han desarrollado a través del tiempo, provocan acceder críticamente a la conciencia de libertad de pensamiento y expresión, provocan negarse a una resistencia vana que mantiene la lucha entre la necesidad de cambio o cimentar una creencia de repetición en las diferentes prácticas educativas; cuestionarse sobre lo que nos separa del otro existente es una obligación ética que abre caminos de interacción diferencial, donde maestro y niños son dueños de culturas diferentes pero a su vez se encuentran y entrelazan para construir una nueva realidad educativa.

El cuestionamiento educativo puede llevar a la consecución de autoconfianza y autonomía, insumos necesarios para generar conciencia de un sujeto innovador con una dimensión epistémica, histórica y afectiva; epistémica porque se tiene en cuenta todo lo que aprende el sujeto a través de sus interacciones y experiencias subjetivas e intersubjetivas, histórica porque está llenas de acontecimiento vitales que están entre un período de tiempo y otro” (Guarín, 2014, p. 269), “tiempo donde se hace presente su esencia social, donde conoce y restaura su realidad y así comprende tantos acontecimientos, que le impactan, afectan y emocionan en su devenir diario como sujeto docente”. “Cada sujeto en sus propias circunstancias, en su propia vida, piensa su experiencia, su destino, ese entre nacer y morir, ese entre-nos, que es parte del movimiento, de la dinámica constitutiva de su realidad” (Guarín, 2014, p. 266). Lo que invita a retomar la importancia de las emociones, las sensaciones en el maestro, sus sentimientos como muestra de amor al mundo vital, a los otros, en las diversas posibilidades de la convivencia con quienes enseñan y aprenden mutuamente.

Reconocer al niño(a) como sujetos de derecho

El rol del educador o educadora para la primera infancia, ha de ser consecuente con las demandas y características de los contextos en coherencia con la política de infancia que se tenga, centrado en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, en el enfoque de atención integral y en el acompañamiento afectivo, caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica, que rompa con el esquema de escolarización temprana y posibilite el desarrollo no solo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas, sino el desarrollo de habilidades para la vida, a través de la lúdica y el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad, como agentes educativos corresponsables

y garantes de un verdadero desarrollo integral. (Zapata y Ceballos, 2010, p.1070)

No se debe desconocer la importancia del maestro como un acompañante en el proceso de aprendizaje de los niños y defensor de sus derechos; es en este marco donde se hace visible su accionar docente, estar siempre atento a las necesidades e intereses de la infancia y a partir de ellas realizar un tejido pedagógico y humano para el desarrollo integral de los pequeños, donde la presencia de la diversidad cultural prevalezca y motive un ambiente de reconocimiento y valoración hacia la otredad.

Pero para garantizar el ejercicio de aquel reconocimiento y valoración es importante hacer un recorrido hacia el rol del docente desde una perspectiva histórica, política y pedagógica. Desde una perspectiva histórica porque es importante reconocer que, como sujeto histórico, es dueño de una experiencia que siempre ha de recordar. El maestro no es sólo portador de conocimiento, transmisor de información, también tiene consigo el acervo de su memoria histórica, de sus sentimientos. Es decir, todas sus emocionalidades están presentes en su devenir y tránsito entre el pasado y el presente, a partir del cual debe generar alianzas generacionales con los niños de hoy, con quienes es posible construir una nueva historia desde sus propios intereses, necesidades, derechos, y en el marco de una educación diversa, donde cada uno es único, pero con la gran necesidad de relacionarse con el otro.

En cuanto a la perspectiva política, cabe aclarar que es el maestro docente el que ha de generar conciencia de su gran responsabilidad y compromiso en la voluntad de acción, de reflexionar y discutir las imposiciones ejercidas por diferentes organismos de la sociedad que en muchas ocasiones influyen su accionar, su confusión; pero de aquella confusión que le genera crisis emergen alternativas pedagógicas que abre las posibilidades de superar aquella disonancia en la concepción de su experiencia pedagógica; posibilidades de cambio hacia una nueva historia educativa.

En el ámbito pedagógico, con la conciencia clara de ser un provocador, y acompañante del proceso educativo, promoviendo a través de su práctica un cambio cultural que abandone modelos tradicionales de enseñanza, y asuma una concepción de niño como sujeto histórico y de derechos que piensa, siente y se expresa de una manera diferente, pero a la vez creativa.

La UNICEF, define la infancia como:

La época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos con-

tra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la **calidad** de esos años. (UNICEF, 2005)

Como docentes-maestros de niños formamos parte voluntaria de esa época valiosa y de calidad que los niños viven, calidad no como una guía técnica a cumplir, sino como un proceso vivo de mejora ilimitada, que permita el deseo de avanzar a una educación sin fronteras con un pensamiento libre que favorezca en la infancia su gran capacidad creativa.

El maestro-docente de niños ha de ser entonces una compañía afectiva y fraterna para “Reconocer al infante como sujeto pleno de derechos, como un ser único e irrepetible en constante evolución...” (Osorio Villegas y Herrera Púa, 2013, p. 8), por lo tanto es un compromiso asumir la infancia como una época de imaginación y fantasía, de juego y creatividad, de pensamiento y expresión, de libertad y con una gran capacidad de construir un mundo de nuevos seres humanos con hábitos menos tóxicos para sí mismo, para el otro y para la sociedad.

Experiencias de la diversidad

El reconocimiento de la diversidad se evidencia a través de prácticas educativas creativas que promueven la libertad y autonomía en los niños y las niñas, respeto hacia la diferencia de sus habilidades y destrezas; cuando se reconocen sus talentos y habilidades para ser considerados y valorados por el otro, es así que se promueve el respeto y la tolerancia hacia la diferencia de creencias, costumbre, historias, pensamientos, características físicas y formas de expresión.

Asumir la experiencia educativa desde la diversidad es asumir el contexto del otro, la conciencia de la existencia del otro, reconocer su afectación en nuestra vida, reconocer que existen pensamientos y expresiones diferentes, considerar en la práctica educativa, que cada niño y niña es único con intereses y necesidades particulares que merecen ser valoradas y a partir de ahí realizar procesos de aprendizaje que potencien su desarrollo, mirar la diferencia de habilidades e incluirlas en el aula sin prejuicios ni límites, promoviendo espacios de sensibilización y respeto por el otro, compartir con el otro y por el otro.

Cuando se menciona en este proceso investigativo el rol del maestro, se hace referencia a su experiencia pedagógica en el aula, a la confusión de la cual es cautivo, porque aunque manifiesta la necesidad de libertad y autonomía en su ejercicio docente, aún conserva en sus acciones, un rol impositivo, dominante y controlador que en lugar de movilizar el pensamiento bloquea su imaginación y creatividad al

intentar vaciar conceptos y contenidos sin ningún significado, sino de una forma mecánica y repetitiva; pero al avanzar con el proceso investigativo y a través de una reflexión, se hace visible la necesidad de asumir la propuesta de un maestro mediador y acompañante, que promueve el aprendizaje significativo, reconociendo al niño y a la niña como sujetos que piensan, con historia y sentimientos, que son afectados por el contexto del aula y las relaciones con sus pares, la manifestación o expresión de sentimientos y el desarrollo de su capacidad empática frente a la diferencia de sus pares, la forma como se comunican y comparten sus historias y el respeto frente a las mismas.

Siempre es bueno transformar el rol del maestro con riesgo de hábitos tóxicos en su práctica educativa: uso de palabras y frases repetitivas que anulan la creatividad, castigos que reprimen formas espontáneas de expresión, gestos del maestro que intimidan y someten la fragilidad infantil. Se quiere un maestro con ganas de restituir acciones y frases saludables que desarrollen autonomía y libertad de expresión, donde sea posible la capacidad creativa, no solo para construir pensamiento, sino también para resolver problemas cotidianos, donde la convivencia agradable sea una realidad posible.

Esas relaciones sociales y afectivas deben impulsar hacia la creación de vínculos afectivos que protejan el sentido de su herencia cultural y familiar y el respeto hacia las mismas, hacer posible en el aula la experimentación de abrazos, caricias, arrullos y demostraciones sensibles de afecto fortaleciendo de esta manera sus relaciones afectivas, así como también la interacción a través de la cual se establezca normas, valores, mecanismos de solidaridad que propendan por un bienestar individual y colectivo.

El responsable de la posibilidad de cambio en el aula es el maestro desde su rol, soñar con la desescolarización en las infancias, asumirla como un momento de la vida para jugar, aprender y disfrutar del aprendizaje, no prepararlo para la escolaridad, sino potenciar su desarrollo respetando su ritmo de aprendizaje y sus habilidades.

Esto depende totalmente del maestro y la maestra, darle un nuevo sentido y significado a su rol, no homogenizar la práctica ni el pensamiento de los niños, asumir la diversidad en los alumnos como una diferencia y no como una limitación.

Para promocionar el rol mediador del maestro y la maestra en la primera infancia, debe haber consciencia de reconocerse, valorarse y aceptarse a sí mismo, dentro de un marco de libertad de su propio pensamiento y con capacidad de enfrentar y superar sus confusiones, expresando sus propias emociones, es

decir reconociendo el valor de sí mismo como ser humano, y sobre todo siendo consciente de dar un nuevo significado a su rol desde la diversidad cultural y generacional.

Desarrollo investigativo–metodológico

Este proceso investigativo se aborda desde un enfoque cualitativo, puesto que tiene en cuenta las diferentes situaciones y experiencias significativas de inclusión social, reconocimiento de las diversidades, en el contexto educativo de los maestros de primera infancia. La interpretación de dichas situaciones son resultado de un sujeto activo con una gran capacidad de reflexión y crítica a los procesos de aprendizaje de los cuales forma parte importante y a la vez le permite construir y proponer alternativas pedagógicas diferentes que liberen el camino a un reconocimiento de la diversidad de generación y cultural en la educación.

El escenario educativo del Jardín Infantil Colombo Americano se convierte en ese contexto de reflexión, donde se hace visible la experiencia educativa, con pensamiento, confusiones, contradicciones, afectos y emociones en el accionar y la forma como se lo vive en la interacción maestro-alumno.

El método histórico crítico de carácter fenomenológico, permite reconocer y detallar, que la relación maestro-alumno propone una serie de experiencias para reflexionar, como cuestionarse sobre los intereses de cada uno de ellos, que esperan de ese proceso educativo, que comportamientos y actitudes asumen en ese espacio de interacción, de qué manera el maestro se da a sus alumnos, que emociones, motivaciones, intereses y necesidades emergen para ejercer su labor docente.

Así mismo este método accede a un reconocimiento del lenguaje del maestro, descubrir sus pensamientos, emociones, ideas y conversaciones frente a su experiencia educativa, datos y testimonios que han afectado su rol como maestro de niños, cuál es su historia, porque eligió ser maestro, y más aún maestro de niños y como esta decisión, la hace visible en su cotidianidad educativa.

Posterior a dicho descubrimiento el método histórico crítico conduce al investigador a un análisis de la información recibida, a plantearse una serie de preguntas frente a la experiencia narrativa, cómo desde su rol de investigador puede penetrar en la realidad que experimenta, conoce e interpreta desde su propia experiencia investigativa, interpretación que le lleva a encontrar respuestas a todas aquellas preguntas, que una vez resueltas van a permitir encontrar el camino hacia un nuevo significado del rol docente en la primera infancia.

Población

Para la realización de este proceso investigativo, se contó con la participación de maestras de niños, de los grados de pre jardín, jardín y transición.

Estrategias metodológicas

Las diferentes estrategias metodológicas, permitieron en este proceso investigativo, recoger información para ser analizada e interpretada de acuerdo a los detalles y datos recibidos de las diferentes maestras.

La información recibida se adquirió a través de las siguientes estrategias:

Observación participante

Dentro de esta práctica de observación, se dio gran importancia a la experiencia educativa, es decir que acciones, comportamiento, diálogos, actividades y estrategias, son visibles en el rol del maestro de niños; Que hábitos, creencias y costumbres práctica en su contexto educativo. Esta información va a permitir realizar un análisis, sobre la actitud que el maestro asume en su experiencia docente.

Texto narrativo: “porqué me gusta ser profe”

Es una estrategia metodológica cualitativa, que permite proveer información acerca de ideas, pensamientos, historias y sentimientos frente a una determinada situación o experiencia, por otro lado permite clarificar la relación de la persona con su realidad social, los diferentes escenarios en los que se desenvuelve, las costumbres y las diferentes experiencias situaciones en las que se ha involucrado de manera individual o colectiva, hace referencia a las diferentes concepciones de una idea general y la manera cómo afecta y determina el rol que desempeña.

Es una estrategia que permite, recordar eventos, experiencias, y situaciones, por lo tanto, permite obtener la información necesaria y pertinente para el desarrollo de este proceso investigativo.

Las diferentes estrategias metodológicas permiten realizar una reflexión crítica sobre la experiencia docente con niños y niñas del Jardín Infantil Colombo Americano, y es desde ese escenario que surgen categorías conducentes a un mejoramiento en la experiencia pedagógica.

Análisis del discurso y categorización emergente

El acto de reciclar en la práctica Educativa

Tabla 1. Hábitos educativos tóxicos vs Hábitos educativos saludables o de bienestar

Pensamientos y acciones de repetición en la experiencia pedagógica	Pensamientos y acciones desde la diversidad cultural y generacional en la Experiencia pedagógica
<p>1. Actitud opresora, paralizante y bloqueadora, junto a una cultura de la prohibición.</p> <p>Son prácticas donde se impone la cultura del maestro, donde no se le permite preguntar, sólo escuchar, donde se les trata como si todos los niños fueran iguales, negando la diversidad y obligando a un aprendizaje repetitivo, impositivo y aburrido.</p>	<p>1. Actitud de escucha y potenciadora, en un escenario multi e intercultural desde la heterogeneidad.</p> <p>Es importante trascender de aquellos hábitos tóxicos hacia unos hábitos educativos saludables, donde el maestro sea capaz de reconocer y valorar al otro, a través de la mirada, el contacto y la capacidad de escucharlo para conocerlo, comprendiendo que cada uno de ellos es único e irreplicable con sus propias características, intereses y necesidades en un ambiente diverso.</p>
<p>2. Actitud de resistencia, anclaje y encarcelamiento educativo.</p> <p>El miedo al cambio es evidente, permanecer anclado a sus prácticas tradicionales, atarse a un aula de cuatro paredes que le da seguridad, control y poder.</p>	<p>2. Actitud de riesgo, reciclaje cognitivo y emocional frente al proceso educativo.</p> <p>Trascender hacia un maestro que sea capaz de proponer cambio desde su propia realidad y contexto, repensar la educación como una práctica liberadora, diversa e inclusiva, que le lleve a acciones que promuevan y potencien el desarrollo de los niños.</p>
<p>3. Desconfianza e incapacidad de valoración y aceptación del otro.</p> <p>Sentirse incapaz de reconocer, valorar y aceptar al otro como ser diverso, diferente a su propio pensamiento y accionar, desconfiar de la capacidad y el talento del otro.</p>	<p>3. Co-confianza y capacidad de reconocimiento y valoración del otro.</p> <p>La responsabilidad del maestro como un sujeto con capacidad de confiar en sí mismo, pero también en el otro, confiar, tener fe en sus capacidades y promoverlas de manera creativa.</p>
<p>4. Ambientes educativos de sumisión, alineación y escolarización.</p> <p>Pensar que todos los niños son iguales, que piensan de la misma forma y estar convencido de que educar es obligar al silencio y la pasividad en el aprendizaje.</p>	<p>4. Co-creatividad, en un ambiente flexible, de expansión y libertad.</p> <p>Ser consciente que la escuela puede ser el mismo mundo, el barrio, su ciudad, la cuadra, los vecinos, los amigos. Ser dueño de un pensamiento flexible frente a las capacidades del otro, pensar y sentir que cada uno puede expresarse de acuerdo a sus posibilidades de pensamiento, acción y afectos.</p>

Fuente: elaboración propia.

Análisis interpretativo y construcción de sentido

Experiencia pedagógica y trascendencia en la responsabilidad docente

El reciclaje cognitivo y emocional es un proceso que debe estar presente en la práctica pedagógica, es decir aprender a desinstalar hábitos tóxicos con el alumnado como la actitud opresora, paralizante y bloqueadora de la creatividad en los niños.

El posicionamiento del profesorado alejado de la realidad infantil promueve la segregación de talentos y habilidades, excluir, clasificar y cuantificar al otro, son acciones que después de tanto repetirlas se convierten en hábitos que una vez instalados se fosilizan para un mejor dominio de su discurso y acción.

Empezar a desanudar pensamientos y emociones tóxicas en la experiencia educativa para reciclarlas por pequeñas acciones pedagógicas saludables, es un proceso que requiere de una limpieza docente continua, donde se reconozca y valore su historicidad en la diversidad de cultura y generación, alejándose de la confusión que le lleva a pensar en una educación ideal y actuar en una práctica educativa tradicional.

El sueño de una educación libre solo habita en el pensamiento, el cuerpo del maestro camina aún sobre escenarios y lenguajes del pasado, las experiencias de infancia se imponen sobre el presente, negando la condición de inmigrantes a una educación actual y diferente. La idea de cambio sigue latente en cada experiencia vivida y compartida, de ahí la necesidad de iniciar con el proceso de reciclaje en la experiencia pedagógica, donde otro elemento importante es el recorrido histórico plasmado en diferentes narraciones y relatos de sí mismo, relatos que cuestionan, confunden y motiva a sentir recuerdos, imaginarios y representaciones de la experiencia educativa, que se pueden replantear para evitar sensaciones de poder que llevan a pensar en maestros dueños de una verdad absoluta y única, pero a la vez de sumisión porque se siente la atadura a normatividades condicionantes y de control que estacionan cualquier idea de cambio.

Cuando se adquiere consciencia de una mirada subjetiva aparecen los relatos y narraciones de sí mismo, que provocan un diálogo entre pensamiento, acción y emoción, es decir que pensamientos e ideas rodean el escenario educativo, y qué recuerdos y emociones siguen anclados en la idea de ser profesor, que deben exponerse a un proceso reciclador.

La necesidad de detallar y describir la historia de sí mismo, moviliza un encuentro íntimo con sus propias experiencias y hábitos, creencias y costumbres que marcaron la impronta cultural que define su propia concepción de maestro y le motiva a plantearse como un sujeto maestro con una gran resistencia al cambio, o un maestro con una gran necesidad de cambio.

Cuando se es consciente de la necesidad del relato de sí, y con ello el reconocimiento de su propia historia, se avanza hacia la necesidad de reciclar sus hábitos para dar paso a la valoración del otro, de su realidad, de sus pensamientos, acciones y emociones; entonces, es desde ese escenario, donde el maestro se piensa como un ser no solo con la capacidad de transformarse y transformar, si no con una gran cabida de trascender hacia el otro y con el otro, hacia un rol de maestro con ideas

claras, donde haya sincronía entre su pensamiento, emoción y acción, agilizando de esta manera un nuevo sentido a la responsabilidad docente, un docente inmerso en múltiples escenarios de interacción donde se refleje una co-habitación, de una o más generaciones, cada una de ellas con sus propias manifestaciones culturales y con la idea sana de aliar referencias culturales comunes entre generaciones.

Como resultado de esa consciencia se espera un maestro que permita desarrollar el capital cultural de cada una de las generaciones que conviven, gestionar diferentes experiencias que abran paso a la organización y preparación de ambientes saludables e impermeabilizantes con el reconocimiento cultural y emocional.

Cuando se vence la resistencia a narrarse, a voltear la mirada a sí mismo, se avanza hacia el otro, hacia su historia, su experiencia, sus inquietudes, sus miedos, sus dudas y creaciones, que son insumos para construir una experiencia de sentido sensible que sugiera nuevas posibilidades y nuevas historias para una educación desde la libertad la autonomía y el afecto.

Se piensa en un maestro con la responsabilidad de emigrar hacia el otro sin abandonar su propio capital cultural, pensando en una cohabitación de una o más generaciones, desde la multiculturalidad y en un mismo escenario del presente y con sentido, desde y en la diversidad cultural y generacional.

Hacia un nuevo sentido de la responsabilidad docente

La observación de algunas experiencias docentes, y el desarrollo de este proceso investigativo, ha permitido realizar una reflexión clara y precisa frente a la necesidad de dar un nuevo significado a la responsabilidad docente. Trascender la confusión y avanzar hacia la idea de una educación libre, donde el sujeto maestro asuma la diversidad cultural y generacional como resultado de una construcción común de sentido.

Desarrollar la capacidad de reciclar en su práctica educativa para abandonar hábitos educativos tóxicos en la educación como el control y la homogenización, y la sensación de miedo, y mirar la misión de ser profe, no como un sacrificio sino como una necesidad interior de felicidad, es una responsabilidad y compromiso, gustar de la práctica pedagógica, es divertirse con ella, cuando se la asume de una manera más libre y sin presiones, se puede desarrollar o potenciar al máximo habilidades y necesidades; animarse a desarrollar en sí mismo una capacidad soñadora y optimista y gran sensibilidad hacia las necesidades de los otros y el reconocimiento de su diversidad.

Cuando el maestro asume la conciencia clara de una necesidad de transformación acoge la esperanza para la construcción de una educación alternativa, diversa e

incluyente, apagar la pasividad para reciclar pensamientos, acciones y sentimientos le lleva a reflexionar sobre la importancia de promover hábitos educativos saludables en las prácticas pedagógicas, hacer menos válido un modelo educativo puramente académico y resaltar la formación humana en el ser emocional con libertad, autonomía y creatividad.

Basados en esta realidad se propone a continuación unas categorías emergentes que promueven unos hábitos educativos saludables en la práctica pedagógica.

Conclusiones

El acercamiento a las diferentes experiencias pedagógicas de algunos maestros, develó la gran resistencia a cambiar paradigmas educativos tradicionales, es un proceso que requiere de una gran conciencia por parte de ellos, es decir evitar justificar la culpabilidad de un sistema que no les permite actuar con autonomía ni realizar procesos de transformación en sus prácticas educativas.

De igual manera la no admisión de la confusión entre discurso y acción, es decir se piensa la educación en términos de creatividad, autonomía y libertad, pero su accionar docente sigue sujeto en una práctica que niega la diferencia generacional y cultural en el aula, al imponer temáticas y contenidos propuestos por la maestra.

Por otro lado, se hace visible a través de este proceso investigativo que una educación desde la diversidad aún no es posible en las prácticas educativas, puesto que aún se concibe al niño desde una perspectiva de sumisión, repetición y recepción de conocimientos.

El sistema educativo, sus estándares y resultados en la experiencia docente no puede seguir siendo un pretexto para la sumisión, si no por el contrario debe ser motivo de cambio hacia una educación más diversa e incluyente.

La diversidad generacional debe ser motivo de encuentro intercultural entre maestros y estudiantes, un tejido histórico que provoque la valoración y el reconocimiento del otro desde sus diferencias individuales.

Referencias

- Altet, M. (2005). *La Formación Profesional del Maestro*. Estrategias y competencias. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Ávila, M. & Martínez, A. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)*. Tesis de Grado de la Maestría en Desarrollo Social y Educativo. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cifuentes, L. (2015). *El rol del maestro en la formación de niños y niñas de la primera infancia, a partir de la antropología pedagógica*. Trabajo de grado del programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Bogotá D.C.: Universidad de San Buenaventura.
- Fermin, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 31(62). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- García, J. (2005). *Programas de Educación Intergerenacional*. Madrid: Dickinson.
- Giovanni, M. y Lafrancesco V. (2003). *La educación integral en el preescolar, propuesta pedagógica*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Guarín, G. y otros (2014). *Maestros e intelectuales en la educación colombiana*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín, G. (2015). *Acción política colectiva. De las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Jaramillo, A. (2004). *La Evolución de la cultura, de las cavernas a la globalización del conocimiento*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Jiménez, A., Londoño, P. & Piñeros, M. (2011). Interacciones Pedagógicas y su relación con la promoción de la participación en la primera infancia. Aletheia. *Revista de Desarrollo Humano*, 3(1). Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional.
- Luna, M. (2005). *La conflictividad docente en América Latina*. Ecuador: UNESCO.
- Luna, M. (2014). *Los maestros siguen pensando que son dueños del conocimiento*: Rodolfo Llinás. Diario El Espectador, edición digital. Consultado el 15 de agosto de 2016. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-maestros-siguen-pensando-son-duenos-del-conocimiento-articulo-489552>
- Llanos, L., Goytia, M. & Ramos, A. (2004). *Enfoques metodológicos críticos e investigación en ciencias sociales*. México: Plaza y Valdez S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Documento Guía - Evaluación de Competencias. Bogotá D.C.: Prosperidad para todos, Universidad de los Andes y Ministerio de Educación Nacional.
- Osorio, M. y Herrera, M. (2013). *Educación preescolar en Colombia: Estructura del currículo y modelo*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Ospina, W. (2009). *Educación*. Diario El Espectador, edición digital. Consultado el 14 de agosto de 2016. Recuperado de <http://www.elespectador.com/columna159750-educacion>
- Pepper, I. (2000). Experiencia Emocional, factor determinante según el desarrollo cerebral del niño/a pequeña. *Estudios Pedagógicos*. No. 26.
- Revolución Educativa. (2005). *Ser maestro hoy: el sentido de educar y el oficio docente*. Periódico Digital Altablero. Consultado el 22 de agosto de 2016. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87608.html>
- Robinson, K. [delfinespro]. (2011, marzo 4). Redes (Nº 87) El sistema educativo es anacrónico [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=V7iiR_gz6y8
- Sábato, E. (1979). *Apologías y rechazos*. Barcelona: Editorial Seix Barral.

- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Planeta.
- Save the Children. (2007). *El derecho a la participación infantil de los niños, niñas y adolescentes e Situación de Riesgo*. Madrid: Lualba. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2007/area-lectura/mod-1/Derecho_participacion_infantil.pdf
- Shcmelkes, S. (2013). *Educación y diversidad Cultural*. Buenos Aires, Argentina: Siteal.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2005). Recuperado de infancia. UNICEF/HQ96-1505/.
- Vargas, J. (2010). *La responsabilidad social: una práctica de vida*. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO.
- Zapata, B., y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(2). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155021>

Capítulo 7

Educación y reconocimiento de la diversidad en las prácticas del lenguaje artístico

Nadia Maritza Villarreal Carvajal³¹

Resumen

El presente proyecto de investigación se centra en significar la educación en términos de diversidad, para entender al ser humano como la suma de sus arbitrariedades e incertidumbres. Tiene como objetivo comprender las formas en que el sujeto se expresa por medio del lenguaje artístico, en el retorno a la sensibilidad, a la imaginación y la esperanza, para darle lugar a los procesos de creación tan urgentes en una época cargada de violencia y destrucción.

En este recorrido investigativo las alternativas de creación hacen parte de un relato, donde cada hallazgo fue una experiencia para compartir, además de darle lugar a la coherencia entre el sentir, el decir, y el actuar; esto implica aceptar el desafío o el compromiso de ser maestros dentro de un contexto que plantea las miradas unívocas, la pasividad de pensamiento, el consumismo, las verdades alejadas de nuestro contexto cultural, la discriminación a la diferencia, entre otras problemáticas contemporáneas; secuelas de un sistema vertical que solo ha reducido al sujeto, y que se refleja en gran magnitud en la escuela. Por ello, se trata de una invitación a tomar conciencia y movilizar las formas masificadas de pensar y actuar, partiendo de cómo se emplea el lenguaje en esa relación entre sujetos en la escuela: estudiantes y maestros vistos más allá de su rol... en su sentir como seres humanos.

31 Magister en Educación desde la Diversidad. Licenciada en Filosofía y letras de la Universidad de Nariño. Publicaciones: "Poemas de amor en tiempos de fuga" (2008); "Energía dislocante de la vida, Memorias del V Recital Internacional de Poesía desde el Sur" (2009), "Nubes Verdes (Antología de Poesía Viva: Nariñense-Carchense: Colombia-Ecuador, 2013), "32 labios, 16 poemas de pura carne" (Selección de poesía femenina, 2013). Revistas: *Awasca* N° 19 y 21, *Boletín Literario "Mal de Ojo"* (Chile, 2014), y *Revista indígena Yachay kusunchi* (2016). Docente del Área de Castellano en Centro Educativo Municipal Cerotal. Asesor de tesis: German Guarín. Correo electrónico: fugaliteraria@gmail.com.

Palabras clave: Lenguajes artísticos, reconocimiento de la diversidad, coherencia, pedagogía de la incertidumbre, prótesis del miedo, otro extraño, sensibilidad y creatividad.

Abstract

Education and recognition of diversity in artistic language practices

This research project focuses on meaning education in terms of diversity, understanding the human being as the sum of its arbitrariness and uncertainty. It aims to understand the ways in which the subject is expressed through the artistic language, in the return to sensibility, imagination and hope, to give rise to the creation processes that are so urgent at a time fraught with violence and destruction.

In this research journey creation alternatives are part of a story, where each find was an experience to share, besides giving rise to the coherence between feeling, saying and acting; this means accepting the challenge or the commitment to be teachers within a context that are based upon univocal looks, passivity of thought, consumerism, truths away from our cultural context, discrimination to the difference, among other contemporary problematic, sequels of a vertical system that has reduced the subject, and that is reflected in great magnitude at school. Therefore, it is an invitation to make conscious and mobilize the massive forms of thinking and acting, based on how language in the relationship between subjects in school are used: students and teachers seen beyond their role ... in their feelings as human beings.

Keywords: Artistic languages, recognition of diversity, coherence, pedagogy of uncertainty, prosthesis fear, another stranger, sensitivity and creativity.

Introducción

Este texto es el resultado de la Investigación realizada en la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, bajo la tutoría de Germán Guarín Jurado, docente investigador de la Universidad de Manizales, director del grupo de investigación Conocimiento en diversidad y cultura en América latina, alrededor de Signos de nuestro tiempo. La investigación se realizó principalmente en el municipio de San Juan de Pasto, Departamento de Nariño, tanto en la zona urbana como en la rural: en la Institución Educativa Luis Delfín Insuasty INEM, y en el Centro Educativo Municipal Cerotal con estudiantes y maestros de básica secundaria desde el año 2014; surge como una manera de percibir otros lenguajes

en el contexto educativo, para hacerle un lugar a la diversidad no solo en espacios geográficos, sino en el pensamiento, sentir y actuar de cada sujeto inmerso en la realidad social.

Con ello se permite indagar sobre los distintos lenguajes que se mueven en el aula, en la relación entre sujetos diversos (maestros, estudiantes), y las formas como la educación tradicional se basa en la obsesión por la norma, la mera recepción de conocimientos, los procesos de repetición y memorización extrema, entre otros, que anulan al sujeto, cosificándolo, uniformizando su pensamiento y desdeñando su sentir.

Por ello, se muestran alternativas que tienen que ver con el lenguaje artístico, es decir, un docente con capacidad de crear y recrear las diversas tensiones que se revelan en la relación con el estudiante y como un docente “tentador” que posibilite una apertura hacia los procesos de creación en una época avasallada por las problemáticas sociales contemporáneas, donde la relación de sujetos, trate en lo posible de ser una opción creativa frente a los embates de la guerra, y la violencia en la escuela.

Aquí se trata de movilizar las formas de pensar, sentir y actuar, en una búsqueda de repensarse la educación a partir de proponer las posibilidades y alternativas que abran la puerta a la esperanza, a la coherencia del cuidado de las palabras y llevar a cabo actos más humanos para una escuela del buen vivir.

Justificación

La investigación *Educación y reconocimiento en las prácticas del lenguaje artístico*, es de interés en el ámbito educativo debido a que conjuga la fundamentación teórica con la coherencia de los actos y las formas cómo se manifiesta el sentir de los sujetos en los vínculos sociales. Los resultados de la investigación permiten reflexionar sobre las prácticas educativas contemporáneas, desde los usos del lenguaje verbal y extra verbal, propiciando alternativas de creación por medio de las diversas manifestaciones del lenguaje artístico para hacer posible la transformación de las formas de concebir y experimentar la diversidad en la escuela/mundo, siendo una base tanto epistemológica como ética y estética relacionada al mundo de la vida.

Esta investigación es pertinente en cuanto repercute en los procesos de flexibilización curricular y en las nuevas formas de pensamiento que contribuyan a la resolución de conflictos en la época del post acuerdo.

Este proceso surgió al identificar la problematización estructural de la investigación centrada en el olvido de sí mismo y del otro como sujeto histórico-social, relacionado a las repercusiones del contexto en el incremento del individualismo y la fragmentación de la vida social, que se manifiestan en las formas de excluir, discriminar y rechazar al diferente.

De allí, se complejiza el encuentro con el otro, sobre todo al reconocer el lugar propio del maestro en la sociedad, para indagar en cada sujeto que hace parte de la comunidad educativa más allá de su rol, y analizar las prácticas que atentan contra la diversidad en el contexto educativo y social.

En esta investigación se parte de un análisis crítico sobre las prácticas educativas, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje, para reivindicar los atributos del ser humano a través de los lenguajes artísticos y movilizar las formas paradigmáticas de pensar, sentir y actuar en aras de la coherencia.

La novedad de la investigación radica en las escasas propuestas que conjuguen los elementos de creación (lenguajes artísticos), con análisis reflexivo (prácticas docentes) y propositivo (alternativas de humanización) en el ámbito educativo, lo que contribuye a ampliar la mirada, y posibilitar el lugar de la utopía en las aulas de clase y en la vida comunitaria.

Además, es útil en cuanto repercute en la Gestión educativa mejorando los procesos de convivencia, calidad, inclusión y como referente en la articulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el manual de convivencia, los planes de área, etc, que contribuyan a un mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el reconocimiento de la diversidad y el bienestar común.

Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y, al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable. (Galeano, 1990, p. 33)

Antecedentes

Son escasas las investigaciones en cuanto al reconocimiento de la diversidad a través del lenguaje artístico, en este sentido, se parte de identificar que el ser humano es una lucha de contrarios inmersa dentro de sí, que se dinamiza sin intentar la anulación de los extremos, sino oscilar en ellos, al respecto Ernesto Sábato (2000) afirma: “Ni la pura objetividad de la ciencia, ni la pura subjetividad de la primera rebelión: la realidad desde un yo; la síntesis entre el yo y el mundo, entre la inconsciencia y la conciencia, entre la sensibilidad y el intelecto” (p.23).

Esa tensión descubierta en el sujeto mismo, se pone en evidencia en la relación con los otros; en cuanto en la práctica educativa el maestro se encuentra con el terreno de la incertidumbre y ese es el primer paso del reconocimiento de la diversidad: “Una pedagogía de la incertidumbre intenta dejar a los niños decir y escribir

sobre lo que no saben, y pensar lo impensado. Crear las condiciones para una experiencia del lenguaje, que diga de otro modo” (Vignale, 2009, p. 7). El lenguaje se puede *experimentar* en el aula de clase agudizando los sentidos al reconocimiento desde otras perspectivas, más humanas, más móviles en cuanto al lenguaje del cuerpo que también se moviliza.

En el sentido de esa búsqueda del asombro y del descubrimiento desde la pedagogía, Vargas y Guachetá (2012) plantean el valor de la pregunta como fuente de conocimiento y de creación, donde se dé lugar al diálogo para fortalecer la comprensión, lo relaciona a su vez, con la propuesta de educación liberadora de Freire (2005) para que el estudiante pueda ejercer su autonomía y libertad.

Del mismo modo, para Jiménez, Aguirre y Pimentel (2009), se entiende que la educación se encuentra en constantes avances, sin embargo, aún no se le da la preponderancia necesaria en el campo del arte, ya que esta relegada a un segundo plano en el ámbito educativo. Se habla entonces, de un analfabetismo estético de lado de los analfabetismos tecnológicos que impiden de una u otra forma el acceso democrático a la educación. Se conciben entonces varios retos: el de conocer la situación de la educación artística actual en Iberoamérica, y renovar los currículos, para que se fortalezca la investigación y la capacitación a docentes. Además, se concluye que la educación en artes es necesaria para constituir la sensibilidad y una vida ética en los ciudadanos.

La pedagogía del arte, una experiencia de creación e intercambio, Cárdenas (2004) comienza con una reflexión de la pedagogía artística, sus orígenes, cuestionamientos y problemáticas para hacer un seguimiento a través de los diferentes vínculos como son el cuerpo, la mente y el corazón, de allí se habla de una visión deconstructiva del arte, en cuanto a la homogenización del pensamiento y de los mismos riesgos de la experiencia pedagógica no como un enseñar a hacer arte sino como un accionar en términos paradójicos, un descubrir los impulsos personales hacia la construcción del contexto social. Se asume, una posición crítica y autocrítica en el ejercicio de la pedagogía artística para “trabajar contra la esquizofrenia “formativa”, abriendo la reflexión y la práctica a nuevos paradigmas.” Así la pedagogía artística se define como la experiencia de transgredir los paradigmas convencionales, de diferenciarse para ir más allá de las ideas estandarizadas y desafiar al artista para que pueda crear.

Se comprende entonces, la resignificación del arte y de la visión estética en los niños, que se vivifica como lenguaje relacionado a la pedagogía, motivando la creatividad y la expresión. Así la visión estética favorece tanto a las investigaciones pedagógicas, antropológicas, psicológicas y artísticas; se da primacía al papel que cumplen los sentidos en el desarrollo del gusto estético relacionados al contexto donde se desenvuelve el ser humano. En conclusión, lo estético también contribuye

a la construcción social, histórica y cultural ya que surge de los lenguajes simbólicos del medio.

En García Dusán (2013) se toma como tesis que cualquier expresión artística esta mediada por el lenguaje y, además, su uso lingüístico constituye al arte con un sinnúmero de identidades sociales, en primer lugar, se habla de las relaciones del sujeto quien es receptor del arte performático, como ejemplo y luego, se indaga sobre la lectura del mismo y el sentido que le confiere. Se produce entonces, una ruptura desde el arte hacia la cotidianidad, por otro lado, el valor investigativo del análisis artístico en la educación estética.

El arte es un proceso fundamental en la escuela, para Jairo Alvarado (2013) la estética se entiende como una finalidad que apunta a la educación, y al mundo de la cultura. Va más allá de tomar al arte como un mero campo de saber o disciplina, pues no solamente se trata de una pedagogía para la escuela o el maestro, sino que configura una visión colectiva y social para buscar el desarrollo del sujeto y el contexto social desde una posición democrática que reconozca y legitime al otro.

En la tesis de Andrés Guerrero (1993) se destaca la preponderancia del arte en la educación y también en la vida social y comunitaria, donde se posibilita en el aula de clases la creación de un espacio propicio para manifestar la sensibilidad, la expresión artística y el desarrollo sensitivo e intelectual, como elemento integrador debido a las diferentes problemáticas internas y externas que acontecen en el diario vivir de los estudiantes del Colegio Inem de Pasto, teniendo como resultado la asimilación por parte de los estudiantes de las nuevas propuestas y la incursión del arte como un medio para expresar sus estados emocionales y como catarsis.

En la investigación de Juan Martínez (2007) el trabajo se desarrolla en dos partes: en la primera se aborda la obra de arte colectiva como estrategia para la resolución de conflictos grupales; en la segunda, como investigación en el escenario social, donde se toma al arte como terapia, en las comunidades donde se ha evidenciado la fragmentación de la cultura o problemas de convivencia. Aquí el arte es un reestructurador del tejido social. También se reflexiona sobre el proceso del conflicto: identificación, mediación y conciliación, para solventar los inconvenientes y facilitar la integración del sujeto a la comunidad a la cual pertenece.

Problematización estructural

Configuración de la visión colectiva a través del arte

El sistema de consumo ha impuesto temor y represión como una manera de persuadir a los “sujetos sujetados” hacia la pérdida de sus libertades y su visión crítica de la realidad, por ello Feinmann (2008) afirma: “es deseable que nuestro pen-

samiento sea autónomo, que no seamos pensados por el sistema; a esto Heidegger lo llama *vivir en estado de interpretado*, es decir, que el sistema encauza las formas de pensar y actuar, olvida al ser humano y sus vínculos comunitarios, y esto se evidencia en el desmoronamiento social vigente, en la intensidad del miedo cuando nos encontramos o desencontramos con el otro desconocido.

De allí que el lenguaje artístico encarna una forma de conocimiento más trascendente, pues “el arte responde a la necesidad de las sociedades, inicialmente ligada a la necesidad religiosa, a lo sagrado, pero siempre ligada a un deseo de “superar” la condición humana, de acceder a una experiencia, a un conocimiento de orden trascendente” (Mendivelso, Grillo y Hoyos, 2014, p. 9).

Siguiendo el proyecto de investigación realizado por Mendivelso, Grillo y Hoyos (2014) el arte como conocimiento tiene que ver con las formas de identidad y el derecho de acceder a las manifestaciones artísticas culturales, además de contribuir a la creación e integración social. Aquí el arte y la educación artística aportan en la recuperación de identidades en grupos vulnerables, un tipo de exclusión cultural en cuanto a la cultura dominante: un arte de elite. Así, la creatividad se convierte en una herramienta transformadora para alejar a los sujetos de un contexto de encierro y represión, y poder conjugar a través del arte las distintas formas de pensamiento para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones.

Por ello, en este proceso de investigación se reconoce que el arte es una forma de conocimiento de la realidad, y cómo tal un reestructurador del tejido social, una forma de apropiación de la identidad y los procesos culturales en los jóvenes excluidos por la brecha social (vulnerabilidad).

Además de reflexionar cómo a partir de las manifestaciones artísticas se pueden proponer otras identidades aún en instituciones sociales donde se propaga el encierro, la exclusión y la subordinación; y darle cabida al componente político, ya que tenemos derecho a la igualdad siendo partícipes tanto de los procesos artísticos como de las exposiciones de los mismos, dejando de lado el arte desfigurado en elitismo.

En este sentido la apuesta es poder crear aún en un entorno de destrucción y violencia. “No debemos quedarnos únicamente en la crítica a los problemas como la violencia donde se responde con más violencia, es decir, no podemos crear una obra que represente nuestra visión de los problemas sociales sin tratar de buscarles solución a ellos, debemos tener en cuenta que somos parte de la sociedad, como ella de nosotros” (Martínez, 2007, p. 9).

Si los avances no humanizan y si a través de las investigaciones científicas o tecnológicas se planea una vida con más certezas que ambigüedades, anhelos o utopías, habrá que volver a preguntarse por el origen, por la naturalidad y

menos por el artificio y el consumismo. El afán de poder no admite el beneficio común, individualiza y fragmenta la vida. Lo ideal es comenzar una transformación como un proceso que empieza en cada sujeto y que se ejerza con conciencia la libertad a partir de un ejercicio crítico y reflexivo potencializado con la educación.

Estetización de la vida cotidiana

Moverse en el territorio del arte, del reconocimiento y la diversidad, es entender que podemos ser mejores seres humanos; en este sentido nos acercamos a procesos distintos de posicionarnos ante la vida, a través de propuestas creativas para afrontar las incertidumbres diarias y movilizarlas con el tiempo, es un proceso que permite una toma de conciencia frente a la urgente necesidad de los tiempos actuales. La transformación social se empieza a construir a partir del compromiso y la coherencia, revisando los lenguajes de la modernidad y su herencia tradicionalista, incluyendo el sentir, el afecto, la lúdica, en búsqueda del desarrollo humano a través de la sensibilidad, la creatividad y la imaginación.

Así, Alvarado (2013) afirma que:

Se trata de demostrar que el impacto de lo artístico en la educación va más allá de establecer o regular la didáctica de un área o un campo de saber, pues lo que se pone en juego no es sólo un reto pedagógico para la escuela o el maestro, sino que se convierte en un reto colectivo, en el que está involucrada la sociedad entera en tanto que educar estéticamente contribuye al desarrollo individual y social desde una perspectiva democrática fundada en el reconocimiento y la legitimidad del otro. (p. 17)

Cuando hablamos de educación artística en el ámbito educativo, nos referimos a una búsqueda de humanidad a través del sentido estético, que en las palabras, gestos o imágenes configura un mundo de sentido y hace parte del proceso vital de cada uno para descubrir a un sujeto histórico social, en las repercusiones históricas y en la cultura. Entender que hay sentires diversos donde se puede construir a partir de distintas expresiones humanas.

Podemos afirmar que la humanidad nos conecta y que las situaciones de vida nos han llevado a posicionarnos diferente, a apropiarnos de algunos lenguajes o costumbres en ese afán de sentirnos “parte de”, en ese afán de comunicar, aunque a veces se haya sorteado la creatividad y la imaginación; y es el afán de poder en algunas esferas sociales y la forma como está constituido el mundo que ha hecho que el miedo sea una imposición contemporánea.

Aquí, se parte de cuestionar la verticalidad del sistema a través de una reflexión crítica de la cultura imperante, que ha llevado al surgimiento de una educación tradicionalista, de formar para la “competencia” un concepto propio del campo económico y laboral que propicia el derribar al otro en una relación destructiva entre sujetos. En este sentido, se ha justificado a través de las lógicas del poder, el violentar al otro, incluso desde los discursos del lenguaje (simbólico, textual, extra verbal, etc.) en la vida cotidiana.

Entonces, La educación artística, se convierte en un campo de reflexión y práctica educativa emergente ante el cada vez mayor reconocimiento de que sin el arte es difícil ensanchar la comprensión y la construcción del mundo, y de que, asumido como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, p. 11)

Cuando indagamos en la esfera del reconocimiento, se escuchan otras voces, se perciben otras experiencias y se profundiza en el reconocimiento de los sujetos (docentes, estudiantes, administrativos, etcétera) comenzando por revisar las actitudes en el campo de acción, entendiendo la diversidad en su profundidad más humana.

Objetivo general

Comprender la incursión de las prácticas del lenguaje artístico en el ámbito educativo, para retornar al conocimiento de uno mismo y al reconocimiento de la diferencia en los actos de creación del ser humano.

Objetivos específicos

- Analizar las prácticas del lenguaje en el ámbito educativo dándole relevancia al relato autobiográfico por su carácter trascendental en la existencia de los sujetos, y como integrador de los vínculos sociales y afectivos.
- Identificar a través del lenguaje artístico las problemáticas sociales que desconocen al ser humano y su sensibilidad, con el fin de mostrar alternativas de creación en la relación entre estudiantes y maestros.

Referentes teóricos

Relatos, Educación filosófica y sujetos/otros.

Dicen los científicos que estamos hechos de átomos, a mí me dijo un pajarito que estamos hechos de historias.

Eduardo Galeano

El encuentro del sujeto consigo mismo y con el otro se da en la esfera del relato y la escucha, en las múltiples formas de expresión del ser humano con sus diversos lenguajes. El llamado comienza desde el momento de la inconformidad, del interrogante. El papel de la filosofía es un punto importante en la posibilidad de elección que tiene el sujeto en búsqueda de la libertad.

Según Feinmann (2008)

La filosofía consiste en interpretar la realidad y también consiste en transformarse en praxis. La praxis es filosofía devenida realidad política, transformadora de la realidad social... la filosofía no consiste sólo en pensar, sino que consiste en pensar para entender y transformar lo entendido, porque para Marx lo entendido va a ser esencialmente injusto... para otros filósofos lo entendido es justo, y ahí se detiene la cosa: ¿por qué voy a transformar una realidad con la que estoy de acuerdo? (p. 19)

Nos dejamos envolver por otra mirada, menos colonizada y menos gris, más festiva y vital, que no reproduce la realidad, sino que la crea en su ejercicio ético y estético que configura su mundo, sentir la pasión por nombrar la historia a través de la palabra como manifestación directa del hombre en su naturalidad.

La pregunta por el sujeto se hace desde el trazo del reconocimiento de la complejidad humana, así se irrumpe en un entramado social que constituye los diversos oleos que componen el mismo lienzo, un ser y no-ser en el instante de la pérdida del rostro, en el encuentro del otro, una pérdida que no niega, sino que diferencia y fortalece cada tejido.

El sujeto después de atravesar por los abismos de la sinrazón, la obsesión por la mera racionalidad y el cientificismo en que fue desconocido, se encuentra para indagar, para retornar a su origen, y en esa búsqueda desandar vestigios en la historia, según Castoriadis (2007, p.483) la conformación de un sujeto histórico-social.

La reivindicación del sujeto

El sujeto en su autonomía será capaz de reivindicar su búsqueda, su posicionamiento que consolide las bases constitutivas desintegradas en la posmodernidad con la muerte del sujeto, un sujeto escindido que ocupó el lugar de dios con la idea de progreso emparentado a la civilización, como punto de diferenciación del retroceso y la barbarie. Sin embargo, dentro de esta ambigüedad socio-histórica, el retroceso se evidencia con la incursión de la era tecnolátrica, con la imposición y los arquetipos de violencia y destrucción, es decir, la barbarie contemporánea representada en los genocidios, la desintegración de los

lazos sociales y afectivos, y un sistema vertical que estigmatiza la diferencia, la discrimina y la excluye.

De este modo, en el vasto campo del análisis de un sujeto derribado o avasallado por la confusión que posiciona a esta época, se encuentra en una remoción ontológica a la que ha asistido, y la cual no le permite consolidar su autonomía y libertad.

En una sociedad como la de hoy, por ejemplo, en que el hombre está angustiado por la cosificación, es más intensa la nostalgia de la individualidad perdida, de la intimidad avasallada, del yo violado: ¿cómo no esperarse una mayor tendencia a la expresión lírica? Pero esta actitud no es un reflejo sino de un acto de rebeldía y negación, un acto creativo con que el hombre enriquece la realidad preexistente. (Sábato, 2000, p. 205)

Así, al verse opacadas las instituciones sociales como: familia, religión, escuela... trastocados los imaginarios sociales, disminuido el sujeto quien pasó a calidad de objeto en una era mediada por el consumismo y el sistema capitalista vigente que busca el derribo del otro en la demostración constante de la competencia y la discriminación, el violentar al otro a través del miedo, la intimidación, el *bullying*, el acoso, las violaciones...etcétera; cada una de estas ideologías que contribuyen a la gran confusión mental, además de la proliferación de religiones que ha hecho de las suyas en el campo del actuar ético, ya que desde la posición del criticar al otro, se promulga mediante la idea de dios la exclusión, la búsqueda de la verdad y el dogmatismo que hace que en el “más allá”, solo algunos sean “los elegidos” en el camino de “la salvación”, una elite cerrada en ideas, convicciones y prácticas que “satanizan” al otro, en su afán de obtención de la verdad.

Desde allí, también se quebrantan las perspectivas de vida comunitaria, toda invitación a la apertura y el respeto, una confrontación armada de palabras, como en el Tribunal de la Santa Inquisición, que consumió en las llamas las ideas científicas de la época. Después de atravesar el caótico mundo oscurantista y la racionalidad pura, el sujeto en la actualidad se convierte en un objeto de consumo, que se pretende reproducir en masa con el ideal de industrialización equiparable al de la escuela.

El sujeto está presionado a partir del miedo y la restricción, por ello Michel Foucault (1975, s/p) habla de los terrenos vedados para los jóvenes en el campo de la sexualidad y la política por un sistema represor, ya que se elitiza el manejo del conocimiento como en la época medieval, donde se utilizaba el latín para excluir y darle el poder de la palabra a unos cuantos que manipulan a las comunidades, con

su capacidad de convencimiento hacia los demás: un ejercicio poderoso de la palabra elocuente y devastadora de la alteridad.

Al respeto el poeta Jaime Sabines (2012) nos invita a degustar la palabra, las formas de creación de lenguaje y pensamiento a través de la apuesta por la libertad y el mejor ejemplo de respeto a la diferencia:

No quiero convencer a nadie de nada. Tratar de convencer a otra persona es indecoroso, es atentar contra su libertad de pensar o de creer o de hacer lo que le dé la gana. Yo quiero solo enseñar, dar a conocer, mostrar, no demostrar. Que cada uno llegue a la verdad por sus propios pasos, y que nadie le llame equivocado o limitado (¿Quién es quién para decir esto es así, si la historia de la humanidad no es más que una historia de contradicciones y de tanteos y de búsquedas?). (s/p)

La educación se ha instituido como un elemento de opresión y dominación, hace una réplica de los modelos socialmente aceptados: los arquetipos de felicidad a través del consumismo, las competencias dictaminadas por el Ministerio de Educación Nacional, que proyectan la imagen de los reality shows en los cuales el sistema vertical derriba a los otros con el afán del instinto de supervivencia que hace que las personas con un tipo extraño de “ceguera blanca” en un momento de miedo y debilidad, se conviertan en seres atroces impedidos de ser consecuentes de sus actos y cerrarse en su esfera de individuos para destruir su entorno.³²

De la misma manera, en la novela *La caverna*, Saramago (2000) se ayuda del mito de la caverna de Platón en *La República* para decir que el hombre se encuentra atado al consumo perdiendo los atributos más preciados del ser humano: la reivindicación por el encuentro con el otro, por el compartir como acto de solidaridad y no competencia o canibalismo, la transformación de las prácticas del lenguaje, etcétera.

Entonces, reivindicar al sujeto es devolverle sus rasgos sensibles y emocionales donde pueda proponer dentro del terreno del arte, los lugares de creación, que indaguen y manifiesten la subjetividad propia para posibilitar en el arte las múltiples perspectivas donde se colorea la vida.

32 Léase a este respecto, la metáfora de la “ceguera blanca” en la novela de Saramago, “El ensayo sobre la ceguera”, donde se expande una rara epidemia de ceguera, que muestra lo más desgastado de la sociedad actual y los más atroces extremos del individuo en su egoísmo y la lucha por la supervivencia.

Método: sujetos y subjetividades

La presente es una investigación cualitativa cuyo propósito es producir teoría a partir de las categorías emergentes encontradas en el proceso de recolección de información. Para profundizar en el método histórico crítico, se empezó por indagarse a sí mismo hacia una búsqueda de sentido de vida, la cual se hace posible a través del encuentro con los otros, y el valor que han tenido esos encuentros en nuestra existencia como sujetos históricos y de relación. Por ello comenzamos narrándonos, en el hallazgo de una palabra (en este caso: reconocimiento) que evidencie nuestro sentir de época, como testigos y partícipes de un mundo complejo, de múltiples pliegues, experiencias personales y colectivas.

De aquellas experiencias se abordaron las fuentes de información a través de entrevistas, y textos escritos presentados en los relatos de vida, los testimonios, las huellas vitales, afectaciones y pasiones emergentes como estrategias metodológicas de acercamiento a la realidad. Es una remoción de las ideas modernistas y positivistas, de las cargas conceptuales y meramente teóricas que aquí dan un giro hacia lo humano y diverso, hacia un sentido vital diferente, que se convierte en una apertura: la vuelta al yo en el relato autobiográfico, donde “la intención, es la de convertir la experiencia pedagógica en un pretexto para decir de otra manera lo vivido” (Madriz, 2004, p. 1).

Con ello recobramos el sentido de vida (y los sentidos en letargo) en los textos y lugares leídos, en las condiciones de época y las experiencias vividas, en las movilizaciones del pensamiento y del lenguaje (expresión corporal, gestual, sonora, escrita, etc.); al respecto Hobsbawn (2000) afirma que: “Si el historiador puede explicar este siglo es en gran parte por lo que ha aprendido observando y escuchando” (p.8).

Este recorrido metodológico evidencia la importancia de hacer parte de un relato pues somos parte de una época, una expresión de la singularidad en el cauce del tiempo, con ello lo histórico se confabula, se construye como un fenómeno social, en el que la interacción humana y el entramado de los diversos vínculos sociales, conforman la historia de vida de los sujetos en sus sentires, sus afectaciones, sus pasiones e incertidumbres, su condición humana de interacción social. Aquí tomamos como referencia las conversaciones, recuerdos, entrevistas, y *las correspondencias de la diversidad*: que consisten en cartas escritas entre estudiantes y maestros, para indagar más a fondo su sentir con respecto a la diversidad y las problemáticas de la época.

El relato configura la forma en que se percibe la realidad, pues el contexto es clave en el trasegar humano. A partir de las voces originales en los textos, en los relatos, en las conversaciones, haciendo que el movimiento de las palabras en la espiral de los tiempos comprenda un enraizado, fractal, infinito y único, que posibilita darle otro

sentido a las palabras que configuran nuestros mundos subjetivos “porque estar alerta ante lo desconocido no se puede entender como un acto puramente lógico-cognitivo, ya que compromete al conjunto de facultades del sujeto (...) lo que decimos se relaciona con un tipo de conciencia acerca de lo global que, en el pasado, era el ámbito del pensamiento filosófico, pero que en el actual contexto supone desarrollar la capacidad de colocación del sujeto ante las circunstancias, según como es exigido por la situación de la sociedad tecnologizada” (Zemelman, 2010, p. 130)

Al reconocer la subjetividad, reconocemos la diferencia, cada palabra que se gesta como poesía en movimiento, palabras danzantes que toman vida en nuestros relatos, tienen la importancia de revalorar nuestro mundo a través de la narración, la conversación, la autobiografía, las cartas, para desenmarañar nuestra propia vida con otros, en el significado de las huellas vitales que le imprimimos al tiempo en la memoria de nuestros nombres.

Por ello se trata de una investigación hermenéutica, que hace posible acercarnos a la realidad del sujeto, un *des-velamiento* de los síntomas ocultos de época que nos revelan el contexto de un relato, su procedencia, la toma de posición del autor/lector, que repercuten en las manifestaciones culturales, sociales, económicas, políticas de su periodo vital... acontecimientos históricos que proveen de huellas vitales a los relatos y le imprimen la pertenencia a determinada época.

De este modo, Zemelman (2010, p. 130) explica que “la primera relación con la realidad debe ser la del asombro que nos abre a los desafíos circundantes; de ahí que el método tenga que ser, antes que nada, una actitud de conciencia capaz de transformar a la realidad en un magnífico significante”. El método histórico crítico entonces, se teje en la conversación con el sujeto, es volver sobre la primera persona quien expresa (cuenta, escribe, dibuja, gestualiza...) y desentrañar su sentir, su pensar, su actuar; un diálogo con la época, que cuestiona y configura su devenir en el tiempo, cómo se va trasfigurando en las brechas generacionales, y cómo se posibilitan las rupturas que la historia empieza a vislumbrar o que se dieron en el pasado.

Las diversas narrativas, sin embargo, nos conducen a puntos en común, a develar categorías emergentes en el sentir de los sujetos. El embate de la historia con su influencia en las oleadas vitales ha constituido un proceso hermenéutico donde se desdibujan los límites, donde se dan puntos de encuentro y desencuentro entre los autores y/o lectores.

Hallazgos

Hacia una pedagogía de la diferencia

En contraste con olvidar, excluir y patologizar al otro, la sociedad actual está llamada a visibilizar y *reconocer* la diversidad en múltiples contextos y problemáticas,

aunque la nostalgia propia de la violencia generalizada deje sus secuelas en los sentidos: “Sucede que hay muerte en las voces de los vivos/ Y un sabor de lejanía en la mirada” (Roca, 2012, p. 8); aquí la pedagogía de la diferencia es entendida como la reflexión constante en el proceso de enseñanza aprendizaje donde es indispensable que el sujeto deje de ser un objeto en reparación (como lo concibió el paradigma médico en términos de exclusión) para que se pueda asumir como un ser humano en capacidad de desarrollar sus potencialidades a cabalidad en una comunidad incluyente, como *un valor de vida* (ético), y como un derecho para dignificar la condición humana (político).

Me remito al relato del psicólogo Gustavo Lastra en el Instituto de ojos, baja visión y rehabilitación de ciegos cuando explica que las instituciones suelen “despersonalizar a alguien, a veces somos camas, casos, historias clínicas, o no tengo su ficha (como si uno fuera una ficha), un número en la computadora o un número en el archivo de clínica, sanatorio u hospital” (Lastra, 2010). En este sentido, en las instituciones educativas los estudiantes también son despersonalizados, arrojados al anonimato y se convierten en códigos, números, calificaciones o casos por remitir. La mirada profesional requiere humanizarse y con ella los sentidos para poder ver a los otros como sujetos encarnados, como seres humanos.

Movilizar los paradigmas para entender que el sujeto está en permanente relación social, y es heterogéneo de acuerdo a muchas variables donde podemos cuestionar las visiones tradicionales para proponer una visión de equidad en el trato, en la cultura y en los modos de vida, encaminados a construir el bienestar común, pues como afirma Contreras (2009, p. 64) “Reconocer las diferencias, desde una preocupación educativa, supone buscar y reconocer los caminos por los que los seres humanos muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias.”

Habrà que caminar bajo el sendero de la Inclusión y el reconocimiento por la Diversidad y comenzar por tejer esos hilos que la historia ha desatado para recomponer el tejido social, fomentar la capacidad crítica, y recrear las formas de vida para encontrar no solo al docente, estudiante, administrativo, sino al ser humano en su trasegar por el mundo.

La potenciación del sujeto/otro: más allá de nuestros miedos

*Qué extraña escena describes y qué extraños prisioneros,
Son iguales a nosotros.
Platón, República.*

El hecho de encontrarse con los otros desconocidos produce desazón, incomodidad, debido a la extrañeza que se percibe en ese proceso de acercamiento hacia el otro, hacia el espacio del otro, para Skliar (2002)

La pregunta es una pregunta que vuelve a insistir sobre la espacialidad del otro y no sobre su literalidad. Es una pregunta acerca de las espacialidades asignadas, designadas, enunciadas, anunciadas, ignoradas, conquistadas. Sobre la distribución del otro en el espacio de la mismidad y en un espacio otro. Sobre el perpetuo conflicto entre los espacios. Sobre la negación y la afirmación de los espacios. Sobre la pérdida y el hallazgo de los espacios. Sobre los espacios que, aún en convivencia, se ignoran mutuamente. Sobre espacios que no conviven pero que, ciertamente, respiran su propio aire. (p. 90)

Lo desconocido produce miedo, pues el ser humano ha intentado en su historia comprender y manejar las situaciones a su alrededor, por ejemplo, si un estudiante reacciona de manera inesperada en clase, el sentir general es que las situaciones se desbordan y se hacen inmanejables. Esa es una experiencia vital, los acontecimientos que ocurren y desafían la imaginación, nuestras alternativas de solución a las problemáticas que suceden a diario, mostrando la complejidad del ser humano, es un viaje a las profundidades psicológicas, sociales, éticas, políticas, que están inmersas en él; por ello el ser humano oscila entre el encuentro y el desencuentro.

Para definir este aspecto, esta investigación se centra en la *pedagogía de la incertidumbre* que comprende un saber no totalizante en el ámbito educativo, más cercano a la experiencia de encuentro con el otro, el lugar propicio para la creatividad, para la espontaneidad, para la respuesta creativa inmediata, en este caso, la incertidumbre impulsará a la creación constante, el movimiento... el devenir contemporáneo, dejándonos ver esa capacidad de confrontar, “Nos transformamos en la medida en que in-corporamos, hacemos cuerpo esa novedad u otredad, a través del pensamiento.” (Vignale, 2009. p. 4)

Resignificación del horizonte de la educación y del rol docente desde las prácticas del lenguaje artístico

Estamos en una realidad social en crisis que se siente fuertemente en nuestros salones de clase: estudiantes desorientados, desintegración familiar, ausencia de bienestar común, carencia de afecto, entre muchos otros, repercusiones de una sociedad disciplinaria que subestima cuando reducimos a un número (a una nota), las capacidades de nuestros estudiantes y dejamos que se conviertan en un simple nombre en la lista, un “estudiante anónimo”, uno más del montón.

Vemos la necesidad de que surjan cambios sociales más allá del escenario educativo, en nuestra escuela/mundo que se refleja como un vaivén; lo social repercute

en el aprendizaje de nuestros estudiantes, así como lo educativo repercute en la vida social.

Es importante cuestionar nuestras prácticas en clase, tal vez mis clases no contribuyen a la formación, así como mis palabras y actos pueden ser incoherentes. Y nos desarticulamos, también nos encontramos desorientados, perdiendo el horizonte, sobretodo en estos tiempos de innovación tecnológica, de reduccionismo y de afanes.

De allí cabe la pregunta ¿Para qué educo en una sociedad derribada en varios de sus flancos? Desde la pregunta y sus respuestas, la posibilidad de nuevas palabras para nombrar lo distinto, lo diverso mismo:

Tabla 1. Campos, problemáticas sociales y cómo contribuyen a la sociedad

CAMPOS	Problemáticas sociales	¿Cómo contribuyen mis clases a la sociedad? (Propuestas)	
Psicológico	Individualismo	Nosotros	Reconocimiento
Económico	Consumismo	Austeridad	Buen vivir
Social	Vínculos fragmentados	Socialidad	Comunidad
Político	Impunidad	Justicia	Justicia
Histórico	Olvido	Memoria	Memoria
Cultural	Globalización	Territorio	Identidad
Ecológico	Devastación ambiental	Tierra	Pertenencia a la tierra
Humano	Terrorismo	Paz	Alternativas de creación

Fuente: elaboración propia.

Formas prácticas de reconocimiento de la diversidad

Se quedan en la memoria las gratas experiencias donde se encarnó el desafío del reconocimiento de la diversidad:

Tenía una estudiante que venía con problemas de visión desde grado preescolar, cuando pasó a cuarto perdió completamente su visión; por recomendación del psicólogo ella siguió asistiendo al aula regular, en cuestión académica era bien, tenía la ventaja de que vio sus manitos escribiendo y seguía los juegos; el problema fue que no se utilizó braille en las guías y exámenes finales en el colegio. La niña estaba ciega y el profesional tenía que determinar si debía utilizarse el braille, y montón de papeles para que autoricen. Hasta que yo salí de la institución, no implementaron el Braille, sin embargo, mis poemas están escritos en braille para ella. Hice curso de braille y ábaco y pasé

algunos poemas, y ella me los corregía a través de su regleta... Para la sociedad lo que salga de su modelo o estereotipo es lo diverso, para mí ha sido la experiencia más agradable. (Dayra Galeano. Docente Básica primaria. Entrevistas de la diversidad, 2015)

En la situación anterior, se despierta una de las formas de reconocimiento de la diversidad, impulsada por el sentir, por un afecto desbordante, que la hacen fácilmente memorable, y así propiciamos que el estudiante descubra sus capacidades, sus habilidades y debilidades. A este respecto, Pinto (2002) afirma:

En un mundo cada vez más escindido y fragmentario, aprender y enseñar, debería ser en primer lugar reintegrar la conexión entre el cuerpo, la cabeza y el corazón. Un proceso compartido de creación e intercambio, una experiencia liberadora que permita a las personas involucradas recuperar y construir su condición de individuos, es decir, según la acepción planteada por Jerzy Grotowski, su condición de personas integradas, diferenciadas, in-divisas. (p. 1)

La subjetividad se puede considerar como una forma de objetivar, guiada por los fenómenos humanos, en la que cada uno percibe diferente lo que sucede (Díaz 2012, s/p). Desde esta dinámica, percibir nuestra subjetividad es apreciar nuestra puesta en escena en el mundo, la cual se expresa en todas las esferas de la vida, como parte de un conjunto de sensaciones y experiencias vividas que enriquecen la existencia y posibilitan el encuentro con los otros en la diferencia, desde las subjetividades propias.

Para el estudiante el maestro contemporáneo no solo debe permitirse enseñar, sino dar a conocer aprendizajes significativos, eliminar el racismo, la homofobia y otras problemáticas sociales. Entiende que su “protección” es trascender la enseñanza, y que los estudiantes trasciendan a la vez su existencia, buscando conocimientos esenciales que irruman los extremos: profesores que solo hablan (parlantismo), profesores que solo escriben en el tablero (copismo) o que escenifican el maltrato en todas sus variantes, olvidándose incluso de sí mismos, al seguir un modelo vinculado a los poderes globales de las poblaciones, donde, siguiendo a Baudrillard (2011) las guerras se articulan con los medios para formar emociones y sentimientos.

Pero un profesor “es” con sus estudiantes y también requieren un cambio hacia la búsqueda de un proyecto común. ¿Qué situaciones, pensamientos, comportamientos cambiarías en aras de la mejora de la educación? (Propuestas)

Primero, el cambio de uno, no solo podemos echarle la culpa al gobierno, al sistema o a los profesores; nosotros también somos un

poco facilistas, un poco perezosos, no nos gusta estudiar, lo vemos algo aburrido... yo diría que empecemos un cambio por los estudiantes, sería de una forma más humana y colectiva, creando grupos de estudio o de formas más creativas y didácticas, no solo encerrados en un salón a escuchar clases sino salir a la naturaleza, tener clases en sitios más libres. (Jimmi Pascuaza, grado Once)

Los profesores deben ponerse de acuerdo de romper el sistema tradicionalista. Las nuevas generaciones necesitan clases más creativas para que a ellos les guste estudiar. ¿De qué sirve dictar una clase y que el estudiante no esté aprendiendo nada? (Tatiana España, estudiante del grado Once)

En los colegios deberían quitar que los estudiantes ganen el primer puesto, cada estudiante en unas materias sobresale más y en otras, falla; que al estudiante no lo califiquen porque los pensamientos que uno tiene no son para calificar, sino motivar a cada estudiante en la materia que mejor le va. (Natalia Criollo, grado Once)

Por ello, hablar de un proyecto común, no es hablar de un proyecto homogéneo: “El problema está en encontrar el cómo trabajar por un proyecto integrador e igualador (que no es lo mismo que uniformador) desde la realidad de las diferencias (...) La tarea no es sencilla, hoy no la tenemos articulada y no es posible de traducir en un repertorio de recetas” (Sacristán, 1995. p. 59)

Es tiempo de valorar las diferencias, de disponerse a la apertura mental. Como sociedad sabemos que requerimos cambios trascendentales, que comienzan cuando reflexionamos sobre nosotros mismos, y nuestro actuar, aun en la complejidad que ello implica en cada contexto educativo y cultural.

Ser educadores es dejar confluír ideas creativas, pensamientos únicos, e inspiración que nos posibiliten vivir la utopía desde la realidad, una perspectiva que acoja las diferencias en la esperanza de saberse distinto, y comenzar a proponer un mundo mejor. “Esperanza en esta búsqueda que nos alerta para recordar que siempre estamos naciendo en un espacio hecho de caídas y de alturas, contrastes inevitables del camino que conduce a la liberación” (Zemelman, 2010. p. 128)

Trato de hacer el espacio diferente, preocuparme más por la parte social, la parte de la praxis, vivencial, formar en el hecho que estoy con personas, miro niños, ¡yo ni siquiera miro estudiantes!... un momento de encuentro, para mi es esencial cuando hay el abrazo, cuando jugamos, charlamos, hacemos cuentería, miramos pelícu-

las... (Jairo Pabón Erazo. Docente área: Sociales. Conversaciones con los profes, 2014)

Movilizar el cuerpo en una época de “prótesis”

Hablar de prácticas de reconocimiento de la diversidad en la vida escolar, es comprender que la transformación social no es pasividad, es confrontación de los múltiples miedos, pero que en realidad se han convertido en *prótesis del miedo*, en obstáculos que no nos dejan movilizar las formas de pensamiento y de actuar, para construir un sujeto colectivo. Se evaden los miedos, así perturben, porque es más cómodo huir y enraizarse en la “zona de confort”. En la escuela se esparcen las *prótesis del miedo*, cuando algunos profesores obligan al estudiante a correr bajo los lineamientos de unos estándares, a competir para que las obligaciones defiendan las razones de estado y minimicen a los sujetos, perdidos en un mundo incuestionable por herencia de sus profesores.

Para lograr acercarme al reconocimiento preciso entonces, recrear las formas y los significantes del lenguaje, dinamizado con un actuar coherente a través de un ejercicio sensible a la alteridad; crítico, ante las problemáticas sociales; y creativo cuando se expresen alternativas de mundos posibles desde el lenguaje artístico.

Cuando la palabra siente, puedo sustentar con mi cuerpo, y con los gestos dibujar mi posición ante el mundo, pues el lenguaje es un tejido que se recrea constantemente en el encuentro con el entramado social.

Así cuando Paulo Freire afirma “Es preciso que lo que hago, no contradiga lo que digo” (Freire, 1992, p. 101) me releo ante el mundo, en el lenguaje corporal como totalidad. Así empezamos a movilizar el cuerpo: veamos, por ejemplo, un recién nacido que comienza a explorar sus movimientos, oscila en la búsqueda de erguirse, caminar, y expresarse a través de la oralidad, del lenguaje natural que heredó. De manera que, en el sendero del reconocimiento, la oralidad es importante para constituir mi lectura y experiencia de mundo, en un contexto que precede a la gramaticalización de la lengua, esto es, “la importancia del sentido común (...) estar al tanto de la comprensión del mundo que el pueblo tiene” (Freire, 1992, p. 44)

Con Freire hablar de la corporalidad y sus primeros pasos, es remitirse a una arqueología de las emociones, de cómo te sitúas en el mundo, cómo te sientas, cómo hablas, etcétera, para constituir la *co-herencia* de los actos con las palabras y el sentir. Para aclararnos -dice Freire- en las agitaciones del alma, en nuestras íntimas tramas vitales, y para que cada palabra sea una comprensión de nuestra vida, de nuestro mundo, de nuestra experiencia con otros y otras en la vida personal y colectiva.

Conclusiones

En el presente proyecto de investigación se develó que la carencia de políticas claras en torno a la diversidad, han propiciado un panorama de desconocimiento frente a las actitudes presentadas por la comunidad educativa, por ello, aún se encuentran en el lenguaje de la escuela (Proyectos educativos, planes de área, currículos, etc) los conceptos de normalidad, integración, discapacidad, diferencia, vistos desde una connotación despectiva como casos problema, y se replican una serie de actitudes que conllevan a la perpetuación de las prácticas y formas en que se presenta el lenguaje, en una época del paliativo, de mero activismo, de extremos y poca repercusiones profundas en los problemas estructurales de la sociedad actual.

Del mismo modo, se pudo evidenciar el poder de la cultura dominante y los paradigmas sociales tanto en las actitudes como en la psiquis de la comunidad educativa, pues propiciar el cambio es un proceso que se inclina a la comprensión de nuevas formas de ver el mundo propuestas a partir de ya no remitirse solamente al miedo que subyuga, sino también a la disposición tanto de docentes y estudiantes.

Además, se concluye que tanto certezas como incertidumbres, desafíos y comodidades, hacen parte de la complejidad de la existencia, y así como el lenguaje artístico necesita deconstruir para crear, el sujeto requiere de su capacidad de ser humano que implica la oscilación entre lo destructivo y lo creativo, pues nos movemos en esa lucha de contrarios inmersa en cada sujeto.

Otra cuestión que queda en el tintero es analizar cómo se reconfigura la noción de diversidad en la época del posconflicto, cómo se afectan las relaciones sociales, las formas de pensar y la “victimización” de los sujetos reducidos, para que se garantice la consecución de sus derechos y no prevalezca la impunidad, pues según el Ministerio de Educación se afirma que:

La diversidad presupone cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales y, también, las injusticias (...) Asumirla como relación significa, por lo pronto, aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en el que conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana y la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan. (Magendzo, 2004, s/p)

Después de resolver los interrogantes planteados, se gestan más preguntas como posibilidad de ampliar los horizontes investigativos ¿se puede articular la educación artística y/o alternativa dentro de la esfera de la educación pública estatal? ¿Cómo

sería el imaginario colectivo que permita el reconocimiento por la diversidad? ¿Está dispuesta la comunidad educativa a asumir el reto de educar para la diversidad?

Recomendaciones

Es importante tener en claro que la diversidad en el aula se entiende como un mero discurso de la diferencia, pero se convierte en un reto cuando se lleva a la práctica. El encuentro con la diversidad se da a diario en todas las esferas de la vida social y pueden buscarse alternativas creativas cuando se producen tensiones entre los sujetos o se pueden evaluar las actitudes y comportamientos heredados en los procesos culturales que muchas veces conducen a continuar sustentando la violencia en la escuela y legitimando la exclusión social.

De allí, que en el ámbito educativo se requiere de un proceso de reflexión y análisis constante, que permita indagar el porqué de las causas, y acontecimientos, adoptar una forma de aprender y vernos distinto, poder proponer diversas alternativas entre docentes y estudiantes en las problemáticas diarias.

Además, la educación necesita llevar a cabo proyectos comunes con la comunidad educativa, que propendan por el respeto a las diferencias y sean partícipes de una educación más humana e integral, el lugar de encuentro de docentes, estudiantes, padres de familia, etc. donde se impulsen las transformaciones urgentes que requiere la educación en la actualidad, para no seguir replicando los modelos tradicionales y sus prácticas en la vida social y comunitaria, teniendo en cuenta que si comenzamos por cambiar las formas de comunicación a través de los múltiples lenguajes, comenzamos por hacer viable el camino del reconocimiento de sí mismo y de la diversidad.

Referencias

- Alvarado, J. (2013). En Arte e Diversidade. Conhecimento & Diversidade, Niterói, 9, 16–27.
- Baudrillard, J. (2011). *¿Por qué todo no ha desaparecido aún?* Ed. del Zorzal, Argentina.
- Cárdenas, W. (2004). En II Congreso de las artes en Lima, Ponencia sobre 2. “Pedagogía artística/ La pedagogía del arte, una experiencia de creación e intercambio”. Consultado en 5 de marzo de 2014.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, pp. 483-484.
- Contreras, J. (2009). Prólogo a Experiencia y alteridad en educación. *Reseñas de libros*, 32, pp.114-116. http://propuestaeducativa.flasco.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/res_domingo.pdf
- Feinmann, J. (2008). La filosofía y el barro de la historia. (1ª edición). Planeta. p. 816.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI
- García Dusán, É. (2013). Discurso artístico y educación estética. *Enunciación*, 18(1), 78-93. <https://doi.org/10.14483/22486798.5719>

- Guerrero, A. (1993). *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada*. Un estudio sociológico. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González, M. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Módulo Filosofía de la Diversidad II: igualdad y libertad. Maestría en Educación desde la diversidad. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Jiménez, L.; Aguirre, I. y Pimentel, L. (coords.). (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: OEI-Fundación Santillana. Recuperado de <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0740/documentos/educArtCulyCiud.pdf>
- Hobsbawn, E. J. (2000). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica Grijalbo Mondadori. Recuperado de https://cronicon.net/paginas/Documentos/Eric_Hobsbawm_-_Historia_del_Siglo_XX.pdf
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Planeta.
- Sabines, J. (1999, marzo 27). *No quiero vencer a nadie de nada*. [Web log post]. Blogspot. Recuperado de <http://marichuy-chuyita.blogspot.com/2009/03/no-quiero-convencer-nadie-de-nada.html>
- Sacristán, G. (1995). *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?* Diversos y también desiguales: ¿qué hacer en educación? Medellín: Universidad de Valencia.
- Saramago, J. (2000). *La caverna*. Alfaguara. Trad. de Pilar del Río. Madrid: Editorial Alfaguara.
- Skliar C. (2013) *La escena está servida* [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=RWBBCB-oOvXk>
- Madriz, G. (2004). ¿Quién eres?... ¿Quién soy?: La autobiografía en el relato de lo vivido. *Revista de Filosofía*. 31. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gladys31.pdf>
- Magendzo, A. (2004). Educar para la diversidad. En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. *Periódico Al Tablero*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87388.html>
- Manosalva, S. E. (2011). *Identidad, diversidad, diferencias y discapacidad: la Imposición signo-ideológica de anormalidad*. Memorias III Simposio Internacional Horizontes Humanos. Recuperado de http://www.horizonteshumanos.org/files/3_simp_memorias_iii_simposio_internacional_horizo.pdf
- Martínez, L. A. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. Perfiles libertadores. Recuperado de: <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Mendivelso, R., Grillo, A. y Hoyos, L. (2014). La clase de educación física y los procesos de inclusión de personas en condición de discapacidad: una propuesta didáctica en el Colegio Distrital Las Américas (IEDCLA). *Revista inclusiones, volumen especial*(1), 201-225.
- Mendoza, M. (2010). *La locura de nuestro tiempo*. Bogotá: Planeta.
- Miramax Films, Lions Gate Films, Handprint Entertainment, Ventanarosa Productions (Productora) y Taymor J. (directora). (2002). *Frida* [Película]. Canadá, Estados Unidos, México.
- Ong, W. (1993) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.
- Ospina, W. (2010). *Cartas a un maestro desconocido*. Discurso pronunciado durante la ceremonia de apertura del “Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021” realizado en Buenos Aires, Argentina.
- Pinto, R. R. (2002). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. Evaluation of educational practices a gifted and talented program. *Psicologia Escolar e Educacional*. (Impr.) 8(1). Universida de de Brasília. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572004000100007&script=sci_arttext&tlng=pt

- Roca, J. M. (2012). *Galería de espejos: una mirada a la poesía colombiana del siglo XX*. Bogotá: Alfabara. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78286/La%20violencia%20en%20la%20poes%C3%ADa%20colombiana%2C%20una%20casa%20para%20la%20imaginaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vignale, S. (2009). Infancia y experiencia en Walter Benjamin: jugar a ser otro. *Childhood & Philosophy*, 5(9), pp. 77-101. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Maracanã, Brasil.
- Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica del presente*. Mexico: Ipecal.

Capítulo 8

Encuentros y desencuentros de docentes y estudiantes en la escuela: brecha generacional

Marly Ximena Antolínez Becerra³³

Ginna Melitza Patiño Caicedo³⁴

Zoila Rosa Reyes Portillo³⁵

Germán Guarín Jurado³⁶

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo central analizar críticamente las formas de relación de docentes y estudiantes en la escuela, mediante la descripción de los encuentros y desencuentros de docentes y estudiantes, la comprensión de las brechas generacionales existentes entre éstos y la interpretación de las formas de reconocimiento de la diversidad generacional. Para dar respuesta a la pregunta de investigación sobre ¿Cómo los estudiantes y docentes se encuentran y desencuentran en la escuela y cómo se configuran sus diversidades generacionales?, se trabajó desde la perspectiva de investigación histórico-crítica con un enfoque cualitativo. En el desarrollo del proceso metodológico se empleó el diseño narrativo, el cual permitió describir y analizar las experiencias de los participantes, mediante la utilización de la entrevista semiestructurada y las narrativas gráficas. Los hallazgos encontrados por

33 Bacterióloga y Laboratorista Clínico de la Universidad de Santander. Especialista en Laboratorio Clínico Veterinario de la Universidad de Ciencias Ambientales y Aplicadas. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente Institución Educativa Municipal Luis Delfin Insuasty - INEM, municipio de Pasto. Correo electrónico: ximenaantolinez@gmail.com ID: <http://orcid.org/0000-0003-1769-0100>

34 Psicóloga de la Universidad de Nariño. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente orientadora Institución Educativa Municipal Chambú, municipio de Pasto. Correo electrónico: ginna.orientapasto@gmail.com

35 Licenciada en Matemáticas de la Universidad de Nariño. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente Institución Educativa José Antonio Galán, municipio de San Bernardo. Correo electrónico: rzoilarosa@gmail.com

36 Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina Ipecal-México. Director del grupo de investigación Conocimiento en Diversidad y Cultura en América Latina Ceccal- Universidad de Manizales. Correo electrónico: gerguaju@hotmail.com

medio del proceso investigativo, permitieron analizar y comprender las siguientes categorías centrales: *brecha generacional, encuentros y desencuentros, formas de relación*. En esta investigación se concluyó, que la construcción de formas de reconocimiento social de la diversidad y la comunicación intergeneracional, posibilitan la generación de encuentros entre docentes y estudiantes en la escuela, encaminados a propiciar movimientos colectivos emancipatorios. En las recomendaciones, se estableció la necesidad de reconocer a la escuela como un espacio de interacción social, donde se visibilice al Otro a través de la pedagogía crítica, las formas de relación horizontal, la solidaridad social y el reconocimiento de la pluralidad de cada sujeto

Palabras clave: Brecha generacional, diversidad generacional, comunicación intergeneracional, encuentros y desencuentros, reconocimiento, formas de relación, interacción social, solidaridad social.

Abstract

Agreements and disagreements of teachers and students in the school: generational gap

The main objective of this research was to critically analyze the different ways teachers and students interact at the school taking into account the agreements and disagreements between them, the understanding of the generational gaps and the interpretation of the forms of recognition of generational diversity. This work was developed from the perspective of historical-critical research with a qualitative approach in order to answer the research question on how students and teachers agree and disagree in school and how their different generations are configured. In the methodological process, the narrative design was used to describe and analyze the experiences of the participants through semi-structured interviews and graphical narratives. The evidences found through this investigative process allowed to analyze and to understand the following central categories: *generational gap, agreements and disagreements, and relationship forms*. This research concluded that constructing social recognition ways of diversity and intergenerational communication can generate agreements between teachers and students in the school, encouraging emancipatory collective movements. As a final recommendation, it is necessary to recognize the school as a social interaction space, where everyone is made visible through critical pedagogy, forms of horizontal relationship, social solidarity and recognition of the plurality of each subject.

Keywords: Generational gap, generational diversity, intergenerational communication, agreements and disagreements, recognition, relationship forms, social interaction, social solidarity.

Introducción

El presente artículo se deriva de la investigación titulada: “Encuentros y desencuentros de docentes y estudiantes en la escuela: brecha generacional”, la cual metodológicamente se estructuró desde la perspectiva de investigación histórico-crítica con un enfoque cualitativo, dada la complejidad inherente a cualquier fenómeno humano o social que intente explicarse, comprenderse o transformarse.

La finalidad de la investigación fue analizar críticamente las formas de relación de docentes y estudiantes en la escuela, para lo cual el proceso investigativo se desarrolló en la Institución Educativa Municipal Chambú y la Institución Educativa Municipal Luis Delfín Insuasty - INEM ubicadas en el Municipio de San Juan de Pasto, y la Institución Educativa Municipal José Antonio Galán del municipio de San Bernardo, Departamento de Nariño (Colombia).

Uno de los aspectos fundamentales de la presente investigación, fue la construcción de conocimiento a partir de las narrativas de los participantes, posibilitando con ello la descripción, comprensión e interpretación de los fenómenos desde las concepciones o los discursos de los sujetos y la construcción colectiva de significados, que emergieron en torno a la categoría central de la investigación, que es la brecha generacional entre docentes y estudiantes en la escuela y las categorías emergentes como comunicación intergeneracional, riesgo de exclusión: zona gris, solidaridad social, condición humana. Al respecto, resultó fundamental analizar las relaciones que se presentan en el escenario escolar para posibilitar el reconocimiento del Otro y fortalecer las prácticas democráticas, con el fin de posibilitar transformaciones sociales desde la escuela.

Otro aspecto importante de la investigación, fue el develamiento de la necesidad de establecer vínculos con el Otro, como una oportunidad auténtica y legítima de reconocimiento de la diversidad en la escuela. De ahí, la importancia y pertinencia de desarrollar esta investigación, la cual estuvo encaminada a analizar las formas de relación de docentes y estudiantes, con el fin de contribuir al reconocimiento, aceptación y comprensión de la diversidad propia y ajena.

Justificación

Actualmente, la escuela atraviesa una crisis frente a los cambios sociales de la modernidad, frente a lo cual las nuevas exigencias denotan un conflicto entre lo que se ha hecho por mucho tiempo y el cambio estructural que imprimen las transformaciones que hoy en día enfrenta nuestra sociedad. De ahí, que las instituciones educativas a través de sus propósitos implícitos y explícitos de formación, perpetúan las tradiciones vigentes o promueven la transformación de la estructura social.

Desde este contexto al que se enfrenta la escuela de hoy, se ha observado cómo la homogenización de los discursos a nivel nacional, regional y local, conducen a silencios que ocultan las verdaderas realidades de los contextos escolares. Existe un distanciamiento entre la escuela y la sociedad –que hoy se reconoce compleja y diversa– los discursos son ajenos a las realidades particulares, al contexto y a los intereses de estudiantes y docentes; por lo tanto, es evidente la ruptura entre el discurso y la práctica, entre las necesidades reales de docentes y estudiantes y la realidad reflejada en el aula, entre lo que los estudiantes esperan de la escuela y lo que los docentes esperan hacer de ellos. Es así como la escuela, ha dejado de ser el escenario que responde a las necesidades de docentes y estudiantes y se ha transformado en un espacio de desencuentro, en el que se requiere reconocer las diversidades que están presentes y que no se han hecho visibles en su totalidad.

Este distanciamiento requiere una reflexión crítica y profunda, dado que debe pensarse en el tipo de formación que se presenta en la escuela de hoy y si ésta responde realmente a las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes. Al reconocer que tanto estudiantes como docentes, se relacionan en un espacio real que es el aula, y que es en este espacio en el que intercambian ideas, propósitos, aspiraciones, metas y percepciones de vida que influyen en todos los aspectos del entorno escolar; se puede dejar de pasar por alto estos aspectos que resultan fundamentales en la construcción de vínculos y el reconocimiento del Otro, al priorizar su importancia frente al afán diario de los contenidos, los tiempos y las evaluaciones estandarizadas y al generar transformaciones consecuentes con ello en las interacciones cotidianas. Por lo anterior, el percibir, observar y comprender ésta relación entre docentes y estudiantes en el escenario cotidiano del aula, se constituye en una posibilidad real de transformación de la escuela, al generar espacios que posibiliten el reconocimiento de docentes y estudiantes para fortalecer la práctica democrática, elaborar un discurso desde *un nosotros* y dotar el encuentro de los significados de mundo y sentidos de vida que se construye en la relación consigo mismo y con el Otro.

De ahí, la relevancia y pertinencia de la investigación al contribuir a la construcción de conocimiento y a la reflexión desde los relatos y las narraciones de los participantes, permitiendo develar realidades del contexto escolar y de las prácticas cotidianas escolares, mediante una modalidad de indagación y acción orientada a reconstruir e interpretar los sentidos y significados que docentes y estudiantes producen y ponen en juego en su cotidianidad. Por lo tanto, el presente estudio permitió develar los propósitos, intereses y expectativas que se llevan al encuentro en la vida escolar, para propiciar alternativas que permitan una mirada diferente, que posibiliten el reconocimiento de la diversidad en las aulas y que respondan a las necesidades reales de los contextos educativos.

Antecedentes

Si bien, se han encontrado estudios relacionados con el tema de investigación, éstos responden a otras prioridades e intereses investigativos, que no alcanzan a profundizar en cuanto al conocimiento y comprensión de los encuentros y desencuentros de los docentes y estudiantes. Frente a lo anterior, resulta elemental entender que tanto estudiantes como docentes están distanciados por la edad, pero más allá de esa interpretación, se busca comprender cómo ven la realidad los estudiantes desde su visión de niños y adolescentes y los docentes desde su adultez, siendo la no aceptación de la diversidad humana –sobre todo si se trata de aceptar la condición juvenil– uno de los obstáculos propios de la vida moderna.

Con respecto a los antecedentes más relevantes relacionados con el tema de la presente investigación, se destaca el estudio realizado por Benavides (2015) denominado: “Juventud, desarrollo humano y educación superior: una articulación deseable y posible”, el cual planteó como aporte importante que:

La juventud se constituye como identidad que se explica tanto en lo material como en lo simbólico, así como en torno a las limitantes que existen para el ejercicio de sus derechos y por la falta de reconocimiento de la diversidad que este grupo encierra. (Benavides, 2015, p.166)

De ahí, que la juventud sea vista como una etapa de preparación hacia un futuro, que se debe modelar o guiar para construir un proyecto de vida; por su parte, los adultos ven en los jóvenes a sujetos que necesitan aprendizaje, preparación, formación, herramientas para defenderse y así afrontar obstáculos. Son observados entonces como objetos más que como sujetos de acción, de esta forma son invisibilizados y desprovistos de derechos. En el mismo estudio, se menciona que la relación que se presenta entre docentes y estudiantes, es decir entre:

Adultos y jóvenes está atravesada, desde lo simbólico, por el ejercicio del poder, donde la incorporación de los jóvenes a los espacios dominados por los adultos se ve obstaculizada por estructuras sociales que repelen, censuran y sancionan a las y los jóvenes. (Benavides, 2015, p.167)

Lo anterior es evidente en los discursos de los docentes, cuando mencionan que, desde su punto de vista, los estudiantes carecen de responsabilidad, proyecto de vida, ambiciones, sueños; mientras que desde la mirada de los estudiantes son los docentes los que se ven cansados, aburridos, apáticos, desencadenando con ello problemas de convivencia, bajo rendimiento académico, abandono de la escuela, frustración, entre otros.

De la misma manera, López, Ferreiro, Laredo y Garambullo (2011), afirmaron en su estudio titulado: “La generación del milenio, su diversidad y sus implicaciones en el desarrollo académico”, que “un componente esencial para facilitar el aprendizaje es conocer a los alumnos” (p. 67). Para los autores fue concluyente, la importancia que representa para las instituciones que se conozcan las características de los seres humanos que tienen en las aulas, incluyendo además de sus intereses y motivaciones, la generación a la que pertenecen. Lo anterior, tiene como fin construir mecanismos que permitan mantener un encuentro en el aula, en el que la brecha generacional que pueda darse entre docentes y estudiantes, no represente un factor negativo, sino una oportunidad de enriquecer la construcción del conocimiento de manera conjunta y respetuosa, evidenciándose la necesidad de implementar estilos de enseñanza y de comunicación que estimulen el interés por el aprendizaje y que tengan en cuenta las necesidades e intereses de la población estudiantil, según su contexto generacional, social y familiar.

De acuerdo con los hallazgos de Fernández y Ulloa (2006) en la investigación denominada: “¿Profesores Ciegos o Estudiantes Invisibles? Incomunicación y brecha generacional”, se plantea que “existe, como nunca antes, una brecha generacional que afecta con fuerza despiadada la competencia comunicativa que pudieran poseer los profesores para intercambiar con sus estudiantes y cumplir su papel de formadores dentro de la Sociedad” (p.189), y esto no es lejano a nuestra realidad colombiana, puesto que es común observar las dificultades de comunicación y acercamiento entre estos dos actores, es siempre una minoría que logran acercarse a sus estudiantes para comprender el mundo en el que viven y poder ir más allá del acto comunicativo, al empezar a construir relaciones de afecto que se van desarrollando a partir de la interacción diaria.

Entonces los docentes deberían realizar el análisis en este sentido, con el fin de prever los enfrentamientos y rechazos a la diversidad, evitando situaciones como las planteadas en el estudio denominado: “Lenguajes de poder: cegueras de los maestros”, realizado por Córdoba et al. (2014) y que las describen como aquellas “cegueras mentales que se evidencian en la indiferencia, la injusticia, la violencia, la agresividad, el egoísmo que vemos a diario en las escuelas y en las calles colombianas” (p. 87).

Actualmente, a nivel regional no se conocen estudios que indaguen de manera detallada y específica sobre estos encuentros y desencuentros en el contexto escolar. Además, en las tres instituciones educativas municipales en las que se llevó a cabo el trabajo de campo de la investigación, no existen antecedentes de investigaciones relacionadas con el tema.



Figura 1. Problematización. Problema de investigación y objetivos

Fuente: elaboración propia, 2016.

La sociedad va cambiando a pasos agigantados y la escuela ya no responde a las demandas que la modernidad plantea, encontrándose que en la práctica, las instituciones educativas se tornan alejadas del contexto en el cual deben intervenir, ya que existen tensiones entre la realidad que se vive dentro y fuera de la escuela y la diversidad de concepciones propias de cada generación; así como también, se continúa implementando el papel que les fue modelado desde hace mucho tiempo, en una escuela que se pensó como un lugar en donde el maestro solo enseña y el estudiante solo aprende.

El encuentro en la escuela entre docentes y estudiantes, debe implicar el reconocimiento de sus mundos, donde enseñar, aprender y conocer no implica una asistencia mecánica a la escuela, sino que implica potenciar el crecimiento de los estudiantes. Al querer develar nuevos significados del mundo, se intenta reconocer a estos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, como *sujetos* que tienen sus propias características, expectativas, necesidades e intereses, además del hecho que hacen parte de una sociedad que exige nuevos saberes y habilidades, y que en el día a día se replantea o pone en duda verdades aprendidas como educación, éxito, progreso, desarrollo, felicidad; reconociéndose que las concepciones sobre estos aspectos pueden no coincidir para estudiantes y docentes debido a la diversidad de cada sujeto.

Tanto docentes como estudiantes, esperan del Otro un imaginario que nunca es comunicado y que en ocasiones ni siquiera se reflexiona, se espera que unos aprendan

y que los otros enseñen, invisibilizando sus intereses y particularidades. Hoy en día, lo anterior se evidencia en las altas tasas de mortalidad académica y en la deserción escolar, que traducidas en cifras del Ministerio de Educación Nacional (2016), reportan un porcentaje de deserción anual del 4,5% en básica secundaria superior a la de la educación en primaria (3,2%) y educación media (3,1%). Solo el 30% de los jóvenes hace la transición de la escuela a la educación superior. Como consecuencia, es necesario perseguir una “acción educativa encaminada a la construcción del conocimiento, del sentido, a la comprensión del mundo y de la vida, en sujetos concretos” (Monarca, 2009, p. 21). Por esto, surge la necesidad de develar ¿Cómo los estudiantes y docentes se encuentran y desencuentran en la escuela y cómo se configuran las diversidades generacionales en este escenario?, con el fin de comprender esta interacción, construir una experiencia diferente que enriquezca la diversidad propia y ajena y resignificar la brecha generacional existente, al comprender la forma en que estudiantes y docentes experimentan el mundo desde su contexto y desde la generación a la que pertenecen.

Por lo anterior, el objetivo general de analizar críticamente las formas de relación de docentes y estudiantes en la escuela, permitió plantear y alcanzar los siguientes objetivos: a) describir los encuentros y desencuentros de docentes y estudiantes en la escuela, b) comprender las brechas generacionales existentes entre docentes y estudiantes y, c) interpretar formas de reconocimiento de la diversidad generacional.

Referentes teóricos

Concepto de lo generacional

Es habitual hoy en día, al escuchar las voces de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, encontrarse con testimonios de docentes y estudiantes que reflejan la incompreensión de los comportamientos del uno y del otro; ambos descalifican al Otro en salvaguarda de su propio criterio y en defensa de su verdad. Tal vez es algo no consiente, no pensado desde el Otro, sino exclusivamente desde una sola visión, ya sea como docente o como estudiante.

Cada uno desde su propia individualidad, asiste al encuentro que se desarrolla en el aula con sus propias creencias, sentimientos, costumbres, actitudes, entre otros rasgos característicos que evidencian los hechos históricos que enmarcan su existencia y que dan testimonio de su propia generación.

Es de esta manera, que una generación representa el conjunto de personas que comparten el mismo conjunto de experiencias, lo cual es consistente con el pensamiento de Dilthey (citado en Leccardi y Feixa, 2011), quien plantea que “las experiencias situadas históricamente determinan la pertenencia a una generación ya que constituyen la existencia humana” (p.16).

Brechas generacionales

La brecha generacional es el producto de la dificultad que tienen jóvenes y adultos de escucharse mutuamente y de manera activa, lo que genera tensiones, frustraciones y conflictos que hacen difícil la participación y la comunicación en la institución educativa, la casa, el barrio, la ciudad. De acuerdo con Muñoz (2011):

Ocurre que en el caso de dos generaciones que se suceden una a la otra, los antagonismos son distintos pues los mundos exteriores (la realidad socio histórica) e interiores (la conciencia) han cambiado, de modo que mientras los adultos se enfrentan continuamente a algo que permanece en ellos (plasmado en su conciencia como exterioridad vivida), los jóvenes tienen como referencia básica un mundo diferente al de los adultos, y en ellos, habrán desaparecido elementos que los mayores conservan dentro de sí. (p.124)

Como solución a la ruptura de las brechas generacionales, se propone el reconocimiento de ambos actores, los cuales se están preparando permanentemente y eso cambia las relaciones adultocéntricas y de dependencia del joven estudiante. Por tanto, los adultos deben encontrar y comprender su función social desde el rol que les corresponde en la institución educativa, ésta reflexión le permite aproximarse al joven de hoy, conocerlo y comprenderlo en su toma de decisiones, de posiciones, no sólo desde lo que vive en el ámbito académico, sino en su entorno familiar, del barrio o la ciudad, sin juzgar sus actividades de ocio, generalmente vistas por los adultos como acciones vanas y sin sentido, cuando en realidad podrían tratarse de “un espacio en el cual se movilizan a la realización de proyectos comunitarios” (Muñoz, 2008, p. 18). De la misma manera, al joven le corresponde comprender la cosmovisión del adulto y apoyarse en él para su proceso de crecimiento, lo cual supone también vislumbrar los cambios que la sociedad va atravesando en la medida del tiempo. En este sentido, Saldarriaga (2011) en su estudio sobre el diálogo intergeneracional entre adultos y jóvenes menciona que:

En efecto estos cambios que exige el mundo de hoy demanda de parte de los adultos y especialmente de los educadores desanclar el concepto de juventud desde el punto de vista de las relaciones intergeneracionales y sus conflictos por el poder y superar las rotulaciones y prejuicios. (p. 7)

Diversidad generacional

Uno de los objetivos de los docentes en la escuela, es contribuir al diseño y ejecución de propuestas de trabajo en aras de mejorar la calidad educativa, pero trascendiendo la garantía del derecho a la educación, para enfatizar el desarrollo humano de los estudiantes y avanzar en el aprovechamiento de las capacidades de los niños, niñas y jóvenes dentro de la cultura con todos sus matices y potenciales, sin embargo, dicho objetivo en ocasiones se ve limitado por las diferencias en concepciones e ideales que se plantean desde los pensamientos de los actores, quienes pertenecen a diversas generaciones y que de algún modo permean su práctica académica e interacción social entre docentes y estudiantes.

D'Angelo, (2011) manifiesta que:

La contextualización socio-histórica de una generación da cuenta de la diversidad que existe al interior de la misma. Esta heterogeneidad de cada generación se expresa en la dinámica de sus inserciones, posicionamientos, compromisos y desentendimientos en las diferentes fases de los procesos sociales. (p.1)

Por tanto, la diversidad generacional se entiende como las diferentes maneras de pensar, sentir, hablar, y en general de ser, de las personas junto con sus sentimientos y emociones, basados en vivencias y experiencias definidas, dichas maneras dadas por unas condiciones históricas y sociales específicas.

Metodología

Pensar desde un método histórico crítico de investigación es crear posibilidades u oportunidades de problematizar el conocimiento que potencian al sujeto, en vez de fragmentarlo o limitarlo, donde no sólo los sujetos de investigación hacen parte, sino también los sujetos investigadores, para dar lugar a las intersubjetividades existentes; lo cual, sugiere observarnos en nuestra verdad para crear verdades colectivas, no impuestas desde la teoría, sino elaboradas a partir de la propia experiencia de vida desde el concepto de historicidad, tal como lo plantea Zemelman (1992), donde los aspectos políticos, económicos y sociales que subyacen a la situación que se investiga, adquieren importancia porque ya no se trata de explicar situaciones aisladas, sino de comprenderlas desde diferentes niveles de realidad, donde podamos reconocer la carga del pasado en el presente y además hacer concienciación de un presente dinámico que está en continua transformación. Esto implica un camino no dado, un camino en construcción, un resultado inacabado que potencia nuevas preguntas, incertidumbres y dudas.

Al abordar la investigación con una metodología cualitativa, se utilizaron métodos menos estructurados, ampliando la mirada hacia interpretaciones subjetivas y persiguiendo la construcción de conocimiento para obtener una comprensión profunda de significados en contextos propios, lo cual es congruente con el planteamiento de Sparkes y Devis (2007), quienes señalan que es necesario “tomar seriamente la idea de que la gente estructura su experiencia a través de historias” (p.1).

Por lo anterior, se empleó como tipo de estudio el descriptivo mediante un método de diseño narrativo, que permitió describir valores, situaciones, actitudes predominantes e interpretaciones, mediante la recolección de información a través de entrevistas de audio, video y dibujos; con el fin de develar los encuentros y desencuentros de los docentes y estudiantes, para comprender la forma en que experimentan el mundo en su contexto. Es así, como al escuchar con atención sus narraciones y permitirles expresar sus sentires, el método histórico crítico permitió potenciar a los actores de la investigación al asumirlos de manera holística, como participantes de las acciones sociales y constructores de la vida social en su vida cotidiana; en vez de clasificarlos y asimilarlos de manera individual, aislada, fragmentada o sectorizada.

Al reconocer que los relatos y narraciones son recursos culturales, que en gran medida, dan sentido a la vida de las personas, se desarrolló el proceso investigativo mediante los relatos de las prácticas escolares, concibiéndolos como una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir e interpretar los sentidos y significados que los docentes producen y ponen en juego en sus prácticas cotidianas, es en su quehacer pedagógico que se construyen las identidades que cargan de sentido su experiencia y que juegan un papel importante en la educación, es por ello que se constituyen en lecturas dinámicas sobre las experiencias de docentes y estudiantes.

Para la sistematización de las narrativas se establecieron códigos, que fueron asignados a las expresiones verbales y gráficas de los participantes en el estudio, así: EEM entrevista estudiante mujer, EEH entrevista estudiante hombre, EDM entrevista docente mujer, EDH entrevista docente hombre, NGEM narrativa gráfica estudiante mujer, NGEH narrativa estudiante hombre, NGDM narrativa gráfica docente mujer, NGDH narrativa gráfica docente hombre.

Para el análisis de las narrativas, se diseñaron matrices interpretativas que permitieron la producción de pensamiento categorial y la construcción de los hallazgos a partir de los objetivos propuestos. La matriz general que responde al análisis de las formas de relación de docentes y estudiantes en la escuela se presenta a continuación:

Tabla 1. Construcción del pensamiento categorial

DIMENSIÓN DESCRIPTIVA	DIMENSIÓN COMPRENSIVA	DIMENSIÓN INTERPRETATIVA	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>Encuentros</p> <p>Bienestar. Libertad. Identidad.</p> <p>Sujeto de cambio. Interacción social.</p> <p>Desencuentros</p> <p>Individualidad. Conformismo. Miedo y soledad. Cotidianidad institucionalizada. Concepto de lo generacional.</p>	<p>Brecha generacional</p> <p>Diversidad generacional. Nuevas identidades. Prejuicio Moral. Currículo descontextualizado. Referentes de éxito. Prácticas educativas comunicativas.</p>	<p>Formas de reconocimiento social de diversidad</p> <p>Imagen social del éxito. Entorno familiar. Proyecto de vida.</p> <p>Valores de la diversidad. Potenciación del sujeto.</p>	<p>Condición humana: Ser niño, ser joven y ser Adulto.</p> <p>Comunicación intergeneracional.</p> <p>Solidaridad social. Riesgo de exclusión:</p> <p>Zona gris.</p>

Fuente: elaboración propia.

Hallazgos

Riesgo de generación de zonas de exclusión (Zona Gris): encuentros y desencuentros

En el ámbito educativo, el docente y estudiante dinamizan la experiencia pedagógica en la vida escolar, desde una cotidianidad institucionalizada y a partir de diversos universos personales y sociales que incluyen la representación del Otro, sus formas de relación y la interpretación del lugar llamado escuela.

El docente está en continuo conflicto entre su mundo interior y el mundo próximo de los otros, llevando a la escuela sus motivaciones, intereses, angustias, miedos, expectativas, y a partir de ello, construye diferentes modos de interacción social que van constituyendo su identidad y estilo de vida en el entorno escolar. Cuando logra experimentar algún grado de libertad se reconoce como sujeto de cambio. Las percepciones sociales de identificación, distancia y proximidad social, contribuyen a construir confianza y bienestar, y así, distintos modos de encuentros y desencuentros con docentes y estudiantes. No obstante, cuando la norma política y las limitaciones institucionales entran en juego, se contraen la libertad y las posibilidades del proyecto de vida, desencadenando los conflictos internos y externos, el conformismo, la insatisfacción y en consecuencia la frustración. El sujeto se minimiza detrás del “deber ser” educativo y se refugia en su individualidad de supervivencia como actor intimidado por los miedos, los lenguajes del poder, la subvaloración del yo y los vacíos emocionales de su vida personal, más que en su identidad colectiva de intereses, que lo llevan a los desencuentros con los actores de la comunidad educativa.

A su vez, los estudiantes se encuentran en la escuela en la medida en que ésta les permite no sólo hacer su trayectoria escolar, sino aprender, expresarse, sentirse acompañados, construir relaciones de amistad, interactuar con el Otro y socializar, lo que posibilita el desarrollo de sus procesos de identificación con el entorno escolar y su identidad como sujeto. Sin embargo, cuando el estudiante se enfrenta en la escuela, a un modelo cultural dominante con un currículo descontextualizado, que no responde a sus necesidades e intereses, aparece el inconformismo y los sentimientos de soledad, desencontrándose porque la escuela termina siendo una institución desestructurante.

Las narrativas de los docentes y estudiantes logran encontrarse en su afán por sustraerse de sus soledades y sentir la escuela como un espacio para relacionarse y estar acompañado: “Se está acompañado de alguien, para no se sentirse solo” (EEH4)³⁷, “Me sirve para estar acompañado” (EEH1).

También, se descubren e identifican cuando perciben la escuela como estructura dominante que termina por coartar la perspectiva de su proyecto de vida, sus mundos y sus posibilidades de existencia, evidenciándose lo anterior en relatos de los docentes como los siguientes: “La escuela en general no permite muchas libertades que se diga” (EDH10), “Desempeñarme con cierta libertad, una forma en la que a uno le permitan trabajar, donde a uno le permitan hacer cosas, donde a uno le permitan servir a los demás” (EDH10). Lo anterior, es consistente con el siguiente planteamiento de Arendt (2003), “bajo las circunstancias modernas, esta carencia de relación «objetiva» con los otros y de realidad garantizada mediante ellos se ha convertido en el fenómeno de masas de la soledad, donde ha adquirido su forma más extrema y antihumana” (p. 68).

Por otra parte, se diferencian en las cosmovisiones e ideales sobre la vida, reflejando expectativas e intereses distintos, donde el docente es su mediador y ve a la escuela como un escenario de la misión formadora que posibilita al estudiante desarrollar su proyecto de vida, respondiendo a los ideales de éxito y progreso concebidos por el modelo cultural y la sociedad, a su vez, los estudiantes abocados a otra realidad, priorizan en la escuela la posibilidad de construir vínculos con el Otro y entretejen experiencias de vida en el contexto escolar que estructuran su personalidad, tal como lo manifiestan los estudiantes a través de los siguientes rela-

37 Con el fin de preservar la identidad de los participantes de la investigación y mantenerla en el anonimato, se asignaron los siguientes códigos: EEM entrevista estudiante mujer, EEH entrevista estudiante hombre, EDM entrevista docente mujer, EDH entrevista docente hombre, NGEM narrativa gráfica estudiante mujer, NGEH narrativa estudiante hombre, NGDM narrativa gráfica docente mujer, NGDH narrativa gráfica docente hombre. En este caso, el código utilizado significa: Entrevista Estudiante Hombre Participante Número 4

tos: “Es un ambiente sano donde uno convive con los demás. Vive tranquilamente” (EEH4), “Uno se puede adaptar y convivir con los compañeros y nuevas amistades” (EEH11), “Un lugar de expresión” (EEM3).

Por lo tanto, es importante como lo plantea De Sousa (2000):

Reinventar la comunidad desde un conocimiento emancipador que habilite a sus miembros a resistir al colonialismo y a construir la solidaridad por el ejercicio de nuevas prácticas sociales, que conducirán a nuevas y más ricas formas de ciudadanía individual y colectiva. (p. 107)

Ahora bien, emergen otros aspectos importantes no dicotómicos como la relación y retroalimentación social, el clima laboral, el ambiente socio emocional, los tipos de expectativa e incluso la legislación, y estas formas de relación no tienen definido el carácter del encuentro, es decir, no hay una clara línea divisoria entre encuentros y desencuentros de docentes y estudiantes, invisibilizándose por la lógica del orden y la regulación social, sus necesidades e intereses y constituyéndose en la zona gris como una zona de exclusión que los minimiza. Sin embargo, tal como lo plantea De Sousa (2010):

No importa cuán radicales sean esas distinciones ni cuán dramáticas puedan ser las consecuencias del estar en cualquier lado de esas distinciones, lo que tienen en común es el hecho de que pertenecen a este lado de la línea y se combinan para hacer invisible la línea abismal sobre la cual se fundan. (p.13)

Estos aspectos, dependen de la relación que el sujeto está teniendo en ese contexto histórico y epocal de su vida y en la escuela como parte de un reflejo de las inercias institucionales y generacionales, reproduciendo el tipo de sujeto social que se quiere y el modelo cultural de la educación.

Brecha generacional: necesidad de comunicación intergeneracional - ausencia de escucha

Dentro de la cotidianidad propia del quehacer educativo, cabe destacar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere interactuar de manera significativa mediante la comunicación, para responder a las demandas y necesidades de una generación de estudiantes motivada hoy más que nunca por la interacción social y tecnológica, que permea de manera significativa sus vidas. En este sentido, dice Jaspers (2008) que “el ser humano, es en comunicación. No se trata de que se comunique porque es, ni que la comunicación sea un atributo esencial de él mismo, sino que es porque se comunica” (p. 53). Además de la inmensa posibilidad de hacer

construcción social, ya que muchos de ellos encuentran en la escuela la posibilidad de “ser”, de “pertenecer”, de “reconocerse” y sobre todo de “comunicarse”; frente a esto los estudiantes manifiestan: “La escuela se asocia con la posibilidad de existencia de espacios de conversación” (EEH1), “La escuela nos ayuda a desarrollar nuestro pensamiento, para hablarle a las demás personas, para identificarnos, poder socializar” (EEH6). Por su parte, un docente manifiesta: “hay medios de comunicación con las directivas, con los compañeros en donde podemos dialogar, podemos expresar nuestros puntos (...)” (EDM1).

También en las relaciones que emergen en la vida escolar, los sujetos en su cotidianidad explícita o implícitamente, expresan huellas vitales producto de su historicidad, las cuales se ven permeadas por las características generacionales propias de todos los actores que en ellas concurren, evidenciando la brecha existente. Algunas formas de relación tienden a ser invisibilizadas y, por lo tanto, corren el riesgo de ser excluyentes e incidir en los procesos de comunicación intergeneracional distanciando a los sujetos, es en este sentido que Zemelman (2007) plantea que:

Al converger las exigencias epistémicas con las posibilidades psicológicas del individuo y el lenguaje, se da lugar al siguiente enunciado: la realidad, en sus mismas determinaciones, contiene espacios indeterminados desde los que el hombre puede dejar de ser simplemente un reflejo de sus circunstancias, según su capacidad de significar. (p. 99)

Por lo tanto, es importante reconocerse a sí mismo para generar mejores formas de relación y así favorecer la comunicación intergeneracional, que puede tomar formas diversas. El ideal sería que los jóvenes y adultos pudieran comunicarse asertivamente, expresando libremente sus pensamientos, intereses, emociones y alcanzando sus objetivos de socialización de manera satisfactoria, ya que como lo menciona Guarín (2015), “vivir juntos es el más grande enigma humano, a diario nos deja sinsabores, contradicciones, dilemas, misterios. Pero hoy sabemos que sólo estudiando y leyendo libros no lo aclaramos. Hay que relacionarse para hacerlo” (p. 15). Sin embargo, la experiencia cotidiana y la presente investigación, muestra que la comunicación intergeneracional es especialmente susceptible a las tergiversaciones y en algunos casos al conflicto e incompreensión, sobre todo cuando existe diferencia significativa cronológica que puede conllevar a una brecha generacional entre los participantes, ya que su interacción involucra imaginarios, destrezas, requerimientos y vivencias en contextos sociales y de época muy distintos.

Con respecto a lo anterior, los entrevistados expresan: “Muchas veces también lo docentes podemos contribuir al fracaso, cuando no entendemos a un estudiante,

cuando no nos metemos en el fondo de los problemas que tiene un estudiante y solo nos remitimos a la parte académica” (EDH6), “(...) algunos profesores que no se presantan para saludar, son bien bravos, tienen una actitud muy tal vez de cierta edad, tienen su manera de explicar y nosotros los jóvenes nos sabemos entenderlos” (EEH13).

Al hablar de brechas generacionales de docentes, se encuentra la marca de la generación a la que el docente pertenece, puesto que la lectura que él hace de la realidad depende de un modelo sociocultural que corresponde a unos intereses distintos a los de los estudiantes y que surgen a partir del momento histórico que le correspondió vivir, es así como sus referentes de éxito son producto de un modelo social de imagen, donde el academicismo toma la mayor importancia y se asume como el único camino para construir el ideal de imagen a seguir, dada en términos de la titulación académica que permite superar las situaciones de pobreza que vivieron o con las que conviven en su práctica cotidiana con sus estudiantes. De ahí, que los docentes le den un alto grado de importancia al esfuerzo personal para conseguir las metas u objetivos, es decir, se es más valioso si esa realización del proyecto de vida, se ha desarrollado en condiciones difíciles que implican la lucha y el sacrificio. No obstante, los estudiantes no parecen perseguir ese mismo ideal, lo que conlleva a que el docente empiece a sentir frustración por la apatía académica que él percibe de sus estudiantes, la indisciplina y el uso inadecuado de las Tics, que entran a romper con su paradigma y lo conducen a la insatisfacción personal y con ello, a prácticas pedagógicas deshumanizadas, puesto que además, tampoco es fácil para el docente comprender el impacto social que han tenido las Tics, cómo éstas se han hecho parte de la cotidianidad del estudiante y vienen contribuyendo en el desarrollo de las nuevas identidades. Lo anterior se evidenció a partir de relatos como los siguientes: “Hoy por hoy me siento frustrada por los procesos educativos que se desarrollan con los estudiantes” (EDM4), “Estudiante de hoy muy pocos son los que vienen realmente con ese afán y ese interés de aprender” (EDM4), “A veces creen que lo académico no les sirve” (EDM7), “Las herramientas tecnológicas, los amigos los distraen de sus objetivos” (EDM1), “También otro factor es la tecnología mal utilizada, la Tablet y el celular para las redes sociales para el chisme y para la vanidad nada más pero no lo utilizan para investigación científica o realizar sus tareas” (EDM4).

Por otra parte, la dominación institucional percibida por el docente –producto de las políticas pedagógicas impuestas– donde su quehacer se reduce a una labor instrumental, hacen que se sienta constantemente inconforme y fragmentado en su rol docente y desarrolle sus prácticas entre los moralismos pedagógicos existentes en su entorno escolar y los que él trae consigo por su contexto social, generacional y personal, de ahí la incongruencia de su práctica y los prejuicios morales que comienza a modelar, desencadenando divergencias generacionales.

Es así como el docente se debate entre la realidad que vive en su entorno escolar y el “deber ser” educativo, aspectos a los que tiene que responder desde los estándares establecidos y otros a los que se enfrenta en su cotidianidad, tales como un currículo descontextualizado que escasamente responde a los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes que tiene en su aula, lo que limita su aproximación al estudiante, puesto que si bien existen canales de comunicación institucional, la ausencia de escucha es evidente, más aún cuando las familias están ausentes de la realidad escolar.

Por su parte los estudiantes, evidencian las barreras comunicativas presentes en la escuela, ya que si bien tienen la oportunidad de expresarse, lo hacen frente a los modelos de autoridad dentro de un ambiente de restricción y regulación comunicativa, mientras que con su grupo de pares se sienten en un ambiente de confianza, donde se facilita su libertad de expresión y con quienes se identifica socialmente, de ahí que con los demás miembros de la comunidad educativa su libertad se vea coartada, dando lugar a inercias institucionales donde el estudiante sigue un camino ya trazado y sus posibilidades de libertad están sujetas a los moralismos pedagógicos y a las competencias comunicativas que el docente le permite desplegar. Frente a lo anterior, se presentan estos relatos de estudiantes: “Uno se expresa no lo que uno quiere sino hasta donde uno puede” (EEH13), “(...) *antes no eran tan malgeniados, pero ahora son más viejitos y todo les saca la rabia*” (EEH13).

Muchas veces no nos sentimos motivados los estudiantes. Quizá nos da pereza, porque siempre es la misma metodología, el maestro en el tablero, los estudiantes copiando. Nos parece aburrido y hay veces que la mayoría de los compañeros y hasta yo, nos sentimos cansados y quizá hasta durmiéndonos en la clase porque es muy aburrido. (EEH6)

Lo anterior es consistente con los planteamientos de Ricour (2006), quien plantea que “la relación vertical de autoridad, incluso mantenida dentro de los límites de la autoridad enunciativa, discursiva, escrituraria, constituye una espina en el cuerpo para una empresa como la nuestra, deliberadamente limitada a las formas recíprocas del reconocimiento mutuo” (p. 269). Así el aprendizaje se desarrolla en medio de la monotonía pedagógica del docente y la expectativa de aprendizaje del estudiante, que al no verse satisfecha aumenta la crítica a un modelo pedagógico descontextualizado.

Frente a este panorama, se genera desmotivación escolar y se acrecienta la distancia generacional entre los dos actores del proceso enseñanza-aprendizaje; no obstante, cuando el docente lo apoya, lo escucha y trasciende los contenidos a enseñar para acercarse, conversar y solidarizarse con él, el estudiante se identifica,

desarrolla una reciprocidad social, siente gratificación emocional y el docente siente que aprende y se solidariza con el estudiante, entonces se posibilitan mejores formas de relación a pesar de la brecha generacional existente.

Para lograr este trabajo en colectivo, es fundamental mejorar nuestras formas de comunicarnos con el Otro, puesto que la comunicación intergeneracional está potentemente evidenciada por una serie de posibilidades y oportunidades de construcción social, que permiten satisfacer necesidades sociales de relación para aliviar la presión y el conflicto, así como lo propone Guarín (2015):

Del yo al otro, a lo otro, a los otros, hay diversidad. Lo que no es un mero agregado de yoes de solitarios, son formas de vínculo de relación, gracias a las cuales hay que pensar la inclusión como forma de organización social renovada. (p.34)

La solidaridad social: prácticas de reconocimiento social entre sujetos

La construcción epistemológica del sujeto-docente contemporáneo, está condicionada por el saber empírico (adquirido en la experiencia como maestro) y el saber científico (pedagógico). Sin embargo, sus formas y prácticas de reconocimiento social, deben ser tenidas en cuenta para la configuración de procesos de enseñanza- aprendizaje que no ignoren el carácter dinámico del sujeto-estudiante, quien es continuamente afectado por el contexto socio-cultural, tal como lo sustenta Gonzalez (2016):

La cultura con sus leyes e instituciones han reglamentado, limitado, encarcelado la libertad para ir en pos de la igualdad, el caso es que ni la libertad, ni la igualdad la hemos podido conquistar, tampoco hemos resuelto los horizontes de la diversidad, de la inclusión o de la democracia, criterios mínimos para poder vivir juntos. (p. 59)

Comenzar por reconocer al Otro, aquilatar su singularidad, respetar su sistema de símbolos, es decir, sus subjetividades, es el primer paso para construir caminos de igualdad en derechos y respeto por la diferencia, que no implique fragmentar al sujeto para verlo desde cada disciplina (antropología, psicología, biología, sociología) sino como un todo complejo, donde el sujeto no es sólo producto de la identidad de su cultura, sino también, de las intersubjetividades que lo transforman dando lugar a las identidades híbridas o plurales.

Es así como la diversidad del docente, permite configurar un esquema en donde sus percepciones –muchas veces permeadas por su historia de vida y el contexto

histórico que ha presenciado su generación– denotan al éxito como norma regulada en la sociedad y en donde la vida adquiere valor en la medida en que se obtienen logros individuales, en lo que sin duda la escuela juega un papel importante. Sin embargo, esta obtención muchas veces se ve obstaculizada en los estudiantes por condiciones propias del contexto del sujeto, como la fragmentación, el abandono o la sobreprotección familiar (que conlleva a la dependencia), anulándose el principio de corresponsabilidad en la educación y decantando una desesperanza en el docente. Pero también, el docente a pesar de que no comparte el simbolismo que utilizan los estudiantes para expresarse, logra sentir y ver en la escuela la oportunidad de desarrollar su dimensión emocional, en la medida en que la interacción constante con los actores le permite identificarse y ver en el desempeño de su rol un servicio social solidario, que les potencia a las dos partes la construcción y desarrollo de sus proyectos de vida.

Los estudiantes por su parte, también cuentan con sus propios ideales configurados a partir de una cultura transmitida del éxito como norma a seguir, y en ocasiones, limitados a la materialización del mismo según su propia escala de satisfacción, ya que de manera implícita o explícita les ha sido delegada esa responsabilidad precozmente por sus padres. Sin embargo, en la escuela también tienen diferentes formas y prácticas de reconocimiento, ya que ven en ella una oportunidad de realización personal en la medida en que, a pesar de las crisis emocionales, que contribuye al desarrollo de la capacidad de afrontamiento, y además, se reconocen en la solidaridad y compañía.

Finalmente, los testimonios de docentes y estudiantes dan cuenta de la diversidad generacional que existe, ya que su condición humana se ve evidenciada y definida por las condiciones personales y de contexto que han permeado la construcción de cada sujeto inmerso en su propia generación, lo cual repercute en las percepciones, formas y prácticas de reconocimiento social de la diversidad y en el enriqueciendo de las relaciones y el entorno escolar –en la medida en que se logra construir y desarrollar el proyecto de vida según los propios ideales– mediante la posibilidad certera de crecer, aprender, convivir, socializar y establecer vínculos como sujetos partícipes en colectivo de una sociedad solidaria y emancipadora, sin que el concepto de lo generacional afecte esta posibilidad tal y como lo refrenda De Sousa (2000), al plantear que:

La solidaridad es una forma específica de saber que se conquista sobre el colonialismo. El colonialismo consiste en la ignorancia de la reciprocidad y en la incapacidad de concebir al otro sino como objeto. La solidaridad es el conocimiento obtenido en el proceso, siempre inacabado, de volvernos más capaces de reciprocidad a través de la

construcción y del reconocimiento de la intersubjetividad. El énfasis de la solidaridad convierte la comunidad en el campo privilegiado del conocimiento emancipador. (p. 89)

Es desde el reconocimiento que se ha de educar para lograr equidad en las relaciones en condiciones de igualdad, con oportunidad de desarrollar aptitudes, responsabilidad, sentido de participación social, y para esto deben fortalecerse ambientes de intercambio horizontal desde el aula, que favorezcan la libertad, equidad e igualdad, para potenciar la autorrealización y la autonomía en contraposición a la homogenización.

Discursos emergentes

Más allá del concepto de diversidad

Hablar de diversidad humana es reconocer el valor de la diferencia, más allá de las diferencias individuales, la multiculturalidad e interculturalidad, se trata del respeto a esas diferencias y especialmente al enriquecimiento que esto le trae a la sociedad y a cada sujeto que hace parte de ella. De esta manera, se amplía la mirada hacia la categoría diversidad para aprehenderla como un concepto mucho más complejo, que nos abarca a todos como sujetos inmersos dentro de una o más bien varias culturas, como lo propone Geertz (1996), en su texto *Los Usos de la Diversidad* cuando se refiere al collage cultural. De esta manera, reconocer la diversidad en el Otro, supone entonces reconocer la diversidad en uno mismo, comprendernos como parte de una cultura que a su vez está permeada de la de otros.

La importancia de reconocer la diversidad en cada sujeto no debe quedar en la mera reflexión, sino que debe materializarse en la práctica educativa, esto puede hacerse desde la misma reestructuración del Proyecto Educativo Institucional, donde el diálogo con lo diverso se constituya como un valor y se evidencie en su componente relacional, desde un currículo flexible, en el que la democracia y la libertad sean principios fundamentales y las prácticas pedagógicas cotidianas sean coherentes con la diversidad de su comunidad educativa, esto con el fin de que la escuela sea estimuladora y posibilite no sólo el aprendizaje, sino espacios de reconocimiento social y respeto por la diferencia en la diversidad. En cierto modo, esta puede resultar una visión idealizada de la educación, aun así, se hace posible con la revolución de las pequeñas cosas, revolucionando el pensamiento educativo, así como lo propone González (2016), "(...) una sociedad pensada, pensativa y pensable, pero jamás estática ni completamente estatizada" (p.73).

Docentes y estudiantes se encuentran y desencuentran

Ante una sociedad globalizada que prioriza la individualidad y la competencia, la escuela se convierte en un escenario de encuentros y desencuentros. De acuerdo con Freire (1992), “la escuela completamente sometida al contexto mayor de la sociedad global, no puede hacer otra cosa que reproducir la ideología autoritaria” (p. 39). Sin embargo, aunque sea percibida como una estructura dominante, tal como lo manifiesta un docente entrevistado en este relato: “En la escuela nos sentimos ahogados por las políticas del ministerio” (EDH2), la escuela permite la interacción social posibilitando la construcción de vínculos afectivos, donde tanto docentes como estudiantes abandonan sus soledades para encontrarse en el Otro. Esto se evidencia en testimonios de docentes tales como: “Se contagia de la alegría y de la juventud de los estudiantes eso lo hace vivir como más intensamente” (EDH2), “En la escuela, los muchachos a uno lo hacen vivir, porque también, así como hay tristezas, hay muchas alegrías con ellos, se divierte uno en las clases entonces eso lo hace a uno feliz” (EDH2), y en testimonios de estudiantes tales como: “Es un ambiente sano donde uno convive con los demás. Se vive tranquilamente” (EEH4), “Se está acompañado de alguien, para no sentirse solo” (EEH1).

Pero también, los docentes transmiten el ideal de éxito acudiendo al academicismo como respuesta para lograrlo: “Una persona exitosa es la que cumple sus metas y sus aspiraciones en el plano personal y profesional” (EDM4), “Solo nos remitimos a la parte académica” (EDH6), “La escuela aporta en la parte profesional y en la estabilidad laboral sí, pero como persona (...) no” (EDM4), “A veces creen que lo académico no les sirve” (EDM7).

Mientras que los estudiantes priorizan sus vivencias en el entorno escolar: “Una persona exitosa es con estabilidad emocional” (EEH2), “No estar vacíos por dentro, no dejar que la tristeza nos opaque” (EEH6), “Que, aunque tenga problemas o consecuencias pueda seguir adelante” (EEM5), “Poder tener algo grande con mi familia, tener una casa o poder convivir sanamente con ellos” (EEH4).

Entonces, estudiantes y docentes asisten en busca de una realización que posibilite otra realidad distinta a la que enfrentan en sus propios mundos, que les permita ser con otros, validar su experiencia, vivir plenamente su diversidad y buscar la transformación para reconocerse como sujetos colectivos con decisión y movilidad, ya que tal y como lo expone Bauman (2000), “la esencia de la civilidad es la capacidad de interactuar con extraños sin atacarlos por eso y sin presionarlos para que dejen de serlo o para que renuncien a algunos de los rasgos que los convierten en extraños” (p.113).

Estudiantes y docentes se fragmentan en la escuela, como resultado de un modelo pedagógico descontextualizante, que no responde a los intereses personales de docentes para fortalecer su existencia: “Nos toman como un ejecutor de currículo y no como un profesional que sea capaz de dirigir y hacer sus propios currículos, entonces eso nos limita mucho el trabajo” (EDM8), “La escuela como institución y como fue creada no, no está hecha para pensar libremente, simplemente es otro organismo de control y represión del estado” (EDM8). Tampoco responde a las expectativas de los estudiantes, que acuden a las instituciones a fortalecer su experiencia para construir su identidad: “En ocasiones, la rutina me produce aburrimiento. Se necesitan cosas diferentes” (EEH2).

Es fundamental reflexionar en la praxis de la cotidianidad, en las formas en las que debe pensarse el encuentro que se propicia en la educación, convirtiendo tanto al docente como al estudiante en sujetos activos, que sienten, interpretan, proponen, que se apropian de su experiencia individual y colectiva, para convertirlas en potencia que favorezcan la emancipación del sujeto estudiante y a la vez del sujeto maestro.

Más allá de las dinámicas institucionales se deben valorar los sujetos que existen y quieren ser, “diverser”, como parte de su encuentro con el mundo para expandir su subjetividad y poder potenciar las relaciones en la escuela como un escenario que posibilite construir desde la colectividad, para ello es necesario buscar otra forma de relacionarnos, puesto que como lo propone Guarín (2015) “nuestro desafío es la construcción ética y política de la vida juntos” (p.109).

Cuando la brecha generacional se marca: la condición humana

Teniendo en cuenta que los docentes y estudiantes son sujetos diversos y que además pertenecen a distintos contextos generacionales, se pueden presentar barreras a la hora de establecer vínculos de relación, tal como se evidencia en los siguientes testimonios: “En las aulas nosotros miramos lo que ellos quieren hacer, nos aguantamos hasta las patanadas, lo que quieran, incluso hasta silban, de todo pues tienen libertad, yo creo que sí, bastante” (EDH5).

(...) a la escuela, le cambiaría algunos profesores que ni se prestan para saludar, son bien bravos tienen una actitud muy tal vez de cierta edad, tienen su manera de explicar y nosotros los jóvenes no sabemos entenderlos. Antes no eran tan malgeniados, pero ahora son más viejitos y todo les saca la rabia. (EE H13)

Esto sucede precisamente porque provienen de diferentes momentos históricos, lo que marca su diversidad generacional, por lo cual, evidencian diferentes

formas de concebir la escuela y el mundo: “Una escuela ideal sería donde no tenga que haber profesores vigilando, a ver si nos comportamos bien o mal, si hacemos las cosas como ellos quieren” (EEH6), “(...) los estudiantes de esta época, ese libertinaje, ese libre albedrío que ellos quieren de ser independientes y de no hacer nada porque esa es la generación actual y son felices así, siendo irresponsables” (EDM4). En ese sentido, la posibilidad de establecer vínculos se puede ver afectada cuando se encuentran concepciones filosóficas opuestas o distantes. Por ejemplo, los docentes mencionan: “Los amigos los distraen de sus objetivos” (EDM1), mientras que para los estudiantes: “El cariño de las demás personas, hace que no me sienta sola. Tener un lugar donde yo pueda llegar y sentirme querida” (EEM5), o se contraponen cuando los docentes piensan que el estudiante no está interesado en el aprendizaje: “Porque no quieren aprender, tampoco tienen la motivación para aprender” (EDM8) cuando realmente ellos quieren participar de este proceso: “No nos dejan saber cuál es la temática que se va a estudiar ni cómo se va a estudiar” (EEM5), “Nosotros venimos aquí es a aprender. No es suficiente que expliquen, sino que nosotros entendamos” (EEM8).

En el contexto educativo, coexisten varias generaciones compartiendo momentos, desde la condición humana, tanto docentes como estudiantes evidencian en sus acciones lo aprendido desde sus experiencias, las cuales obedecen a condiciones personales y sociales de cada sujeto. De acuerdo con Muñoz (1996), “el sujeto humano es difícil de «mapear». Ante todo, porque no tiene límites precisos. Su aparente singularidad es en el fondo un conjunto de diferentes posiciones conflictivas que, además, están en movimiento” (p. 3). Por lo tanto, es importante precisar que aspectos importantes deben tenerse en cuenta, en el momento de romper con los paradigmas sociales que interfieren con la aceleración de los procesos de transformación “ser niño” a “ser joven” y luego a “ser adulto” en contextos vivenciales contemporáneos dentro de la comunidad educativa.

Es importante de acuerdo con Zemelman (1998), “reconocer la realidad como ámbito de experiencias y vivencias posibles, a partir de una necesidad de realidad que no se circunscribe a los límites acotados por el discurso tecnológico” (p. 149), lo cual implica la existencia de diversas concepciones, creencias y formas de hacer y estar, siendo perentorio aprovechar los momentos en los que se acercan y se reconocen: “Uno como docente aprende de ellos, de sus vivencias a veces se piensa que todo está bien pero cuando los escucha no es así” (EDH2), “Ser feliz es compartir con las personas, en este caso compartir con nuestros estudiantes” (EDH6).

Por su parte los estudiantes mencionan: “La escuela ha sido como mi vida, aquí me críe, he ganado mucho conocimiento” (EEH6), “Uno busca a los profesores y

directivos y les habla y ellos le ayudan” (EEM14), “Hay algunos profesores y compañeros que me han demostrado su afecto, eso me hace sentir feliz, la escuela me ayuda cuando tengo problemas y me ayudan a resolverlos” (EEM5). Los dos persiguen objetivos que respondan a sus necesidades y les permitan potenciar sus realidades, de acuerdo con Zemelman (1998), “un sujeto potente se traduce en la transformación de sus valores, como capacidad de resignificación permanente” (p.149).

Entonces, al sujeto en el escenario educativo, necesariamente debe vérselo desde su vida personal y colectiva, desde sus subjetividades y objetivaciones y en la búsqueda de sus potencialidades, reconociendo la diversidad de su contexto, puesto que es desde esa mirada holística como se lo libera de esa minimización a la que generalmente es reducido, para ello y como dice Zemelman (1998) es necesario “romper con los parámetros asociados con el orden y sus formas bloqueadas de pensamiento” (p. 149) y verlo más allá de estándares, competencias, logros, contenidos, evaluaciones, para comenzar a mirarlo desde sus narrativas, desde su práctica cotidiana, desde su subjetividad, son estas experiencias las que le permiten al docente renovar sus metodologías de enseñanza, reconstruir una relación con el estudiante que le posibilite un aprendizaje significativo y romper con las brechas intergeneracionales existentes. Para ello es fundamental que el docente también pueda ver las potencialidades de sus estudiantes y sus diferentes cosmovisiones, donde además se cuente con un currículo flexible dentro de un sistema educativo más humanitario –pero no permisivo– frente a lo cual es fundamental fortalecer la comunicación intergeneracional, trabajar por el reconocimiento social de la diversidad, el respeto a las diferencias y por el derecho de estar y ser de todos.

Hacia la solidaridad social

Los nuevos retos de las instituciones educativas, ya no son la calidad y la cobertura solamente, sino el proyecto de vida y las necesidades particulares y relacionales de los estudiantes. La educación debe responder a una demanda social de transformación, razón por la cual la escuela se ve afectada, dado que ya no responde a estas necesidades: “No me parece estudiar en un bachillerato porque uno puede aprender muchas cosas afuera” (EEH7). Entonces, es fundamental escuchar a los estudiantes, movilizar el pensamiento y crear nuevas políticas colectivas, así como lo propone Guarín (2015):

Pensar es aquí leer y comprender, interpretar los lugares sociales que habitamos, que vivimos, en los que nos aislamos o nos articulamos, desde donde podemos dar testimonio, narrarnos y dar sentido de vida social y política a nuestra existencia, más allá del ego, del yo solitario. (p.10)

El reflexionar sobre estas concepciones, movimientos y su relación con diversos factores culturales, sociales, emocionales, profesionales y de experiencias de vida, puede ser utilizado para buscar estrategias que permitan construir un conocimiento colectivo en torno a los propósitos de formación, para fortalecer el desarrollo del pensamiento y generar nuevas propuestas que permitan integrar a los docentes y a todos los educandos en la escuela, superando de esta manera la modernidad líquida a la que hoy por hoy nos vemos expuestos para pasar a construir en comunidad, puesto que según Bauman (2000), “una comunidad es, en esta época, la última reliquia de las antiguas utopías de la buena sociedad; denota lo que ha quedado del sueño de una vida mejor compartida, con mejores vecinos y que sigue mejores reglas de cohabitación” (p.100).

Se propone entonces, mejorar la comunicación intergeneracional para evitar que los desencuentros se conviertan en obstáculos, y, por el contrario, permitan la construcción de una nueva escuela a partir del disenso, donde la diversidad se constituya como una realidad característica del ser humano y en un discurso que considere lo divergente de los sujetos.

Es desde el reconocimiento social de la diversidad, que se ha de educar para lograr condiciones de igualdad y equidad en las relaciones y oportunidades de desarrollar sus aptitudes, su responsabilidad, su sentido de participación social; para esto, deben fortalecerse ambientes donde se promuevan formas de relación horizontal para potenciar la autorrealización y la autonomía relacional, en contraposición a la homogenización, así como lo propone Freire (1992), “el educador debe partir del aquí del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del “aquí” del educando y respetarlo” (p. 79).

Entonces, hay que reconstruirse afrontando las dificultades del vivir juntos en la divergencia y diversidad, siendo este pensamiento revalidado por Freire (1992) al afirmar que “el camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no solo las diferencia y así crear una unidad en la diversidad” (p. 185) y de esta manera desarrollar movimientos sociales colectivos que promuevan la convivencia con el Otro.

Conclusiones

Cuando se observa la cotidianidad escolar de docentes y estudiantes, tanto los unos como los otros se desdibujan en la escuela, se invisibilizan como resultado del orden regulador, que determina las formas de pensar, de estar en sociedad y que marcan otros aspectos que no dejan clara la línea divisoria entre encuentros y desencuentros, constituyendo la zona gris como zona de riesgo de exclusión, que aleja a los sujetos de sus verdaderos intereses, expectativas y motivaciones, mini-

mizándolos, afectando el desarrollo de sus propias identidades y reprimiendo su vocación emancipadora.

Es evidente la brecha generacional de docentes y estudiantes en la escuela, cada generación tiene sus propios ideales y niveles de satisfacción, que obedecen a un contexto histórico propio en el que la familia juega un papel importante, ya que en muchos casos abandona su corresponsabilidad, incidiendo esto en las formas de relación; por lo tanto, se hace necesario fortalecer la comunicación intergeneracional para solucionar la zona gris, minimizando las barreras comunicativas y la ausencia de escucha.

La diversidad generacional que existe entre docentes y estudiantes, se manifiesta en las diferentes formas y prácticas de reconocimiento social, donde la interacción constante le permite a cada sujeto identificarse, sentirse acompañado y evidenciar la solidaridad social que lo potencia para su realización personal, en concordancia con sus intereses, motivaciones y necesidades relacionales. Los docentes, además, transmiten sus formas de interpretar el mundo a los estudiantes como un efecto fractal, en donde hay desesperanzas y esperanzas aprendidas, independientes del contexto y momento histórico en el que les ha tocado vivir.

La diversidad y divergencia de los sujetos, son una realidad característica de la condición humana, que propicia encuentros y desencuentros en la cotidianidad de docentes y estudiantes; por tanto, la diversidad se constituye en un discurso que considera el reconocimiento social como oportunidad de desarrollar sentido de participación social, que promueve formas de relación horizontal para potenciar la comunicación intergeneracional y la autonomía relacional, en contraposición al orden regulador.

Recomendaciones

Se requiere una pedagogía crítica que implique el reconocimiento del Otro, aprovechando los momentos en los que se acercan y se reconocen, para establecer y fortalecer los vínculos y que en esa medida esta reciprocidad social permita la construcción y desarrollo de los proyectos de vida desde la colectividad.

Es necesario que docentes y estudiantes se reconozcan mutuamente, a través de una comunicación que potencie la escucha y que posibilite desarrollar nuevos rumbos para la construcción de espacios de aprendizaje y movilización del pensamiento desde la colectividad, con el fin de fortalecer una sociedad solidaria y emancipadora desde la escuela, en torno a los propósitos de formación y fortalecimiento del desarrollo de pensamiento y la generación de nuevas propuestas, que permitan integrar a los docentes y a todos los educandos en la escuela, superando la moder-

idad líquida a la que hoy por hoy nos vemos expuestos, para pasar a construir en comunidad.

Se recomienda establecer relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, para posibilitar la construcción de currículos pertinentes que respondan a sus intereses, motivaciones, expectativas y proyecto de vida.

Reconocer la pluralidad como característica de los sujetos en su naturaleza diversa, permitirá potenciar prácticas relacionales de emancipación que permitan romper los límites impuestos por el sistema dominante, reconociendo la escuela como espacio de encuentro y construcción de sujetos capaces de transformar su realidad, pensando en el Otro y aprendiendo a vivir juntos en medio de la diversidad, esto constituye un reto en el que la educación debe responder a la demanda social de transformación.

Referencias

- Arendt, H. (2003). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Benavides, M. A. (2015). Juventud, desarrollo humano y educación superior: una articulación deseable y posible. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (6)16, 165-173. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522009.pdf>
- Córdoba, M., Mosquera, P., Restrepo, O., Sabogal, Y., Erazo, N., y González, M. (2014). Lenguajes del Poder. Cegueras de los maestros. *Plumilla Educativa*, 0(13), 72-92. Recuperado de <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/399/3273>
- D´Angelo, O. (2011). *Los jóvenes y el diálogo intergeneracional en la transformación comunitaria y social*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas - CIPS.
- De Sousa, B. (2000). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*. España: Editorial Desclee de Brouwer S.A.
- De Sousa, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Fernández, J., y Ulloa, J. (2006). ¿Profesores ciegos o estudiantes invisibles?: incomunicación y brecha generacional. *Tendencias y Retos*, 0(11), 189-201. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/1597>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- González, M. (2016). *Aprender a Vivir Juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Manizales: Editorial Noveduc Libros y Universidad de Manizales.
- Guarín, G. (2015). *Acción política colectiva de las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad*. Manizales: Editorial universitaria.
- Jasper, K. (2008). *La Comunicación como fundamento de la condición humana*. Santiago, Chile.: Editorial Mediterráneo.
- Lastra, R. (2010). *Estímulos al profesorado universitario mexicano y sus antípodas institucionales*. Libros a cielo abierto. Universidad de Guanajuato.

- Leccardi, C., y Feixa C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última década*, (34), pp. 11-32. Valparaíso: CIDPA.
- López, C. E., Ferreiro, V. V., Brito, J. y Garambullo, A. I. (2011). La generación del milenio, su diversidad y sus implicaciones en el desarrollo académico. *Revista internacional administración y finanzas*, 4(1), pp. 67-81.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia.pdf
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Muñoz, G. (1996). El sujeto de la educación. *Nómadas*, (5). Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/44-comunicacion-educacion-una-relacion-estrategica-nomadas-5/688-el-sujeto-de-la-educacion>
- Muñoz, G. y Muñoz, D. A. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), pp. 217-236.
- Muñoz Tamayo, V. (2011). Juventud y Política en Chile. Hacia un enfoque generacional. *Última década*, (35), pp. 113-141.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del Reconocimiento. Tres Estudios*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Saldarriaga Restrepo, A. C. (2011). *Posibles enlaces que permiten cerrar la fisura existente entre adultos y jóvenes a través de un diálogo intergeneracional incluyente para construir procesos de participación conjunta que transformen los contextos educativos y culturales*. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/652>
- Sparkes, A. y Devis, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación Cuerpo y Ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. (pp. 43-65). Funámbulos Editores.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría II*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: Existencia y Potencia*. México: Editorial Anthropos.
- Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la Historia*. México: Anthropos.

Capítulo 9

Narrativas frente al retorno de la población en situación de desplazamiento

Cirza Beatriz Oviedo Uribe³⁸
Sonia Yanet Betancourt Sánchez³⁹
José Higinio Cabrera España⁴⁰
Luz Gloria Gualteros Villamil⁴¹
Patricia Botero⁴²

Resumen

En el presente artículo centramos nuestro interés en las familias en situación de desplazamiento forzado, con las cuales interactuamos como agentes institucionales, visualizando las condiciones de empobrecimiento y las dificultades para acceder a un goce efectivo de sus derechos individuales y colectivos. Conocimos cómo uno de los sentimientos más dolorosos de las comunidades ancestrales desterradas se sintetiza en el desarraigo de sus territorios culturales de vida, como una nueva expresión de colonización a partir de las políticas del despojo.

La vinculación a este proceso desde las “Narrativas frente al retorno de la población en situación de desplazamiento asentada en la ciudad de Popayán y reasentada en la finca La Laguna del Municipio de Timbío - Cauca” fue participativa, como agentes institucionales en búsqueda de fisuras frente al sistema oficial que

38 Psicóloga. Especializada en Gerencia Social y Cooperación Internacional. Universidad San Buenaventura. Coordinadora Programa de Población Desplazada. Sena, Regional Cauca. coviedo@sena.edu.co

39 Psicóloga. Universidad Nacional – Unad. Profesional Psicossocial Programa Población Desplazada. Escuela Galán Bogotá. soniabetasa@hotmail.com

40 Pedagogo Reeducador. Especializado en Gerencia Social y Cooperación Internacional. Universidad San Buenaventura. Jefe Programa Foniñez. Caja de Compensación Familiar del Cauca - Comfacauca. Popayán. jhcabrerae@yahoo.es

41 Pedagoga Reeducadora. Fundación Universitaria Luis Amigó. Programa Foniñez. Caja de Compensación Familiar del Cauca - Comfacauca. Popayán. igualteros@yahoo.es.

42 Tutora e investigadora. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. Profesora Facultad de Ciencias sociales y humanas, Universidad de Manizales. Participa como activista en los colectivos Minga del Pensamiento, Creapaz y Campaña hacia Otro PaZífico posible PCN-Gaidepac. jantosib@gmail.com ID: <http://orcid.org/0000-0001-9552-7523>

pretende construir políticas de desarrollo y calidad de vida, a partir de una visión de re-colonización de las comunidades culturales, negando las prácticas del buen vivir y sus ontologías relacionales. Las narrativas que emergen en los contextos estudiados están cargadas de dramas y dolores; pero al mismo tiempo, dan cuenta de memorias colectivas, de luchas, dignidades y resistencias.

Conocimos sus voces en la cruda desigualdad, aquellas voces que se aferran a sus sueños, y que añoran su permanencia en el tiempo y sus lugares de vida. El querer retornar a sus lugares de origen, el sentirse ajenos y ajenas al lugar donde hoy están, afecta su realidad, permeando su identidad, y lo expresan en sus narraciones.

Los relatos re-crean lo colectivo en la medida de proponer pluralizar los conceptos a partir de la vida de historias contadas desde la experiencia en ruptura con el deber ser del imaginario uniforme del desarrollo. En esta dirección, no interesa tanto la afirmación de la diferencia como la afirmación de existencias alternativas. (Soares, 2007, p.17)

En este trabajo centramos nuestra atención en el departamento del Cauca, afectado por diferentes conflictos vividos durante muchos años derivados de la lucha por la tenencia de tierras, del uso ilícito de cultivos, de conflictos partidistas y del conflicto armado, entre otros. Todos estos conflictos han generado el deterioro del tejido social, el menoscabo de la economía, la disgregación familiar, el daño ambiental, el desplazamiento de población traducido en desplazamientos individuales o masivos.

El trabajo “Narrativas frente al retorno de la población en situación de desplazamiento asentada en la ciudad de Popayán y reasentada en la finca La Laguna del Municipio de Timbío – Cauca”, aporta a la reconstrucción –de alguna manera– de sus formas de resistencias cotidianas desde una perspectiva de la diversidad en género, generación y culturas ancestrales, que contrastan con las prácticas y discursos oficiales sobre las políticas de calidad de vida y las prácticas comunitarias del buen vivir.

En esta investigación re-contamos desde las voces de personas y comunidades intergeneracionales desterradas, las experiencias subjetivas y objetivas frente al retorno a sus lugares de origen, teniendo como precedente lo que significó el salir de sus tierras, dejar sus casas, sus propiedades, sus animales, sus amigos, amigas, vecinas y vecinos; así como el terror y el miedo que sienten las comunidades desde la experiencia personal y familiar que han padecido, expresados en muchos de los relatos consultados en esta investigación, que evidencian que esta situación es como “comenzar de nuevo, y aun así cargar con un fantasma que de la mente y el corazón de la gente no va a salir nunca” (Cabrera, 2004, p. 4).

El objetivo general del trabajo investigativo fue “comprender desde las narrativas, las formas de resistencia frente al retorno de la población en situación de desplazamiento asentada en la ciudad de Popayán y reasentada en la finca La Laguna del municipio de Timbío, Cauca, a partir de las prácticas narrativas oral y literaria”, reconstruyendo desde la narrativa sus prácticas del buen vivir y resistencia cotidiana, analizando cuáles son las perspectivas intergeneracionales frente al mismo retorno, para que a partir de las historias propias de estas comunidades en situación de desplazamiento se pueda entender y proponer alternativas de solución y/o detectar las falencias, ya sean estas tangibles o intangibles dentro del problema analizado.

Se analizaron testimonios tomados en diferentes circunstancias y lugares, identificando las distintas problemáticas que padecen las comunidades en situación de destierro y despojo. Fuimos testigos de las formas en que se deterioran los territorios y se destruye la vida de muchas comunidades, víctimas de destierro, de pobreza, de desempleo, de la privación de los servicios públicos (salud, educación, vivienda), y del alto costo de vida que deben enfrentar; por lo que creemos que *“Narrativas frente al retorno de la población en situación de desplazamiento asentada en la ciudad de Popayán y reasentada en la finca la laguna del municipio de Timbío – Cauca”*, puede contribuir a visibilizar el problema y a encontrar posibles soluciones que aporten a la disminución de factores de riesgo y a que se logren los retornos asertivamente en el contexto colombiano. En esta investigación abordamos dos grandes categorías principales: el retorno del sujeto desterrado, las resistencias cotidianas, y el miedo; y el buen vivir, en contraposición al discurso oficial sobre calidad de vida. Por lo tanto, la investigación narrativa nos sirvió en este estudio para reunir distintas perspectivas sobre “acontecimientos pasados” y para la obtención de “experiencias” de esta comunidad.

Palabras clave: Narrativas, retorno, desplazamiento, vulnerabilidad, resistencia, no retorno, miedo, buen vivir, calidad de vida.

Abstract

Narratives about the return of the population in a situation of displacement

This article focused on families in a situation of forced displacement, with which they interacted as institutional agents, viewing conditions of impoverishment; and the difficulties to access a full enjoyment of individual and collective rights. He became known as one of the most painful feelings of ancestral communities banished is synthesized in the uprooting of their cultural territories of life as a new expression

of colonization from the policies of dispossession. Attachment to this process from “Narrative against the return of the population in situation of displacement in the city of Popayan and resettled on the farm the lagoon from the town of Timbío - Cauca” was participatory, as institutional agents in search of cracks in the official system that aims to build policies on the development and quality of life from a vision of re-colonization of the cultural communities, denying the practices of good living and their relational ontologies. Narratives that emerge in the studied contexts are fraught with drama and headaches; but at the same time, they realize collective memories of struggles, dignities, and resistances. Their voices raw inequality, met those who cling to their dreams, and voices that yearn for their permanence in time and their places of life. He wants to return to their places of origin, feel alien to the place where today is affects your reality, permeating their identity, and they express it in their narrations.

Stories re-created collectively as propose pluralize the concepts from the life of stories told from the experience in breaking with the duty to be imaginary uniform development. In this direction, not interested both the affirmation of difference and the assertion of alternative stock. (Soares, 2007, p.17)

This work, focused on the Department of Cauca, affected by different conflicts lived for many years, derived from fight for possession of land, crops for illicit use, partisan conflicts and armed conflict between others. All these conflicts have led to the deterioration of the social fabric, economy, family disintegration, environmental degradation, population displacement resulted in individual and mass displacement. The work “narrative against the return of the population in situation of displacement in the city of Popayan and resettled on the farm the lagoon from the town of Timbío - Cauca, contributes to the reconstruction in some way, their forms of resistance daily from a perspective of diversity in gender, generation and ancestral cultures, which contrast with practices and official speeches about the policies of quality of life and the community of the good practices live.”

In this research it is re-cuenta from the voices of individuals and communities intergenerational banished, the subjective experiences and objective to return to their places of origin, taking as a precedent which meant leaving their land, leave their homes, properties, their animals, their friends and neighbors, as well as terror and fear felt by communities from personal and family experience who have suffered expressed in many of the reports consulted in this research, showing that this situation is like “start again, and still load with a ghost that the mind and the heart of the agent will not come out ever” (Cabrera, 2004, p. 4).

The general objective of the research work, was “understood from the narratives. forms of resistance to the return of the population in situation of displacement in the city of Popayan and resettled in the estate the lagoon of the municipality of Timbío Cauca from narrative practices oral and literary”, rebuilding from the narrative your good practice’s live and cotidy resistance forms of resistance, analyzing are intergenerational perspectives facing the same return so that from the stories of these communities displaced is to understand and propose alternative solutions and/or detect the flaws, whether tangible or intangible within the analyzed problem. Analyzed testimonies, taken in different circumstances and locations, identifying the various problems with the communities in a situation of exile and dispossession.

We saw (as) of the ways in which deteriorate the territories and destroyed the lives of many communities, victims of exile, poverty, unemployment, the deprivation of public services (health, education, housing), and the high cost of living faced by these families victims of this violence; We believe that “Narratives against return of the population in situation of displacement settled in the city of Popayán and resettled in la Finca La Laguna of the municipality of Timbío - Cauca”, can contribute to make visible the problem and find possible solutions that contribute to the reduction of risk factors and achieve returns assertively in the Colombian context. This research addresses as main categories: the return of the banished, everyday resistances, the fear and the good live as opposed to the official discourse on quality of life. Therefore, the narrative inquiry served in this study to gather different perspectives on “past events” and to obtain “experiences” of this community.

Key words: narratives, return, displacement, vulnerability, resistance, no return, fear, good living, quality of life.

Introducción

En el marco de los procesos de investigación acción colectiva –IAC–: destierros y resistencias. Prácticas narrativas intergeneracionales e interculturales en contextos locales del Valle del Cauca, Cauca, Caldas y Antioquia (2009 - actual) presentamos los hallazgos del proyecto: Narrativas frente al retorno de la población en situación de desplazamiento asentada en la ciudad de Popayán y reasentada en la finca La Laguna del municipio de Timbío-Cauca, el cual centra su interés en las narrativas de comunidades ancestrales: campesinas, indígenas y afro-descendientes, las que permiten comprender sus resistencias en dos dimensiones: resistencias como prácticas del buen vivir y resistencias como prácticas de oposición al retorno según las condiciones del contexto político, es decir, las experiencias, los sentimien-

tos y los motivos para no retornar a sus lugares de origen o para reubicarse en otros contextos ofrecidos por el Estado.

Este proyecto parte de un enfoque participativo en la medida en que somos testigos institucionales de las condiciones de empobrecimiento, y de las dificultades para acceder a un goce efectivo de los derechos individuales y colectivos de estas comunidades, en un sistema oficial que pretende construir políticas de calidad de vida a partir de una visión del desarrollo que re-coloniza y que niega los conocimientos de las comunidades culturales, sus prácticas del buen vivir y sus cosmogonías.

De este modo, las narrativas de las comunidades desterradas enuncian dramas y dolores como motivos contundentes para un no retorno en dos tendencias: la primera, referida a las condiciones persistentes de la guerra en los contextos de reubicación o de origen; y la segunda, centrada en las condiciones afectivas, culturales y morales que se ponen en juego en sus relatos como memorias-pesadilla del despojo.

Al respecto, uno de los sentimientos más dolorosos de las comunidades ancestrales desterradas se sintetiza en el desarraigo de sus territorios culturales de vida. Las condiciones de miedo real para retornar frente a las políticas que estimulan la militarización de las comunidades, reactivan el drama del despojo tanto en las personas desterradas en la ciudad como en las comunidades reubicadas en el campo. De igual forma, las narrativas evidencian sueños y añoranzas por su permanencia en el tiempo y sus lugares de vida. El querer retornar a sus lugares de origen, el sentirse sujetos ajenos al lugar donde hoy están, afecta sus sentidos de realidad, permeando la vida afectiva y las identidades culturales de las comunidades.

Precisiones metodológicas

Se focalizó el trabajo en una perspectiva de narrativas colectivas de resistencia (Daiute y Lightfoot, 2011) y de narrativas ancestrales (Botero, 2012b), cuya potencialidad narrativa en los discursos de las ciencias sociales está en que se escuchan las voces desde la base, desde “abajo”, desde quienes han padecido la guerra; aquellas voces que han sido “silenciadas” en los discursos oficiales.

Se realizaron un total de dieciocho (18) entrevistas de las cuales hicimos catorce (14) en el municipio de Popayán a hombres y mujeres de origen campesino, afrocolombiano e indígena, procedentes de los Departamentos de Cauca (Guapi, Tambo, Florencia, Argelia, San Sebastián, Morales, El Plateado, Bolívar), Nariño (San Lorenzo), Guaviare (Barranquillita) y Putumayo, en diferentes grupos intergeneracionales. Realizamos cuatro (4) entrevistas a familias indígenas procedentes del Alto Naya reasentadas en la finca la Laguna del Municipio de Timbío de la comunidad Nasa del Resguardo Kite Kiwe; narrativas con base en las cuales

analizamos las condiciones en que se encuentran actualmente las personas que han sufrido un desplazamiento forzado asentadas en la ciudad de Popayán y reasentadas en la Finca La Laguna de Timbío, para determinar los factores o elementos que generan sus resistencias y que hacen evidentes sus procesos de cambio de vida y de lugar para encontrar cuáles serán las posibilidades que tienen de hacer un retorno a sus lugares de origen. La exploración hecha con las comunidades nos ayudó a visualizar los factores comunes, para determinar sus condiciones, aceptación o desaprobación de su situación actual y verificar la eficiencia y eficacia de las leyes y normas dictadas por el gobierno, que actualmente intentan dar una solución a este problema socioeconómico colombiano. En el presente documento relatamos los sentimientos de estas gentes frente al destierro y retorno a sus lugares de origen, resaltando las prácticas del buen vivir y resistencias cotidianas de comunidades culturales en diversidad.

Los relatos re-crean lo colectivo en la medida de proponer pluralizar los conceptos a partir de la vida de historias contadas desde la experiencia en ruptura con el deber ser del imaginario uniforme del desarrollo. En esta dirección, no interesa tanto la afirmación de la diferencia como la afirmación de existencias alternativas. (Botero, 2012a, p. 43)

En este sentido, recontamos en el trabajo las historias del destierro a partir de las prácticas del buen vivir que relatan las comunidades ancestrales desterradas desde una perspectiva de la diversidad en género, generación y cultural, que contrastan con las prácticas y discursos oficiales sobre las políticas de calidad de vida.

Así, la investigación parte de las voces de personas y comunidades desterradas y da cuenta de las experiencias subjetivas y objetivas frente al retorno a sus lugares de origen, teniendo como precedente lo que significó salir de sus tierras, dejar sus casas, sus propiedades, sus animales, sus amigos, amigas, vecinas y vecinos, así como el terror y el miedo que sienten las comunidades desde la experiencia personal y familiar que han padecido, expresados en muchos de los relatos consultados en esta investigación, relatos que evidencian que esta situación es como “comenzar de nuevo, y aun así cargar con un fantasma que de la mente y el corazón de la gente no va a salir nunca” (Cabrera, 2004, p. 4).

El objetivo del trabajo investigativo consistió en “comprender desde las narrativas, las prácticas de resistencia frente al retorno de la población en situación de desplazamiento asentada en la ciudad de Popayán y reasentada en la finca La Laguna del municipio de Timbío, Cauca”, el cual nos permite responder a la pregunta: *¿Cómo son las prácticas de resistencia frente al retorno, desde las narrativas de*

comunidades en situación de desplazamiento asentadas en la ciudad de Popayán y reasentadas en la finca La Laguna del Municipio de Timbío-Cauca?

En la investigación abordamos como categorías principales: el retorno del sujeto desterrado, las resistencias cotidianas, el miedo y el buen vivir, en contraposición al discurso oficial sobre calidad de vida. Por lo tanto, la investigación narrativa señala distintas perspectivas de las políticas oficiales frente a la guerra políticas que se contrastan con las vivencias de las personas y comunidades directamente afectadas.

La comprensión narrativa evidencia las falencias en la práctica para la implementación de las políticas del retorno a partir del lugar de enunciación de las comunidades, las que subrayan sentidos culturales, emocionales, gastronómicos, educativos, laborales, políticos y cosmogónicos que no son tenidos en cuenta en la normatividad.

Cabe anotar, entre estos, los vínculos que las comunidades culturales hacen con sus territorios de origen y por los cuales les es difícil adaptarse a un nuevo modo de vida, porque muchas de estas personas eran dueñas de las tierras que les daban su sustento, otras porque ejercían actividades de jornaleo y oficios relacionados con el hogar, y algunas por las actividades de liderazgo desarrolladas en veredas y corregimientos.

Contexto político para el retorno

El Departamento del Cauca es una de las regiones que tiene mayor índice del flagelo del desplazamiento, ocasionando en las familias afectadas un constante reasentamiento por motivos de violencia en sus sitios de origen. Particularmente en el Cauca, el desplazamiento forzado se ha convertido en un fenómeno recurrente (Sistema de Información de Población Desplazada –SIPOD–, 2012), convirtiéndose en el mayor impacto para las personas y sus comunidades. Por ejemplo, las cifras de hogares y personas expulsados durante los años 2002 a 2011, es la siguiente:

Tabla 1. Personas y hogares expulsados en los años: 2002-2012, en el departamento del Cauca.

Año	Personas	Hogares
2002	14.878	3.087
2003	6.865	1.482
2004	5.978	1.424
2005	13.162	3.394
2006	14.254	3.446
2007	16.138	4.239

Año	Personas	Hogares
2008	20.359	5.490
2009	13.287	3.883
2010	10.232	3.188
2011	10.070	3.069
2012	35.409	11.803
TOTAL	160.632	44.505

Fuente: SIPOD - Unidad Administrativa para la Atención y Reparación a Víctimas, 2011

En lo transcurrido del año 2013, según la Oficina Internacional de los Derechos Humanos Acción Colombia (OIDHACO), en los primeros días del año el desplazamiento ha sido más fuerte que en el año anterior; siendo la Costa Pacífica y el norte del Departamento del Cauca, en los últimos dos años, las regiones más afectadas.

Es el destierro, que cada vez se agudiza más, y a diario aumenta el número de familias desplazadas por la violencia vivida en sus pueblos. De hecho, esta problemática ha generado múltiples amenazas a nivel del territorio colombiano, y a la hora de dimensionar la situación se observa que las políticas de gobierno (planes y programas) en el momento de su aplicación, no cumplen con las necesidades, sueños y aspiraciones de las comunidades; lo que significa que, además de que las familias viven el hecho traumático del desplazamiento, deben soportar la marginación y estigmatización de la ciudad, de sus administradores y administradoras y, en muchos casos, de los agentes del orden, aumentando considerablemente sus niveles de vulnerabilidad y desequilibrio emocional.

Frente al retorno, reubicación y reasentamiento

El gobierno ha estimulado el retorno de las comunidades y personas en situación de desplazamiento forzado, sin tener en cuenta las garantías para la seguridad de las personas, constituyendo ello una violación al Derecho Internacional Humanitario (DIH); así, por ejemplo, es el caso de las familias desplazadas de Riosucio (Chocó) a Pavarandó, a quienes presionaron para que regresaran a sus casas; aunque las familias afectadas aceptaron volver a su lugar de origen, exigieron la garantía de su seguridad.

En noviembre de 1997, el gobierno anunció que los desplazados de Pavarandó habían aceptado regresar y firmarían un acuerdo con tal fin. Pero los desplazados no quisieron firmar y dijeron que, aunque, se les prometía asistencia financiera para reconstruir sus comunidades según el acuerdo, no se garantizaba su seguridad. (Parra y Julián, 2003, p. 7)

De hecho, al finalizar el año, aparecieron varios informes sobre nuevas masacres en el interior y en las cercanías de Ríosucio (Chocó), de donde procedían muchos de los sujetos desplazados instalados en los campamentos. Aunque las autoridades del Gobierno y militares desmintieron al principio las denuncias, una comisión de la Fiscalía General confirmó que al menos 12 personas habían sido asesinadas y se desconocía el paradero de otras 17, lo que planteó serias dudas sobre la seguridad a largo plazo de los desplazados y desplazadas que retornaban.

Además, es conocido que después de una década de que Colombia aprobara “la ley del desplazado y de la responsabilidad del Estado” (Ley 387 de 1997), que establece en su artículo 16 que “El Gobierno Nacional apoyará a la población desplazada que quiera retornar a sus lugares de origen, de acuerdo con las previsiones contenidas en esta ley, en materia de protección y consolidación y estabilización socioeconómica”, la política del Gobierno en materia de retorno aún no se ha consolidado. En el 2006, la Corte Constitucional (Auto 08 de 2009), señaló la falta de seguridad como uno de los defectos más preocupantes de la política de retorno. Los fallos en la puesta en funcionamiento de esta política persistieron durante el año 2008, lo que llevó a que la Corte ordenara una vez más que se corrigieran estos problemas.

En el año 2011 el Gobierno Nacional implementa la Ley 1448, que “tiene como objeto establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales, económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones contempladas en el artículo 3º de la presente ley”; el artículo 66: Retorno y Reubicaciones, establece el propósito de

(...) garantizar la atención integral a las personas víctimas del desplazamiento forzado que deciden voluntariamente retornar o reubicarse, bajo condiciones de seguridad favorable, estas procurarán permanecer en el sitio que hayan elegido, para que el Estado garantice el goce efectivo de los derechos por medio del diseño de esquemas especiales de acompañamiento (Ley 1448 de 2011 – Ley de Víctimas y Restitución de tierras, p. 17)

Por otro lado, las comunidades indígenas y afrocolombianas son los más afectadas por el desplazamiento forzado. De acuerdo con el primer informe de la Comisión de Seguimiento a la Política Pública del año 2008, el 25.1% de la población desplazada se auto-reconoce como perteneciente a una minoría étnica. En cuanto al número de hogares afrocolombianos desplazados, este representa el 10% del total de todo el territorio colombiano, correspondiente a 5.393 hogares (Tovar, 2008, p. 193).

El Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento Número 79 (Codhes, 2010) advierte que en el año 2009 “El 83% de los despla-

mientos masivos correspondió a grupos étnicos (afrodescendientes e indígenas)”. Para las poblaciones afrocolombianas e indígenas es importante mencionar, además, que a raíz del desplazamiento forzado se genera toda una tensión entre la reivindicación ancestral del territorio como elemento central de la cultura. La tierra y los territorios son factores fundamentales para la atención y la reparación integral. “Sin una adecuada consideración de estos aspectos, no puede concebirse una acción institucional dirigida a dar soluciones que trasciendan la coyuntura de la atención humanitaria dedicada a proveer los mínimos vitales” (Colección Cuadernos INDH, 2011).

El Centro de Monitoreo de Desplazamiento Interno (IDMC) dice que Colombia es el país con mayor número de sujetos desplazados del mundo, con cifras del año 2012 de entre 4,9 millones y 5,5 millones de personas. El desplazamiento interno en Colombia corresponde al conflicto interno y a los abusos de los derechos humanos que van de la mano: asesinatos extrajudiciales, desapariciones forzadas, masacres o torturas.

Como consecuencia del desplazamiento, la geografía de la tenencia de la tierra ha cambiado sustancialmente en Colombia, llevando a muchos a referirse al desplazamiento forzado como parte de una “contrarreforma agraria” (González Bustelo, 2006).

A diferencia de los otros conflictos a nivel mundial, donde el desplazamiento es masivo, en Colombia cerca del 80% es individual, es decir, grupos de menos de 50 personas y de no más de 10 hogares (Revista Portafolio, 2012). A pesar de que el Estado colombiano tiene uno de los marcos legales “más avanzados del mundo” (UPI, 2009), varias de las sentencias de la Corte Constitucional colombiana muestran que las instituciones estatales siguen desatendiendo las necesidades de la población civil desplazada o amenazada de desplazamiento.

En el boletín especial para los Refugiados, Acnur (publicado en el año 2010), asegura que, pese a que entre 10.000 y 20.000 indígenas se registren como sujetos desplazados cada año, muchos no se registran ya sea porque no tienen información al respecto o porque están muy retirados del lugar de registro.

Desde el punto de vista territorial, la afectación a las comunidades negras e indígenas permanece invisible y no atendida, independientemente de que cubra desde más o menos 500 hectáreas hasta llegar a cientos de miles de ellas, y de las formas de resistencia frente al desplazamiento forzado (repliegues territoriales, desplazamiento entre comunidades vecinas o confinamientos), que no llegan a ser tramitados y atendidos por el Estado. Teniendo en consideración su población y su particular vulnerabilidad en el contexto del conflicto armado, la Corte Constitucional ha re-

conocido que los grupos étnicos constituyen el sector poblacional colombiano más afectado por el desplazamiento forzado (Corte Constitucional, 2004, p.30).

En el caso de las comunidades negras, el auto 005 de 2009 de la misma Corte imparte disposiciones precisas al Estado para atenderlas, cuando reconoce que “el presupuesto fáctico de la presente decisión es el impacto desproporcionado, en términos cuantitativos y cualitativos, del desplazamiento forzado interno sobre las comunidades afrocolombianas y en la protección de sus derechos individuales y colectivos” (Corte Constitucional, 2004, Sentencia T-025/04).

Con las comunidades indígenas ocurre algo similar: la reivindicación de los territorios ancestrales y todo lo que estos significan para estas comunidades sigue estando muy presente y se constituye en el punto de partida para nuevas reivindicaciones. Sin embargo, las necesidades apremiantes obligan a luchar a la par con otras organizaciones por hacerse a un lugar donde sobrevivir.

Finalmente, el Marco legal (UteC, 2009, p. 3) se concreta en la Ley 387 de 1997, en el Decreto 2569 del 2000 y en el Decreto 250 de 2005. En lo referente a coordinación territorio-nación, la PPR retoma lo presentado en el Decreto 1997 de 2009 que reglamenta la Ley 1190 de 2008, en donde define que los alcaldes y gobernadores diseñarán y coordinarán acciones que garanticen el goce efectivo de los derechos de las poblaciones retornadas (Auto 092 de 2008, Decreto 2562 de 2001, Corte Constitucional - Auto 004 de 2009, Auto 005 de 2009 —comunidades afrocolombianas—). En el ámbito internacional, el Principio Rector 28 y el Principio 29 (Tomado de la Guía complementaria para acompañar procesos de retorno para la población en situación de desplazamiento: 10).

Estado del arte

La investigación “Desplazamiento y retorno, balance de una política” (Caicedo, 2006), cuyo objetivo general fue evaluar los procesos de retorno de población en Situación de desplazamiento forzado adelantados por el gobierno del presidente Uribe Vélez. Analizando en detalle la atención y cumplimiento de los Principios Rectores por parte del gobierno en los retornos promovidos a Bojayá (Chocó) y San Carlos (Antioquia), y la reubicación de la comunidad del Alto Naya en Timbío (Cauca).

Dicha investigación permite concluir que regresar no solo implica, en el largo plazo, restablecer las condiciones físicas, materiales y de infraestructura que permiten la dignificación del ser humano; implica también resignificar el pasado y reconstruir el tejido social. Los esfuerzos de organización bajo formas promovidas por las mismas comunidades posibilitan la cohesión y la rearticulación del tejido

social, y sus trabajos organizativos resultan fundamentales para la defensa del territorio. No obstante, los procesos que procuran la recomposición de la identidad territorial, a través de lo simbólico, han sido truncados por la persecución de que son objeto los líderes y lideresas, y las ancianas y ancianos o médicos y médicas tradicionales en sus respectivas comunidades.

Otra de las investigaciones realizadas frente al retorno en el contexto colombiano se denomina “Procesos de retorno al oriente antioqueño ‘retornar dignamente o volver sin derechos’” (Quintero, 2010), cuyo objetivo general fue describir las condiciones socioeconómicas de las familias retornadas del Corregimiento de Santa Ana del Municipio de Granada, y del Centro Zonal Samaná del Municipio de San Carlos, en relación con lo planteado en el derecho internacional de los derechos humanos y el marco normativo nacional en materia de retornos. Entre las conclusiones de dicha investigación se encontró que existe una profunda brecha entre la teoría y la realidad. Una prosa bastante garantista en materia de derechos es la que se plantea en el Derecho Internacional de los derechos Humanos, pero otra muy distinta son las respuestas desde el Estado para dar soluciones estructurales a una problemática tan compleja como son los procesos de retornos de las víctimas del desplazamiento forzado. Este divorcio entre la ley y la racionalidad económica también es evidente entre lo que ha venido planteando la corte constitucional en materia de derechos para la población en situación de desplazamiento en su famosa sentencia T/025 de 2004 y los demás autos que se han emitido a partir de esta, y las precarias respuestas del Gobierno para tratar de opacar con cifras una crisis que se profundiza cada vez más. El derecho a una vivienda digna, a iniciativas productivas sostenibles, al mejoramiento y construcción de vías, a la construcción de centros de salud, de escuelas, a la restitución efectiva de la tierra, requiere menos discursos proselitistas y más presupuesto de la nación para tratar de reconstruir los proyectos de vida individual y colectivos que destruyó el desplazamiento forzado en el marco del conflicto.

En conclusión, sino no se prioriza por parte del gobierno Nacional el goce efectivo de los derechos de estas víctimas, y el modelo de desarrollo sigue sin cortapisas, a lo que posiblemente estará abocada la región es a un acelerado proceso de descampesinación que desde luego afectará la estabilidad de estos procesos de retorno y pondrá en entredicho el éxito de los mismos.

Finalmente retomamos la investigación “El retorno ¿realidad o utopía? (Cabre-
ra, 2004), cuyo objetivo fue realizar un balance sobre la efectividad de las políticas de retorno que tiene el Estado; así como las garantías que este les ofrece a la población en situación de desplazamiento. Esta investigación permitió concluir que la subordinación de la política de retorno a la política de seguridad democrática

perjudica los retornos en condiciones de seguridad por el involucramiento de la población civil en el conflicto armado, y porque se privilegian, desde el Gobierno, intereses estratégicos militares sobre los derechos fundamentales de las personas que retornan. Las políticas regresivas en materia de disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales, impiden un retorno en condiciones de dignidad y sostenibilidad. Tampoco existe una política de reparación integral a las víctimas del desplazamiento forzado. La impunidad de la que gozan los responsables de los desplazamientos forzados es generalizada y se podría empeorar con las medidas adoptadas.

El énfasis de los estudios nacionales e internacionales se ha centrado en profundizar sobre el desplazamiento forzado; no obstante, son muy pocos los estudios teóricos frente al retorno.

Referente teórico

El Buen Vivir, en tanto concepto plural y en construcción, discurre en el campo de los debates teóricos, pero también avanza en las prácticas, sea en aquella de los pueblos indígenas y en los movimientos sociales, como en la construcción política, dando sus primeros pasos en las recientes constituciones de Bolivia y Ecuador. Más allá de la diversidad de posturas al interior del Buen Vivir, aparecen elementos unificadores clave, tales como el cuestionamiento al desarrollo entendido como progreso o el reclamo de otra relación con la Naturaleza. El Buen Vivir no es, entonces, un desarrollo alternativo más dentro de una larga lista de opciones, sino que se presenta como una alternativa a todas esas posturas (Gudynas y Acosta, 2011, p. 72)

Hay que aclarar que la noción del Buen Vivir, aunque anclada en cosmovisiones relacionales, es un proyecto político que surge en tensión con nociones desarrollistas de la 'buena vida', aun dentro de las mismas comunidades indígenas y afro, causando conflicto en ellas. Es importante verlas en el flujo histórico del poder y observar los significados, para entender cómo se proyectan política y culturalmente más allá de formas liberales y antropocéntricas (Escobar, 2010, p. 28).

El retorno: La Corte Constitucional, en la sentencia T-025 de 2004 (auto 383 de diciembre de 2010) expone las cifras oficiales sobre procesos de retorno en el país. Para la Corte es claro que los retornos reportados por el gobierno, no reflejan los retornos reales, toda vez que los retornos irregulares y sin acompañamiento son muchos, particularmente en los departamentos de Arauca, Antioquia, y Nariño, de acuerdo con lo informado por ACNUR y la Procuraduría.

En la fase de estabilización socioeconómica es clave el inicio, por parte del Estado, de programas de acceso a la tierra de campesinos y campesinas, y de territorios

de comunidades indígenas y negras, que aseguren la tenencia jurídica y material al retornar o reubicarse, así como el comienzo de procesos de protección de las parcelas o territorios étnicos, para que las comunidades recuperen su patrimonio o recobren su capacidad económica y reconstruyan su vocación campesina o, en el caso de los grupos étnicos, para que regresen a sus territorios, los administren y puedan reproducir sus culturas.

Causas del no retorno: En primer lugar, la violencia es un factor dominante en la toma de decisión de retorno. Muchas personas ya han aceptado el lugar donde se encuentran, lo que sin duda se constituye en una barrera para el deseo de retornar. Ibáñez y Querubín (2004) encuentran que los hogares menos inclinados a retornar, son aquellos con un mejor proceso de asimilación que depende de diversos factores. **Primero**, niveles más altos de capital humano les permite acceder a mejores oportunidades en los mercados laborales. **Segundo**, hogares —por ejemplo— cuyo jefe de hogar fue asesinado, prefieren permanecer en el municipio de destino pues ofrece más servicios estatales. **Tercero**, el paso del tiempo en el lugar de recepción posibilita la asimilación del hogar y disminuye inexorablemente el deseo de retorno.

Podríamos resumir en cuatro conclusiones:

Primero, la violencia, como causa inicial de la migración forzada, es un factor determinante en el deseo de retornar; porque solo en la medida en que se reduzca el riesgo de agresiones para ellos y ellas, podrían retornar, de lo contrario habrá siempre resistencia.

Segundo, la recuperación de las tierras en origen, y no el dinamismo económico de la región, no siempre es garantía de mayores oportunidades económicas para el retorno. Por otro lado, si en el municipio de acogida se presume un alto ingreso per cápita, disuade el retorno.

Tercero, los hogares con procesos más traumáticos de desplazamiento son más renuentes a retornar, porque las condiciones de seguridad actuales, ya sea en el municipio de origen o de recepción, juegan un papel fundamental en la decisión de no retorno.

Cuarto, las personas con propiedad formal de la tierra no perciben la urgencia de regresar a recuperar sus predios pues, al poseer el título de propiedad, estos son protegidos por el Decreto 2007 de 2001 y pueden, además, participar en los programas de permutas estipulados en el mismo. Asimismo, pueden aplazar por un tiempo el retorno para acceder a otros beneficios por ser población en situación de desplazamiento, tales como los subsidios de vivienda.

Hallazgos: relatos del retorno, tendencias y categorías emergentes

Los resultados de la investigación los focalizamos en dos capítulos centrales, en los cuales se profundizan las categorías y tendencias emergentes de los relatos:

Incluimos la comprensión de las resistencias frente al retorno en dos dimensiones: resistencias como prácticas del Buen Vivir y resistencias como prácticas de oposición a las condiciones del retorno:

Resistencias como prácticas del buen vivir:

El buen vivir en el campo v/s calidad de vida en la ciudad:

Estábamos en la tierra trabajando, y en una buena tierra, lo que sembraba eso era rápido, no demoraba, en cambio acá ahora es difícil, porque toca comprar todo, no hay naturaleza, aquí en la ciudad hay muchas drogas y hay muchos accidentes. (Irma: Mujer indígena – adulto mayor, desplazada del Alto Naya).

El Buen vivir va asociado con el valor subjetivo de la tierra y sus valores agregados que ella da, como una alimentación sana y diversificada de bajo costo, un aire puro sin polución, unos ríos limpios, un entorno amplio, donde prima la solidaridad, el compadrazgo y el ritmo del tiempo de la naturaleza; por su parte, el enfoque de la calidad de vida se centra en una intervención material y disciplinar en negación de la diversidad cultural. Los sentidos del buen vivir se contraponen al modelo del desarrollo promulgado por el Estado, por las políticas públicas y por gran parte de las teorías disciplinares.

Las resistencias ancestrales adquieren sentidos otros de relacionamiento, reciprocidad y construcción de tejido comunitario; sus sentidos por el buen vivir se manifiestan en sus relatos como memorias y añoranzas por las prácticas cotidianas, que no son meramente perspectivas diferentes para comprender el mundo, sino más bien “luchas ontológicas. Luchas por otros modelos de vida, de economía, y de sociedad como otros modelos civilizatorios verdaderamente sustentables y plurales” (Escobar, 2013, p. 11).

Buen vivir como autonomía y solidaridad en el trabajo se contrasta con la dependencia frente a las ayuditas del gobierno:

La experiencia al llegar a la ciudad la verdad es súper difícil, (...) hasta para buscar una vivienda, un trabajo (...) en una ciudad piden cuarenta mil requisitos (...) la vida es más difícil y precisamente para

uno como desplazado. (Mirelis, mujer indígena, desplazada de Morales – Cauca)

En el campo, las comunidades manifiestan que siempre tienen algo que hacer, hay trabajo continuo y siempre se pueden sustentar, lo que no es posible en la ciudad en donde sin dinero no pueden ni alimentarse, ni tener un techo.

Cómo pueden reparar la dignidad, el juego y la felicidad perdida... lo irreparable...

Antes mi vida era bien, jugaba con mis amigos y a veces salíamos por allá a coger frutas, hacíamos columpios, (...) subíamos cuestras y todo alegre, había comida de todo (...) acá ahora es difícil, no hay amigos, mi familia se separó, no hay tanta felicidad. (Duvan, Niño de 10 años, Campesino, desplazado en el año 2009 del Municipio de Argelia, Cauca)

Las pérdidas que experimenta la población víctima del conflicto incrementan constantemente los sentimientos de dolor y nostalgia que perturban su integridad, pérdidas entre las que se encuentran la dignidad, el juego, la felicidad y los estilos de vida, que son irreparables.

Sanar las heridas causadas por la guerra y aliviar el sufrimiento social implica abordar el tema de la reparación. ¿Es posible recuperar lo irrecuperable? ¿Es posible reparar lo irreparable de tanto sufrimiento? Lo irrecuperable está asociado con las pérdidas definitivas, no materiales y, en caso de ser materiales, están cargadas de afectos y simbolismos cuya reconstrucción solo es posible en la memoria. El tiempo es irrecuperable; las vidas son irrecuperables.

Reparación como valor económico en contraposición a las resistencias ancestrales: del 'cuánto vale' a 'el territorio no tiene precio':

La gente del gobierno cree que por el estudio que ellos tienen van a llegar a preguntarle a uno: Dígame tres cosas en que usted quiere ser reparado, así, ¿Cuánto vale? Entonces uno tiene que ser franco y aprender a responderles bien, tiene que tener uno la capacidad de responder. Colóqueme cinco duendes que estaban en el bosque donde yo vivía y ustedes y la guerrilla nos sacaron, póngalos allí, colóquenme el arco iris del nacimiento del agua cerca de donde yo vivía, el agua con la que yo y mi familia tomábamos y con la que nos bañábamos y cocinábamos, colóquenme estas tres cosas y no le cobro un peso (...) y los que representaban al gobierno se quedaron pensando, no tienen respuesta para eso. Así hubiera la plata del mundo,

es imposible reparar a la gente india que le quitaron la tierra y así nos asesinaron, porque al sacar al indio de allá, llevarlo a la ciudad prácticamente ya lo han asesinado moral, física y espiritualmente. (Hemerson, Indígena, adulto, desplazado del Alto Naya)

Resistencias como oposición frente al retorno: Condiciones para el no retorno

Sentimientos frente al retorno –Retornar es revivir la memoria como pesadilla:

El desplazamiento de nosotros fue porque mataron a mi hijo y al poquito tiempo a mi esposo, esto fue muy duro y doloroso algo de lo que nunca en mi mente y corazón lo podré borrar, eso es como martarlo en vida, solo pensar en volver allá me da tristeza, dolor, rabia, volver allá es un terror. (Alba Cecilia, mujer adulta mayor. Desplazada del Tambo)

Las familias en situación de desplazamiento no quieren regresar, ya sea por la falta de garantías reales a sus vidas, o porque han encontrado nuevos idearios de vida en los sitios de recepción o reubicación; así mismo, esta cruda experiencia ha quedado indeleble y ha dejado a las familias negativamente marcadas al haber sufrido diferentes pérdidas, especialmente cuando se trata de la pérdida de sus seres queridos.

El mismo gobierno reconoce el poco acompañamiento que se ha hecho a las familias a nivel psicológico; se ha conformado con emitir leyes, acuerdos, decretos, pero ha descuidado ostensiblemente la salud mental de los sujetos afectados.

El miedo se transforma en el trayecto, pero prevalece, dadas las dinámicas de desconfianza, sospecha y rumor que tienen lugar entre las personas en situación de desplazamiento. El miedo está marcado por el tipo de experiencia violenta que sufrieron a la hora de su huida, que son las causas de su éxodo, puesto que son sobrevivientes de atentados, masacres, torturas, o fueron testigos de actos atroces.

No retornaría... aunque añore volver allá:

Yo no retornaría porque el gobierno no me garantiza seguridad, aunque extrañe las buenas cosas de allá, como la carne que no la comprábamos; yo iba al río, pescaba, había guagua, cazaba muchos animales; ahora nos toca comer pepas y enlatados. Me preocupa que acá mis hijos se han invadido de tanta modernidad, verlos ahora con arete, con ese pelo que parece un carioca, eso es raro, aunque uno su-

fra por esto, este gobierno no garantiza nada. (Pablo, adulto indígena, desplazado del Alto Naya)

Políticas y prácticas de guerra que persisten... sería imposible volver a retornar:

Después de un tiempo retorné por mi situación económica, al llegar al pueblo ya se había calmado la guerra, pero a veces la guerrilla, con el ejército tenían encuentros y se formaba la balacera, las balas pasaban junto a la casa y en la escuela donde estudiaban los niños los profesores los hacían esconder, situaciones que nos daba mucho miedo y por eso nos desplazamos nuevamente para acá. (Aida, Mujer de 43 años, Afrodescendiente, Desplazada del Tambo, Cauca)

Es claro que mientras la guerra persista en las zonas de origen de la población, la política del retorno será letra “muerta”, poniendo en riesgo a quienes decidan retornar. “Si el retorno se logra en Colombia se puede lograr en cualquier parte del mundo” (Cantor, 2010).

Postura ética:

Cuando nos entregaron estas tierras pensamos que eran tierra fértiles, así como las de donde nacimos y nos criamos, donde el maíz se tira y él solito abunda, acá no, acá hay que sembrarlo y abonarlo con químicos (...) Volver a trabajar el campo lleva su inversión y la gente que sigue trabajando el campo no tiene apoyo; entonces pienso que por ese lado no, el programa de gobierno que hablan dicen muchas cosas bonitas, digámoslo así, para la gente, pero ya de ahí a la realidad hay una diferencia. (Yerson, hombre joven, Indígena, desplazado del Alto Naya).

En el nuevo orden ético de la justicia restaurativa se trata de determinar qué es una retribución justa basada en un adecuado grado de bienestar. En este sentido, la retribución dada a las personas en situación de desplazamiento debe significar un digno estado de calidad de vida, donde existan garantías a la vida, al trabajo y al desarrollo de las personas.

Condiciones para el retorno:

“Si el gobierno nos garantiza todo, yo quiero regresar, por acá es como más triste y allá es más alegre, tengo amigos, salgo a pasear, como bien y acá no, y entonces así quiero vivir más allá que acá” (Duván, Niño de 10 años, Campesino, Desplazado en el año 2009 del Municipio de Argelia, Cauca).

Las expectativas de la gente desterrada, de volver a su vida de antes del desplazamiento, pueden chocar con las necesidades de seguridad; las ganas de volver a tener tranquilidad hacen que las personas se debatan entre las “ganas de querer regresar”, de volver a lo suyo, pero al mismo tiempo se quieren quedar por el miedo a la violencia vivida.

Soluciones de las leyes o normatividad:

- En todos los casos analizados, la normatividad desconoce la parte interna del factor humano.
- Se limita al aspecto económico y de solución de vivienda o de reentrar a los lugares de origen, pero jamás se piensa en cómo usar el recurso económico, de tal forma que se puedan crear proyectos productivos adaptados a las necesidades y exigencias para estos grupos de personas.
- Hay un desconocimiento total de que somos un país pluriétnico, que hay una variada topografía, lo que implica condiciones diversas en cada caso.

Discusión

La persona en situación de desplazamiento que llega a un ambiente que desconoce, ajeno a sus tradiciones y a su hábitat, sin posibilidades económicas, sin las capacidades y aptitudes para desenvolverse laboralmente, no cuenta con la educación ni la preparación para desempeñar otros oficios y labores propuestos por el sistema del desarrollo de ciudad promulgado por el Estado. El sistema del despojo implica la creación de un sistema de empobrecimiento y precarización de la vida de las comunidades. Las soluciones que ofrecen las leyes no tienen en cuenta las capacidades y aptitudes, solo otorgan, en algunos casos, auxilios económicos, remedios paliativos temporales.

Es necesario romper con el sistema jurídico sustentado en las políticas pensadas desde las condiciones de ciudad, el cual mantiene y acentúa los procesos de desigualdad. El retorno implica volver a la conexión con la tierra y con el trabajo autónomo. Las narrativas del buen vivir de las comunidades ancestrales confrontan las políticas del retorno; estas tendrán sentido solo cuando se replanteen las prácticas del despojo.

Las políticas de reparación y restitución señalan rutas de acción a partir de las políticas emergentes del buen vivir, las cuales se sustentan en autonomía alimentaria, cultural, relaciones vinculares con los territorios de vida y con el campo. Retornar al campo o a su lugar de origen implica respetar las prácticas de relación del campesinado y de las comunidades culturales con el territorio de vida, con la comunidad y con la familia.

El entorno de la ciudad y el aspecto social viciado, peligroso y poco solidario, es algo que no tenían en el campo, antes de que sujetos foráneos —en su mayoría ciudadanos— llegaran a imponer su poder con la violencia, haciendo una práctica colonial dentro de nuestro propio país, cosa que también hacemos nosotros con esta metodología al imponer nuestro saber para intentar buscar la solución de sus problemas, lo cual se traduce en poder, para un progreso y desarrollo vistos solo por los sujetos dominadores sobre los sujetos dominados, pensamiento de forma casi que colonial peligrosamente unilateral, ya que la persona oprimida es silenciada racialmente al encasillarla en indígena o negra; esto, para remodelar el beneficio de estas comunidades y causa en ellos dependencia, factores clásicos del colonialismo.

Conclusiones

Las narrativas aquí analizadas han demostrado ineficiencia de las leyes y normas que regulan o actúan sobre el problema del desplazamiento forzado de personas en Colombia con respecto al retorno de las mismas a sus lugares de origen; tal normativa se sustenta en el mantenimiento de un modelo de desarrollo respaldado en el discurso de seguridad frente al terrorismo, en la generación de empleo o en la entrega de tierras de segunda calidad para las comunidades desterradas.

Las narrativas del retorno permiten comprender que más allá de reducir la situación de guerra al conflicto armado, es necesario develar las prácticas de despojo y empobrecimiento producidas con la expulsión y militarización de los territorios de vida de comunidades ancestrales, con el despojo de sus conocimientos ancestrales y con la subordinación a un modelo de desarrollo sustentado en un saber monocultural.

Una de las falencias más importantes de las leyes y normas que intentan dar una solución al problema del desplazamiento forzado a partir de las políticas del retorno, está en la falta de vínculos con los territorios de vida. Los seres Humanos vistos como objetos de la Ley y no como comunidades culturales autónomas, han sido despojados de sus formas de relación territorio-vida-trabajo.

Es necesario pensar en la reparación integral a partir de la comprensión antropológica y sociológica, y desde una perspectiva del buen vivir de las comunidades desterradas.

No existe un estudio que conduzca a pensar en cómo darle una solución laboral a la problemática (Proyectos productivos) a partir de los aportes económicos dados; se dan los aportes como fondo perdido, y perdidos se quedan, si el campesino o campesina víctima de despojo no sabe cómo invertir ese dinero en un proyecto productivo, asesorado y acompañado en sus primeros años para que lo mantenga

autónomamente y sea autosostenible, como lo venía haciendo en el campo o en sus lugares de origen.

Recomendaciones

Agregar a la normatividad y/o leyes algunos artículos que hagan énfasis en realizar un estudio antropológico y sociológico de las personas que han sido desplazadas por la violencia. Se deberá tener en cuenta su hábitat y/o entorno geográfico.

Promover leyes para el retorno que partan de los planes de vida de las comunidades, tratando no solo de restituir, sino tomando en serio la diversidad cultural, étnica y campesina a fin de que se posibilite la transición de un modelo del desarrollo capitalista mono-cultural y homogéneo a la construcción de políticas inspiradas en las experiencias del buen vivir, desde las cosmogonías plurales que fueron realidad antes del destierro.

Vincular las políticas del retorno con las políticas de cuidado de los territorios ancestrales, populares, indígenas y campesinos, afectados por el desplazamiento forzado.

Avanzar desde las políticas de guerra y militarización de los territorios, hacia políticas de paz inspiradas en los sentidos del buen vivir narrado por las comunidades.

Referencias

- Boletín especial Peace Brigades International (2010). *Desplazamiento forzado en Colombia. Colombia crimen y tragedia humanitaria*. Recuperado de https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/2292AF3368AF28BDC125771500474870-Informe_completo.pdf
- Botero, P. y Palermo, A. (2013). *La utopía no está adelante: Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*. Argentina: Clacso (Asociación Argentina de Sociología). Cinde y Universidad de Manizales.
- Botero, P. (2012a). Investigación y acción colectiva –IAC– Una experiencia de investigación militante. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(57), pp. 31 – 48. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Botero, P. (2012b). Reseña: Human Development y Political Violence y aportes al campo crítico de las narrativas colectivas desde Colombia. *Revista Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1). Universidad de Manizales-Cinde.
- Cabrera, D. (2004). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*. En *Diálogo “Comunicación y diversidad cultural”*. Forum Barcelona. Institut de la Comunicació-Universitat Autònoma de Barcelona.
- Caicedo, L. P. (2006). *Desplazamiento y retorno: balance de una política*, Volumen3. Ed. Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA).
- Cantor, K. (2010). Agricultura urbana: elementos valorativos sobre su sostenibilidad. *Cuadernos de Desarrollo Rural* 7, (65): 61-87.

- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES. (2013). *Desplazamiento forzado intraurbano y soluciones duraderas. Una aproximación desde los casos de Buenaventura, Tumaco y Soacha*. Recuperado de <http://www.acnur.org/index.php?id=1694>
- Daiute, C. y Lightfoot, C. (2004). Narrative Analysis. NY: Sage Publications, Inc. En: García Mora, L. H. y Salazar Henao, M., 2013. *Crianza familiar en contextos margen de la ciudad de Cali: narrativas intergeneracionales*. Anfora, 19(34). Universidad Autónoma de Manizales.
- Decreto 2007 de 2001. *Por el cual se reglamentan parcialmente los Artículos 7º, 17 y 19 de la Ley 387 de 1997, en lo relativo a la oportuna atención a la población rural desplazada por la violencia, en el marco del retorno voluntario a su lugar de origen o de su reasentamiento en otro lugar y se adoptan medidas tendientes a prevenir esta situación*. Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural.
- Decreto 2569 de 2000. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 387 de 1997 y se dictan otras disposiciones*. Ministro de Hacienda y Crédito Público y Ministerio del Interior y de Justicia de la República de Colombia. Diario oficial. Año 2000. N. 44263. 19, diciembre, 2000.
- Decreto 250 de 2005. *Por el cual se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial 45816 de febrero 8 de 2005.
- Escobar, A. (2013). *El final del salvaje: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: ICAN, CEREC.
- González Bustelo, M. (2006). *Desterrados: el desplazamiento forzado sigue aumentando en Colombia*. México: Editorial Red Convergencia.
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir, germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en crecimiento*, 35(462). Quito, Ecuador.
- Gudynas, E. y A. Acosta. (2011). *El Buen Vivir más allá del desarrollo. Qué Hacer*, DESCO, Febrero/Marzo, Lima.
- Ley 387 de 1997. (julio 18). Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.
- Ley 1448 de 2011. (junio 10). Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 48.096 de 10 de junio de 2011.
- Parra, G. D. y Julián, D. (2003). *El reasentamiento o retorno de los desplazados a su lugar de origen*. Universidad Nacional de Colombia.
- Principio Rector 28. Guía complementaria para acompañar procesos de retorno para la población en situación de desplazamiento – Retornos al derecho y con derechos.
- Principio 29. Guía complementaria para acompañar procesos de retorno para la población en situación de desplazamiento – Retornos al derecho y con derechos.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2011). *Pueblos Indígenas. Diálogo entre Culturas. Colección Cuadernos. INDH*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2011/7599.pdf>
- Quintero, Y. (2010). *Informe sobre la situación de los derechos humanos, derecho internacional humanitario y violencia social en el oriente antioqueño 2009 – 2010*. Mesa de Derechos Humanos y Protección Humanitaria del Oriente Antioqueño. Recuperado de <https://noticiasorienteanioqueño.files.wordpress.com/2011/12/situac3b3n-de-dh-dih-y-violencia-social-en-el-oriente-antioquec3b1o-2009-2010.pdf>
- Sentencia T-025 de 2004. Auto 008/09. *Por medio de la cual el juez establecerá los demás efectos del fallo para el caso concreto y mantendrá la competencia hasta que esté completamente restablecido el derecho o eliminadas las causas de la amenaza*. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/Autos/2009/A008-09.htm>

Capítulo 10

Prácticas de resistencia de las comunidades campesinas y movimientos sociales en torno al agua, las semillas y el territorio, en contextos locales de la Vega y Sucre, Macizo Colombiano

Blanca Mercedes Velarde Prieto⁴³
Deisy Lorena Velasco⁴⁴
Sandra Ximena Burbano Sandoval⁴⁵
Ruth Beyra Gómez⁴⁶
Carlos Ariel Mamián Muñoz⁴⁷
Patricia Botero⁴⁸

Resumen

Este artículo presenta algunas reflexiones teóricas y prácticas las formas de hacer resistencia desde las comunidades campesinas y movimientos sociales pertenecientes al Macizo Colombiano en el Departamento del Cauca, Colombia. El desarro-

43 Licenciada en Etnoeducación -Universidad del Cauca; docente de la institución educativa Santa Rita de La Vega Cauca; bvelarde6@gmail.com.

44 Ingeniera Agropecuaria, Universidad del Cauca; docente de la institución educativa Mariscal Sucre Cauca; lorenavelasco07@hotmail.com

45 Química, Universidad del Cauca; Docente de La Institución Educativa Alfredo Posada Correa de Pradera Valle del Cauca; sanximena@gmail.com

46 Licenciada en Preescolar y Promoción de La Familia, Universidad Santo Tomás de Aquino; Especialista en Informática y Telemática, Universidad Andina; Docente de La Institución Educativa Escuela Normal Superior Santa Clara de Almaguer Cauca; ruthbeyragomez12@hotmail.com

47 Licenciado en Educación Básica Primaria, Universidad del Cauca convenio Universidad del Quindío; Especialista en Pedagogía, Universidad El Bosque de Bogotá; Docente de La Institución Educativa Escuela Normal Superior Los Andes de La Vega Cauca; carlosarielm2@hotmail.com

48 Tutora e Investigadora, Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. Profesora Facultad de Ciencias sociales y humanas, Universidad de Manizales. Participa como activista en los colectivos Minga del Pensamiento, Creapaz y Campaña hacia Otro PaZífico posible PCN-Gaidepac. jantosib@gmail.com ID: <http://orcid.org/0000-0001-9552-7523>

llo de la investigación se llevó a cabo específicamente en los municipios de La Vega y Sucre, Cauca, en el marco del proceso de investigación y acción colectiva -IAC-.

En dicho proceso hemos avanzado en la construcción de una trilogía del movimiento campesino, compuesto por tres formatos de conocimiento: Canal a) Crónicas narrativas de reconstrucción histórica del movimiento campesino a partir de los relatos de líderes y lideresas participantes del Proceso del Movimiento Campesino del Macizo Colombiano en La Vega y Sucre, Cauca; Canal b) La construcción de reflexiones teórico-políticas acerca de las prácticas del despojo, las resistencias y la acción colectiva en la defensa por el agua; y c) La construcción de un documental que narra las resistencias en nuestro contexto. Adicionalmente, el enfoque de la investigación aporta a la construcción teórica sobre las prácticas de resistencia de las comunidades, no solo como una forma de comunicar y legitimar la información, sino en contra-discurso frente a las prácticas de colonización, autoritarismo y despojo.

En ese contexto, este documento devela diferentes procesos de resistencia en la defensa por el agua, las semillas y el territorio, que van desde la negativa a obedecer o cooperar con las fuerzas de invasión, ocupación y usurpación interna, hasta la revaloración de la memoria o saber tradicional, los espacios de vida, procesos de hermanamientos y los mandatos populares o leyes de pueblo, como formas silenciosas de irrumpir el orden.

Las comunidades campesinas del Macizo, al igual que muchos pueblos andinos, fundamentan su resistencia desde lo cotidiano a través de la construcción de redes horizontales y cohesivas de solidaridad, no basada en la acumulación de conocimiento *per se*, sino en la producción de conocimientos colectivos, apoyados en significados compartidos, en la experiencia viva y la existencia de las comunidades.

En una sociedad la acción colectiva pone en evidencia conflictos que motivan nuevos significados y formas de convivencia; desde esta perspectiva, la acción colectiva es el motor de las organizaciones y movimientos sociales campesinos, cuya finalidad, en este caso particular, es rechazar las diferentes formas de privatización del agua y de la biodiversidad por parte de empresas nacionales y extranjeras.

La acción colectiva tiene varios sentidos, como construir el territorio y fundar la memoria, pero, ante todo, generar testimonio de presencia y permanencia dentro de este lugar, que ha sido designado con miles de nombres, de los cuales rescata-mos uno: *el territorio secreto o valle escondido*. Lo retomamos como metáfora que ejemplifica la historia del Macizo, aún en el presente; un territorio encantado por la inmensidad de la naturaleza, que denota misterio y demanda el cuidado de sus propios habitantes, en contraposición a la ambición y las prácticas de re-colonización y privatización.

Palabras Claves: resistencia, acción colectiva, movimientos sociales, territorio, agua, semillas, Macizo Colombiano.

Abstract

Resistance practices of communities peasant women and social movements around water, seeds and territory, in contexts premises of the Vega and Sucre, Colombian Massif

This work is attempt to present some theoretical and practical, of the formation and forms of resistance making from the peasant social movements, belonging to the Macizo Colombiano in the Department of Cauca Colombia. The development of research carried out specifically in the municipalities of La Vega and Sucre Cauca. As part of the process of research and collective action -IAC-. In this process we have advanced in the construction of a peasant movement trilogy consisting of three forms of knowledge: - Channel a) Chronicles narratives of historical reconstruction of the peasant movement from the accounts of participating men and women leaders of the Peasant Movement Process of the Macizo Colombiano in La Vega and Sucre, Cauca. Channel b) The construction of the theoretical-political reflections on the practice of dispossession, resistance and collective action in defense of water, and c) in the construction of a documentary chronicles about the resistance by the water in our context. This research process has given us valuable assistance, allowing the systematization of information, the different actions of collective resistance movement community in the Macizo Colombiano.

This paper presents the different processes of resistance in defense by the water, the seeds and the territory, from the refusal to obey or cooperate with the forces of invasion, occupation, internal theft, to the revaluation of memory or traditional knowledge, spaces of life, twinning processes, popular mandates or laws of the people, as silent ways of breaking the order.

Farming communities in the context maciceño like many Andean people base their strength from the everyday through the construction of horizontal networks of solidarity and cohesive, it does not based on the accumulation of knowledge, it is rather a collective action, supported shared meanings or materialized in the symbolic, the imaginary and especially in its stories.

Collective action highlights a conflict in a society, encourage the development of new meanings from this perspective, collective action is the engine of the peasant organizations and social movements, where their purpose is to reject all possible forms of water privatization and biodiversity, with the entry of domestic and fore-

ign companies. Collective action thus has several meanings, among these, build the territory, establish memory, but above all, generate evidence of presence and permanence in this place, with thousands of names that has been designated, but which rescued a name the secret or hidden valley territory; retake this name as a metaphor that illustrates the history of the Colombian Macizo even in this, a land haunted by the vastness of nature that demands care and mystery to its own people as opposed to the ambition and practices of re-colonization and privatization.

Key words: resistance, collective action, social movements, territory, water, seeds, Colombian Macizo.

Introducción

Los procesos de resistencia de las comunidades campesinas en torno a la preservación del agua, las semillas y el territorio, en los contextos locales de La Vega y Sucre, Cauca, como trabajo de grado, se enmarca dentro de los procesos de investigación y acción colectiva –IAC–: destierro y resistencias.

Este trabajo parte de las narrativas de los integrantes del Proceso Campesino y Popular del municipio de La Vega y de las comunidades campesinas del municipio de Sucre. Se trata de una investigación que permite construir reflexiones teórico-políticas acerca del despojo y las prácticas de resistencia. Dichos relatos, cara a cara con las comunidades, permitieron reconocer las propuestas alternativas ante conflictos políticos, agenciados directamente por el estado colombiano, que se viven dentro del territorio. De esta forma se evidenciaron las labores que están ejerciendo las comunidades y movimientos sociales campesinos en el Macizo Colombiano de los municipios anteriormente mencionados.

La historia del Macizo Colombiano evidencia una posición enteramente territorial y geocultural⁴⁹, en momentos borrados y desarticulados, pero con una génesis común: la defensa de un territorio que ha estado en la periferia, alejado y en contradicción con las formas de poder. Cada movilización, cada lucha, cada manifestación tiene, por lo tanto, varios sentidos, como construir territorio y fundar la memoria, pero, ante todo, generar testimonio de presencia y permanencia dentro de este lugar.

Es así como las prácticas de resistencia por parte de las comunidades campesinas y las organizaciones sociales del Macizo Colombiano, en los últimos años, se han

49 Por grupos geoculturales nos referimos “a grupos históricamente dominados y económicamente marginados cuya relación territorial con su espacio es simbólico –estructural por lo que constituye en un lazo umbilical con este, del cual dependen culturalmente, simbólicamente y económicamente, y el cual geográficamente intrínsecamente en una relación simbiótica”. (Brunelesch, 2009, 17).

centrado en la defensa del agua, las semillas y el territorio ante los intereses de empresas nacionales y transnacionales de convertir lo público en privado. Evidencia de esto es la entrega de concesiones a empresas multinacionales tales como Kedadha, subsidiaria de la Anglo Gold Ashanti (3625 hectáreas en concesión para el municipio de La Vega y La Sierra) y Carboandes (3633 hectáreas entre Almaguer y La Vega).

De tales concesiones derivan la exploración y explotación minera como forma de detrimento de los bienes comunes de los habitantes, la privatización del agua y el aumento en las tarifas de los acueductos comunitarios, con la falsa expectativa de garantizar la potabilidad del agua, cuando el verdadero telón de fondo es la consolidación de políticas mundiales en las que se pretende poner en pocas manos la vida de millones de personas.

Las anteriores son algunas de las razones que han llevado a las comunidades campesinas a organizarse y emprender procesos de resistencia como alternativa para enfrentar las diferentes formas de enajenación. La historia que se ha venido construyendo en el Macizo Colombiano da cuenta de las luchas que, desde abajo, se han dado por la defensa del territorio como lugar de vida, a partir de la confluencia de horizontes de pluralidad inter-cultural campesina, mestiza, indígena y afro-descendiente, en las que figuran formas de organización, producción y auto-reconocimiento.

Justificación

El Macizo Colombiano es la estrella hídrica más importante de Colombia y una reserva natural del mundo; su ecosistema es productor de agua y biodiversidad (Londoño, 2001, p. 33). Es un territorio de grandes potencialidades, pero también con graves problemas pues se ha visto sometido a un acelerado e irreversible deterioro por cuenta de la implementación de mega-proyectos mineros y extractivos de agua por parte de entidades reguladoras que intervienen en la rearticulación social y fomentan la estructuración de una nueva forma de ver el territorio, desde valores capitalistas.

Para comprender las actuales dinámicas que se presentan en el Macizo es indispensable examinar los procesos de resistencia que se expresan de diversas formas y que han sido estigmatizadas por los discursos oficiales. Dichas resistencias están estrechamente relacionadas con los ciclos productivos y el más duradero y más grave ha sido el ciclo de explotación aurífera que se desató desde el momento de la Conquista y que persiste en la actualidad.

La resistencia se constituye en un proceso dinámico e inconcluso, en el que los oprimidos no son sujetos pasivos frente a la dominación. El acto de resistencia

se funda en las nociones de esperanza y trascendencia, y se manifiesta como un acto de autonomía para la emancipación radical que da cuenta de las formas organizativas y perspectivas políticas que han generado las comunidades. Razones por las cuales la defensa del agua, las semillas y los territorios se han convertido en principios políticos y han dinamizado y direccionado el accionar desde propuestas como la apropiación colectiva e integral de microcuencas y ojos de agua, los planes de vida comunitarios, los procesos de hermanamiento, encuentros de pueblos y semillas, convenciones populares del agua y la construcción de mandatos populares.

En esta dirección, los diferentes movimientos sociales y populares locales promueven estrategias de resistencia para lograr que los bienes comunes sean vistos como un derecho y como patrimonio de la humanidad, evitando así que se conviertan en objeto de mercado.

Desde esta perspectiva, el proceso investigativo retoma planteamientos teóricos y discusiones del campo político, tales como movimiento social, organización campesina y resistencia, para aplicarlos en contextos y problemas prácticos que afrontan los actores sociales, haciendo una crítica al modelo de la modernidad liberal, a partir del vínculo entre comunidad campesina, cultura y sus formas colectivas de cuidado de la naturaleza.

Antecedentes

La historia reciente de Latinoamérica ha estado marcada por las disputas sociopolíticas por los bienes comunes, protagonizadas por empresas nacionales y extranjeras, y por la defensa de los mismos por parte de comunidades, movimientos y organizaciones sociales que se han visto afectadas. Se podrían dar muchos ejemplos de tal afirmación; está el caso de Bolivia y las luchas de su pueblo durante el periodo que va de la “Guerra del Agua” en Cochabamba (2000) a la “Guerra del Gas” (2003) y la “Agenda de Octubre”, que surge de la anterior. Todas van a orientar luego la acción de los movimientos populares en Bolivia y el primer mandato de Evo Morales (2006-2009). Allí, claramente, la disputa alrededor de los bienes comunes se transformó en el punto de articulación de las resistencias al neoliberalismo y el inicio de un proceso de cambio promovido por un conjunto de fuerzas sociales y políticas que convergieron en una propuesta programática en relación con los hidrocarburos, la tierra y el territorio.

Para hacer hincapié también en las iniciativas y resistencias del campo popular recordemos un acontecimiento del 2012: la lucha de la comunidad de La Primavera del pueblo Qom en Formosa, Argentina, y la represión que sufrió y aún sufre —una pequeña muestra de lo que es el proceso de expulsión de poblaciones campesinas

indígenas en el norte argentino y el genocidio que se está cometiendo actualmente sobre estas comunidades—. Otra referencia central del año pasado es la lucha por la protección de los glaciares amenazados por diferentes proyectos mineros, particularmente el de Pascua Lama en San Juan, Argentina.

Cochabamba, Bolivia, lideró una de las más grandes luchas latinoamericanas por el agua. Los habitantes pasaron de dueños a usuarios del agua, servicio proporcionado por la multinacional Aguas del Tunari, subsidiaria de Bechtel y Abengoa, y aprobado mediante la Ley 2029 de 1999 (sobre el Servicio de Agua Potable y Alcantarillado Sanitario).

El proceso de privatización inició con la construcción desde el gobierno nacional del Plan Bolivia de Agua y saneamiento que argumentó reducir las condiciones de pobreza y mejorar las condiciones sociales de la población incidiendo en la salud, pero fue un fraude, las tarifas se volvieron insostenibles para el usuario, lo que llevó a una de las más grandes movilizaciones de la llamada guerra del agua y donde finalmente la compañía fue expulsada. (Boelens, s.f., p. 6)

Colombia no es ajena a este panorama; en nuestro país también hay comunidades afectadas. Tales son los casos de las represas “Ríos Vivos” en Santander, Antioquia, Caldas y Neiva, que generaron la reacción de los pobladores, quienes han defendido sus derechos culturales, el territorio y la autonomía; indígenas Envera de Murindó, Antioquia, y Carmen del Darién, Chocó, permanecieron en el 2009 durante más de seis meses en el Cerro Careperro para impedir la puesta en marcha del proyecto de explotación minera que adelantaba la Muriel Mining Co. ONIC, Aso-OREWA y OIA en un lugar sagrado para los Jaibanás de la comunidad, que se convirtió en eje de la explotación de las reservas de cobre, oro y molibdeno; también en el departamento del Cauca, en 2011, el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, se movilizó contra la extracción de oro en minas ubicadas en los resguardos de Canoas y Las Mercedes de Caldono, dentro del territorio ancestral Sat Tama Kiwe (CINEP, 2012, p.18).

Situaciones como las mencionadas han motivado a las comunidades alrededor del mundo a organizarse en defensa de los bienes comunes como el agua, las semillas y el territorio. Ejemplo de ello son el Movimiento campesino de los Sin Tierra del Brasil, por su impacto en la adecuación de políticas nacionales en función de la reforma agraria y la concentración de tierras, lo que les mereció reconocimiento tanto dentro como fuera de su país, simbolizando la lucha y resistencia de los campesinos en busca de un mundo más justo y humano; el movimiento de Mujeres

Agropecuarias en Lucha (MMAL) de Argentina⁵⁰; el movimiento de luchas socio-ambientales y el movimiento Zapatista en México⁵¹; el movimiento por la lucha por el agua en Cochabamba, Bolivia, entre otros. Todos ellos han generado la legitimación de las luchas populares, en pro de la transformación social que tiende a la autonomía y búsqueda de identidades mediante el quehacer cotidiano, haciendo frente a un sistema que los ha excluido de las políticas públicas. En Colombia, entre otros, existen movimientos campesinos como el de los coccaleros de Putumayo⁵² y de San José de Apartadó, situado este último en la región de Urabá; ambos luchan por el reconocimiento nacional, respeto por los derechos humanos y la autonomía.

En Latinoamérica las luchas se evidencian, por ejemplo, en “la construcción en la indignación de los ejidatarios de la Comarca Lagunera o de las tribus Mayo-Yoreme y Yaquis por la incontrolable renta de sus tierras y la privatización de los pozos de agua; en la histórica lucha de los pueblos indios en los Andes y la Amazonía por la reforma agraria y por su autonomía” (Serna, s.f., 3), comprendiendo estas formas de resistencia como una “respuesta al autoritarismo militar, a las intervenciones externas y la marginalidad de las desenfocadas políticas llamadas de desarrollo económico-social impuestas por países ricos y oligarquías consulares” (Borda, 1989, 4). Algunos de los procesos organizados en defensa del territorio, la garantía de condiciones de vida digna, derechos y garantía de una soberanía alimentaria, a nivel nacional, se conciben desde el Movimiento Social en Defensa del Río Sogamoso; la Asociación de Pequeños Mineros Afectados por el Proyecto Hidroituango (ASOMITUANGO); Comité Ambiental en Defensa de la Vida, en resistencia al proyecto minero La Colosa en Cajamarca; proceso de resistencia del páramo de Santurbán contra la gran minería.

50 El movimiento de las mujeres Agropecuarias en Lucha (MMAL) que surge en la Pampa Argentina a mediados de la década pasada puede ser considerado un caso de emergencia de la nueva protesta social agraria en ese país. Tiene la particularidad de ser un movimiento de mujeres convocadas inicialmente en torno a una reivindicación concreta no específicamente de género- la injusticia del endeudamiento de los pequeños _ con el objeto de defender la tenencia de tierra. (Piñeiro, 2004,32).

51 Movimiento de los zapatistas, con el subcomandante Marcos como vocero, quien “abre una mirada hacia el mundo indígena, con un llamado para la atención de dicha población hacia otras comunidades de todo el mundo; este movimiento realiza la propuesta de cambio social, de crear espacios realmente democráticos en donde puedan debatirse y avanzar nuevas posibilidades políticas, insistiendo en que los derechos políticos son derechos humanos” (Ponce y Saramago, 2001,1).

52 Los coccaleros tratan de imponer una identidad alternativa: la de un grupo de ciudadanos putumayenses, independientes en relación con el narcotráfico y la guerrilla [...] mediante el cual sus habitantes se comprometieron a no involucrarse con actores armados, a exigir respeto por parte de esto y a exigir su propia organización social autónoma. (Santos, 2004, 29).

Problema de investigación

El Macizo Colombiano, al ser considerado un territorio geoestratégico en el orden ecológico - ambiental de producción de agua y minerales, está siendo objeto de disputas por el interés de las transnacionales en obtener licitaciones e incursionar en espacios de vida como la Laguna del Magdalena, sectores del Río Caquetá y el Río Patía, donde la Anglo Gold Ashanti (AGA) y Carboandes S.A. pretenden explotar el yacimiento de Polimetálicos en la concesión Almaguer-La Vega.

La ocupación y apropiación del territorio incluye políticas de privatización y extracción de los bienes comunes, situación que ha causado grandes debates y desencuentros entre actores políticos como el gobierno y las comunidades maciceñas. La corriente privatizadora recorre el mundo, y precisamente el agua, las semillas y el territorio son vistos como recursos del capital neoliberal, causando devastadores efectos sobre las comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes y el planeta en general.

Se parte de un principio esgrimido sutilmente por los organismos de financiamiento internacional como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que señalan que el costo del agua no es suficiente y por lo tanto debe ser tratada como una mercancía cualquiera y, por ende, ser privatizada para que pueda tener un precio de mercado y una adecuada gestión por medio de los Planes Departamentales de Agua y entrega de concesiones a multinacionales para la prestación del “servicio”⁵³.

Estas situaciones han afectado drásticamente al Macizo Colombiano. Así, por ejemplo, durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, el 11 de marzo del año 2003, se reunieron subrepticamente en Bogotá representantes del Grupo de Geopolítica de la Unión Europea con la embajadora Anne Paterson y expertos colombianos con el fin de discutir los espacios de mayor importancia estratégica para ser concedidos a futuro como canje de recursos por deuda externa. Allí se definió como campo estratégico el Macizo Colombiano y se estableció para el año 2015 la explotación de materiales biológicos, minerales y naturales.

53 Los lineamientos para la estructuración, la financiación y la ejecución de los Planes Departamentales de Agua y Saneamiento para el Manejo Empresarial de los servicios de acueducto, alcantarillado y aseo, los cuales se constituyen en la estrategia principal para implementar la política sectorial del Gobierno Nacional. La Ley 142 de 1994, estableció que la prestación de los servicios debe llevarse a cabo a través de empresas de servicios públicos (E.S.P.) constituidas por acciones y por organizaciones autorizadas en zonas rurales o áreas urbanas específicas. (Ministerio de ambiente, vivienda y desarrollo territorial departamento nacional de planeación – DDUPA, 2007).

En coherencia con lo pactado, el Gobierno se comprometió a seguir el Plan Yarborough de pacificación, apoyado por el Batallón de Alta Montaña, con el fin de controlar los lugares estratégicos. Adicionalmente se implementaron programas como Familias guardabosques, soportados económicamente en los acuerdos con la Unión Europea y en “socios” tales como: Boeing, Lockheed y Martin Marietta, que explotarían materiales como el zinc, tantalio, cromo, vanadio y uranio, y la Anglo Gold Ashanti Mines, empresa multinacional con capital inglés y sudafricano, encargada de la explotación de oro.

Las leyes que sustentan el desarrollo agrario basado en un modelo de propiedad privada conduce a prácticas de empobrecimiento, como ya se ha visto en Ghana, África (Martínez Alier, 2009), como consecuencia de prácticas neo-extractivas a partir del modelo de desarrollo global. En este sentido, el modelo de privatización del agua está anclado con el modelo de certificación de semillas multinacionales y descertificación de las semillas campesinas, en Colombia agenciadas en el decreto del ICA 970⁵⁴.

Con relación al anterior contexto, este documento relata los avances investigativos a partir de las acciones y reflexiones emergentes de los procesos organizativos de las comunidades campesinas, movimientos y organizaciones sociales en el contexto maciceño, con el fin de comprender y fortalecer sus luchas populares en defensa de la soberanía alimentaria, el territorio y los procesos inter-culturales en relación armónica con la naturaleza, dando respuesta al interrogante ¿Cómo son las prácticas de resistencia de las comunidades campesinas y movimientos sociales en el Macizo Colombiano en torno al cuidado del agua, las semillas y el territorio?.

Objetivo general

Comprender los procesos de resistencia desde las acciones y referentes construidos por las comunidades campesinas en torno al cuidado del agua, las semillas y el territorio en contextos locales de La Vega y Sucre, Macizo Colombiano.

Objetivos específicos

- Reconstruir las experiencias de resistencia de las comunidades campesinas por la defensa del agua, las semillas y el territorio en los municipios de Sucre y La Vega.

54 El documental 970 relata la historia de un grupo de campesinos a los que el Gobierno de Colombia le incautó y destruyó 70 toneladas de arroz. En defensa de los intereses de empresas transnacionales en el marco de Tratado de Libre Comercio entre Colombia y Estados Unidos. Véalo en: http://www.youtube.com/watch?v=kZWAqS-El_g

- Recontar la historia de resistencia campesina a partir de las narrativas y memoria colectivas registradas con comunidades y movimientos sociales de La Vega y Sucre.
- Construir reflexiones teórico-políticas acerca de las prácticas del despojo, resistencia y producción de conocimiento por parte de las comunidades y movimientos sociales en torno al cuidado del agua, las semillas y el territorio.

Descripción teórica

Despojo del territorio por parte de las empresas nacionales y extranjeras

La pérdida de la soberanía nacional en Colombia es resultado del sometimiento a intereses extranjeros a través de políticas económicas que han agudizado los graves problemas que padece el campo colombiano.

Así, Estados Unidos procedió a emprender toda una nueva revolución industrial y tecnológica que llevó a dicho país a experimentar en los noventa una vigorosa reactivación de su economía, en los países andinos — como en el resto de los latinoamericanos — se optó por abrazar el paquete de políticas codificado bajo el nombre de Consenso de Washington (CW). (Moncayo, 2003, p. 74)

La potencia económica mundial sustenta que las economías latinoamericanas están muy cerradas, por lo que

Era necesario entonces privatizar las empresas públicas, integrar las economías al mercado mundial y remover las talanqueras intervencionistas que estaban impidiendo el libre funcionamiento del mercado. De esta manera se conseguirían los precios correctos, surgiría el clima propicio para la inversión extranjera y fluirían los créditos de las instituciones multilaterales con sede en Washington. (Moncayo, 2003, p. 74)

La aplicación del Consenso de Washington es traducida en fenómenos como la privatización del patrimonio público y el desplazamiento de la responsabilidad del Estado de garantizar los derechos individuales y colectivos hacia el favorecimiento del libre comercio de bienes capitales y servicios en el territorio colombiano.

De manera que el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos es una de las expresiones de la aplicación de las políticas asumidas en el Consenso de Wash-

ington y, básicamente, es impulsado por el Banco mundial. En consecuencia, se fortalecieron las grandes empresas transnacionales y, así pues

Apareció el imperialismo, modo que requiere de la explotación de los países débiles para existir y el cual, sin renunciar a las agresiones colonialistas, maquilla su agresividad mediante el neocolonialismo, dominación que intenta ocultar y que ejerce mediante cipayos, es decir, a través de nativos de las tierras dominadas que actúan al servicio de los intereses del Imperio y que entre sus funciones cumplen con una de importancia ideológica primordial: ocultar cómo funciona la economía capitalista. (Robledo, 2006, p.3)

Las empresas transnacionales y multinacionales dirigen su mirada hacia los mal llamados recursos naturales y los territorios ricos en biodiversidad y agua, poniendo el foco en esta última para beneficiarse al reducirla a “bien económico”, como ellos lo denominan, pues

Se estima que el “97,5% del agua existente en el planeta es salada y por lo tanto no potable, mientras que sólo el 2,5 de los recursos hídricos del mundo es dulce. De este último porcentaje, únicamente el 0,4% corresponde al agua superficial y atmosférica. (Barlow y Clarke, 2002, p. 16)

En esta dirección se está implementando a nivel mundial la minería a gran escala, que perturba el suelo y todo lo que existe dentro de él, generando la contaminación de aguas por la utilización de sustancias tóxicas como el cianuro o mercurio, los cuales eliminan toda forma de vida; otra consecuencia es que el agua no puede ser consumida ni utilizada por las comunidades habitantes de los lugares donde exista explotación minera. Minería sin agua no es posible y por esta razón la minería se desarrolla en lugares donde esta abunda.

En Colombia en el 2004 para la minería de oro se utilizaron: 14.523.727 metros cúbicos de agua, equivalente al consumo de 795.000 personas, y en el 2007: 5.958.079 metros cúbicos equivalente al consumo de 326.470 personas, esto por una caída que hubo en la exportación, sin contar por la contaminación sufrida y los accidentes por derrame los cuales son nocivos para las poblaciones. (Martínez y Herrera, 2010,68)⁵⁵

55 Para producir un gramo de oro es necesario mil litros de agua por segundo. Producir un anillo matrimonial de oro, por ejemplo, requiere de 8.000 litros de agua. La producción de una onza de oro puede generar 250 toneladas de desechos tóxicos. Una minúscula cantidad de cianuro del tamaño de un grano de arroz, puede matar a una persona.

Igualmente, las multinacionales tienen interés en la explotación de minerales (uranio, cobre, entre otros) conllevando al deterioro de la calidad del agua y al desalojo del territorio en comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas que ven afectadas sus formas de vida. En este sentido, el despojo de tierras implica desalojo como “la ocupación de hecho mediante la expulsión poblacional y reconfiguración política y militar de grupos armados como métodos para propiciar el abandono y el despojo de tierras” (Reyes 2009, citado por Machado y otros).

El despojo del agua no es otra cosa que el acaparamiento de grandes cantidades de agua por parte de la empresa capitalista y esto se logra a través de mecanismos legalizados e institucionalizados de robo o de abierto arrebato del agua [...] La privatización de las aguas y tierra es una de las formas típicas de despojo o desposesión. Aquí cumple un rol determinante el Estado que formula y acomoda las normas y leyes, que crea y acondiciona instituciones para promover el proceso de acumulación capitalista, que establece un sistema de sometimiento y control político e ideológico para legitimar no solo la apropiación de los bienes comunes, y el desplazamiento de las poblaciones rurales, sino que también, promueve las tesis de que no hay mejor camino que el crecimiento económico y la acumulación capitalista para lograr el desarrollo. El despojo no es un fenómeno nuevo en nuestros países latinoamericanos. Viene desde la época de la colonia y es un fenómeno que continúa en la actualidad”. (Gaybor, 2010, p. 8)

El agua, ¿un recurso o un derecho?

Alrededor de la privatización del recurso hídrico se configuran relaciones de poder entre actores políticos como el gobierno, las organizaciones y los movimientos sociales, quienes discrepan desde el punto de vista económico, político, social y cultural. Al mismo tiempo que ocurren dichos eventos se están planteando políticas mundiales, donde el negocio de las multinacionales se sustenta en la apropiación del recurso vital (Barlow y Clarke, 2002, p. 47).

Como afirma Escobar (1995), el discurso occidental ha generado transposición de la naturaleza por ambiente y por recursos; las tendencias privatizantes se están convirtiendo en una realidad en América Latina en el marco de las políticas de ajuste económico y de apertura de corte neoliberal. De esta forma se afirma que el desarrollo de los pueblos se basa en el crecimiento económico y este, a su vez, en la explotación de la naturaleza.

Alrededor de la privatización del agua se estructuran políticas en los Estados nacionales que favorecen el traspaso de lo público al sector privado, donde se apropiaban del líquido para ser vendido a las mismas comunidades; de este modo, “según el Banco Mundial y las Naciones Unidas, el agua es una necesidad humana, no un derecho humano” (Barlow y Clarke, 2002, p. 15). Un derecho humano no podría ponerse en venta.

Alejándose del concepto del agua como recurso, los procesos populares de las comunidades campesinas y sus organizaciones sociales la defienden como un derecho. El agua potable es esencial e imprescindible para que la vida misma sea posible sobre la faz de la tierra, no es un recurso ni una mercancía, el agua es concretamente un derecho humano.

Sumado a lo anterior, Olson (citado por Barlow, 2011, p. 188) afirma que “es necesario una y otra vez el argumento de que la privatización del agua es sencillamente incompatible con la naturaleza del agua como un bien común y por lo tanto con los derechos humanos fundamentales”. Mientras tanto, Geertz (1973, citado por Vargas, 2012, p. 12) considera que existe una diferencia entre una sociedad que percibe el agua como eje integral de su cultura con gestión colectiva mediada por prácticas comunitarias y con sistemas modelados, y las sociedades en que la intervención humana modifica las estructuras ecológicas en el sentido productivo del capital. En este sentido, las prácticas de buen vivir, en comunidades campesinas, significan “vivir/con-vivir en armonía y complementariedad integral de los diversos mundos de la comunidad eco-biótica natural” (Niel, 2011, p. 8).

La convivencia es parte de la cultura y se convive también con la naturaleza dentro de un territorio, teniendo en cuenta que el territorio no solo incluye la posesión de tierras sino las relaciones culturales que allí se generan. “El territorio ayuda en la interpretación y comprensión de las relaciones sociales vinculadas con la dimensión espacial; va a contener las prácticas sociales y los sentidos simbólicos que los seres humanos desarrollan en la sociedad en su íntima relación con la naturaleza, algunas de las cuales cambian de manera fugaz, pero otras se conservan adheridas en el tiempo y el espacio de una sociedad” (Hernández, 2010, p. 208). Así entonces, dentro del territorio se configuran relaciones con la cultura y el cuidado de la naturaleza y el territorio (Escobar, 2013) y en esta relación el cuidado del agua, las semillas y las formas de producir en la parcela. “La síntesis teórica que relaciona el vínculo del entorno natural y la acción social de los seres humanos, servirá para explicar las causas que llevan a diferenciar a las regiones, dejando de lado la explicación basada en los determinismos geográficos” (Hernández, 2010, p. 208).

Acción colectiva en los procesos de las organizaciones y movimientos sociales campesinos

La Acción Colectiva son los diferentes procesos reivindicativos realizados entre personas, organizaciones y movimientos sociales cuyo objetivo es defender, proponer y decidir frente a las realidades del contexto sociopolítico y cultural, mediante herramientas como la expresión de sus ideas, demandas, iniciativas y la gestión de cambios en la sociedad. Al respecto, Delgado (2005) afirma:

La acción colectiva no se limita a la controversia y conflictividad de los sistemas normativos y de las relaciones sociales, sino más bien, instauro renovados marcos de significación sobre distintas problemáticas, donde la justicia y la libertad son los referentes de sentido para crear normas y criterios de legitimación de los sistemas democráticos. De ahí que se requiera de la intervención de actores colectivos que se consideraban situados por fuera de la esfera política, con lo cual se amplía el universo de los discursos políticos agenciados desde distintos actores, y se enriquece la cultura política pública con marcos de interpretación que confieren sentido a la participación ciudadana. (p. 33)

La construcción de marcos de acción colectiva permiten la configuración de esquemas de interpretación de la realidad; conducen a la creación de estrategias mediante las cuales se expresan las situaciones de injusticia que desean ser posicionadas en el debate público; permiten situar un problema en un contexto concreto asociado con las experiencias cotidianas de los integrantes de una organización o movimiento social y, al mismo tiempo, vincularlo a un horizonte más amplio de debate y discusión. En este modelo los movimientos sociales son focos generadores de significados colectivos que desempeñan, desde su capacidad reflexiva e interpretativa, un papel relevante en la construcción de las sociedades (Delgado, 2005, p. 20).

Según Snow y Gamson (1992, citado por Pinto, 2002, p. 26) adoptaron el concepto “enmarcado”, para referirse a los marcos de acción colectiva como la “serie de significados y creencias orientados a la acción que inspiran y legitiman las actividades y campañas del movimiento social, haciendo posible el vínculo de los individuos con la organización”; por su parte, Becerra, 2006 sostiene que las acciones colectivas figuran esquemas interpretativos de la realidad que inspiran y legitiman las actividades no ya de un individuo, sino de un movimiento social.

Resistencias sociales

La gran mayoría de los movimientos sociales latinoamericanos actuales utilizan en su discurso la categoría de resistencia para designar una praxis que aparece central y articuladora. Desde sectores académicos e intelectuales la resistencia ha sido retomada en el intento de caracterizar los fenómenos de lucha social y popular que marcaron y marcan la vida política de la región en los últimos años.

Según Modonessi (1996) existen diferentes formas de abordar la resistencia dentro de un grupo social; una, por ejemplo, en la que los individuos o grupos “responden ante una agresión, es subalterna en cuanto se mantiene al interior de una forma de dominación” (Modonessi, 1996, p. 3). Otras formas de resistencia que se salen del marco hegemónico establecido le dan sentido al lenguaje, la fiesta, el carnaval como partes de la actividad política; en palabras de Modonessi (1996) “resistencias antagónicas” en las que se supera la acción directa y la violencia y se extiende a todo tipo de práctica social, cultural y política.

La resistencia surge ante la “imposición de significados por parte de las estructuras de opresión, en la que los sujetos no son sujetos pasivos frente a la dominación, se trata de una resistencia civil en la que se registran como elementos comunes el ejercicio de la acción no violenta” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 46).

Al respecto, Hernández (2010) sostiene que toda resistencia social es generalmente civil, en tanto que la resistencia social supone acciones motivadas por una situación crítica frente a las fuerzas que ejercen o intentan dominar. La resistencia civil como una forma de acción política⁵⁶ se refiere a manifestaciones públicas como la huelga (Quiñones, 2008, p. 188). En el mismo sentido, Randle (1998) sostiene que son acciones encaminadas al acoso y derribo de un gobierno o autoridad. Scott (2000), por su parte, infiere que las formas de resistencia son una respuesta inmediata y natural al poder que no busca en ningún caso un proyecto en común del grupo marginado. Contrario a esta posición, en los procesos de investigación y acción colectiva, las resistencias indican procesos comunitarios de creación de nuevas institucionalidades, más allá de las propuestas por el gobierno. En este sentido presentan doble dimensión; por un lado, denuncian las injusticias que padecen las comunidades y, por el otro, construyen referentes de acción y reflexión que amplían los significados de la democracia (Botero, 2013a, p. 476).

56 El accionar político tiene pretensión de direccionar una sociedad. En palabras de Weber (1964 citado en Gigli, s.f.) la acción política es la decisión que implica intereses, conservación o traspaso del poder. “el que hace política ambiciona al poder, como medio para el logro de otros fines (ideales o egoístas) [...] porque la política es, en esencia, lucha”.

Metodología

El trabajo de campo se desarrolló en dos escenarios locales de discusión y participación donde actúan las comunidades campesinas de La Vega y Sucre, Cauca, Macizo Colombiano. Las actividades de construcción del conocimiento como procesos de investigación y acción se realizaron entre el 2011 y el 2013. En cada uno de los escenarios se realizaron actividades centradas en la reconstrucción de historias a partir de narrativas colectivas y en la participación dentro de las comunidades.

El trabajo de investigación se estructura desde las narrativas y tuvo como eje de análisis las cosmovisiones, la idiosincrasia y el saber de la cultura campesina. La comunidad participó en conjunto de los procesos de discusión en torno al despojo y las resistencias desde la acción colectiva de las comunidades en movimiento, en un escenario donde convergieron las relaciones entre los participantes.

Si bien muchos investigadores consideran que la Investigación Acción Participante solamente puede ser utilizada en el desarrollo de investigaciones de media complejidad, en este proceso establecemos que esa metodología, desarrollada principalmente por Borda (1989) y la investigación acción colectiva -IAC - (Botero, 2012) son herramientas determinantes para comprender la visión que tienen los habitantes del Macizo Colombiano como actores y participantes activos en la construcción de resistencias y como protagonistas del proceso militante de investigación, puesto que son ellos quienes recuentan las historias a partir de sus luchas frente a la explotación y marginación que viven sus comunidades.

Sobre este tipo de métodos Botero afirma: “La teoría social en movimiento parte de las experiencias de comunidades en procesos de resistencias cotidianas que más allá de pretender comprender desde el punto de vista del investigador o investigadora plasma obras con y desde el lugar de enunciación de las comunidades plurales que tejen sentidos colectivos desde la diversidad; aquellas que proponen un lugar de contra-poder frente a las teorías homogéneas en su modelación de mundo como progreso, civilidad y desarrollo” (Botero, 2013a, p. 29).

Así pues, este trabajo toma fundamentos de la investigación acción participante planteada por Borda (1989) y de lo planteado por Botero (2012) respecto a la investigación acción colectiva IAC, como “un tipo de investigación participativa con las comunidades, organizaciones y movimientos sociales como un nuevo pretexto de construcción de lo colectivo”.

En consecuencia, el proceso de investigación se desarrolló en varios escenarios, en los que se usaron distintas formas de abordar las prácticas narrativas: Conver-

satorios en los que los integrantes de las comunidades realizaron el recuento de las historias que permitieron descongelar los relatos de resistencias campesinas en el Macizo. La apuesta por comprender las prácticas narrativas de la comunidad campesina parte del vínculo como investigadores-activistas, investigándonos y compartiendo con el proceso del movimiento para legitimar las construcciones teóricas desde las propias prácticas y construcción de sentido.

Compilación de textos, videos y material de archivo que dan cuenta de la apropiación y reconocimiento de resistencias campesinas en la trama de la vida cotidiana.

Construcción de presupuestos teóricos, desde las narrativas, que sintetizan las prácticas de resistencia de las comunidades maciceñas, elaborados a través de la confrontación de dichas posiciones con los postulados teóricos.

Hallazgos

Resistencias campesinas desde las prácticas de las organizaciones y movimientos en el Macizo Colombiano

Las prácticas narrativas de las comunidades campesinas y los integrantes de los movimientos sociales del municipio de Sucre y el Proceso Campesino y Popular de La Vega, dan cuenta de los procesos de resistencia en torno al agua, las semillas y el territorio en el Macizo Colombiano.

La transición civilizatoria del modelo económico requiere no sólo un de un análisis de los medios, fines, prácticas de distribución y la producción, sino que requiere, además, analizar el tipo de *ethos* que contiene cada modelo. Esta transición indica un cambio de *ethos* –forma de habitar y relacionarnos en y con el mundo–, según Botero (2013b):

Detrás de cada modelo económico hay una ética para relacionarse con el mundo: una ética del mercado rentista (ética del cálculo, el control, la instrumentalización y la ventaja sobre otros y lo otro); una ética en la que predomina la justicia social a partir de la repartición y redistribución de los excedentes de la producción, la igualdad independientemente de las culturas y con el predominio de una ideología secular). Las prácticas del buen vivir (resistencias culturales ancestrales, urbano populares, ecológicas, estéticas) [...] prácticas de reciprocidad, trueque; hermanamientos, construcción de redes de solidaridad en una globalización no capitalista, con los principios de autonomía alimentaria, cultural y un relacionamiento no instrumen-

tal con la naturaleza, de prácticas de valor principalmente de trabajo comunitario, y con principios de autoridad a partir de valores como la honradez, la solidaridad, el posicionamiento en la defensa de microcuencas, los ojos de agua; el reciclaje comunitario; las formas de producción parcelaria, orgánicas y biodiversas como propuesta de cambio de sociedad. (p.1)

En este sentido, las resistencias en el Macizo Colombiano no sólo consisten en la oposición frente a las prácticas capitalistas y neoliberales del modelo de desarrollo de los estados nación globalizados, sino que señalan, especialmente, prácticas de creación de mundos alternativos al sistema desde las prácticas inter-culturales populares. Así, los hallazgos del estudio se exponen en tres tendencias centrales para comprender las resistencias campesinas: 1) Resistencias desde los modelos de mundos: significados y prácticas del valor del agua desde la versión campesina y la versión gubernamental; 2) Resistencias como prácticas vinculantes: al agua y las semillas como resistencias interculturales y socio-territoriales; 3) Resistencias como autonomía desde la ley del pueblo.

Resistencias por otros modelos de mundo: significados y prácticas del valor del agua desde la versión campesina y la versión gubernamental

El agua es vida y por la vida, hasta la vida misma⁵⁷

Desde el saber campesino, hasta hoy, no se concibe la idea de privatizar el agua y negarla a personas en un territorio donde abunda y desde donde se suministra para el resto del país.

El agua para nosotros los vegueños ha sido nuestra y seguirá siendo nuestra. Estas tierras son de nosotros y el agua que corre por ella también. (Líder Campesino). No es posible que nosotros estando bañados en agua, ya lo decía que el 70% del agua que toman los colombianos nacen aquí, en el Macizo Colombiano; cuatro ríos importantes nacen acá: el río Magdalena, Caquetá, Cauca y Patía, que es el único río de montaña, que posee cenizas volcánicas, y existe la posibilidad que tengamos que pagar por el agua. (Integrante del Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega, 2012).

57 Consigna que se oye de los activistas del movimiento campesino del Macizo Colombiano.

Las declaraciones anteriores evidencian la importancia, desde la cultura campesina, de determinar el agua como un bien común que se encuentre fuera del perímetro del mercado. Al respecto, Bocking (citado en Barlow, 2011) plantea que:

El ámbito común como esas cosas a las que tenemos derecho por el sólo hecho de ser miembros de la familia humana: el aire que respiramos, el agua dulce que tomamos, los mares, los bosques, las montañas, la herencia genética a través de la cual se transmite toda la vida, la diversidad de la vida misma. (p. 3)

El agua definida como un derecho fundamental y no como recurso rompe con cualquier sentido de mercantilización. Las luchas en defensa del agua evidencian la responsabilidad ética frente al acceso y disfrute del agua limpia y suficiente para todos como el elemento constitutivo de la naturaleza humana.

El agua es importante en la existencia de la vida y, en este sentido, para las comunidades campesinas hace parte fundamental del sustento diario; “es la vida misma”, “el agua no es mercancía”. Los campesinos del Macizo Colombiano rechazan todas las formas de privatización y la lucha por el agua es aguerrida:

El agua para nosotros los campesinos, el agua es vida y estoy de acuerdo como muchos vegueños que, por el agua hasta la vida misma, yo creo que no nos vamos a agachar, nadie, nadie nos vamos a humillar ante este despropósito que los grandes nos están haciendo, lo que quieren es sacarnos, porque si nos quitan el agua nos están quitando la vida. (Campesino, 2012)

Resistiendo ante las diversas formas de privatización del agua

Los Planes Departamentales de Agua, creados mediante documento CONPES (Ministerio de ambiente, vivienda y desarrollo territorial Departamento nacional de planeación – DDUPA. (2007), son una de las formas de privatización del agua mediante el traspaso de la administración del recurso a empresas privadas nacionales o extranjeras. Este comportamiento ha evidenciado históricamente las alianzas del Estado central con las multinacionales, siendo el primero actor principal en la presión a alcaldes y concejos municipales para la firma del mencionado acuerdo, bajo la amenaza de la no certificación de los municipios. El resultado es la modificación de la ley ambiental para consolidar la Ley 142 de 1994, a partir de la cual se inicia la participación del sector privado en medianos y pequeños Municipios.

La ley 142 supuestamente la sacan y crean una figura de unas empresas, como entes operadores para prestar el servicio, pero bien

si ese es el argumento que presentaban el gobierno a través de la ley 142, también se sabe que esa ley fue sacada con intereses transnacionales para que la comunidad organizada o las juntas de acción comunal, organizaciones comunitarias, no sean capaces de prestar los servicios públicos de una manera comunitaria. (Concejal Municipio de Sucre, 2012)

Estos Planes de Agua incluyen la estratificación y la creación de empresas administradoras, la implementación de medidores y la pignoración de recursos del departamento durante 15 años, que son transferidos desde el Gobierno Central y que los municipios y el departamento deben pagar.

Es evidente la aplicación y la aprobación de la ley de aguas en los municipios del Macizo Colombiano. El municipio de La Vega, a través del Concejo Municipal, aprobó la ley 142 sin tener en cuenta la lucha popular de las comunidades campesinas lideradas por el Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega. Esta fue aceptada, más no acatada por los concejales de turno. Mientras que los municipios de Sucre y Almaguer no realizaron dicha aprobación.

A pesar de la no aprobación del plan de aguas en el municipio de Sucre, el gobierno privatiza la prestación del servicio con la conformación de la empresa mixta por acciones, avalados por la ley 142 que permite que los servicios domiciliarios puedan ser manejados por un ente privado. Frente a estas prácticas oficiales la comunidad se organiza en comités de defensa por el agua, realizando acciones colectivas emergentes, construidas desde las leyes, como un ejercicio de la autonomía de los pueblos:

Se hizo un plan de acción para hacer resistencia frente a la empresa mixta por acciones y la vamos a rechazar totalmente, empezamos a salir en los barrios a sensibilizar a la gente barrio por barrio y a mirar a ver cómo era el apoyo al comité, uno de los primeros pasos era el respaldo de la comunidad. Como comunidad iniciáramos el proceso de resistencia; todos dijeron que estaban de acuerdo porque sabemos que es algo que no se debió hacer, legitimando el comité, convocamos a otra asamblea, para mirar lo que sucedió en el concejo: cómo se había dado la autorización al alcalde de la empresa, si la comunidad en asamblea dijo que no estaba de acuerdo. (Integrante del comité en defensa por el agua, Sucre, 2012)

Entonces, se emprende la lucha a través de las vías de hecho, resistiendo como comunidad organizada; acciones que repercuten en la empresa mixta logrando que esta se desintegre y que el servicio pase nuevamente a manos de la asociación de

usuarios, teniendo en cuenta las exigencias requeridas por la superintendencia de servicios públicos. Desde entonces, desde las comunidades campesinas se ha llevado a cabo una etapa de concientización en las comunidades a partir de la problemática del agua. Así lo plantea un integrante del proceso campesino de la Vega.

Sabemos que es nuestra responsabilidad cuidarla y protegerla, porque se está viviendo un problema político y social actualmente en el mundo, las guerras del siglo pasado se hicieron por el petróleo, actualmente las guerras serán por el agua”. El campesino es el más afectado, “porque estamos dentro del centro del huracán. Porque el Macizo Colombiano es una reserva de agua con mucha importancia para el país y por qué no decirlo para Latinoamérica. (Integrante del proceso campesino y popular de la Vega, 2012)

La minería es otro método para privatizar el agua: la tierra y el agua significan autonomía alimentaria, porque el veneno no se bebe y el oro no se come

La importancia económica de la minería para las políticas neoliberales y los aportes que esta actividad tiene para el “desarrollo económico” como exportador de “recursos naturales” ha facilitado la inserción de políticas que favorecen la entrada de empresas multinacionales y transnacionales para la extracción y aniquilación de la naturaleza.

Según el código minero la concesión de explotación estará determinada por un área de hasta cinco y diez mil hectáreas, es decir, todo el territorio y los nacimientos de agua definidos para la explotación pasarán a ser de uso exclusivo de las empresas. Esto conduce al desalojo del territorio, a la muerte y el envenenamiento del agua, afectando las condiciones del buen vivir campesino, como ha ocurrido en las comunidades campesinas del macizo colombiano.

La ley 685 de 2001, de regulación del código minero, permite el paso para la intensificación de la minería a gran escala y con ello al desalojo de las comunidades. Estos títulos mineros dados a las multinacionales en concesión han hecho que muchos campesinos de la parte norte del municipio se hayan desplazado. Así, por ejemplo, “el corregimiento de Santa Juana a un lado de Hueco Hondo y Dominical, ahí si se ha dado masivamente despojo y desalojo” (Líder campesino, 2012).

Como respuesta, los campesinos de La Vega han llevado a cabo resistencias frente a multinacionales, específicamente contra la Anglo Gold Ashanti Mines, expulsándola de su territorio. “Nosotros hicimos este desalojo pues, siempre pensando en las consecuencias que a futuro trae la minería, consecuencias digamos

sociales y ambientales” (Guzmán 2012, miembro del proceso popular y campesino de La Vega).

Estas políticas, además de permitir la invasión de capitales al territorio, generan controversias dentro de los pueblos, provocando divisiones y confrontaciones que no deberían existir y que están dadas por el factor económico de los que están a favor y en contra. “En el sitio donde estaba ubicada la mina hay trece ojos de agua, en un tramo de un kilómetro; trece ojos de agua que son los que surten la quebrada donde está ubicada la mina, imagínese, si nosotros vivimos en un paraíso donde está toda el agua, ¿por qué tenemos que pagarla? (Miembro del proceso campesino y popular de La Vega, 2012).

En el Municipio de Sucre se ha concesionado, para explotación minera, la zona fría en límites con La Vega; además, existen acciones mineras a mediana escala por parte de personas foráneas. Ante esta situación se han llevado a cabo acciones colectivas a través de redes de los movimientos sociales de Sucre, Almaguer y La Vega. Se ha advertido de los impactos en el ecosistema y en la caminata ecológica para conseguir el reconocimiento y desalojo de la minería, perjudicial para los pueblos asentados en ese territorio. A la zona caliente, específicamente El Retiro, municipio de Sucre, ingresó un consorcio y tomó algunas muestras, pero hubo resistencia de la comunidad aledaña porque afectaban algunos nacimientos de agua, usada para el autoconsumo y en la producción agropecuaria.

Resistencias como prácticas vinculantes: el agua y las semillas como resistencias interculturales y socio-territoriales

Los procesos de resistencia vinculan sus luchas en la integralidad del territorio con el agua y las semillas. El trabajo colectivo mantiene sus horizontes de sentido por la defensa del territorio, de las montañas, del agua y la vida, a partir de resistencias inter-culturales que se complementan desde el conocimiento indígena, afrodescendiente, mestizo y campesino en el macizo colombiano. En esta dirección, Lame (1971) planteaba que las “luchas no se dan sólo por la defensa de la tierra sino del territorio como una elaboración cultural cuyo valor simbólico reside en el agua, las montañas y los páramos” (p.23).

Resistencias socio-territoriales: un campesino sin tierra es un campesino sin alma

En el Macizo Colombiano se plantea una resistencia vinculante pues defender el agua, las semillas y el territorio no es simplemente una manera de proteger el ambiente como una condición exterior a nuestra existencia, sino como una

relación entre campesino y tierra, donde cada uno hace parte del otro. Se trata de una lucha que no es meramente natural y que por ende su solución no se basa únicamente en la conservación de la naturaleza, sino que traspasa otros ámbitos de tipo cultural, social y político. El cuidado del territorio y de todo lo que en él existe es parte imprescindible de la vida y la existencia para cada miembro de la familia consciente, como lo plantea la alocución del Grupo *Ay Puh*⁵⁸ en Mercaderes (Cauca):

Venimos del corazón del Macizo, venimos desde el lugar donde el agua extiende su voz, somos sus ríos. Caminamos desde las altas cumbres, somos el viento del páramo que cae como lluvia de vida para refrescar la memoria de los tiempos. Somos quillas, hijos de Pemyx, somos negros, somos blancos, y también mestizos. Somos todo a la vez y nada a la vez, pero existimos a través de los sueños de los pueblos que viven y luchan para dejar una huella en este camino en la construcción de ser nosotros mismos.

En correspondencia con estos textos y contextos es que los habitantes del Macizo viven, sueñan y establecen sus dinámicas en relación simbólica y material con la naturaleza. La resistencia del Macizo Colombiano es vincular ya que intenta mantener la esencia del pensamiento propio, establecido desde un cosmograma que retoma elementos adquiridos, elementos socialmente conservados e incluso elementos impuestos, pero que nos refrenda como grupo social. Como lo expresa Escobar (2000), el territorio puede verse como el “lugar” que define lo más cotidiano, lo vivido y que es construido por las comunidades, como resultado de sus relaciones y prácticas de resistencia; concepción contraria a la que piensa el territorio en pro de beneficios particulares, que se puede integrar a la dinámica económica global, como el espacio a ser utilizado, explotado y dominado.

Las resistencias en el Macizo Colombiano amplían el significado de las luchas políticas: Estas responden a la organicidad de movimientos sostenidos en el tiempo, desde una perspectiva de lucha y resistencia destinada a la conservación y preservación del territorio, sin desligarse de las aspiraciones por hacer reformas estructurales y cambios significativos; las resistencias campesinas consisten en hacer de la vida cotidiana prácticas de relacionamiento que rompen con cualquier forma de codicia interna o externa con el territorio y, en este sentido, la resistencia campesina es identidad con la semilla, aprendizaje intergeneracional, fruto de la paciencia expe-

58 Presentación del Grupo de Música Andina Ay - Puh en Mercaderes. 1997, es central en la comprensión de lo que se siente el ser del macizo y lo que es el vacío de la recuperación de las memorias que lo pueblan. Brunelesch, Daniel. (2011) Hito y Mito en el Macizo Colombiano. Exposición encuentro Culturas del Agua. Armenia.

riencial de los abuelos, continuidad de la vida y garantía de autonomía alimentaria. La lucha por los territorios implica luchas integrales por la naturaleza desde una perspectiva generacional o histórica de las resistencias.

Resistencias interculturales desde lo campesino de los pueblos

El Macizo Colombiano es un espacio geografiado por la resistencia comunitaria, en cuanto a la capacidad de complementariedad entre comunidades populares indígenas, campesinas y afrodescendientes, quienes profundizan sus procesos identitarios en relación solidaria entre las diferentes culturas. La complementariedad de las luchas está anclada a la diversidad, tanto cultural como parte de la naturaleza, perviviendo en relación de una generación a otra. Se trata de una resistencia que va más allá de la oposición y puede concebirse desde los aportes de Foucault (citado por Giraldo, 2006, p. 120) como “una resistencia creativa y productiva [...] que va de abajo hacia arriba y se distribuye estratégicamente”.

Lo campesino del campesino: semillas y resistencia

La imposición, la descontextualización social, la dependencia alimentaria y un debilitamiento acelerado de las expresiones culturales hacen parte de la estrategia de despojo en el contexto maciceño. Se trata de “una forma de violencia simbólica en la que se ha logrado imponer significaciones o nuevas formas de entender la realidad” (Quiñones, 2008, p. 23).

Esto ha generado un escaso nivel de reconocimiento de las problemáticas locales y regionales, imaginando nuevos rumbos para sus habitantes como la emigración a las ciudades, la apropiación de elementos extraños a nuestra idiosincrasia tomados de esquemas impuestos por los medios de comunicación la moda y el comercio, el abandono de prácticas productivas ancestrales y la autonegación de nuestros sueños y luchas. (Sueños de futuro, 2004)

La semilla es la forma materializada de generar procesos, es la que nos inspira a nosotros a pensarnos como territorio; la semilla es la que pide tierra, la semilla es la que toma a la tierra porque la tierra sin semilla no es nada y viceversa, pero realmente las semillas son las que nos permite continuar nuestro trabajo de resistencia, de una lucha, de una cultura y realmente nos incita a creer que otras condiciones de vida son posibles, es una dinámica madre de vida popular, una dinámica donde podamos recuperar y podamos adueñarnos de lo que nos han robado o sea ese saber cultural, robado por empresas multinacionales. (Líder campesino, 2012)

Las prácticas cotidianas de intercambio, innovación y ahorro de semillas dan cuenta de la paciencia, las costumbres, la idiosincrasia con la que comunidades campesinas de nuestro territorio las han diversificado y sostenido, pasando de mano en mano, de cosecha en cosecha, de parcela en parcela; teniendo siempre en su vida la encomienda, el encargo por el futuro. La semilla para el campesino es lo que le permite pensarse como campesino, pensarse en el territorio, es una condición de vida, pero, sobre todo, es una forma materializada de generar procesos de resistencia en ese universo de cuidado certero, lúcido, obsesivo que es trabajar el campo, en una estrecha relación con la madre tierra, porque sobre ella se plasma la historia y se siembra futuro.

Resistencias populares como autonomía desde la ley de los pueblos:

Como mujer campesina el proceso de resistencia es a la no privatización del agua que siga siendo gratuita y no entregarla a las multinacionales, que sea el pueblo quien maneje su agua, porque el agua es del pueblo. El campesino y la campesina, se caracteriza por tener una opinión propia de hacer con sus trabajos y lo que a uno le parezca mejor, no depender de ninguna empresa, ni de nadie más, lo bueno es tener una autonomía propia, no irse a la ciudad que a conseguir un mejor vivir, porque si alguno tiene la mejor forma de vivir es viviendo en el campo. En el campo se encuentra todo, desde verduras, hasta hortalizas y comida fresca, con esto mismo que sembramos en el campo es que mantenemos a la gente de las ciudades. (Mujer Campesina, 2012)

La resistencia es una expresión de quienes no han sido enteramente dominados y mantienen un sentido de anti-hegemonía, des-estructurante y re-estructurante, en el sentido de de-construir las estructuras de dominación y reconstruir la armonía de un pasado. En el Macizo Colombiano no tenemos referencias de un pasado armónico, de allí que la resistencia es una prevalencia histórica y no una lucha de momentos. De este modo, las resistencias en nuestros territorios provienen de un tiempo pasado que orienta las luchas por la autonomía de las comunidades:

El desarrollo que propone el Estado es lo que más atrasos nos ha causado, la autonomía la aprendimos de campesinos antiguos. La Vega hace 50 años sacaba trigo, sacaba huevos, sacaba mucha producción a Popayán, pero en los 70 comienza a llegar la harina y ahí comenzó a llegar el pan ya hecho, entonces uno dice las pintas

pueden ser inclusive mejores a lo que uno puede estar haciendo hoy, entonces no es que sea diferente si no que es una reflexión que se ha hecho, ganemos mayor autonomía y que creemos que estamos empezando, hay que avanzar en muchos procesos, digamos lo alimentario, inclusive en la parte de la biodiversidad, que se pueda cultivar pero que se pueda procesar, porque qué bonito compartir un dulce, es bueno el dulcecito que es hecho de la leche que produce mi vaca, que es endulzado con panela que sacamos de nuestras cañas, tiene sabor de coca, que la tenemos en nuestra parcela, tiene sabor de maní que cosechamos en nuestra parcela; entonces uno dice, como ganan cultivando en todo, sembrando. (Integrante del Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega, 2012)

Las experiencias de resistencia campesinas son comunitarias. Una expresión de esto es el plan ambiental agropecuario y de salud: Aurora como brújula y faro que nos orienta, donde se construyen mandatos populares, haciendo de la resistencia un proceso creativo, de esperanza y de complementariedad de justicias propuestas por comunidades plurales.

En esta misma lógica, la resistencia para las comunidades campesinas, no implican una confrontación directa contra los sistemas que intentan dominar, se trata más bien de una reapropiación de los espacios de vida, a lo que el líder campesino y coordinador del Comité Productivo, nos recuerda:

La resistencia, la lucha popular no es oponerse a los avances de la tecnología, sino que de esos avances que son un atropello para las comunidades, uno clasifica lo bueno y lo malo, pues lo malo se desecha y lo bueno se coge, lo bueno para el servicio de la humanidad, pero eso se logra es leyendo, haciendo lectura de la vida misma, entendiéndola. (Campesino, 2012)

La propuesta alternativa de resistencia por parte de las comunidades campesinas y liderada por el Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega, basada en la conservación de las semillas nativas, se estableció en un principio como una acción de oposición, al negarse a ceder a las expresiones de dominación establecidas desde programas agrarios como el de la segunda fase de la revolución verde; consecuencia de esta, los transgénicos y las patentes despojan a los campesinos de sus semillas que han sido milenariamente bienes comunes.

Las comunidades campesinas maciceñas trascendieron y su accionar se dirige a la defensa de los derechos alimentarios a partir de las prácticas diarias de preservación y cuidado de las semillas, los encuentros de Pueblos y Semillas, la confor-

mación de grupos productivos y la concientización de los jóvenes para que sean capaces de generar una visión propia de nuestro futuro, en ejercicio colectivo de construcción, desde acciones no violentas que encuentran su origen en las necesidades de los pueblos y comunidades que las generan y dinamizan, interviniendo en la configuración de una educación que responda por lo que pasa en nuestro territorio y se comprometa con garantizar el futuro de sus tradiciones; así lo expresa un joven egresado de la Escuela Normal Superior “Los Andes”:

Hemos iniciado un proceso de transformación de jóvenes guardianes del territorio ancestral maciceño, nuestras únicas armas son el pensamiento ancestral, el sentido de pertenencia. Nuestro primer objetivo es la recuperación de semillas ancestrales, de alimentos y conocimientos, en rechazo de las disposiciones del neoliberalismo y la globalización, en rechazo de los transgénicos que invaden al pueblo colombiano, así como estamos en contra de las disposiciones e imposiciones que causan el déficit social en toda la comunidad maciceña. (Egresado de La Normal Superior “Los Andes” de La Vega, 2012)

Este fue el punto de partida que intensificó la resistencia como acción transformadora, involucrando diferentes actividades y cualificando a sus líderes. También se hizo indispensable generar propuestas de producción que recurran a las semillas y valoren la memoria de los mayores; a esto se refiere el Coordinador del Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega cuando dice:

Empezamos luchando contra la corrupción, luchando por los presupuestos participativos que es una experiencia muy importante que se tuvo para principios de los 90, después pasamos a una situación, creemos más integral, donde miramos la parte de la producción. La parte de la producción campesina, como un elemento determinante dentro de la cultura campesina, la recuperación de semillas nativas, con la cocina para la autonomía, eso nos fue dando mayores elementos y sacamos como experiencia, que era necesario plantear políticas más integrales populares porque el estado diseña sus políticas de acuerdo a los intereses de las clases en el poder más hegemónicas. Uno de los retos es diseñar nuestras políticas populares y para eso lo operativizamos por medio de los mandatos populares que venimos construyendo; allí surgió el plan ambiental agropecuario y de salud aurora, a finales de los 90, con una propuesta y estrategia de resistencia que parte de la recuperación de nuestros alimentos y la forma de prepararlos. (Dirigente campesino, 2012)

Como lo explican los líderes y dirigentes del Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega (PCPMV), existe en sus acciones una estructura epistemológica que va más allá de la simple puesta en acción, pues al ser un proceso interestructurante de experiencias y sueños, plantea una praxis⁵⁹ surgida de la cotidianidad, pero que se expresa en la construcción de un nuevo habitante del Macizo, consciente de su papel en el futuro, comprometido con el momento que vive, sin olvidar su compromiso histórico.

El pensamiento que guía el trabajo del Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega, es un pensamiento universal, que consulta las leyes históricas del desarrollo de esta sociedad y en esa medida las propuestas que se sacan si bien se aterrizan a las condiciones concretas del municipio de La Vega, cuando nacen tesis, pretenden aportar a todo el movimiento social en coordinación con otras organizaciones a lo largo de nuestra historia, con sectores campesinos, con sectores indígenas, con sectores sindicales; no podemos pretender ser el centro o algo por el estilo, somos un leño más que arde en esta fogata donde se construye las sociedades, específicamente la sociedad colombiana y latinoamericana. (Coordinador campesino, 2012)

Conclusiones

Producto del sistema capitalista y neoliberal se han insertado en los pueblos del Macizo Colombiano políticas de economía mercantil que pretenden convertir los bienes comunes como el agua, el territorio y las semillas en mercancía. Sin embargo, los habitantes de este contexto y los movimientos sociales han adoptado múltiples formas de resistencias no violentas, que van desde la negativa a obedecer o cooperar con las fuerzas de ocupación, hasta la revaloración de los espacios de vida, los encuentros de pueblos y semillas y la construcción de mandatos populares; formas silenciosas, pero también deliberativas de irrumpir en el orden del discurso y las prácticas dominantes de subordinación.

Los procesos de resistencia en el macizo colombiano son procesos vinculares-relacionales, pues las luchas por las semillas, el territorio y el agua son resistencias que no se dan aisladas las unas de las otras, son resistencias complementarias que han posibilitado la vida en construcción de objetivos comunes.

59 "Al plantearse un proceso que desarrolla el reconocimiento de los procesos desde un compromiso interestructurante, la acción transformadora solamente es fruto del conocimiento, eso es lo que se llama Praxis". Entrevista al investigador Maciceño Daniel Brunelesch, integrante del Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega.

Los campesinos del Macizo Colombiano están organizados y se siguen fortaleciendo para resistir frente a las políticas nacionales como forma de apropiarse aún más de su territorio, por las vías de hecho, divulgando lo ocurrido, pues es el único lugar que tienen para vivir y es ahí donde quieren hacerlo. Estos territorios, han sido habitados desde tiempo atrás por sus abuelos, los han cuidado para ellos y para las próximas generaciones. Actualmente, la minería se constituye la principal causa del desplazamiento forzado en la región. La implementación de mega-proyectos económicos en las fuentes de vida y de la naturaleza son mecanismos del capitalismo que generan despojo y desalojo de los territorios.

Las comunidades campesinas y los movimientos sociales en contextos locales de La Vega y Sucre, tejen elementos políticos y sociales para avanzar hacia la consecución de un modelo de desarrollo popular, en contra de proyectos y políticas dominantes de un Estado represivo y neocolonial. Las organizaciones campesinas tienen muy claro que los derechos se consiguen en la lucha, en la unión de los pueblos, en la marcha, en la acción, en el movimiento, etc., avanzando en la autonomía y la desobediencia civil frente a las normas injustas.

El Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega es un ejemplo de movimiento social que, después de más de 20 años de lucha y de trabajo organizativo, gana fuerza y espacios representativos en los contextos regional, nacional e internacional. Ha sido un camino trasegado desde la lucha campesina organizada, bajo la cosmovisión ancestral cultural de convivencia, de buenas relaciones con la naturaleza, hasta la formación política de sus integrantes como parte de la resistencia.

Hoy el trabajo fuerte del Proceso Campesino y Popular del Municipio de La Vega se centra más en la producción orgánica, en la recuperación e intercambio de semillas nativas, en la formación política de sus líderes, en el eje artístico (danza, teatro y música), en los encuentros de pueblos y semillas, en los hermanamientos con diferentes organizaciones y movimientos, en la construcción de mandatos populares o leyes de pueblo en contra de la minería y la privatización del agua y el territorio, en las convenciones del agua “Cuenca del Río Patía”, entre otros, y el CIMA está centrado en la realización de foros en algunos municipios del Macizo Colombiano en contra de la locomotora minero energética.

Finalmente, se resalta que las acciones colectivas de las comunidades emancipan la academia y brindan la posibilidad de construir otras formas de conocimiento, como parte de la resistencia al modelo de desarrollo de la propiedad privada, partiendo de otros como el pensamiento campesino.

Recomendaciones

Toda comunidad y cada pueblo debe realizar su plan de mantenimiento y recuperación de las fuentes de agua ligadas a su visión del territorio, promoviendo su uso equitativo, adecuado y eficiente; buscando siempre que este elemento natural se convierta en factor de unidad e integración frente a la privatización y monopolio de agentes privados o públicos, nacionales o transnacionales.

Si se permite la entrada de las empresas mineras tendremos que mirar con tristeza los extensos territorios cyanurados; paisajes enteros intervenidos, conformados por aguas ácidas, desertificación y pérdida de especies; biodiversidad degradada de manera irreversible; montañas y montañas de escombros, junto a grandes represas de lodo contaminado y gigantescos cráteres que quedarán por cientos de años como recuerdos de la época, suvenires del mañana, de las promesas desarrollistas del presente.

El pueblo colombiano debe protestar ante los programas de gobierno que arrasan, como una locomotora, los territorios, los bosques, las aguas, la economía campesina, las culturas, la dignidad de los pueblos. Ahora llega al Macizo Colombiano para destruirlo, se posesiona de nuestro territorio con una de las más diabólicas e inhumanas expresiones del capitalismo internacional denominada “minería a campo abierto”.

Se destaca la importancia de fomentar y reclamar el derecho colectivo de la sociedad al agua desde una perspectiva de sostenibilidad ecológica, así como el papel que cada individuo y que las organizaciones puedan jugar en el proceso de divulgación y aporte a una campaña que le manifieste al Banco Mundial y al Fondo Monetario Internacional que el agua no es una mercancía, ni un recurso que se vende al mejor postor, sino que es un derecho de toda persona humana.

La distribución equitativa del agua para los pueblos de la región sur occidente debe ir ligada a la redistribución y tenencia de los territorios, aspecto sin el cual las culturas campesina, indígena y afrodescendiente no podrían seguir manteniéndose, puesto que los elementos naturales junto con los conocimientos tradicionales culturales se entrelazan y conforman la base fundamental para la permanencia y existencia como pueblos.

Finalmente, las resistencias del pueblo campesino vinculan las resistencias de lo popular, lo indígena y lo afrodescendiente. Nuestras luchas socio-territoriales provienen de nuestro mestizaje, de lo indígena, lo afro y lo campesino de los pueblos. Nuestras luchas plurales como pueblos hermanos nos permiten avanzar hacia la autonomía frente al modelo de privatización, proponiendo el fortalecimiento de

las parcelas, el cuidado del agua y la diversidad de las semillas como alternativas al modelo existente.

Si históricamente las identidades campesinas borraron las identidades culturales, en el Macizo Colombiano resaltamos la importancia de reconocernos en lo campesino, que nos transversaliza en las luchas cooperadas entre los pueblos. Frente a las estrategias estatales de privatizar con leyes que nos parten como pueblos, nuestras luchas complementarias fortalecen la diversidad, que no se confunde con aislamiento u homogenización de nuestras acciones.

Referencias

- Barlow, M. (2011). *El pacto azul. El futuro alternativo del agua*. Barcelona: Paidós.
- Barlow, M. y Clarke, T. (2002). *El oro azul: Las multinacionales y el robo organizado de agua en el mundo*. España: Paidós.
- Barlow, M. (2011). *El Agua Bien Común. Onthecommons*. Oficina Regional para México, Centroamérica y el Caribe de la Heinrich Böll Stiftung.
- Becerra, A. (2006). Movimientos Sociales y Luchas por el Derecho Humano al Agua en América Latina. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 14. Chile: Universidad Bolivariana.
- Boelens, R. (s.f.). *Derechos de agua, gestión indígena y legislación nacional*. Universidad de Wageningen. Recuperado de <https://www.cepal.org/drni/proyectos/walir/doc/walir3.pdf>
- Borda, O. F. (1989). *Campesinos de los Andes*. Estudio sociológico de Saucio (Boyacá). Bogotá: Editorial Punta de Lanza, 1978.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial LAIA.
- Botero Gómez, P. (2012). Investigación y acción colectiva “IAC”. Una experiencia de investigación militante. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Botero Gómez, Patricia (2013a). *Teoría Social en Movimiento*. En: Botero, Patricia y Palermo, Alicia (2013). *La utopía no está adelante, Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*, pp.30-60. Argentina: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde, AAS.
- Botero Gómez, P. y Itati Palermo, A. (2013). *La utopía no está adelante, Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*. Argentina: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde, AAS. Recuperado de: Versión interactiva: https://docs.google.com/file/d/0B_QeS4JnNB5uQkpnTU42cmZtOWc/edit?usp=drive_web-yauthuser=0
- Botero Gómez, P. (2013b). *Metáforas y transiciones del buen vivir frente a la economía del capital: resistencias ancestrales como la opción para un futuro plural posible*. Tonga 1. Encuentro Economías Posibles para otros mundos posibles. Cali, Colombia.
- Brunelesch, Daniel. (2011). *Hito y Mito en el Macizo Colombiano*. Exposición encuentro Culturas del Agua. Armenia.
- Centro de Investigación y Fundación popular (CINEP/PPP). (2012). *Mobilización por la paz en Colombia*. Bogotá. Recuperado de www.cinep.org.co
- Delgado, R. (2005). *Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres jóvenes y trabajadoras*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar. ¿Globalización o postdesarrollo?* Carolina del Norte: Universidad de Carolina del Norte.

- Escobar, A. (2013). *Los Pueblos Indígenas y sus Derechos a la Tierra: Política Agraria y Usos, Conservación, e Industrias Extractivas*. Documento preparado para el Segundo Taller Internacional SOGIP. París, Francia.
- Escobar, Arturo. (1995). *Dinero, desarrollo y ecología*. Revista Arce España.
- Gaybor Secaria, A. (2010). *Acumulación capitalista en el campo y despojo en el agua*. Foro nacional de los recursos hídricos. Quito Ecuador.
- Gigli Box, María Celeste. (s.f.). *Política y Estado en Max Weber*. La plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Giraldo Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Revista de humanidades tabula rasa*, 4. Bogotá. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. América Latina en crecimiento. *Revista América Latina en Movimiento*, 462. Quito, Ecuador: ALAI.
- Hernández, E. (2010). La resistencia civil de los indígenas del Cauca - Resistencia civil artesana de paz. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, Luis Llanos. (2010). *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*. Revista agricultura, sociedad y desarrollo. Chapingo: Universidad Autónoma Chapingo.
- Lame, M. (1971). *En defensa de mi raza*. Bogotá: Editextos.
- Ley 142 de 1994. Por la cual se establece el régimen de los servicios públicos domiciliarios y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 41.433 de 11 de julio de 1994.
- Ley 2029 de 1999. Por medio del cual se establecen las normas que regulan la prestación y utilización de los Servicios de Agua Potable y Alcantarillado Sanitario y el marco institucional que los rige, el procedimiento para otorgar Concesiones y Licencias para la prestación de los servicios, los derechos y obligaciones de los prestadores y usuarios, el establecimiento de los principios para fijar los Precios, Tarifas, Tasas y Cuotas, así como la determinación de infracciones y sanciones. Recuperado de <http://extwprlegs1.fao.org/docs/html/bol26680.htm>
- Ley 685 de 2001. Por la cual se expide el Código de Minas y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 44.545 de septiembre 8 de 2001.
- Londoño Arango, C. H. (2001). *Cuencas hidrográficas: bases conceptuales caracterización planificación*. En: http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_8459.pdf
- Machado, A. (2009). El despojo de tierras y territorios. Aproximación conceptual. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Martínez, L. y Herrera, P. (2010). *El agua como recurso estratégico del capitalismo, análisis desde la geopolítica en el macizo colombiano*. Tesis de grado. Popayán Universidad del Cauca.
- Martínez, A. J. (2009). *Decrecimiento Sostenible*. Revista Sin Permiso No. 5. En: <http://refutacionesyartificios.blogspot.com/2009/02/sobre-el-decrecimiento-sostenible-de.html>
- Ministerio de ambiente, vivienda y desarrollo territorial Departamento nacional de planeación – DDU-PA. (2007). *Planes departamentales de agua y saneamiento para el manejo empresarial de los servicios de acueducto, alcantarillado y aseo*. Consejo nacional de política económica y social república de Colombia. Documento Conpes 3463. Departamento nacional de planeación.
- Modonessi, M. (1996). *Resistencia: Subalternidad y antagonismo*. Revista rebelión. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/noticias/2006/3/27859.pdf>
- Moncayo, E. (2003). Resultados de las reformas del consenso de Washington en los países andinos: estabilización incompleta, profundización de los desequilibrios sociales y crecimiento precario. *Revista Economía y Desarrollo* 2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Niel, Maité. (2011). *El concepto del buen vivir. Trabajo de investigación: pueblos indígenas, derechos humanos y cooperación internacional*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.

- Pinto, R. R. (2002). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. Evaluation of educational practices a gifted and talented program. *Psicología Escolar e Educacional. (Impr.)* 8(1). Universida de de Brasília. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572004000100007&script=sci_arttext&tlng=pt
- Piñeiro, D. E. (2004). *En busca de la identidad. La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina*. Buenos Aires.
- Quiñones, Páez Julio. (2008). Sobre el concepto de resistencia civil en ciencia política. *Revista Ciencia Política*, 6. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Randle, M. (1998). *Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades del gobierno*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Robledo, J. E. (2006). *El TLC Recoloniza a Colombia*. Acusación a Álvaro Uribe Vélez. Bogotá. Recuperado de: <http://www.moir.org.co/IMG/pdf/tlc.pdf>
- Serna, E. (s.f.). *Resistencias y Propuestas Alternativas de los Movimientos Campesinos en el Macizo Colombiano en la Preservación del Agua*. Recuperado de: <http://revistarebeldia.org/?paged=2>
- Sueños de Futuro. (2004). *Pensamiento Joven para transformar al Macizo Colombiano*. Grupo Yawar Saira.
- Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era. México.
- Vargas, A. E. (2012). *Representaciones del Agua en la Cuenca del Río Salitre*. Bogotá: Universidad Nacional.

Capítulo 11

El Buen Vivir como lucha emancipatoria y posibilidad de transformación social

Cynthia Angulo Jara⁶⁰
Juliana Paola Sánchez Méndez⁶¹
Octavio Fernando Zambrano Jojoa⁶²
Patricia Botero⁶³

Resumen

Este artículo es resultado de una investigación que aborda categorías tales como: sentidos y prácticas del Buen Vivir a partir de los sustentos epistémicos, filosóficos y ontológicos que subyacen en las luchas de mujeres afrodescendientes. El estudio realizado permitió evidenciar las luchas y resistencias que por años han mantenido las mujeres para emanciparse de las hegemonías occidentales que buscan imponerles sistemas o formas de vida que no están dispuestas a adoptar. Los resultados indican que las mujeres lideresas del Consejo Comunitario de Zacarías, configuran el Buen Vivir como la posibilidad que tienen de permanecer en armonía

60 Psicóloga de la Universidad Cooperativa de Colombia - Seccional Cali. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente con funciones de Orientación Escolar en la Institución Educativa Atanasio Girardot del Municipio de Buenaventura (Vereda Zacarias-Río Dagua), Departamento del Valle del Cauca. Correo electrónico: cynthiaangulo2882@gmail.com

61 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e inglés, de la universidad del Cauca. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente básica primaria en la Institución Educativa Calibío en el Municipio de Popayán - Vereda Calibío Departamento del Cauca. Correo electrónico. julypsanchez23@hotmail.com

62 Licenciado en Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Docente del Área de Religión en la Institución Educativa San Vicente, Municipio de Isnos, Departamento del Huila. Correo electrónico: fercho473@hotmail.com

63 Doctora en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Profesora Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. Directora e investigadora de la tesis de la cual se deriva el presente artículo vinculado al proyecto de investigación: "Ubuntu: el pensamiento afroandino y afropacífico del buen vivir desde el feminismo popular y generacional", cofinanciado por el Proceso de Comunidades Negras (PCN), el Grupo de Académicos en defensa del Pacífico Colombiano (Gaidepac) y la Universidad de Manizales. jantosib@gmail.com ID: <http://orcid.org/0000-0001-9552-7523>

con los otros y con la naturaleza, a la cual consideran como proveedora de vida y de felicidad y por lo tanto, defienden del capitalismo extractivista y opresor.

Palabras clave: Buen Vivir, Ubuntu, feminismo, ecoespiritualidad, territorio, naturaleza, transformación socio-natural.

Abstract

Good Living as an emancipatory struggle and possibility of social transformation

This article is the result of an investigation that talks about categories such as: meanings and practices of good living from epistemic, philosophical and ontological incomes that underlying in the Afrodescendientes women fights. He studies made allowed to demonstrate the fights and resistances that by years the women have maintained, in order to emancipate of the Western hegemonies that look for imposing them some systems or forms of life that are not willing to adopt. The results indicate that leaders, women of the Community Council of Zacarías configure to the good living as the possibility that they have of staying in harmony with others and with nature, which is considered as a provider of life and happiness and therefore they defend of extractive and oppressive capitalism.

Key words: Good living, Ubuntu, feminism, ecoespirituality, territory, nature, socio-natural transformation.

Introducción

El siguiente artículo condensa los planteamientos y hallazgos producto de la investigación denominada *Sentidos del Buen Vivir –Ubuntu-, que configuran las mujeres líderes afrodescendientes del Pacífico Colombiano, en el Consejo Comunitario de Zacarías – Buenaventura (Valle del Cauca)*, cuyo objetivo central se orienta hacia la comprensión de los sentidos que construyen las mujeres líderes de dicho Consejo, respecto a las prácticas del Buen Vivir, para analizar cómo desde sus narrativas y ontologías se posicionan como sujetos que luchan por la transformación social vinculada al reconocimiento y al respeto ineludible de la naturaleza –tierra, mar y río–.

La génesis del Buen Vivir como postdesarrollo se aleja de las teorías del desarrollo clásicas, pues encuentra su sentido particular en la relación del hombre con la naturaleza, definiéndose como “una categoría que re-piensa nuevos discursos políticos, económicos y sociales desde el feminismo local, en contraste y respuesta al modelo civilizatorio del desarrollo patriarcal, extractivo, colonial, disciplinar fragmentado de la realidad” (Mina, Machado, Botero y Escobar, 2014).

El concepto del Buen Vivir se aborda como alternativa de resistencia y oposición al estatus quo y a las epistemologías occidentales de desarrollo que impactan la cultura y las formas de vida de los pueblos afrodescendientes en Colombia (Mina, Machado, Escobar y Botero, 2014). En este sentido, es necesario contribuir al reconocimiento de las prácticas del Buen Vivir en los vínculos existentes entre los procesos académicos y los conocimientos ancestrales, buscando un intersticio entre los dos que contribuya al encuentro de pueblos en sus diferencias radicales, posicionando los saberes y conocimientos de los grupos afrodescendientes, especialmente los de las mujeres lideresas, en la construcción colectiva de conocimiento.

Es pertinente determinar los sentidos del Ubuntu –soy porque somos– en las luchas y resistencias por la reconstrucción del Buen Vivir que persiste en las comunidades afrodescendientes del Pacífico con el fin de contribuir a resignificar un nuevo discurso que no sea anquilosado por el pensamiento occidental. El Buen Vivir desde una perspectiva femenina-afrodescendiente, es una oportunidad de transformación social, política y económica, contrario a las ideologías tradicionales, pues se piensa como una verdadera alternativa de desarrollo que garantiza libertad, respeto y reconocimiento de la naturaleza como principal aliada en la defensa de las políticas de vida:

Las comunidades tramitan un espíritu colectivo que moviliza no solo argumentos, sino también afectaciones y compromisos, avivando sentimientos y experiencias de solidaridad, reciprocidad, vínculo comunal, y la capacidad de reparar deudas históricas frente al ecocidio y etnocidio de los pueblos, a partir de luchas que nacen en procesos de socialización primaria —afectiva y onírica— en el campo de la vida política. (Escobar y Botero, 2014, p. 49)

Para comprender los sentidos del Ubuntu Afropacífico trabajamos con las mujeres afrodescendientes de la Vereda Zacarías, ubicada en el suroccidente del Municipio de Buenaventura. Este corregimiento está conformado por aproximadamente 1200 habitantes afrodescendientes, quienes en su mayoría cuentan con escasos recursos económicos, debido a que en la región hay pocas oportunidades de empleo, por lo cual sobresale el trabajo informal asociado con la pesca, el turismo, la agricultura, la minería, las artesanías y la extracción de arena del río Dagua.

En Buenaventura, y especialmente en Zacarías, más del 80% de la población se encuentra en situación de empobrecimiento y más del 40% vive en condiciones de indigencia⁶⁴. La mayoría de las mujeres del corregimiento de Zacarías son ma-

64 Información extraída de la Encuesta Continua de Hogares realizada en el año 2003.

dres cabeza de hogar, y forman parte importante de la organización del “Consejo Comunitario de la Comunidad Negra de la Vereda Zacarías Río Dagua”⁶⁵ que constituye la máxima autoridad de la comunidad. Estos consejos luchan por conservar los principios y las costumbres ancestrales, por lo cual sus pobladores se resisten al capitalismo, neoliberalismo, patriarcado, extractivismo minero y a la explotación de la biodiversidad del territorio ancestral.

Es significativo entonces analizar los argumentos filosóficos del Ubuntu que convocan las luchas de los Consejos Comunitarios en Colombia (Grueso, 2000), y en especial a las mujeres del Consejo de Zacarías, puesto que el Buen Vivir es una posibilidad de emancipación que fortalece el cuidado de la naturaleza y las formas de relacionarse con los otros desde el respeto, la ayuda mutua, la solidaridad y el reconocimiento por la diversidad de los sujetos; consecuentemente, procedimos a resolver la siguiente pregunta: ¿Cómo comprenden las mujeres lideresas afrodescendientes del Consejo Comunitario de Zacarías, (Buenaventura) las prácticas del Buen Vivir –Ubuntu–, desde los sentidos que han configurado en sus contextos ancestrales?

Objetivo general

Comprender los sentidos que han construido las mujeres lideresas afrodescendientes del Consejo Comunitario de Zacarías, respecto a las prácticas del Buen Vivir –Ubuntu–, en sus contextos cotidianos, como agentes constructoras de cambio social.

Objetivos específicos

- Identificar los sentidos de las prácticas del Buen Vivir –Ubuntu– que emergen de las narrativas de las mujeres lideresas de la comunidad de Zacarías.
- Describir los sentidos que predominan acerca de las prácticas del Buen Vivir –Ubuntu– en las narrativas de las mujeres lideresas de la comunidad de Zacarías.
- Analizar e interpretar los sentidos acerca de las prácticas del Buen Vivir –Ubuntu– construidos a partir de la vida cotidiana de las mujeres del Consejo Comunitario de Zacarías.

65 El Consejo Comunitario se refiere a la organización de gobierno que establece la ley 70 de ne-
gritudes y que se asocia a una organización de hombres y mujeres que lideran los proyectos y el
funcionamiento del territorio.

Metodología

Este estudio se desarrolló empleando la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual vincula los saberes de las comunidades con las reflexiones teóricas de la academia (Fals, 2007), y permite construir conocimiento de manera colectiva, puesto que los saberes no se atribuyen al investigador como experiencia personal, sino que la comunidad es protagonista y tiene todo el derecho de autoría, lo cual implica que el investigador interactúe con las personas, cree relaciones de empatía y participe de las acciones que se ejecuten para comprender una situación o fenómeno de estudio. Por lo tanto, el investigador se involucra en el cambio social y trasciende de la observación a la participación, comprendiendo la importancia de:

Entender al otro, de ponerse en los zapatos del otro, de sentir lo mismo, con la diferencia de que uno puede colaborar en la solución de los problemas de ese otro, que a larga es la solución de los problemas de uno mismo. (Fals, 2009, p. 11)

La metodología de la IAP, también se articula a la Investigación Acción Colectiva (IAC) que, según la investigadora social, Botero (2012) construye:

[...] Teoría social en movimiento y se desplaza de una investigación que comprende desde el punto de vista del investigador a una investigación que plasma obras con y desde el lugar de enunciación de las comunidades plurales que tejen sentidos colectivos desde la diversidad. Aquellas que proponen un lugar de contra-poder frente a las teorías homogéneas en su modelación de mundo como progreso, civilidad y desarrollo. (Botero, 2012, p. 33)

Por lo tanto, este tipo de investigaciones, postuladas desde los planteamientos de Freire (1985) y posteriormente retomado por Fals (1980), desarrollan un tipo de trabajo en la cual las comunidades sean protagonistas en la construcción colectiva de conocimiento, lo cual difiere de “una concepción de investigación basada en un interés de emancipación de unos intelectuales orgánicos que pretenden desideologizar las comunidades”. (Botero, 2012, p. 32) y ayuda a que las distintas generaciones de grupos afrodescendientes mantengan sus procesos de resistencias ancestrales y las prácticas del buen vivir, sustentadas en sus propios conocimientos.

Antecedentes

Para desarrollar este estudio se realizó un rastreo de las investigaciones realizadas respecto a los sentidos que las mujeres afrodescendientes construyen respecto

a las prácticas del Buen Vivir–Ubuntu–. En primer lugar, un grupo de proyectos analizan las prácticas del Buen Vivir en determinadas comunidades nacionales e internacionales; es el caso del análisis realizado por Grueso (2013), quien se refiere a las prácticas del buen vivir desarrolladas en algunas comunidades afrocolombianas e indígenas que históricamente se han opuesto al régimen desarrollista y opresor.

El proyecto coordinado por Grueso (2013), vinculado al Proceso de Comunidades Negras (PCN), tiene por objetivo ejecutar estrategias que fortalezcan el manejo de los territorios afrodescendientes y de sus ambientes naturales, teniendo en cuenta cada uno de los principios que sustentan el Buen Vivir de la comunidad afrodescendiente de zonas como las del río Yurumanguí y de Pilamo-Cauca, con el ánimo de determinar la autonomía y la capacidad que tienen estos pueblos para encargarse de su propio bienestar y el control de sus territorios.

De manera semejante, otro campo de estudios como los de Rodríguez, Calceto y López (2011), y Murillo (2014), se enfocan en analizar la cultura de los pueblos afrodescendientes, su vulnerabilidad y algunos aspectos que influyen en sus formas de vida; respecto a ello, Rodríguez, Calceto y López (2011), indagan el impacto que tiene para los grupos afrodescendientes desplazados, el hecho de ingresar a nuevos territorios y adoptar costumbres que no les pertenecen. El estudio expone que los afrodescendientes desplazados de sus lugares de origen, por factores como la violencia, la explotación natural o la falta de garantías para su supervivencia, deben alojarse en las periferias de las ciudades y exponerse a la discriminación y marginalización social que vulneran sus derechos humanos.

Así mismo, existen otros estudios como los ejecutados por Orellana (2014), Basante y Tálaga (2014) y Guandinango (2013), que determinan la trascendencia del Buen Vivir, en el caso específico de los grupos indígenas que habitan en Colombia y Ecuador. Guandinango (2013), expone detalles respecto al -sumak kawsay- término análogo al buen vivir, que es una propuesta de convivencia ciudadana, establecida en la Constitución Ecuatoriana, la cual tiene por objeto mejorar la vida de los indígenas, oponiéndose al modelo desarrollista y resaltando las buenas relaciones que han de mantenerse entre los hombres y entre ellos con la naturaleza, consolidando la práctica del Buen Vivir como una alternativa de progreso que articula el bienestar social con la armonía ecológica y que consiste en:

La construcción de un nuevo paradigma que marca una ruptura epistemológica con la noción de desarrollo; pues se fundamenta en ser y vivir en armonía con su entorno individual, comunal y colectivo; más no en los patrones cuantitativos del tener y acumular, basados en el individualismo, el consumismo, el crecimiento económico

con indicadores financieros de ingresos anuales y per cápitas y la reducción de la naturaleza como “recurso o capital” a lucrar. (Guandínango, 2013, p. 21)

Del mismo modo, Basante y Tálaga (2014) analizaron la forma de vida de los indígenas Nasas que habitan el departamento del Valle del Cauca, al ser desplazados de sus territorios a causa de factores como el conflicto armado, la presencia de empresas transnacionales y las fumigaciones de los cultivos ilícitos, entre otros aspectos, que les impiden permanecer en sus lugares de origen. El estudio señala que, aunque las autoridades del Valle del Cauca han intentado ubicar a los indígenas en casas de interés social, ellos se han negado a recibirlas, argumentando que sus formas de vida, les impide habitar en sitios cerrados, pues debido a sus principios de bienestar, ellos requieren estar en contacto permanente con la naturaleza y la tierra que les garantiza el buen vivir.

Los estudios mencionados tienen en común la idea de que, tanto para los pueblos afrodescendientes, como para los indígenas, es común la resistencia que enfrentan para defender sus territorios y sus modos de existencia; este aspecto también es desarrollado en estudios elaborados por Amaya (2009) y Mina, Machado, Botero y Escobar (2014), quienes abordan respectivamente, las movilizaciones que lideran mujeres negras por la defensa de sus territorios.

De acuerdo con Mina, et al. (2014), las luchas de las mujeres afrodescendientes, específicamente las del norte del Cauca, son fundamentales porque permiten afirmar que no todo el mundo está dominado por el capitalismo, sino que los pueblos afrodescendientes conviven bajo principios del Buen Vivir que, de alguna manera, la aparta del modelo dominante. Por lo tanto, desde las narrativas de las mujeres afrodescendientes es posible conocer las prácticas del Buen vivir, sus ontologías, cosmovisiones y la forma en la cual consideran se debe vivir en armonía.

Los mencionados estudios tienen en común el hecho de que todos analizan cómo los grupos afrodescendientes asumen el Buen Vivir, definiéndolo como una contrapropuesta a la versión oficial del desarrollo, es decir, que se resiste al sistema hegemónico y extractivista, pues se asocia al sentipensar, con la tierra proveedora de vida y bienestar.

Referente teórico

Este estudio se acompaña y aporta al pensamiento agenciado principalmente por las luchas afrodescendiente en Colombia, sistematizado desde el Pacífico Colombiano por Escobar (2014), con investigadores del Proceso de Comunidades Negras, PCN y el Grupo de Académicos en defensa del Pacífico Colombiano, Gai-

depac; aborda al feminismo como oportunidad que tienen las mujeres de resistirse al sistema opresor para favorecer sus formas ancestrales de vida (especialmente, rastreando el trabajo de Lozano, 2010); y finalmente, profundiza en estudios que permitan comprender las relaciones espirituales propias del término Ubuntu y las conexiones entre las prácticas del Buen Vivir desde la diáspora afrodescendiente (Grueso, 2013; Mina, et al., 2014).

Panorama de los afrodescendientes en Colombia

Referirse a los grupos poblacionales afrodescendientes en Colombia, remite a su pasado histórico, desde el momento en que ingresaron al país dejando sus territorios africanos para enfrentarse a nuevas formas de existencia. Este proceso de desplazamiento se conoce como diáspora afroamericana y se refiere a la dispersión de grupos humanos obligados a desalojar su lugar de origen, sus culturas y sus territorios en los cuales configuraban formas de vida propias (Burgos, 2010). El término diáspora no se refiere a un simple viaje, sino que según Brah (2011), está articulado sobre las configuraciones de poder que establecen diferencias y semejanzas en su realidad interna y en relación a los demás; la acepción de diáspora representa:

Las especificidades económicas, políticas y culturales que unen entre sí estos componentes. Esto significa que estos múltiples viajes pueden configurar uno solo a través de una confluencia de narraciones conforme se vive, se revive, se produce, se reproduce y se transforma a través de la memoria individual y colectiva y la re-memoración. (Brah, 2011, p. 214)

Hasta la actualidad los grupos afrodescendientes siguen padeciendo el desplazamiento y la vulneración de sus derechos, a pesar de ser legitimados en la Constitución Política Colombiana y reconocidos en la ley 70 de 1993, en la cual se asigna a los pueblos negros sus derechos territoriales y culturales y se le reconocen sus formas de vida autónoma basadas en prácticas tradicionales; por lo tanto, fue importante que:

La Constitución de 1991 reconociera y promoviera la nación Colombiana como multiétnica y pluricultural por medio de diferentes artículos, entre ellos el séptimo, al señalar en él que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”, y con su artículo transitorio 55 que incluye a los afrocolombianos de manera explícita como grupo socioculturalmente diferenciado, que se hizo más preciso con la Ley 70 de 1993, constituyéndose en un hecho histórico para el país el reconocimiento de las raíces africanas en la génesis y desarrollo de la Nación colombiana. (Garcés, 2008, p. 45)

A pesar del establecimiento de la mencionada ley, las comunidades negras continúan resistiéndose a la economía capitalista y patriarcal, como lo han hecho mujeres y hombres desde los procesos del cimarronaje; pese a ello, aún muchos afrodescendientes padecen injusticias y sufrimientos causados por el modelo del desarrollo centrado en la relación entre la guerra, el destierro, el despojo y la corrupción, además de la subordinación de su cultura al modelo eurocéntrico.

Tales situaciones originan estilos de vida precarios para los afrodescendientes, quienes carecen de oportunidades de acceso a recursos que favorezcan su bienestar; son desplazados a las periferias urbanas en las cuales son despojados por los organismos estatales en relación con un modelo empresarial del desarrollo (Proceso de Comunidades Negras en Mina, et al., 2014) como ocurre en la zona de Buenaventura, donde el afán de explotación capitalista es evidente, lo cual genera la invasión hacia las culturas propias y conllevan a las poblaciones a luchar por resistirse a tal colonización que afecta sus ontologías y la relación que mantienen con el territorio y la naturaleza.

Buen Vivir desde el Ubuntu: posibilidad de transformación social en relación con la naturaleza

Las prácticas del Buen vivir, se remiten a unas filosofías de vida apropiadas por grupos indígenas y afrodescendientes, que configuran una cosmovisión y una actitud diferente frente a la existencia y a la vida misma basada en la relación íntima de bienestar entre los individuos y la naturaleza. Estas manifestaciones han cobrado trascendencia en países como Ecuador y Bolivia, sobre todo, en poblaciones indígenas que se resisten a las imposiciones del sistema capitalista, lo cual no indica que se nieguen a la modernización y al desarrollo social, sino que buscan un punto de encuentro entre los saberes ancestrales con las condiciones de época actuales. En este sentido, se puede afirmar que el Ubuntu es un término que:

Deriva del Zulu Xhosa (Sur africano): ‘umuntu, ngumuntu, ngabantu’ que significa una persona es una persona a través de otras personas – que se expresa también como: ‘Soy porque somos’ o ‘existo porque existes.’ Esto reconoce el valor de cada individuo o grupo, la aceptación y aprecio de nuestras diferencias, a la vez que reconocemos nuestra espiritualidad común, nuestra responsabilidad por el bienestar de otros y un sentido de pertenencia a una familia humana y a estar profundamente conectados con la naturaleza y el universo. (Sayers, 2009, p. 7)

El Buen Vivir se consolida como una posibilidad de transformación social en la medida en que el individuo se construye en relación con lo comunal, con los ele-

mentos no humanos-agua, tierra, río, semillas-, que le asignan un carácter vital al entorno natural posicionándolo como espacio de vida y construcción de lo humano.

El Ubuntu rescata las prácticas ancestrales que garantizan un mejor vivir, pues permite que el hombre se despoje del desarrollismo extractivista que atenta contra la naturaleza; dichos modos de vida, fortalecen la relación con el otro porque se alejan de un pensamiento individualista para pensarse en y desde lo colectivo, asumiendo la vida como la sana concordancia con los demás, en territorios que son representados como la fuerza que erige la existencia. Las vivencias ancestrales perfilan fundamentos epistémicos y ontológicos que las consolidan como la oportunidad que tiene el universo de reconciliarse con la tierra y preservar los elementos naturales que aseguran su existencia.

Buen Vivir y luchas de las mujeres en el Pacífico Colombiano, desde la comunidad de Zacarías

El Buen Vivir –Ubuntu–, que experimentan algunas mujeres del Pacífico, pretende resignificar el feminismo universal a partir de contextos locales, en los cuales las mujeres expresan la diversidad de prácticas y visiones del mundo que las rodea. La socióloga Lozano (2010), aborda el feminismo desde la experiencia de las mujeres afrodescendientes, quienes luchan por evitar la colonización y las desigualdades sociales a las que han sido expuestas desde el origen de las diásporas africanas; Lozano, et, al. (2010), se refiere particularmente a:

Mujeres negras que en el contexto colombiano padecen de inequidad de género, empobrecimiento histórico, desplazamiento forzado, discriminación y racismo. Es en este contexto de violencias, exclusión, marginación y racismo, pero también de luchas y resistencias desde las cuales las mujeres negras, afrocolombianas, palanqueras y raizales se están inventando nuevas condiciones de vida, de saber y de ser distintas. (p.8)

Según Lozano, et, al. (2010, p. 20), las mujeres negras siempre han tenido un liderazgo “natural” en sus comunidades, ejerciendo como parteras, comadronas, cantadoras, médicas tradicionales. “Desde la época de la esclavización ejercieron un cimarronaje de resistencia cultural en las casas de los amos permitiéndose incluso llegar a tener dominio sobre estos a través de su conocimiento espiritual y de las hierbas” (Grueso, 2007, citado por Lozano, 2010).

Aunque la región Pacífica ha sido objeto de la colonización agresiva de los regímenes capitalistas, la mujer está posicionada como un sujeto importante dentro de las comunidades; a pesar de que durante la esclavización fue confinada a tareas do-

místicas, en la actualidad se valora que siempre han sido lideresas que luchan por el bienestar propio, el de sus familias y el de las comunidades en general, lo cual origina:

Una organización social en la cual la mujer es eje de la familia, figura estable del grupo doméstico, en tanto los hombres están sometidos a continuos desplazamientos en el medio ecológico del pacífico en donde, de acuerdo con un sistema de producción adaptado a diversos ciclos de la región, deben movilizarse constantemente. Así, se afirma el papel de anclaje de la mujer frente al papel de transeúnte del hombre. Es decir, a partir de las prácticas de producción realizadas en el bosque cercano a la vivienda, las mujeres han definido la propiedad territorial de la familia, y le han dado al territorio el sentido de pertenencia. (Lozano, 1996, en Escobar y Pedrosa, 1996, p. 181)

La cultura feminista se propone consolidar y mantener un estilo de vida propio basado en valores humanos que alejen a los sujetos del individualismo y los conlleven a pensar y a actuar en colectivo, “por eso, la pedagogía feminista asume la dimensión grupal como una necesidad básica de los procesos de transformación, para que los dolores que produce el desaprendizaje de las opresiones, puedan ser compartido y sostenido en los colectivos” (Karol y Castro, 2016, p. 22). Por lo tanto, el feminismo busca la emancipación a través de otras formas de relacionarse, por medio del diálogo y de la interacción horizontal con los otros para generar nuevos espacios de encuentros y nuevas formas organizacionales en las cuales impere la libertad de los individuos.

El feminismo en su pluralidad de experiencias como una oportunidad que tienen las mujeres de organizarse para desarrollar estrategias y prácticas de vida que las emancipen de todo lo que pretenda manipularlas o vulnerar sus derechos (estatus quo, patriarcado, segregación, etc.), con el fin de mantener sus formas de vida auténticas y preservar sus conocimientos ancestrales como herramienta que favorece sus formas genuinas de existencia y las de sus comunidades.

Una aproximación al sentido como constructo socioterritorial

Profundizar en el análisis de las prácticas del Buen Vivir–Ubuntu–, practicados por comunidades afrodescendientes, implica acercarse a los referentes de occidente para comprender la noción de sentido como constructo social, el cual se confronta con las experiencias que significan aquellas prácticas del Buen Vivir, en este caso, desde la posición de las mujeres afrocolombianas de la zona de Zacarías, (Buenaventura- Cauca).

Según pensadores como Luria (1984), el sentido “está compuesto por aquellos enlaces que tienen relación con el momento dado y la situación dada y son cons-

trucciones sociales colectivas que dependen de la cultura, el contexto y las formas en las cuales se organizan los sujetos para formarse e interactuar en sociedad” (p.49); desde los desarrollos de las ciencias de occidente, hay que tener en cuenta que:

La comprensión del sentido de la realidad, es decir, el trascender del ser biológico al ser social y cultural, es un proceso que transcurre durante todo el ciclo de vida donde el individuo va construyendo, de construyendo y reconstruyendo su representación del mundo, de los otros y de sí mismos. (Amar y Abello, 1998, p. 51)

Analizar los sentidos implica aproximarse al entorno social de los individuos, puesto que, “las cosas o los fenómenos no poseen en sí mismos sentido, o están dotadas de sentido, sino que este sobreviene como producto del acto reflexivo al intentar comprender la acción social, la acción simbólica, por parte de los agentes” (Bonilla, 2008, p. 19). Ahora bien, aunque la construcción de sentido es social, también posee un entramado subjetivo; por lo cual es importante analizar las experiencias de las mujeres afrocolombianas (de la zona de Zacarías), sus vivencias, sus contextos y sus actuaciones para identificar los sentidos configurados respecto al Buen Vivir, vinculados con la tierra y el río como formas de habitar el mundo, sin fragmentación entre la vida humana y no humana en un entramado relacional en interexistencia (Escobar, 2014).

Hallazgos

Después de analizar los sentidos que construyen las mujeres lideresas del Consejo Comunitario de Zacarías fue posible identificar algunas categorías que emergen de sus narraciones y de sus realidades sociales, las cuales evidencian cómo las mujeres se posicionan como sujetos importantes dentro de las luchas por preservar los modos de vida ancestrales que garantizan el cuidado del planeta.

Sentidos de Buen Vivir más allá de los constructos sociales: armonía con su comunidad y con la naturaleza como espiritualidad terrenal

Las mujeres del Consejo Comunitario de Zacarías visibilizan a través de sus narrativas las prácticas del Buen Vivir que desarrollan en sus territorios. A pesar de que ellas desconocen en término Ubuntu y Buen Vivir, es evidente que muchas de las actividades que realizan, configuran formas de relacionarse con los otros y de asumir la vida, que son coherentes con las raíces de filosofías ancestrales y con el fondo epistémico del Ubutismo –Soy porque somos–. De acuerdo a ello, fue explícito que, para ellas, la armonía que se logra en la vida está directamente asociada

con las relaciones que vinculan el cuidado de la vida que establecen con los otros y con la naturaleza. Al respecto, señalan:

Somos muy unidos. En Zacarías vivimos todos colaborándonos, si por lo menos yo no tengo el caldo rico la vecina me lo regala, si ella no tiene sal, ella viene donde mí y yo le regalo la sal, somos serviciales, compartimos; por acá no se anda pagando para construir una casa, después que haya la comida y una galoneta de guarapo, uno dice vamos a trabajar el domingo porque los demás días lo hombres trabajan. Entonces el día domingo vamos a construir la casa de la vecina, ella pone la galoneta de guarapo y la comida, nosotras las mujeres le ayudamos en la cocina y los hombres le ayudan al trabajo del marido. Y otra cosa que no puede faltar es la música, porque acá además de colaboradores somos alegres. (Ester Orozco, partera, 36 años)

El Buen Vivir es cuando uno tiene sus cosas, tiene su buen vivir con su marido, sus hijos y tiene también su comodidad, sus cositas, que no le falta su libra de arroz, tiene sus mechitas, si tiene dolor de muela ahí tiene sus pesitos para hacerse sacar la muela, eso es un buen vivir para mí. Y se buena persona con los vecinos, vivir bien en comunidad. (Julia Asprilla, Mayora, 64 años)

El Buen Vivir significa estar en armonía con sus comunidades y con sus familias, pues éstas representan estabilidad, protección y afecto. Las mujeres reiteran que, para garantizar el Buen Vivir, se necesita de la comprensión, del amor y, sobre todo, tener buenas relaciones con los otros. En cuanto a lo material, solo les preocupa tener lo básico, puesto que son felices con lo que poseen, pues, aunque no es mucho, les ofrece la felicidad y la tranquilidad que requieren para convivir bien con ellas mismas, con la naturaleza y con los demás.

Sentido por lo colectivo y la conviabilidad

Desde las voces de las mujeres del Consejo de Zacarías, se evidenciaron comunidades que descubren el poder como posibilidad creando “archipiélagos de conviabilidades”. La conviabilidad, es un término que proviene de las reflexiones de la ecología profunda y a pesar de los velos tendidos sobre su realidad por las élites locales, en las mayorías, particularmente entre los marginados, se produjo un despertar. Descubrieron que,

A pesar de todo el despojo del colonialismo y el desarrollo, aún contaban con la bendición de su dignidad, y con ella venía su propia definición de la buena vida, del Buen Vivir, de sus formas sensatas y

conviviales de honrar a la Madre Tierra y de convivir con otros. Descubrieron que, a final de cuentas, el ‘desarrollo’ sólo significaba aceptar una definición universal de la buena vida que, además de inviable, carecía por completo de sentido. (Esteva, 2009, p. 4)

Desde esta dinámica, el Buen Vivir, desde la perspectiva de las mujeres del consejo de Zacarías, consiste en las buenas relaciones que entablan con los otros, preocupándose por el bienestar colectivo, sin que primen los intereses individuales, lo cual se logra con el trabajo conjunto y la preocupación por el bienestar general. Así, por ejemplo, se interesan por preservar la convivencia, la conviabilidad, no sólo entre humanos, sino con la naturaleza, el monte, el agua y el río.

Uno acá vive tranquilo hasta ahora, la violencia por acá muy poco. Pues si se ha sucedido pero son poquitas cosas, uno todavía duerme con sus puertas abiertas, vive feliz, vivimos ricos, porque somos ricos nosotros los de Zacarías, porque tenemos todo por la agricultura, lo que es el chontaduro, el banano, la guayaba, no tenemos la necesidad de estar comprando algunas cosas, como el plátano, la hierba, la cebolla, el tomate, esas cosas pues no, porque como uno mismo las siembra y las cultiva, entonces pues, ya me entiende... nosotras tenemos al monte como un marido que nos da de comer; otro saber ancestral es que los abuelos nos enseñaron a cultivar la tierra y a vivir con ella, así lo hemos seguido haciendo, desde pequeñitas ya trabajamos en el monte. (Zuleni Carabalí, Mayora, 56 años)

Asumir al monte como “un marido” implica manifestarle respeto, defenderlo de la explotación y de los intereses capitalistas y tenerle gratitud; el monte es para las mujeres un confidente al cual le confiesan secretos, le cuentan intimidades y problemas, pues se sienten escuchadas:

Yo siento una gran paz cuando estoy en él, a pesar que uno está a veces trabajando. El monte es nuestro amigo, así como el río. Ellos son muy humanos porque nos permiten vivir y nos regalan el pan comer. Esa sensación de libertad es muy bonita, así como cuando también vamos a divertirnos, bailando y entonando nuestros cantos, en la caseta. (Emma Rodríguez, lideresa del Consejo Comunitario, 37 años)

Solo el monte es nuestro amigo y él nos sigue brindando las cosas. En el monte tengo chirimoya, pepa pan, guanábana, caña, trabajamos en la tierra que me dejó mi mamá Agripina Valencia. Ahora aparecen otros dueños que quieren quitarme la tierra. Y sin el monte uno no es nada y eso no es vida. (Juana Valencia, partera, 65 años)

Así mismo, sucede con el río, al cual valoran y significan como proveedor de vida, de alimento, de subsistencia, ya que usan sus aguas hasta para beber y cocinar los alimentos. El territorio y el río significan vida para las mujeres y para la comunidad de Zacarías, pues son formas particulares para tener más vitalidad, pues conciben a la naturaleza como bendita, y al río “como un templo, o como esos lugares llamados santuarios, en donde además de haber paz, nos sube el ánimo” (Juana Valencia, partera, 65 años).

Buen Vivir como sentido de lucha por los territorios y la ancestralidad como poder para pervivir

El río y la naturaleza humanizados, aliados benéficos que garantizan la armonía y la felicidad a las mujeres quienes los significan como un amigo al cual hay que proteger y defender de las hegemonías opresoras que intentan explotarlos para fines capitalistas; por lo cual se organizan para emprender acciones que contribuyan a evitar su explotación:

Anteriormente todo era muy sano, usted hasta podía dejar su casa como está aquí y nadie entraba a robarle, pero hoy en el día ya nada es igual. Ahora hasta le quieren robar hasta los terrenos y el monte. Yo cuando me quieren sacar de mis propiedades les digo: -Y yo ¿dónde nací?, ¿dónde me crié?, y ¿dónde crié mis cuatro hijos?, ¿acaso soy española? Uno vive a la voz de Dios, nadie nos defiende cuando estamos ya viejos. (Ofelia Bermúdez, lideresa del Consejo Comunitario, 37 años)

La naturaleza brinda lo necesario para vivir, por ello la gente de Zacarías y en especial las mujeres, se esfuerzan por consolidar buenos lazos de amistad entre los habitantes y mantener en el sentido de pertenencia por su región. Trabajar por el bien común es una práctica que las mujeres significan como símbolo de unidad y de felicidad; el territorio – desde una perspectiva del Ubuntu– no es asumido como una propiedad para explotar económicamente, sino que trasciende a considerarse como un espacio que posibilita formas de vidas naturales y espirituales basadas en conocimientos y prácticas ancestrales:

El territorio no se ve tanto en términos de “propiedad” (aunque se reconoce la propiedad colectiva); sino, de apropiación efectiva mediante prácticas culturales, agrícolas, ecológicas, económicas, rituales, etc. Como tal, el territorio (por ejemplo, en los ríos del Pacífico) no tiene “fronteras” fijas, no tiene entramados porosos con otros territorios aledaños. (Escobar, 2014, p. 90)

“Las luchas por los territorios se convierten en luchas por la defensa de los muchos mundos que habitan el planeta. (...), se trata de luchas por un mundo en el que quepan muchos mundos; o sea, luchas por la defensa del pluriverso” (Escobar, 2014, p. 77). Para cuidar del pluriverso y de la naturaleza como proveedora de vida, los grupos indígenas y afrodescendientes, se organizan de tal modo que sus formas de vida preserven los legados históricos ancestrales que los despojen de un pensamiento materialista para guiarlos hacia una percepción de la vida más ecológica y espiritual garante del cuidado ambiental y por consiguiente de la vida humana.

Resistencias espirituales en las fisuras de la religión católica

Otra práctica que conservan las mujeres del Consejo de Zacarías, tiene que ver con los rituales que hacen a los muertos, significando la muerte de algún habitante como un asunto concerniente para toda la comunidad, puesto que cuando alguien fallece todos se solidarizan con la familia del difunto y lo custodian durante las noches de rezos; mientras acompañan al muerto, algunos se distraen con juegos de mesa como el dominó, los parqués y otros elevan cantos y plegarias:

Quando hay un muerto es cuando más se ve la colaboración. Todos acompañan al rezo y se pasa toda la noche acompañando al difunto y algunos de la comunidad que cantan los alabaos, que son cantos nuestros y que nos enseñaron nuestros viejos. (Julia Asprilla, Mayora, 64 años)

Permanecer unidos resulta fundamental para la comunidad de Zacarías, por ello las mujeres expresan que se sienten dichosas cuando se celebran las fiestas a los santos o a la virgen, puesto que todos se sienten uno solo para venerarla y para compartir los rituales tradicionales; en aquellas festividades lo más importante es la unión de todos los habitantes por lo que no importa la religión a la que se pertenezca, puesto que en aquellas festividades la hermandad prevalece sobre las creencias:

Acá celebramos la fiesta de las madres, la virgen del Carmen. En la fiesta de la virgen del Carmen se hacían los arrullos en la caseta comunal, pero como son tan simples, no me sé ningún arrullo... las valsadas son dos lanchas, que se entablan y les hace casitas y se mete a la virgen allá y se le adorna con las velas y luego se sube o se baja, acompañando bastante gente en las lanchas y los músicos pues. El resto de gente se hace en el puente mirando cómo se encuentra las dos lanchas y luego se suben a la caseta comunal, cantando y arrullando, hasta llegar a donde van a ubicar la Virgen y donde está el resto de la gente. (Julia Asprilla, mayor, 64 años)

Al referirse a la espiritualidad, las mujeres señalaron que desconocen muchas de las costumbres y creencias espirituales de sus ancestros porque “están prohibidas por el sacerdote, porque muchas veces se dicen que son parte de la brujería y esas cosas son del diablo” (Emma Rodríguez, lideresa del Consejo Comunitario, 37 años). Ellas afirman que aquellas prohibiciones surgieron porque a Zacarías ingresan muchas personas que van al río a realizar brujería y actos de magia negra que desde la iglesia católica se intentan evitar para que no se conviertan en hábitos de vida de la gente del pueblo.

Las mujeres en las prácticas del Buen Vivir: formación ancestral en crianzas inter-generacionales

Las mujeres tienen una posición significativa en la región de Zacarías; ellas son importantes no sólo porque en muchos casos son quienes dirigen sus hogares, sino porque ayudan a la comunidad en tareas tan importantes como la partería; al referirse a este oficio manifiestan que es una práctica ancestral que no quieren que desaparezca, puesto que con la intervención de la ciencia muchas mujeres deciden asistir a los centros de salud, y que por ello, consideran que es un ejercicio que debe permanecer en sus territorios.

Las parteras son las que asisten a las mujeres que van a tener un hijo. Antes nuestras madres no iban al puesto de salud o hospital a tener sus hijos, porque no había, entonces cuando llegaba la hora del parto, se iba donde la partera; la partera tiene sus secretos y casi no los dicen; ellas iban a la casa y con la ayuda de dos personas atendía el parto, a los niños no nos dejaban ver, pero nosotras de lejos mirábamos lo que hacía, cogía yerbas y hacían sus bebedizos para la embarazada y que tuviera al niño sano. En Zacarías ya casi no hay parteras, quedan unas pocas y ya están viejas. Como ya hay puesto de Salud y hospital ahora las mujeres vamos a tener los hijos a esos lugares. (Julia Asprilla, Mayora, 64 años)

Las mujeres manifestaron que el oficio de la partería se ha visto afectado por la intervención de investigadores y personas extrañas que llegan a la comunidad con el fin de conocer sus saberes y prácticas tradicionales, y con el compromiso de compartirles nuevos conocimientos; no obstante, dicha promesa no se cumple, puesto que solo las visitan para conseguir intereses particulares, pero no les ofrecen ninguna enseñanza:

Hay un grupo de parteras que lo patrocina la señora Rosmira. Yo, iba allá, pero a través del tiempo me cansé. Yo me di cuenta que se inventaron estas reuniones con el nombre de encuentro de brujos,

parteras, curanderos; eso era para sacarle a uno información, digo yo, porque en varias oportunidades el médico que iba a las reuniones nunca llegó a decirnos, como ellos atendían a las mujeres y si es que vamos a compartir ideas, yo le digo lo que se y usted me dice lo que sabe, pero el médico nunca llegó a decirnos cómo atendía los partos, cómo aplicaba una inyección para acelerar las horas del parto. En cambio, nosotras llevamos a mostrar las hierbas y les enseñamos todo. Entonces para mí, ellos estuvieron sacando información de los que sabíamos y cuando ya tuvieron toda la información de lo que las parteras hacíamos, nos prohibieron seguir con nuestras prácticas. (Nancy Perea, lideresa del Consejo Comunitario, 56 años)

Aparte de la partería, las mujeres de la región de Zacarías también trabajan en distintos oficios para ayudar en el sustento económico de sus hogares; por ello se dedican a la agricultura, a limpiar el monte, a rosar la finca, o a realizar oficios varios; quienes tienen esposo, lo acompañan y le ayudan a realizar actividades como sacar materiales del río o al trabajo de la pesca; otras mujeres se agrupan para vender productos como el guarapo, el arrechón, la crema de viche, el viche curado y otras bebidas típicas de la región. Según las conversaciones con las mujeres entrevistadas reunirse para vender esos productos es muy importante para ellas puesto que:

Este es un ambiente agradable, porque todas las mujeres nos ayudamos y nos colaboramos para traer la caña o nos prestamos las cosas cuando nos falta algo. Uno vive bien con los otros porque se siente en paz y es bonito cooperar con los vecinos. Uno se siente mejor persona, mejor mujer, así nos educaron nuestras mamás, que hay que hacerle el bien a los demás. (Lideresa del Consejo Comunitario, 56 años)

Desde esta dinámica, es explícito el papel fundamental que desempeña la mujer en la región de Zacarías, y ellas son conscientes de ello pues, aunque afirman que su condición de ser mujer es difícil por los contextos en los que habitan, en los cuales deben trabajar bastante para poder sobrevivir, también aceptan que tienen muchas capacidades para aportar al progreso familiar y comunitario. Las mujeres son la compañía y el apoyo que tienen los renacientes para sobrevivir, por eso ellas afirman que su condición femenina les exige demasiadas responsabilidades y las compromete a intentar ser cada día mejores, afirmando que las situaciones que enfrentan no son fáciles pues además de tener que trabajar deben encargarse de la crianza de varios hijos:

En Zacarías hemos pasado muchos trabajos para tener nuestras cosas; la vida no ha sido fácil, a las mujeres también nos ha tocado

trabajar y al mismo tiempo tener y tener hijos, pero hace pocos años para acá ha cambiado mucho. Casi toda nuestra vida hemos vivido de lo que se vende de la finca y ahí nos íbamos yendo, sumando más alegrías en medio de las tristezas. (Mayora, 60 años)

La crianza de los hijos es semantizada como una tarea que exige mucho compromiso pues las mujeres señalan que deben educarlos de tal manera que aporten a la sociedad, lo cual implica enseñarles a trabajar y formarlos con valores humanos para que sean honestos, honrados y con capacidad para servir a los demás.

Buen Vivir en femenino, pervivencia intergeneracional como defensa del territorio y autonomías cotidianas

Para las mujeres que habitan en Zacarías es necesario permanecer en resistencia para defender sus territorios y sus formas de vida ancestrales. Por esta razón señalan que Zacarías aún es una zona pacífica, caracterizada por las relaciones armoniosas que se mantienen entre sus habitantes. Consideran que los episodios de violencia surgen por la influencia de personas extrañas a la región que ingresan a causar conflictos:

Zacarías es un territorio sano, vivimos la realidad acá, ¡Bendito sea el Señor, que hasta ahorita nos da la vida! Por eso hay buen vivir, vivimos la realidad, quien sabe mañana, pero hasta ahorita. Bueno, hay comentarios, pero es la gente que viene de fuera, que vienen y entre ellos mismos se matan, se garrotean, se puñalean, pero son los de Buenaventura que vienen a formar el desorden acá y luego dicen que, en Zacarías, acá no pasa nada de eso. (Mayora, 75 años)

Según las mujeres entrevistadas, la violencia generada por otras personas es incontrolable ya que la policía solo visita a la comunidad eventualmente, por lo que no hay ninguna autoridad que imponga el orden y garantice protección a las personas, por lo cual ellas afirman: “nosotros queremos que en nuestro territorio se conserve la paz y no se venga la violencia de afuera” (Zuleni Carabalí, Mayora, 59 años). El Buen Vivir para las mujeres significa estar en territorios de paz, por lo cual se oponen a cualquier tipo de conflicto que afecte su tranquilidad.

Entre las resistencias que lideran para mantener un buen nivel de vida en su comunidad también se encuentra la lucha contra el gobierno, sobre todo el local, porque sienten que los privilegios y las oportunidades son solo para los gobernantes quienes no ofrecen bienestar al pueblo, por lo cual han decidido mantenerse al margen de las campañas políticas que según ellas son abanderadas por personas que ignoran sus necesidades. Ante la negligencia del estado por contribuir al progreso

de la comunidad, las mujeres confían en el Consejo Comunitario, en el cual sí creen, puesto que tienen la certeza de que sus integrantes gestionan recursos para el bienestar comunitario, no como los políticos que solo se preocupan por enriquecerse con el dinero del pueblo:

A la vida política no le encuentro ni principio ni fin. Los políticos prometen mucho y cuando han subido al cargo no lo voltean a ver. En campaña prometen de todo y si ganan, se meten en la oficina y no salen hasta cuando les toca entregar el puesto. Por acá el Consejo Comunitario ha sido bueno, por lo menos construyó un puesto de salud, algo hicieron porque se vio lo que construyeron. Ahora están luchando por arreglar la cancha para que esto se vea más bonito. (Partera, 65 años)

Aparte de la confianza depositada en el Consejo Comunitario, las mujeres también creen firmemente que la mejor ayuda que reciben proviene del monte, porque solo él les da la posibilidad de trabajar la tierra para cultivar lo que comen. Así mismo, el río les da la oportunidad de trabajar para no depender de ningún ente estatal, sino de la naturaleza como herramienta laboral:

Y nuestra relación con el río es laboral, hay otros que le sacan gusto, van nadando en sus aguas, practican clavados desde el puente y colocan una soga desde un árbol en la orilla y se lanzan desde lo alto para caer al río. Cuando hacen esos soles de verano todo mundo se va para el río a bañar y bajan con su caneca de arrechón, caneca de curado o caneca de ron o aguardiente; otros a comer caña y así, la pasan todo el día en su río. En el río también se divierten con la canoa, otros van a pescar o andar así nadando de un lado a otro, a apostar carrera quien llega primero a otras partes. (Lideresa del Consejo Comunitario, 56 años)

Resistir a los gobiernos opresores es una tarea que exige a las mujeres formar renacientes con conciencia social, con voluntad para amar sus territorios, trabajar por la comunidad y sobre todo, conservar las costumbres ancestrales para evitar que sean avasalladas por imposiciones capitalistas. Trabajo que las mujeres consideran arduo, puesto que ellas afirman que los renacientes “son explosivos y son los que arman los problemas, la generación de ahora son menos tolerantes con los demás, y con ellos es la lucha es porque aman la tierra y la trabajen como sus antepasados” (Lideresa del Consejo Comunitario, 56 años).

Las mujeres pretenden que las nuevas generaciones sigan viviendo en armonía, que compartan con los otros los frutos de la tierra y que no provoquen ningún tipo

de conflicto, comprendiendo que los territorios son propiedad colectiva y que no deben prevalecer los intereses personales ni el afán arribista de enriquecerse para bienestar individual:

Hasta ahora esas tierras son de todos, no hay un dueño. Uno va y busca lo necesario, no hay necesidad de pelear con los otros, se va se trabaja y nadie le dice nada. Antes el espacio era más grande, pero ahora el aeropuerto se adueñado de la mayoría de estas tierras. Pero por ahora no le dicen nada, el que quiere ir, va y trabaja en ellas. (Mayora, 80 años)

Por ello las mujeres intentan que las formas de vida que llevan en Zacarías se mantengan; por eso se organizan, trabajan unidas y buscan ser cada día mejores personas para defender sus derechos, para evitar ser agredidas y, sobre todo, para lograr que toda la comunidad viva feliz. Algunas mujeres aceptaron que, en la actualidad, aunque no tienen tantos privilegios legales como comunidad afrodescendiente, si existen algunas leyes que las protegen y por eso consideran vital conocerlas para el mejoramiento de sus comunidades:

La ley 70 fue una política que el gobierno invento para la trata negra, para que nos defendamos, sepamos cuales son nuestros derechos, pero hay algunos de los nuestros que las manejan muy bien, los artículos, leyes y reclaman los derechos para el pueblo negro, pero nunca llegan los beneficios al pueblo y la ley queda en la gente que tiene el conocimiento y la aprendió, pero no la hace saber al pueblo.

A mí no me gustaría hacer eso, pero si les digo a los que conocen de leyes y han leído que la hagan conocer a la gente, uno sabe de la ley pero necesitamos conocerla al detalle y que no solo sea uno el que la sepa, sino todos la conozcamos y la reclamemos como lo hemos hecho con paros, y saber cómo defendernos ante la ley, sabiendo que dice cada artículo porque todo mundo decimos en Zacarías que tenemos la ley 70 y esa ley es la que nos rige y nos ampara, pero no sabemos que dice realmente cada artículo. Yo por ahí me leí unos artículos de la ley 70 y en una oportunidad se los conté a unos niños de un hogar de bienestar y ellos se pusieron contentos y me dijeron que les siga contando porque querían saber más de la ley 70, para hablarlas en el colegio o en otro lugar. Pero las personas que están en el poder no se toman esta molestia de enseñar con la verdad los artículos de la ley. (Lideresa del Consejo Comunitario de Zacarías, 36 años)

Aquel afán por conocer las leyes es trascendente para su organización comunitaria, pues con fundamentos legales es más fácil defender sus derechos y lograr el desarrollo de proyectos que mejoren sus niveles de vida. Por tal razón, y por el afán de conocer las leyes que garantizan los derechos, muchas mujeres de Zacarías deciden continuar sus estudios, organizarse y recibir capacitaciones que las actualicen respecto a los derechos adquiridos. Asistir al colegio, educarse sin importar la edad y conocer las leyes que las protegen, son algunos aspectos que las mujeres consideran que deben tenerse en cuenta para lograr mejores condiciones sociales y un modo de vida que les garantice la tranquilidad y la defensa de sus derechos humanos, que por tanto tiempo han sido vulnerados.

Consecuentemente, lo político, adquiere un sentido diferente al orden patriarcal que sostiene la teoría occidentalizada de la política, las mujeres garantizan la pervivencia de las generaciones más jóvenes con el cuidado de los territorios y del río. Sus procesos de autodeterminación rompen con la separación entre el mundo público –adultocéntrico y patriarcal– y el mundo privado– confinado a la economía, al desprecio de las relaciones comunitarias y domésticas en la partición política–. El mundo comunal indica la pervivencia de lo ancestral en el futuro, a partir de la renovación generacional.

Discusión

Comprender los sentidos construidos por las mujeres del Consejo Comunitario de Zacarías (Buenaventura), respecto a las prácticas del Buen Vivir, implicó analizar sus formas de vida y pensarlas desde panoramas teóricos que permitan dilucidar cómo estas semánticas respecto al Ubuntu, se materializan en sus respectivos contextos e inciden en la vida social, cultural y política. Las prácticas comunales e intergeneracionales que tramitan las mujeres de Zacarías no sólo recuentan una mirada local, implican un referente importante para la vida en común y la pervivencia intergeneracional humana y no humana. Los sentidos del Buen vivir desde las mujeres relatan al menos dos desplazamientos teóricos que queremos resaltar:

De comprender la configuración de sentidos como constructos sociales hacia una perspectiva de comprensión de lo comunal.

Para las mujeres lideresas del Consejo Comunitario de Zacarías, el Buen Vivir tiene como fin principal el sentido colectivo, que incluye las relaciones interhumanas y de éstas con la tierra, el monte y el río, cimentadas en la creación de espacios de alteridad, otredad y libertad. La espiritualidad fortalece el vínculo afectivo y de respeto con otros seres vivos de la naturaleza como el río, el monte, la tierra a quie-

nes se les rinde culto y homenaje para retribuir la vida que ella ofrece. Desde esta perspectiva, es imperativo resignificar la vida desde un panorama espiritual que restaure las relaciones de respeto con la naturaleza; por eso, para Boff (2012), el futuro de la humanidad, del ecosistema y del planeta en general, depende exclusivamente de la voluntad que se tenga para contribuir a la configuración de una espiritualidad profundamente ecológica.

Aquella espiritualidad es definida por Boff (2012), como “el empoderamiento máximo de la vida bajo las más variadas formas” (p. 35). El ser humano no es solo un cuerpo físico o psíquico, sino que también está formado por una dimensión espiritual; estos aspectos se tienen en cuenta dentro de las prácticas del Buen Vivir, que según Boff (2009):

Apunta a una ética de lo suficiente para toda la comunidad, y no solo para el individuo. El Buen Vivir supone una visión holística e integradora del ser humano, inmerso en la gran comunidad terrenal, que incluye además de al ser humano, al aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles y los animales; es estar en profunda comunión con la Pachamama (Tierra), con las energías del Universo, y con Dios. (p. 2)

Para entender la configuración de los sentidos desde el entramado comunal, Esteva (2016, citando a Guerrero, 2005) afirma: “la comunalidad no es definible. No se le puede definir en términos lógicos (p. 177) [...] en el molde de la textualidad, se levanta la oralidad letrada y se reivindica el recuerdo, con su carácter cambiante y su origen en el corazón. En la comunalidad, al habitar se le da existencia a lo que nos da existencia, realizamos lo que nos da realidad. Para Guerrero, la paradoja comunal consiste en “conservarse cambiando, cambiar para permanecer y perdurar; adecuación primordial entre conservar y crear; renovación interminable de lo que no cambia” (Guerrero, 2005: 321 y 326 en Esteva, 2009, p. 186).

En sintonía con estos planteamientos que permiten repensar la construcción del sentido, más allá del discurso técnico, fue posible identificar que el Buen Vivir para las mujeres de la comunalidad de Zacarías, está profundamente relacionado con las buenas relaciones que se establecen al interior y entre los seres humanos y la naturaleza. Estas posturas asumidas por las mujeres respecto al Buen Vivir, son coherentes con planteamientos como los de Sayers (2009), quien señala que el Ubuntu es el arte de vivir juntos en armonía, pensar en el bienestar colectivo, tener voluntad para ayudar a los otros, guiarse por el espíritu de la solidaridad, y sobre todo, mantener relaciones afectivas para resolver problemas de manera conjunta.

De la comprensión de la resistencia occidental alejada de las creencias, a la vindicación de las relaciones entre el mundo socio-espiritual con la naturaleza como espiritualidad terrenal

Para las mujeres del Consejo de Zacarías, el Ubuntu significa vivir en armonía con la tierra como principal sentido maternal que posibilita la existencia. De este modo, el ubuntuismo, a la luz del contexto latinoamericano, resemantiza las relaciones en una alteridad compartida entre comunidad, tierra y territorio. Al respecto, Le Quang (2012), señala que el Buen Vivir es una categoría milenaria que se mantiene a través del tiempo, está en contra del capitalismo y lucha por las injusticias sociales y por la sociedad de consumo que atenta contra la naturaleza. En esta misma dirección, tanto para las mujeres participantes de este estudio, como como para Mina, et al., (2015), el Buen Vivir intenta preservar una visión comunitaria de la vida que sólo es posible en la defensa de la tierra y los territorios, una reivindicación de las políticas de vida en contraposición a las políticas de muerte.

La comprensión del Buen Vivir como sentido de espiritualidad terrenal en las luchas por el territorio fue explícito en las mujeres de la zona de Zacarías. Para ellas es vital mantener buenas relaciones con la naturaleza para garantizar la vida para los renacientes, como denomina el Proceso de Comunidades Negras, a las generaciones más jóvenes. Consecuentemente, se resalta la importancia de las mujeres en la región Pacífica en los procesos de construcción de paz, pues son lideresas que se resisten a los regímenes desarrollistas que atentan contra sus territorios y son las mujeres quienes se encargan de mantener el vínculo comunal de la vida.

Conclusiones y recomendaciones

Analizar el contexto en el que conviven las mujeres lideresas del Consejo Comunitario de Zacarías permitió aproximarse a sus realidades, a sus ontologías y a la forma cómo conciben el Buen Vivir desde sus narrativas, prácticas cotidianas y formas de vida política-comunal. Todo aquello es un principio fundamental para comprender los sentidos del Buen Vivir y las maneras cómo las mujeres se posicionan y contribuyen de manera vital y no meramente institucional a otras formas de relación en lo político. El sentido comunal es enmarcado en un proceso de vida intergeneracional y constituye un poder radical por medio de los lazos de familiaridad que les ayudan a permanecer a través del tiempo y en consonancia con la naturaleza.

El Buen Vivir es una posibilidad de transformación social vinculado con el monte, el río y la tierra como símbolo de existencia. Buen Vivir asumido como la armonía que sustenta las relaciones entre humanos que luchan por el bienestar colectivo, que consideran que la felicidad total se consigue si todos logran un buen

nivel de vida. El contacto con la naturaleza es vital, por lo cual la organización de mujeres líderes se constituye como lucha en consonancia con el cuidado de la naturaleza y por las prácticas ancestrales, pues al mantener cercanía con sus territorios y considerar a la naturaleza como madre, establecen nuevas formas de relacionarse con el mundo, a través del Buen Vivir que implica permanecer en resistencia por su emancipación.

Si se concibe la vida desde las prácticas del Buen Vivir que evidenciaron las mujeres de la zona de Zacarías, es oportuno considerar la importancia de que la sociedad en general centre su mirada en dichos principios, con el fin de enseñar a las nuevas generaciones que el capitalismo, el discurso del desarrollo y el progreso humano, sin el reconocimiento de la naturaleza y de los otros, impiden la posibilidad de transformación y supervivencia para cualquier ser vivo en el planeta.

Desde este panorama, sería recomendable para nuevos estudios, abordar otras prácticas del Ubuntu, explícitas desde distintos miembros de las comunidades afrodescendientes y de otros contextos que puedan transitar hacia el postdesarrollo, especialmente que impliquen las nuevas generaciones en relación con el conocimiento de ancestros, mayores y matronas, estudios que podrán contribuir a que los renacientes tomen posición crítica frente a las diferentes arremetidas del modelo patriarcal del desarrollo, sustentado en la explotación, competencia, extracción de las fuentes de vida y de los bienes comunales, como reitera el modelo de la globalización neoliberal; por el contrario, el Buen Vivir indica el bienestar colectivo que humaniza a la naturaleza para preservarla para las nuevas generaciones humanas y no humanas, de tal modo que posibilite la sanación, reparación frente al despojo y a las violencias históricas, de tal forma que los renacientes encuentren, como lo hicieron sus ancestros, un territorio para la reexistencia.

Referencias

- Amar, J. y Abello, R. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Ediciones Uninorre.
- Bonilla, V. (2008). *Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuita Rojas* (Bosa, Bogotá) (Tesis de Pregrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Botero Gómez, P. (2012). Investigación y acción colectiva "IAC". Una experiencia de investigación militante. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Brah, A. (2011). Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión. Madrid: *Traficantes de Sueños* [297 pp.]. Virginia Negro. p. 226-228. Recuperado de <https://journals.openedition.org/revestudsoc/8573>
- Escobar, A y Botero, P. (2014). *Sentipensar con los territorios y los pueblos en movimiento: La clave para la defensa de la vida*. Manifiestos. Incomodos, desobedientes, mutantes. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Escobar, A. y Pedrosa, A. (1996). *Pacífico: ¿desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico Colombiano*. Bogotá, D. C.: Cerec/Ecofondo.

- Esteva, G. (2009). Más allá del desarrollo: la buena vida. *Revista América Latina en Movimiento*, No. 445. Mexico. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/159776126.pdf>
- Fals, O. (1980). La ciencia y el pueblo: Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. Asociación colombiana de sociología. Bogotá. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608217>
- Fals, O. (2009). La investigación acción en convergencias disciplinarias. *Revista Paca*, (1), 7-21. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2194>
- Garcés, D. (2008). *La Educación Afrocolombiana: Escenarios Históricos y Etnoeducativos 1975-2000*. Ru-decolombia, Popayán.
- Grueso, L. (2000). *El proceso organizativo de comunidades negras en el pacífico sur colombiano*. Pontificia Universidad Javeriana - Cali.
- Guandinango, Y. (2013). *Sumak Kawsay – buen vivir: comprensión teórica y práctica vivencial comunitaria, aportes para el ranti ranti de conocimientos* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito.
- 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), pp. 71 – 83. Recuperado de <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasAcostaCriticaDesarrolloBVivirUtopia11.pdf>
- Le quang, M. (2012). *Laissons le pétrole sous terre ! L'initiative Yasuní-ITT en Equateur*. Paris: Omnis-science.
- Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario oficial. N. 41013. 31, agosto, 1993. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1620332>
- López, N y Barajas, V. (2013). Identidad y Desarrollo: el caso de la subregión alta mixe de Oaxaca. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/46080-121952-1-PB.pdf>
- Lozano, B. (2010). Feminismo negro – afrocolombiano: ancestral, insurgente y cimarrón. Un feminismo en – lugar. *Revista Intersticios de la política y la cultura*, 9, 23-48. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Recuperado de <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/viewFile/14612/15192>
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Mina, C., Machado, M, Botero, P y Escobar, A. (2015). Luchas del buen vivir por las mujeres negras del Alto Cauca. *Nómadas*, 43, 167-183. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n43/n43a11.pdf>
- Murillo, P. (2014). *La participación política y la inclusión en los procesos electorales de los afrodescendientes en las Américas*. Washington, D. C.: Departamento para la Cooperación y Observación Electoral (DECO), Secretaría de Asuntos Políticos, Organización de los Estados Americanos (OEA).
- Ramírez, R. (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. Ecuador: SENPLADES.
- Sayers, H. (2009). El Espíritu de ¡UBUNTU! La Humanidad Redescubrir el arte de vivir juntos en armonía. Louisville, Kentucky, EEUU. Helen Sayers.
- Silva - Rojas, J. (1996). *El plan Cauca-Nariño, El Pladecop y los grupos de mujeres*. En Escobar, Arturo y Pedrosa, Álvaro. Pacífico. ¿Desarrollo o Diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico Colombiano. Bogotá: 87 Ltda.

SEGUNDA PARTE

Semánticas de la diversidad:
sentidos y significados del mundo

Capítulo 1

Significados de la diversidad cultural en niños, niñas y maestros de escuelas rurales guambianas, en el municipio de Silvia - Cauca

Stephany Jackeline Muñoz Ruiz⁶⁶
Yeison Fabián Figueroa Mosquera⁶⁷
Claudia Esperanza Cardona López⁶⁸

Resumen

El presente artículo forma parte del macro proyecto “Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región Andina, Amazónica y Pacífica de Colombia desde las voces de niños, niñas y jóvenes”, del cual se deriva la siguiente pretensión: Comprender los significados de diversidad cultural de los niños, niñas y maestros de escuelas rurales Guambianas, en el municipio de Silvia-Cauca. Este trabajo se desarrolló durante los años 2015-2016 de la mano de la Fundación Alejandría quien adelantaba un trabajo comunitario en dicha comunidad. El enfoque de esta investigación fue cualitativo etnográfico, desde los niños y niñas de los grados quinto de primaria y de algunos maestros de las instituciones educativas el Tranal y Agropecuario de Silvia, Cauca. Los resultados obtenidos se lograron por medio de entrevistas, diarios de campo, notas de campo, talleres lúdicos, observaciones y la carta asociativa de Abric, donde se encontraron

66 Magister en Educación desde la diversidad; licenciada en Educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad del Cauca. Docente en Institución Educativa Marco Fidel, Narváz. Correo electrónico sjmunoz@unicauca.edu.co

67 Magister en Educación desde la diversidad; licenciado en Educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad del Cauca. Pedagogo en Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, El Bordo-Cauca. Correo electrónico: yfigueroamosquera@gmail.com

68 Magister en Educación y Desarrollo Humano. Licenciada en Educación Especial. Asesora del macro proyecto: Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región Andina, Amazónica y Pacífica de Colombia desde las voces de niños, niñas y jóvenes. Estudiante del Doctorado en Formación y Diversidad, Universidad de Manizales. Correo electrónico : esper@umanizales.edu.co

que los significados de diversidad cultural están demarcados por el reconocimiento del otro; desde la visión de los niños y niñas por ser distinto, desde los maestros como un reconocimiento de conocimientos ancestrales para la pervivencia del pueblo Guambiano. Finalmente, entre la visión de niños, niñas y maestros, coinciden y defienden los valores de la familia y la comunidad como principio de vida Guambiano.

Palabras clave: Diversidad, cultura, educación, significado, reconocimiento, distinto.

Abstract

Meanings of cultural diversity in children, girls and teachers of rural Guambian schools, in the municipality of Silvia-Cauca

The article is part of the macro project: “Senses and meanings of diversity: perspectives for an inclusive education in the Andean, Amazon and Pacifica regions of Colombia from the voices of children and young people”, from which the following claim is derived: Understand the meanings of cultural diversity of children and teachers of Guambian rural schools in the municipality of Silvia-Cauca. This work was developed during the years 2015-2016 with the help of the Alexandria Foundation who was working on community work in the community. The focus of this research was qualitative ethnographic, from the boys and girls of the fifth grades of primary and some teachers of educational institutions Tranal and Agropecuario de Silvia, Cauca. The results obtained were obtained through interviews field journals, field notes, play workshops, observations, and Abric’s associative letter, where the meanings of cultural diversity were found to be demarcated by the recognition of the other; From the vision of the children to be different, from the teachers as a recognition of ancestral knowledge for the survival of the Guambiano people. Finally, between the vision of children and teachers, they coincide and defend the values of the family and the community as Guambiano’s principle of life.

Keywords: diversity, culture, education, meaning, recognition, different.

Introducción

Esta investigación se desarrolla en la Institución Educativa El Tranal y El Agropecuario, en Silvia-Cauca; donde se busca comprender los significados de diversidad cultural de niños, niñas y maestros de las escuelas rurales, en relación con las

afectaciones culturales que vive la cultura Guambiana desde los cambios que trae la globalización y la liquidez de los vínculos y relaciones, como también la conformación de la identidad Guambiana.

De este modo, se emplea la metodología de la etnografía, la cual permitió abordar el fenómeno desde una perspectiva humana que garantiza un acercamiento pleno a la comunidad. Algunas técnicas empleadas son: la observación participante, la entrevista etnográfica y la carta asociativa de Abric; empleando a su vez: notas de campo, imágenes y sonidos.

Después de este procedimiento de recolección y análisis de datos, surgen algunas categorías emergentes y una central. Como categoría central: “los Guambianos somos distintos y debemos dar estrategias a las nuevas generaciones para pervivir en el tiempo”, la cual, se sustenta desde los relatos de niños, niñas y maestros; seguida de tres categorías emergentes, donde la primera se fundamenta en testimonios de los niños y niñas: “Reconocimiento del otro por ser distinto: desde los niños y niñas Guambianas.”, la segunda desde las voces de maestros: “La transmisión de conocimientos ancestrales ante las modificaciones culturales” y la última desde los relatos de niños, niñas y maestros: “Valores Misak⁶⁹ y el Yatul como principio de vida Guambiano”.

Justificación

En Colombia el término diversidad es tenido en cuenta desde el año 1991 en la constitución nacional; así pues, al ser un país multicultural, es posible encontrar una gran variedad de diferencias en los distintos ámbitos del diario vivir, como lo son el ámbito social, laboral, familiar y educativo; siendo este último uno de los marcos dentro del que se desarrolla esta investigación.

Este trabajo brinda a las instituciones la posibilidad de reconocer cuáles son los significados de diversidad que tienen los miembros de la comunidad educativa (maestros y estudiantes) en torno a su cultura. Es necesario tener en cuenta, que aunque anteriormente se han realizado varios estudios, referentes al tema que nos ocupa, como se menciona en el presente; éstos se realizaron con comunidades indígenas, mientras que el presente marca su diferencia con el contexto en el que trabaja, específicamente en la Institución el Tranal y El Agropecuario en el municipio de Silvia-Cauca, con la finalidad de dar a conocer su cultura y la forma en la cual desarrollan su vida.

69 Misak: Indígenas pertenecientes a la comunidad Guambiana en el Municipio de Silvia, Cauca-Colombia.

Es pertinente esta investigación, debido a que la diversidad es uno de los aspectos que está presente en el día a día de las instituciones educativas; lo que se evidencia en las escuelas del municipio del Cauca, el cual presenta una marcada diversidad cultural, étnica y social. Algunos de los aportes que deja este proyecto son: reconocer los significados de diversidad cultural de los niños, niñas y maestros; además de describir los significados que presentan los niños y niñas del Pueblo Guambiano en relación a las culturas externas, incluyendo a su vez el análisis de los significados acerca de diversidad cultural no solo de los niños sino también de los maestros nativos de la comunidad Misak; con lo cual se construye un entramado de categorías que permiten visibilizar y comprender los significados en cuanto a educación, cultura, diversidad, pueblo Guambiano e identidad. Debido a que la preocupación del pueblo Misak está en la preservación de su cultura, la cual se ha visto afectada por los constantes cambios a nivel cultural y educativo; y es este tipo de investigaciones la que les permite escuchar y dar participación a otros miembros de la comunidad, permitiendo fortalecer su propia cultura a partir de las voces y testimonios de niños y maestros.

Antecedentes

Los pueblos indígenas han presentado un gran número de cambios con el trasegar de los tiempos, presentando variaciones referentes a su identidad, cultura, cosmovisión y su diversidad; gracias a lo cual, despertó el interés de muchos investigadores, como los que podemos observar en los siguientes estudios realizados en distintos contextos.

En el contexto internacional, se encontró un estudio realizado en México por Giménez (2005, p.483) bajo el título de “Cultura, identidad y metropolitanismo global”; en el que la globalización aparece con un rostro urbano, permitiendo la readaptación y organización de las culturas. Por esta misma línea, se encontró el estudio de Grimson (2010, p.63) realizado en Argentina en el cual señala que “Cultura, identidad: son dos nociones distintas”, donde la cultura tiene que ver con prácticas, religiones, costumbres, significados rutinarios, mientras que la identidad hace alusión al sentido de pertenencia por esa cultura.

Así mismo, Llorente (2006, p.1) en una investigación realizada en Sevilla, España, denominada “La identidad cultural indígena; la educación ante la diversidad social mexicana”; menciona que la identidad y los derechos que tienen los pueblos indígenas son fundamentales y dan respuesta al trasegar de los pueblos indígenas a lo largo de la historia, permitiendo prepararse para un mejor futuro, el cual está en las manos de la educación.

En el ámbito nacional, se encontró en la ciudad de Manizales un estudio realizado por Ferguson y Pinilla (2014, p.59), denominado “Caracterización de la diversidad de los jóvenes de la Institución Educativa Fe y Alegría, la paz como fuente de mejoramiento de la calidad educativa”; en el cual, mediante un estudio cuantitativo, se evidencia que el concepto de diversidad cultural tiene como denominador común las diferentes características que contienen la visión del mundo, creencias, identidades y formas de pensamiento, tanto desde lo religioso y lo étnico, como de lo político y lo social.

Así mismo, en Nariño, Alpala y Romero (2015, p.35) realizaron un estudio de tipo cualitativo, bajo el título: “Reconocer la diversidad desde los significados de los jóvenes del Encano en la época actual”; en el que no solo mencionan que la diversidad se encuentra presente en los diferentes contextos educativos, sino que también trabajan sobre criterios pedagógicos, con el fin de optimizar la labor en las instituciones escolares, para el alcance de un reconocimiento de los sujetos desde sus diferencias.

Por otro lado, en la ciudad de Bogotá, se encontró un estudio de tipo cualitativo realizado por Mora (2003, p.8) denominado: “Bases conceptuales de la jurisdicción indígena”, en el que se evidencian las distintas luchas que han tenido los pueblos indígenas colombianos, teniendo en cuenta la sociedad diversa en la que habitan y haciendo énfasis en que deben ser reconocidos no solo en el ámbito social sino también constitucionalmente.

Descendiendo al ámbito local, Orozco, Valladares y López (2013, p.34) realizaron un estudio cualitativo titulado: “La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales”, en el cual muestran que los conceptos que cada persona tiene, no son producto de los aprendizajes formales, sino de los informales que se forman empíricamente, siendo estos quienes se adhieren a los procesos de aprendizaje en los diferentes ambientes, posibilitando a su vez distintas concepciones respecto al significado de diversidad del ser humano.

Gutiérrez (2014, p. 21) en su investigación denominada “La diversidad en las organizaciones indígenas del Cauca: El Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del oriente Caucano”, refleja los distintos propósitos y las luchas que presentan las comunidades indígenas en el departamento del Cauca, basándose en su concepto de etnicidad y las leyes propuestas al gobierno colombiano.

Finalizado el recorrido por las diversas investigaciones realizadas en torno al tema en estudio, se encontraron una serie de antecedentes donde se evidencia que son muy pocas las investigaciones que evidencian concepciones de significados en cuanto a diversidad en contextos indígenas, lo que revela la importancia del presente.

Problema

La educación es uno de los referentes más importantes en la construcción de identidades; siendo a su vez la cultura, un producto de constantes diálogos, prácticas y experiencias de vida que van dando forma a distintas maneras de concebir el mundo. En este sentido, la presente investigación busca comprender los significados de diversidad cultural de los niños, niñas y maestros, tratando de reconocer y rescatar las voces de estos sujetos, de tal manera que la reflexión sobre sus prácticas y maneras de sentir el mundo permitan dar soluciones a las dificultades que se presentan en esta comunidad; siendo una de ellas, la afectación a su cultura por parte de los cambios que ha traído consigo la globalización, así como la fragmentación de saberes, homogeneización y total desaparición de las diferencias, tal como lo mencionan Devalle y Vega (2006, p.16).

Cabe señalar que uno de los campos más afectados ha sido la educación, en cuanto no se ha logrado establecer una educación contextualizada; esto es, los Guambianos tienen una educación propia que tratan de conservar, pero se encuentran con la educación que propone el Ministerio de Educación; por lo tanto, deben responder a los propósitos de ambos para poder existir. Caso de ello, se advierte en las áreas que se deben impartir desde lo que plantea el Ministerio de Educación y lo que la comunidad Misak determina desde sus necesidades, como por ejemplo: mientras la religión se orienta desde el MEN, en la comunidad Misak se llama espiritualidad, haciendo énfasis en el territorio y la comunidad; por otro lado, se les evalúa generalmente desde las pruebas Saber y otras determinadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), sin contemplar su diversidad cultural. Sumado a ello, esta comunidad debe enfrentarse a otro tipo de dificultades, como la desintegración de sus saberes ancestrales en relación con las distintas culturas que entran a su contexto y permean sus costumbres.

Partiendo pues de este entramado de ideas en relación con las dificultades presentes en la comunidad Guambiana, surgió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo comprenden los significados de diversidad cultural los niños, niñas y maestros de escuelas rurales Guambianas, en el municipio de Silvia-Cauca?

Descripción teórica

El trasegar de la cultura y las comunidades indígenas

En Colombia, se advierte cómo las culturas indígenas han subsistido con el correr de los tiempos gracias a la transmisión de sus costumbres y conocimientos; algunos de los pueblos indígenas colombianos se encuentran centrados con firmeza

en sus bases, manteniendo pura su cultura; al respecto, Douglas (2010) citando a Stallybrass y White (1986), afirma que “las culturas se pueden mover en una dinámica de estabilidad, para la cual necesitan mantener unas fronteras y así mantener pura su cultura, porque lo que realmente los afecta es lo que está por fuera de ellos”.

Es necesario pues, reconocer que Colombia es un país multiétnico y multicultural, en donde habitan un gran número de comunidades indígenas que luchan por mantenerse alejadas de la modernidad y la globalización que avanza a pasos agigantados, con la intención de convertir a todos los individuos del universo en seres homogéneos. Como respuesta a ello, los integrantes que conforman dichas culturas trabajan por empujar hacia afuera lo que puede llegar a afectar sus distintos sentires, desarrollando así un gran número de estrategias con la intención de mantenerse puros. Aspecto este de gran importancia debido a que cuando se pierde la cultura se deja de ser libre, y dicha libertad se encuentra enmarcada en la forma en la cual las personas le brindan un significado a una gran variedad de elementos que los rodean. De esta manera, Mendoza (2009) citando a Vygotsky (1989), menciona que “los significados se deben instaurar en un proceso de internalización en los procesos psicológicos, para lo cual necesita de esos estímulos artificiales que dan paso a una acción, la conducta.” Y son estas significaciones, aquellas que se logran realizar en los procesos culturales y educativos brindando al ser humano diversas maneras de ver y habitar su mundo.

La educación y los pueblos indígenas de Colombia

La educación es uno de los aspectos más importantes en la vida del ser humano, pues ha estado presente desde el momento en el que un el hombre empezó transmitir sus conocimientos a otro; por lo cual, ha tenido un gran número de cambios a lo largo de los tiempos, pues a medida que este fue evolucionando buscó la forma de cómo hacerlo de una manera más adecuada.

De esta manera, la educación se puede dar de dos maneras: formal e informalmente, concibiendo la formal como la enseñanza que se brinda en las instituciones, ya sean del estado o de algún ente privado, mientras que la informal es la que se da fuera de éstas. Se debe tener presente que la educación, es un proceso que se encuentra unido a la cultura, y por ende no todos los tipos de educación han de ser iguales en los distintos contextos; por otro lado, esta tiene que ver con los modelos de estratificación que se presentan socialmente, en este punto cabe señalar que la educación en un principio no era asequible para todos, pues no cualquier sujeto tenía la posibilidad de acceder a ésta, sino que solo las personas que contaban con el suficiente capital monetario y que estuvieran dentro de la clase social alta podían presentarse en ella.

Más adelante, con la conformación de las nuevas sociedades y de las nuevas formas de pensamiento, la educación se convirtió no en un privilegio, sino en un derecho que cada persona debía tener. Ante lo cual, la constitución de 1991 otorgó a la educación una connotación jurídica como *derecho fundamental*; caso en el cual afirma que “En la medida en que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para efectos de su realización como persona” (Sentencia No. T-309/93⁷⁰).

Los pueblos indígenas han tratado de cultivar la educación, como herramienta fundamental para mantener presente su cultura, tratando de conservar viva su identidad y recopilando su historia por medio de su tradición oral. Según el capítulo 1 de la Ley 89 de 1890, en Colombia por un periodo de más o menos 60 años, la educación indígena fue dejada por el estado a cargo de la iglesia; la cual, no permitía a los estudiantes comunicarse utilizando la lengua propia, ni se admitía el desarrollo de actividades relacionadas con las costumbres indígenas, con la finalidad de cambiar los imaginarios de los niños y finalmente homogeneizar a los indígenas a través de la educación.

De este modo, es preciso comprender los fenómenos sociales que se tejen al interior de cada cultura, donde las concepciones de vida son distintas y ancladas a nuevos procesos culturales. Sánchez (2011, p.143) alude que

Para occidente, el hombre es el centro del universo y el mundo, incluido el derecho, que se configura a su imagen; para los pueblos indígenas hay una continuidad en la relación pueblo-naturaleza, excluyendo la posibilidad de una dignidad superior de lo humano por encima de otras dignidades de la naturaleza.

En relación con lo anterior, Aranda, Tunubalá, Salazar, Rodríguez, Aristizabal y Días (2012), en su texto “Confrontando la cultura hegemónica desde el pensamiento Misak”, abren múltiples posibilidades para la comprensión de un sin número de costumbres de la cultura Misak; la cual desde los años 80 ha estado en el proceso de recuperación y mejoramiento, además de fortalecimiento de sus bases como cultura ante los distintos cambios emergentes en un mundo moderno, globalizante y constantemente variable.

Para esta comunidad, el Parosoto es un principio educativo ancestral Guambiano transmitido en la oralidad y en la práctica. Principio de vida que comprende prácticas socioculturales como la minga, la siembra, calendario agrícola (trusap,

70 La prestación del servicio educativo por parte de los particulares. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-179304_archivo_pdf_posicion_juridica.pdf

tsaporap, fases de la luna), el cuidado de la naturaleza, el trueque. De esta manera, la educación propia de la cultura Misak es un proceso que se da en la oralidad, transmitida por los mayores de la comunidad a sus hijos, siendo el lugar donde se desarrolla esta educación, la cocina familiar, sitio que la cultura Guambiana ha denominado como espacio pedagógico donde los niños inician el proceso de admiración y contemplación de su entorno a través del tacto, la visión y la escucha. Asimismo, el Yatul es un principio de vida para la cultura Misak, aquel que tiene que ver con la madre naturaleza y el cual es un hilo conductor que permite enmarcar nuevos caminos pedagógicos, como lo son; la huerta escolar y familiar, la granja integral, el vivero natural y la oralidad. De modo que, los caminos pedagógicos aparecen como los escenarios donde los Misak reproducen todos sus conocimientos ancestrales y los transmiten a las nuevas generaciones, con la finalidad de preservar sus costumbres en medio de esta etapa tan cambiante que amenaza la desintegración de sus saberes y cultura.

Abordando la diversidad cultural

Delvalle y Vega (2006, p. 27), resaltan que el modelo de la globalización ha traído consigo un proceso de homogeneización, el cual va borrando a su vez las diferencias, al crear igualdad en el mundo de la comunicación; asimismo, se ve planteada la controversia en cuanto a la identidad, concebida por algunos como un proceso heredado que defienden sin dar valor a la construcción de su propia identidad; advirtiéndose de esta manera, la globalización como un factor que permea esas identidades y las pone en peligro.

En este sentido, a través de este fugaz mundo, donde las nuevas tecnologías permean y cambian nuestras costumbres, se hace necesario dar un nuevo discurso de las situaciones, lo que en palabras de las autoras, sería una nueva conceptualización; en este sentido, la realidad cambia, presentándose de manera virtual, a distancia o netamente presencial.

La diversidad cultural, partiendo desde lo propuesto por Walsh (2011), se concibe:

Desde lo relacional, genera el contacto entre culturas, las cuales se nutren mutuamente. Desde lo funcional busca la inclusión de las minorías hacia la sociedad nacional. Desde la crítica, se parte de lo estructural-colonial-racial para conocer, sentir y vivir la diferencia desde el accionar. Se trata de invisibilizar la desigualdad real de la pirámide social, en cuya cúspide están los blancos europeos, y en la base los afro-descendientes e indígenas. (p.17)

Ahora bien, Colombia, al haber sufrido el proceso de la colonización, sobrellevó una serie de cambios que tuvieron que ver con la modificación de las costumbres y de la cultura de sus pueblos, convirtiéndose con el pasar de los tiempos en imaginarios inmersos dentro de los distintos ámbitos sociales. La aparición del concepto de la diversidad cultural, trajo consigo la concepción de tratar de minimizar la desigualdad que se presenta entre los pueblos originarios y los pertenecientes a la zona urbana, tratando de cambiar la idea de que estos deben estar en la parte inferior de la pirámide social.

Algunos de los factores educativos que no reconocen a estas culturas minoritarias son; el curriculum, el cual pasa inadvertidas las características propias de esa cultura, sin tener en cuenta las necesidades educativas del contexto Misak; en las áreas de formación como son la espiritualidad en contraposición con la enseñanza tradicional de la religión; sin obviar por su parte, el territorio y cosmovisión como área fundamental de la comunidad Misak desde la que constituyen la base de la unión familiar y del vivir en comunidad; la preparación y actitudes de los maestros, cuyas expectativas tienden a ser negativas hacia estos grupos; resultando a su vez que los alumnos de las culturas dominantes creen valoraciones y etiquetamientos poco favorables sobre los grupos étnicos.

De la mano de la diversidad aparece el reconocimiento, que en palabras de Ricoeur (2006, p.312) expresa que “ser reconocido, sería para cada uno recibir la plena garantía de su identidad gracias al reconocimiento por parte de otro de su dominio de capacidades”; es decir, que en ese ser reconocido se encuentra implícito el acto de relación con el otro, el cual posibilita a su vez el hallazgo de sí mismo. Así, hablar de identidad, en un sentido más amplio, abarca todo un camino recorrido, en tanto la identificación comienza por la identidad de algo en general, pasando por la identificación de alguien; además, encuentra que en esa transición del “algo” a “alguien” que esta demarcada por la experiencia de lo irreconocible, se va construyendo el paso del “alguien” al “sí mismo”, reconociéndose en sus capacidades. De tal manera que, las experiencias del reconocimiento de sí mismo nunca es anulada por el reconocimiento mutuo.

Por esta misma línea, centrándonos un poco en Colombia, como país multicultural que es, la UNESCO (2002) menciona que:

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. (p.4)

Entonces, la diversidad cultural no solamente debe ser reconocida como un contexto en el que habitan personas que presentan algunas diferencias, sino que también se debe tener en cuenta que dichas distinciones deben ser respetadas, ya que fueron las formas en las que estos sujetos eligieron vivir; y por ende, no se puede considerar la idea de que algún grupo dentro de la sociedad, pueda obligar a otro a regirse por sus normas sin darle la posibilidad de sobrellevar sus decisiones.

Metodología

El enfoque de esta investigación es cualitativo de corte etnográfico, debido a que se necesita explorar y analizar el mundo social en el que se desenvuelven las personas y de esa manera, lograr desarrollar una teoría coherente con lo que se observa. En este sentido, la investigación cualitativa en palabras de Cardona (2013, p.18), es definida como un proceso de indagación que es flexible, y que se da a su vez en un vaivén de eventos que interpretamos. En este sentido, uno de sus fundamentos es la interpretación de los significados que se construyen en el mundo social. Por su parte, el método de la etnografía definido por Guber (2001, p.300), alude a ese proceso donde el investigador produce datos, que a su vez se va configurando en un texto; mencionando que la etnografía data a cerca de un problema teórico – social y cultural, en relación en lo que piensa, siente y maneras de concebir lo que hacen.

De esta manera, el papel de los etnógrafos se constituye a partir de una base fundamental como lo es el diálogo, aquel que se convertirá en una entrada para sumergirse en ese mar de situaciones tangibles e intangibles que proporciona la humanidad.

Unidad de trabajo: esta investigación tomó como muestra un grupo de seis niños-niñas que se encontraban cursando el grado de quinto de primaria en las instituciones educativas el Tranal y Agropecuario ubicadas en la zona rural del municipio de Silvia – Cauca. Y seis maestros que son nativos de la comunidad Guambiana, los cuales hacían parte de las instituciones mencionadas anteriormente.

Unidad de análisis: son los significados que han construido los niños, niñas y maestros sobre diversidad cultural en la “Institución Educativa Agropecuario y Tranal”, en el municipio de Silvia-Cauca.

Técnicas e instrumentos: se trabajó utilizando técnicas e instrumentos de recolección de información como:

La observación participante: desde Guber (2011, p.57) se presentó como “el medio para examinar teorías en contextos reales concretos para colocar en comunicación diferentes reflexividades”.

La entrevista etnográfica: ha sido informal y no directiva, en palabras de Guber (2011, p.9), la entrevista “es la estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree. Esta técnica posibilita espacios de reflexividad, donde los sujetos están cara a cara dialogando anécdotas, experiencias y recuerdos de sus vivencias”.

Carta asociativa de abric: Ortiz y Vargas (2015, p.50), mencionan que la Carta Asociativa “tiene varias ventajas, necesita poco tiempo y esfuerzo por parte de la persona; permite recoger un conjunto de asociaciones más elaborado e importante que con la asociación libre y , sobre todo, identificar lazos significativos entre los elementos del corpus”.

Instrumentos

Los instrumentos trabajados, aportaron a la recolección de información, empleando diarios personales que desde la postura de Cardona (2013, p.23) permiten describir cada uno de los sucesos observados en el desarrollo del trabajo de campo.

Trabajándose a su vez con talleres lúdicos, gracias a los cuales los miembros de la comunidad indígena participaron activamente, permitiendo recolectar más y mejor la información.

Codificación y selección de la información desde la etnografía

Después del trabajo de campo se desarrolló la codificación y el análisis de la información, la cual se dio de la siguiente manera: Inicialmente se le dieron una serie de códigos a la información recolectada, con ellos se agrupaban relatos e ideas en común, dentro de una matriz, que permitió tener dimensionada la información; después de lo cual, se pasó a reunir las categorías que tuvieran mayor afinidad en un grupo.

La carta asociativa tuvo la siguiente codificación: **(CA1-IET-R 2)**, explicada así: CA= Carta asociativa, 1= es el número de la carta, IET= Es el nombre de la institución educativa el Tranal que es una de las instituciones en donde se desarrolló el trabajo, R2= Es el número del relato.

El Diario campo **(DC1-IEA -R1)** significa: DC= a diario de clases, IEA= Es el nombre de la institución educativa el Tranal que es una de las instituciones en donde se desarrolló el trabajo. R1= Es el número del relato.

Las entrevistas de maestros **(E5OSP5R8)**, se refiere a: E5= a entrevista y el 5 el número de esta, os= son las iniciales del nombre del maestro entrevistado, P5 = al número de pregunta y R8= es el relato.

La entrevista de los estudiantes se codifico así: (E1EDATRAP3R3) que significa: E1= a entrevista y el 1 el número de esta, DA= a las iniciales del nombre del estudiante entrevistado, P3 = al número de pregunta en este caso la numero 3 y R3= es el relato en este caso el número 3.

Después de realizar dicha organización de la información, se encontraron tópicos y emergieron una serie de pre-hallazgos que dieron lugar a las categorías finales, expresadas así:

Tabla 1. Categorías finales

Los Guambianos somos distintos y debemos dar estrategias a las nuevas generaciones para pervivir en el tiempo.	El reconocimiento del otro por ser distinto: desde los niños y niñas.
	El reconocimiento de la diversidad cultural para la pervivencia del pueblo indígena Guambiano.
	Los valores y el Yatul como principios de vida Guambiana.

Fuente: elaboración propia

Hallazgos

Los Guambianos somos distintos y debemos dar estrategias a las nuevas generaciones para pervivir en el tiempo

En primer lugar, es necesario reconocer la situación de los pueblos indígenas en Colombia. Al respecto Sánchez (2011, p.134) presenta una visión poco alentadora ante la situación de los pueblos indígenas, señalando que “los grupos étnicos indígenas son percibidos también como poblaciones arcaicas, destinadas a desaparecer”; postura que se presenta como un reto a atender, no solo para las comunidades indígenas sino también para las demás comunidades, que tienen mucho que aprender de ellas, porque el sentido de vivir en comunidad que expresan ellos, son actos humanos que se han ido perdiendo en el mundo de “occidente”, quienes aún se siguen poniendo por encima de lo que considera distinto.

Al respecto, Sánchez (2011) alude que

Para occidente, el hombre es el centro del universo y el mundo, incluido el derecho, que se configura a su imagen. Para los pueblos indígenas hay una continuidad en la relación pueblo-naturaleza, excluyendo la posibilidad de una dignidad superior de lo humano por encima de otras dignidades de la naturaleza. (p.143)

Lo anterior se ve reflejado en la comunidad Guambiana, donde los niños, niñas y maestros no solo se dedican al proceso educativo desde los pilares fundamentales de la educación en relación con las exigencias del Ministerio de Educación Nacio-

nal, sino que en su vivir hay un enlace más grande, que tiene que ver con el sentido de comunidad en correlación con la madre naturaleza. Es en la escuela donde los y las niñas Guambianas hablan de fases de la luna, rituales de siembra, remedios caseros, plantas medicinales, animales típicos de sus tierras, aquellos que cuentan grandes historias y mitos de su región; todo lo cual, garantiza la pervivencia de su comunidad como columna vertebral del ser Guambiano.

Al respecto, se advierten algunos de los aprendizajes que tienen los niños y niñas Guambianas desde su entorno educativo y familiar en los siguientes relatos: *“Estamos acostumbrados a trabajar en la huerta para llevar la comida para la casa”* (E1EANTRAP7R7) y *“Me enseñaban la luna nueva, la luna media, la luna menguante para poder sembrar, además de mitos de nuestra región”* (E1EDUTRAP4).

En relación a ello, y abordando el término “cultura”, se encuentra a Aranda, Perafán, Mayorga y Moreno (2015) citando a Linton (1940) quienes lo definen como “la suma de conocimientos y modelos de comportamiento que tienen en común y que transmiten los miembros de una sociedad particular.” En este sentido, la cultura va definiendo una serie de características de una comunidad, en este caso, las y los Guambianos tratan de dar estrategias a sus nuevas generaciones mediante prácticas educativas en torno al Yatul; siendo este, aquel que maneja una transmisión de conocimientos ancestrales a través de toda practica en comunidad, pues éste es un principio de vida Guambiana que trata de mantener vigente una serie de prácticas que distinguen a esta comunidad de otras; los que se sustenta en el siguiente testimonio: *“El Yatul es sembrar y hacer el ritual de refrescar la tierra para poder sembrar”* (E2ETAAGRP7R8).

En consecuencia, pervivir en el tiempo ha sido uno de los propósitos para los Guambianos, en tanto ello permita que su comunidad exista y no se vea devastada por los inminentes cambios que ha traído consigo la globalización, de un mundo tan líquido y fugaz como lo define Bauman (2003). Es así, como se vislumbra el papel decisivo y fundamental de la cultura para que los conocimientos, costumbres e identidad no se queden en el olvido y logren existir ante hechos tan contundentes como los cambios y afectaciones culturales externas. Una de las modificaciones a la cultura Guambiana se puede observar en el siguiente relato: *“Mis creencias son ir a los cultos y celebrar el año nuevo”* (E1EDATRAP7R6). Esta costumbre ha sido adoptada de culturas externas a ellos, puesto que los y las Guambianas no lo realizan como parte de sus tradiciones.

Por su parte, Douglas (2010), afirma que “las culturas se pueden mover en una dinámica de estabilidad, para la cual necesitan mantener unas fronteras y así mantener pura su cultura, porque lo que realmente los afecta es lo que está por fuera de ellos”; en este sentido, los Guambianos tratan de mantener intacta su cultura por medio de

la enseñanza de conocimientos ancestrales, a través de la práctica del sembrado, de las huertas y de la práctica de su lengua nativa, todo ello con el propósito de no dejar en el olvido su esencia Guambiana, o se vea afectada por otras culturas, que poco a poco han ido impregnando de otras costumbres a algunas comunidades indígenas.

En este punto, cabe resaltar que ese sentido de pertenencia se ve reflejado en la población de los niños y niñas Guambianas cuando manifiestan la importancia que dan a las costumbres que los hace diferentes y distintos a los demás; tal como lo expresan ellos mismos: *“Bien distinto a otras culturas. Somos Guambianos y ponemos el vestido Guambiano, nuestro idioma es distinto a los demás”* (CA5-IEA-R 3).

Finalmente, dar estrategias a las nuevas generaciones se ha convertido en uno de los retos de los maestros y niños(a) Guambianos, quienes día a día le apuestan al fortalecimiento de su cultura a través de proyectos en la huerta, donde se habla de plantas medicinales, de tiempos de siembra en relación con las lunas, sembrado, creencias de vida que son algunos de los conocimientos que han transmitido los mayores a estas generaciones; de esta forma, no solo la escuela trabaja para preservar la cultura Guambiana, sino que es toda la comunidad quien mediante estos espacios sigue reproduciendo sus saberes y conocimientos.

Es así como los Guambianos han expresado una serie de testimonios donde la palabra “distinto” permea su vivir, donde hay una asimilación profunda de sus características propias que son distintas a las demás culturas; identificándose así que las nuevas generaciones necesitan cambios para que la cultura Guambiana perviva en el tiempo, pues el hecho de afrontar los nuevos retos que les impone el flujo inmediato de información, de migraciones y de afectaciones desde otras culturas, son los factores que los Guambianos están dispuestos a confrontar en comunidad e integridad cultural.

El reconocimiento del otro por ser distinto: desde los niños y niñas Guambianas

En esta categoría, los y las niñas Guambianas hacen un reconocimiento de sí mismos y de su cultura a partir de las constantes comparaciones que realizan observando las demás culturas. La característica más notable que marca esta distinción se relaciona con el atuendo y la lengua nativa de los Guambianos; manifestado a su vez en sus testimonios, una serie de diferencias basadas en lo físico y lo afectivo. De esta manera, el reconocimiento de sí mismo y del otro por ser distinto, se hace a partir de esa relación con otros, con otras culturas en este caso la campesina, quienes se han ido asentando en esta comunidad; esta cultura, tiene sus particularidades vestuarias, siendo un rasgo característico el uso de botas, jeans y camisetitas, mientras

los Guambianos generalmente portan falda, sombrero y ruana, como se evidencia en el dibujo realizado por un niño Guambiano.



Figura 1. Dibujo realizado por niño Guambiano. Grado Quinto de primaria. Institución Educativa Tranal.

En este punto, Ricoeur (2006, p.312) manifiesta que “ser reconocido, si alguna vez acontece, sería para cada uno recibir la plena garantía de su identidad gracias al reconocimiento por parte de otro de su dominio de capacidades”; con lo que expresa que en ese ser reconocido, se encuentra implícito el acto de relación con el otro que posibilita el hallazgo de sí mismo.

Para los y las niñas Guambianas el reconocimiento del otro se realiza desde la distinción, en muchos casos desde lo que tiene diferente a mí; es decir, el vestuario; otros, hacen la distinción desde los rasgos físicos, como lo expresa el siguiente relato: “*todos somos diferentes menos los gemelos que hay en el grado tercero, ellos si son iguales*” (E2EBRTRAP8R8). Entonces, para algunos niños Guambianos la concepción de distinto está arraigada al cuerpo, a la imagen que logran percibir y ver.

De esta manera, el otro posibilita el reconocimiento de sí, a medida que se pasa por un camino hacia el reconocimiento como lo menciona Ricoeur (2006, p.313), donde se hace un reconocimiento de sí, luego de lo que soy en relación al mundo externo, asumiendo finalmente eso diferente, distinto y diverso. Para los y las niñas Guambianas, la población campesina les permite hacer esa revisión y por ende reconocerse como un Guambiano que pertenece a una comunidad con una serie de costumbres que difieren de otras culturas.

Por otro lado, reconocer al otro por ser distinto es una de las situaciones más comunes en la sociedad, donde salta a la vista esas diferencias que en repetidas ocasiones dan pie para que se hagan clasificaciones y agrupaciones que terminan discriminando. Para los y las niñas Guambianas el reconocimiento del otro por ser distinto se enmarca desde lo tangible y lo visible, como el cuerpo, por ejemplo, el cual alberga un sin número de características en primera piel como los rasgos y segunda piel como la imagen a través de adornos y el vestuario.

Uno de los niños manifiesta que todas las personas no son iguales, hacen la distinción de no uniformidad desde los colores de piel, así: *“todas las personas son distintas, hay negros, blancos e indios”* (E1EDUTRAP8R8). Por su parte, el reconocimiento de la no igualdad y de las diferencias, se hace también desde el afecto y el cariño; lo cual se sustenta en el siguiente relato: *“No todos somos iguales, porque a unos en sus casas les dan cariño y a otros en la escuela no, entonces no somos iguales por eso”* (E2EEMAGRP8R8). Así, los y las niñas expresan que no todos son iguales porque es muy distinto el trato que se le da a cada uno en sus hogares, en su familia y en la escuela.

Por otro lado, Sacristan (1995, p.59), plantea que la diversidad es esa “circunstancia de ser distinto y diferente, pero también la de ser desigual, lo que no solo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales”; es decir, que esa diversidad no solo es de género, cultural, educativa, intelectual o demás formas singulares y particulares del ser humano; sino que está en esas posibilidades de poder participar en las esferas de desarrollo del ser humano. Con lo que se advierte que la diversidad se presenta como un reto que se ha de asumir para que la humanidad logre vivir y preserve su cultura.

La cultura es pues, el eje primordial de toda comunidad, al cual se le atribuyen afectividades, emociones y sobre todo grandes significados y sentidos de vida. Ante esto, Giménez (2005, p.489) expresa que “la cultura es la organización social de significados interiorizados por los sujetos y grupos sociales, y encarnados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados”; lo cual se ve claramente reflejado en las costumbres Guambianas, siendo una de ellas la comunicación de saberes y conocimientos alrededor del fogón, donde se reúnen los miembros de una familia y por medio de la tradición oral manifiestan todos los sentires de su cultura, lo cual se realiza de generación a generación, tal como se advierte en el siguiente relato: *“Antes mis abuelos nos reunían cerca al fogón, en la cocina hablaban de mitos y de cómo sembrar la tierra”* (E1EANTRAP12R12).

Se concluye de este modo, que la diversidad para ellos esta mediada por el reconocimiento del otro por ser distinto, donde la imagen y el cuerpo del otro permite hacer esa distinción entre el “yo” y el “otro”. Aspectos que son esenciales en su cultura y que son razón de constantes comparaciones con otras, ante las cuales se sienten orgullosos pues se ven y sienten representados como guambianos “distintos a los demás”.

La transmisión de conocimientos ancestrales ante las modificaciones culturales

Para los pueblos indígenas la cultura ha sido un hilo conductor que se ha encargado de orientar al Guambiano a no dejar que sus costumbres desaparezcan; al respecto Acosta (2011, p.34) menciona que cultura es un “sistema de valores que consiste en conocimientos, modos de pensar, sentir, creencias, leyes, costumbres y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad”.

De esta manera, al transcurrir el tiempo dichos comportamientos pasan de ser costumbres a convertirse en modelos de vida que se fomentan con el fin de ser reconocidos. Ejemplo de ello son los pueblos indígenas que han luchado por estar presentes dentro de la sociedad, aferrándose a su cosmovisión, manteniendo la intención de que su cultura no desaparezca y se mantenga presente a lo largo de los tiempos mediante la transmisión de saberes. Esta labor fue delegada a los integrantes de la familia, pero los verdaderos responsables de este trabajo son los mayores “abuelos”. Como lo podemos ver en el siguiente relato: *“Los recuerdos que dejan los mayores son recuerdos que debemos tener en cuenta, dar a conocer la historia que nos enseñaron los ancestros”* (E5OSP2R2).

Entonces, los miembros pertenecientes a la cultura indígena, manifiestan el valor que les dan a las personas mayores, respetando sus opiniones y atendiendo sus consejos; de forma que se aferran cada vez más a mantener presente sus saberes y no dejan que su cultura desaparezca. Y no solamente esto, sino que también implica los procesos dados en el diario vivir del indígena, como la educación desde su contexto, tal como se abordará más adelante.

La educación propia, es considerada por los pueblos indígenas en Colombia, específicamente en el territorio de Silvia-Cauca, como una serie de saberes y conocimientos que se aprenden a partir de las costumbres y practicadas de su contexto, siendo en su gran mayoría orientadas por las personas mayores alrededor del fogón, como se presenta en sus relatos: *“Lo más significativo es la formación como persona. La casa es la primera escuela y ahí me enseñaron a cultivar la tierra, aprendí por el fogón estas son las primeras enseñanzas para sobrevivir como guambiano”* (E4OVP13R17).

La educación propia, se basa así en la transmisión de conocimientos de generación en generación, la cual, en el pueblo Misak se realiza alrededor del fogón (o nak nak, en su lengua originaria), éste está ubicado estratégicamente en la cocina permitiendo la reunión de todos los miembros de la familia. En este espacio, cada miembro relata los acontecimientos y problemáticas, empezando por los mayores, siendo ahí donde éstos intervienen dando orientaciones y consejos.

Al respecto, cabe señalar que la educación del pueblo indígena Misak, puede ser dividida en tres etapas: La primera que fue a la que se hizo referencia anteriormente, dada en la transmisión de saberes, en el trabajo, en la familia y la comunidad; esto es, una educación que se desarrollaba dentro de las creencias y la cosmovisión indígena. La segunda etapa, se da en el momento de la colonización, debido a la cual, se da la contraposición de la cultura española y la de los pueblos originarios, dando lugar a todo tipo de modificaciones e imposiciones al ser conquistados por medio de las misiones religiosas y la escuela, aquellos pueblos que se mantenían inmersos en su resistencia; cediendo a la escuela el papel de impositora de los conocimientos traídos de occidente; con su aparición se generó el cambio del método de la *educación propia* a la *educación propuesta por el gobierno*. Como se puede observar en el siguiente relato: “*En mi caso todo era occidental todo era de afuera, no se manejaba lo propio desde ahí uno empieza a conocer lo occidental, me enseñan a formarse desde afuera, no desde adentro con lo propio*” (E5OSP12R21). Postura esta que puede ser comparada con la de Aranda, et al. (2012), los cuales señalan que:

La escuela, el colegio y universidad, son educación descontextualizada, que responde a una lógica occidental. Educación escolarizada que marcó a toda una generación en la adquisición de valores ajenos; dentro de los salones de clases era prohibido hablar el idioma propio y en otros casos el uso del propio vestido. (p. 25)

La tercera etapa de la educación indígena se encuentra en desarrollo, el pueblo indígena Misak se ha propuesto como meta recuperar el valor de la *educación propia*, para volver a conformar la identidad Guambiana. Como lo expresa Cabildo de Guambia. (2002, p.25-26) al mencionar que “*en 1985 el cabildo de Guambia, formuló el Proyecto Educativo, Cabildo Indígena de Guambia, lo presentaron a la Fundación Cristian Children, Plan Padrinos.fue aprobado para su ejecución y tuvo una duración de 12 años (1986-1998)*”.

Con esta acción se le da un cambio definitivo a la forma en la que estaban orientando las clases en guambia, ya no solamente se orientan en español, sino que se utilizó como principal estrategia la incorporación de maestros pertene-

cientes a la comunidad, para que orientaran las clases nuevamente en lengua propia. Ahora bien, las comunidades indígenas a pesar de sus actos de resistencia no se han podido apartar totalmente de estos, ya que debido a éstos se han dado modificaciones en su cultura, siendo uno de los principales factores que dieron inicio a este cambio, la globalización y su afectación a procesos culturales y educativos.

Joaquí (1997, p.4) menciona que: “para hablar de la globalización hay que tener una mirada retrospectiva de los movimientos históricos, movimientos que se gestaron a través de los siglos y constituyeron de manera lenta un sistema que facilitó la expansión del capitalismo comercial”; como menciona en sus relatos: “*En la institución no todos usan su atuendo típico, algunos se visten con ropa del mundo occidental, como jeans, sudaderas, suéteres o indumentaria para protegerse del frío y la lluvia o cosas que estén de moda*” (DC2-IET R10).

Al respecto, Joaquí (1997, p.4) señala que “*Los cambios económicos y políticos son concomitantes con los cambios culturales de similar magnitud. Estos cambios culturales se refieren tanto a los contenidos de los valores, como a la identidad*”. Así, se reconoce que la globalización ha traído consigo cambios no solamente en la forma de vestir de los niños y niñas, sino que éstos, también modifican el pensamiento y su identidad pues para los Misak el vestido es un elemento que los representa ante el mundo. El siguiente relato expresa una de las preocupaciones de los maestros: “ya no quieren hablar en nuestro idioma, por la tecnología ya no quieren vestir como antes se vestían, solo quieren estar encerrados con sus teléfonos y hasta en la escuela, ya no quieren ir, entonces de pronto hasta ya no quieren trabajar en las huertas” (E1CAP12R23).

Ahora bien, esto se transformó en un dilema que va más a allá de los deseos de los mayores de mantener presente la cultura, se convirtió en una lucha contra el deseo de los niños de incorporar y conformar nuevas estructuras de pensamiento; pese a que la diversidad cultural se da desde ángulos como el idioma y/o el vestido, como pervivencia del pueblo indígena Guambiano.

En un comienzo, la llegada de los elementos tecnológicos no fue bien vista y no todos los miembros de la comunidad accedían a su utilización, pero esto ha cambiado un poco como lo expresan: “yo pienso que es un problema de relaciones, de saberse relacionar. No todo lo malo es bueno ni todo lo bueno es malo, y pienso que la tecnología es un buen apoyo para mantener fuerte nuestra cultura, claro si se sabe utilizar, entonces es un problema conceptual pienso yo” (E2EVP13R18).

De este modo, las concepciones que los integrantes de las comunidades indígenas tienen acerca de las afectaciones de la globalización, han ido cambiando y no solamente le dan sentido a la llegada de la tecnología, sino que también la ven como

un canal que les permite fortalecer los lazos que tienen con las culturas externas. Pero a pesar de que se presenten cambios en la forma en la que viven su cultura, no ha desaparecido el interés por mantenerse juntos, vivir rodeados por sus familias y sentirse orgullosos de hacer parte de un todo.

Valores Misak y el Yatul como principio de vida guambiano

Para los Guambianos es importante vivir en comunidad, donde los lazos afectivos se articulan con el amor y cuidado por su territorio; en este vivir en común, es donde se van aprendiendo los oficios del Misak -transmisión de saberes de generación en generación, pues el trabajo de preservar la cultura toma como base el Yatul, el cual atraviesa todos los campos de la vida de esta comunidad. *“Todo esto se suele desarrollar en situaciones de gran importancia como son las “Mingas” que son actividades comunitarias, que existen mayormente en los cultivos, donde las familias se colaboran unas a otras”* E4OVP7R10. De ahí que, el sentido de pervivencia en el pueblo Guambiano trata de proteger sus costumbres, haciendo énfasis en el vivir en comunidad.

Los integrantes de la comunidad desde pequeños conocen el significado del trabajo en la huerta, donde desarrollan sus primeras habilidades para sobrevivir como indígenas, en el siguiente relato se observa el valor que le brinda esta comunidad a vivir juntos: *“Debemos vivir con los vecinos y con la misma familia en unidad, más que todo en la unidad, para que las costumbres no se pierdan”* (E1CAP4R7).

Se advierte pues, que los guambianos se caracterizan por vivir entorno a una serie de fundamentos y valores que les han sido inculcados desde sus primeros años de vida dentro de la forma de vivir Misak; respecto a esto, Cortina (2013) expresa que:

Los valores son aquellos conceptos universales conductores de la acción que se encuentran en todas las culturas, todas las sociedades y en todos los lugares donde los seres humanos interactúan con los demás, y elevan la vida humana a su máxima expresión, a su más alta capacidad. (p. 47)

Dentro de las comunidades indígenas se hace énfasis en el formar a sus integrantes por medio de los valores, con la finalidad de que siempre estén motivados a brindar ayuda a la persona que lo necesite. El “Yatul” (la huerta) aparece como un punto de encuentro que tienen todos los integrantes de la comunidad dentro de sus hogares donde comparten valores; además de que en ésta siembran, plantas alimenticias, como se ve: *“Lo más significativo es la formación como persona. La casa es la primera escuela y ahí me enseñaron a cultivar la tierra, el manejo de algunas especies de animales, estas son las primeras enseñanzas para sobrevivir, como también el respeto por el ser Misak.”* (E4OVP13R17).

Ahora bien, otra parte importante de la implementación del Yatul en el diario vivir del Guambiano es la forma en la que este se convierte en un puente de comunicación entre todas las generaciones por las que está compuesta la comunidad (Abuelos, padres, madres e hijos); ya que es en este lugar en donde se ponen en juego la gran mayoría de valores del Guambiano, tanto hacia las personas, como también hacia la “pacha mama” (madre tierra), valores como amor y respeto por la tierra.

El Yatul fue pues, implementado como una idea para trabajar la preservación cultural desde la escuela, lo cual es interesante debido a que se pudo observar cómo la educación propia logro hacerse camino nuevamente ante la educación propuesta por el gobierno, claro está sin salirse de los lineamientos bases, pero esto es una gran ventaja que permite a los guambianos trabajar y reconocer la diversidad cultural, sin alejarse de su cosmovisión indígena, lo que es posible identificar en la ilustración 2, en donde se observa la unión del pueblo Guambiano en torno a su cosmovisión.



Figura 2. Mural “Yo cuento” realizado por estudiantes de la Institución Educativa el Tranal.

Conclusiones

Es necesario que en las escuelas y en la comunidad se hable de diversidad cultural, además que se desarrollen estrategias que den paso a la aceptación y reconocimiento de las diferencias regionales, étnicas y de pensamiento; de tal manera que los miembros de las comunidades lleguen a reconocer los significados y las distintas voces que emergen de su contexto y sus alrededores indígenas.

Otro elemento que se pudo identificar, fue que, para los niños y niñas, la diversidad cultural esta mediada por el reconocimiento de sí mismos, lo que se hace visible gracias a las comparaciones que ellos realizan frente a otras culturas, como por ejemplo la campesina y la mestiza. Advirtiéndose que ellos identifican en otras personas la forma de vestir y el lenguaje; y que a pesar de reconocer la existencia de las modas foráneas, muestran preferencia por los elementos autóctonos de su cultura; con lo cual, se reconoce que los Guambianos se sienten distintos a los demás por el amor que profesan a su cultura.

Por otra parte, los maestros perciben la diversidad cultural como una fuente inagotable de conocimientos y costumbres que ayudan a fortalecer la pervivencia del pueblo Guambiano; siendo a través de esa amplia gama de características que se concibe la interculturalidad y multiculturalidad como elementos que aportan al vivir en comunidad.

Recomendaciones

Es pertinente tener en cuenta, que la diversidad es un factor que está presente en el día a día de las instituciones educativas, siendo mencionado por los actores principales de esta investigación, quienes son los niños, niñas y maestros de las escuelas rurales del municipio de Silvia-Cauca, los cuales dan un gran valor a la existencia de ésta dentro de la comunidad y sus distintos ámbitos educativos. Por consiguiente, se hace posible hacerle una recomendación que está dirigida en mayor parte a los maestros, para que tengan en cuenta que este aspecto no se debe tomar como un factor que los intranquilece, por el contrario se debe asumir como una ventaja que le permite a los educadores sacarle el mayor provecho, al sinnúmero de diferencias que se presentan dentro del aula de clases.

Ahora bien, otro aspecto que no deben pasar por alto los maestros es que, la diversidad va más allá de la identificación de diferencias, etnias, color de piel e idiomas; antes bien, deben tener presente que en ésta encaja en una gran cantidad de factores que le dan sentido al vivir en comunidad como lo son los culturales, que no solamente se desarrollan en la cotidianidad, sino que en cierto grado son heredados de generación en generación, pasando a lo que tiene que ver con los factores socia-

les, que no son heredados de ningún legado, pero al igual que los culturales están presentes y brindan, la posibilidad de tomar un determinado estilo de vida; por otro lado, están presentes los factores políticos, debido a que no todos los sujetos que están encargados de velar por el orden, la educación y el desarrollo indígena, están obligados a pensar de la misma manera; todo esto gracias a la diversidad, ante lo cual el maestro ha de estar a la vanguardia siendo capaz de construirse y reconstruirse en torno a esta..

Finalmente, los maestros y padres de familia, no pueden pretender que los estudiantes vivencien la diversidad de la misma manera que es asumida por ellos, sino que se ha de tener en cuenta que ésta ha de ser asumida e interiorizada de acuerdo a la época y el foco con el cual se esté desarrollando.

Referencias

- Acosta Ocampo, C. (2011). *El sentido de la vida humana en adultos mayores enfoque socioeducativo. Departamento de teoría de la educación y pedagogía social*. Facultad de educación. Bogotá: Universidad nacional de Educación a Distancia.
- Alpala, W. y Romero, M. (2015). *Reconocer la diversidad desde los significados de los jóvenes del Encano en la época actual*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Aranda, T.; Tunubalá, J. M.; Salazar, R.; Aranda, M.; Rodríguez, A.; Aristizabal, M. y Díaz, A. (2012). *Parosoto, sembrando cultura ayer, hoy y siempre. Una propuesta educativa propia para la pervivencia del pueblo Misak*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Aranda, L. D.; Perafan, C.; Mayorga, E. y Moreno, S. (2015). *Confrontando la cultura hegemónica desde el pensamiento Misak*. (Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Manizales: Universidad de Manizales.
- Bauman, Z. (2013). *Amor Líquido: Acerca de la Fragilidad de los Vínculos Humano*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cardona, C. E. (2013). *Cómo hacer una investigación cualitativa etnográfica*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Constitución Política Colombiana. (1991). *Diversidad étnica y cultural. Biblioteca del Banco de la república*. "Actividad cultural". Bogotá.
- Douglas, M. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Perú: Enviñon editores.
- Delvalle de Rendo, A. y Vega, V. (2006). *Reconocer la diversidad desde los significados de los jóvenes del encierro de la época actual*. (Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Manizales: Universidad de Manizales.
- Delvalle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique grupo de editores.
- Férguson, M. y Pinilla, B. (2014). *Caracterización de la diversidad de los jóvenes de la Institución Educativa Fe y Alegría, la paz como fuente de mejoramiento de la calidad educativa*. (Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad). Manizales: Universidad de Manizales.
- Giménez, G. (2005). *Cultura, identidad y metropolitanismo global*. Revista Mexicana de sociología. Nro. 11, Vol. 67. Guadalajara. México.
- Grimson, A. (2010). *Cultura, identidad: dos nociones distintas*. Social identities. Nro. 9, Vol. 16. Buenos Aires. Argentina.

- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Enciclopedia latinoamericana de socio-cultura y educación. Bogotá: Editorial Norma.
- Gutiérrez, S. (2014). *La diversidad en las organizaciones indígenas del Cauca: El Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño*. Popayán. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co>
- Hirsh, J. (1997). *Globalización, transformación del Estado y Democracia*. Conferencia – Goethe Institut, Córdoba. Ciudad de México. México.
- Ley 89 de 1890 (25 de noviembre). *Capítulo 1. Disposiciones generales*. Por la cual se determina la manera cómo deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. Bogotá: El congreso de Colombia.
- Ley general de la Constitución Política (1991, Sentencia 02, 1992). *Educación en Emergencias o Emergencias en Educación*. (Tesis de Maestría en Educación desde la Diversidad. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Manizales). Manizales. Colombia.
- Llorent, G. (2006). *La identidad cultural indígena. La educación ante la diversidad social mexicana*. España: Universidad de Sevilla.
- Mendoza, P. (2009). *Artículo producto de la investigación: “El significado desde Lev Semionovich Vygotsky, Jerome Bruner y Kenneth Gergen”*. Nro. 1, Vol. 6. ISSN: 1794-9998.
- Orozco, A. M.; Valladares, A. y López, J. (2013). *La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales*. Repositorio Institucional. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ortiz, P. y Vargas, V. (2015). *Sentidos y significados que han construido los niños y niñas sobre diversidad cultural en edades comprendidas entre los 7 y 8 años, correspondiente al segundo grado de primaria en el contexto educativo en la “Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto, Sede Primaria”*. Sentidos y significados sobre diversidad cultural. Manizales. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2428/Ortiz_Benavides_Paula_Andrea_2015.pdf?sequence=1
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento Tres estudios*. Puebla, México: Fondo de cultura económica.
- Sacristán, G. (1995). *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?* Diversos y también desiguales: ¿qué hacer en educación? Medellín: Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Jose%20Gimeno.pdf>
- Sánchez, E. (2011). *Justicia y pueblos indígenas de Colombia*. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas Y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. La diversidad étnica y cultural de Colombia: Un desafío para la educación*.
- Walsh, C. (2011). *Etno-educación e Interculturalidad en perspectiva decolonial*. IV Seminario Internacional de Etno-educación e Interculturalidad, perspectivas afro-descendientes. Lima: Cedet.

Capítulo 2

Aproximación a una comprensión reflexiva sobre la diversidad y su lugar en la educación ⁷¹

María Cristina Flórez Flórez⁷²
Manuel Alejandro Fierro Gualf⁷³
Claudia Cárdenas Zuluaga⁷⁴

Resumen

El presente artículo es una reflexión sobre la investigación titulada “Cómo comprenden los estudiantes de grado undécimo el concepto de diversidad desde los significados y sentidos que han configurado en las instituciones educativas Las Juntas de Santa María, El Guadal de Rivera y María Auxiliadora de Guadalupe - Huila”. De los hallazgos encontrados se realizó una reflexión sobre el espacio, la educación y las relaciones entre identidad y diferencia, categorías que conforman el concepto de diversidad que tienen los jóvenes protagonistas de la citada investigación.

El artículo pretende desarrollar una reflexión ampliada que busca comprender el fenómeno de la diversidad desde la aproximación a temas como la transición de lo unitario a lo diverso, el surgimiento de la concepción dividida de la existencia,

71 Este artículo se deriva del proyecto de investigación denominado: Sentidos y significados que han construido acerca del concepto de diversidad, los estudiantes de grado undécimo de las Instituciones Educativas Las Juntas de Santa María, El Guadal de Rivera y María Auxiliadora de Guadalupe, Huila.

72 Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Surcolombiana, profesional en Diseño Gráfico de la Universidad Nacional y especialista en Educación Artística de la CAEU.
Correo electrónico: crisflorez2@gmail.com

73 Psicólogo de la Universidad Surcolombiana y especialista en Educación e integración para la discapacidad de la Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: alejo_karamazov@hotmail.com

74 Investigadora Claudia Cárdenas Zuluaga, Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Especialista en Promoción para la Salud de la Universidad de Caldas. Magister en Educación desde la Diversidad. Docente-Investigadora Maestría en Educación desde la Diversidad, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. Asesora de tesis.
Correo electrónico: claudiacardenaszuluaga@gmail.com

la relación Diversidad: Identidad – Diferencia; la diversidad desde el abordaje de la identidad como indiferencia masificada y finaliza con una reflexión sobre ese lugar llamado “*sí mismo*” como base para construcción de dichas identidades y sus posibilidades para una vida en convivencia desde una concepción diversa.

Para quien no se deje limitar por el “consenso común” este artículo y su lectura ha de significar un regalo especial. La incertidumbre de la época actual ha hecho cotidiana la sensación de un vivir apocalíptico, no es necesario estar en medio de un cruce de disparos, bajo secuestro, o vivir cerca de tales excesos, para advertir que el espíritu de las situaciones más extremas irrumpe en el proceso más íntimo de nuestra vida en comunidad.

Palabras claves: Diversidad, Identidad, Diferencia, Educación, Modernidad, Convivencia, Transparencia, Masificación.

Abstract

Approach to a reflective understanding of diversity and its place in education

This article is inspired on the research title How do 11th graders understand the concept of diversity based on the meaning and awareness acquired in the schools Las Juntas de Santa María, El Guadual de Rivera and María Auxiliadora de Guadalupe. Based on our findings on this research, we drawn a reflection on space, education and relationship between identity and difference categories which are part of the concept of diversity that to have our protagonist in this investigation.

The article aims to develop a wider reflection that is looking to understand diversity addressing topics such as the transition from the unitary to diverse, the emergence of the divided conception of existence, the relation Diversity: Identity – Difference; diversity approaching identity as the massive indifference. This article ends with a reflection on the “self” as the basis for the formation of such identities and the possibilities for a life in coexistence within a diverse conception.

For those who are not limited by the “common consensus” reading this article must mean a special gift. The uncertainty of today’s world is given us the sensation of living in an apocalyptic life, there is not need to be in the middle of a firefight, kidnaping, or to live near such excesses to realize that the spirit of the most extreme situations bursts into the deepest process of our life in community.

Keywords: Diversity, Identity, Difference, Education, Modernity, Coexistence, Transparence, Massification

A modo de introducción

***La metáfora es más que un adorno de discurso,
es el vaso comunicante, la arteria creativa de las culturas;
muchos conflictos pueden ser metáforas mal comprendidas.***

Miguel Alberto González González

Es indudable la gran cantidad de dificultades por las que tienen que pasar las instituciones educativas, dificultades complejas y diversas a la vez, que están asociadas a los limitados recursos, la insuficiente infraestructura tecnológica, la falta de pertinencia de su currículo, la incertidumbre del futuro de sus egresados y muchas más, entre ellas, se destaca -moralmente hablando- la prevalencia de una docencia tradicional, absorbente y autoritaria en el amor, que limita en el estudiante la autogestión axiológica, la creatividad y la dicha productiva de equivocarse, bajo una política de competencias donde sus pilares altruistas se basan en la igualdad y el mérito, que generan en el estudiante un alejamiento radical de la experiencia de aprender por gusto.

Los jóvenes que protagonizan la investigación viven en un entorno limitado no sólo, de recursos económicos y visiones políticas, sino también de un ambiente abierto a la renovación de las concepciones del mundo y el hombre. Los misticismos, los fundamentalismos y los psicologismos de entrada fomentan el terror y la presencia de un mal que hace la vida peligrosa y de la cual ellos sin entenderlo se entrenan para combatir. Entonces, cabe preguntarnos: ¿Cómo alguien puede con razones cambiar su vida formada sin razones?

El desarrollo de las capacidades para saber apropiarse de sí mismos es tal vez un bello pensamiento, un bonito verso, poesías que elevan el ejercicio educativo a creer que los jóvenes puedan por sí solos, a partir de sus intereses y de un acompañamiento docente en el “*dejar ser*”, elaborar rutinas de ejercicios para sus procesos de aprendizaje, de prepararse para enfrentar el terror de la condena de “*Ser libre*” profetizado por Sartre (2009) y aprender a acceder al conocimiento desde una conciencia basada en sus propias motivaciones, que corresponda al mundo en el que ellos desean vivir. Es probable que el docente sufra un poco al ver y enfrentar la variedad de particularidades en sus estudiantes, pero no debe asustarse porque es totalmente normal que surja el dolor en los ojos ya que nunca los había utilizado, entonces comprenderá la diferencia entre “*mirar*” y “*ver*”; entre esclavitud y libertad; entre obedecer y decidir por sí mismo y así comprender la inutilidad de las formas, las planillas, los formatos y se permitirá vivir con ellos un interjuego mancomunado de identidades que se divierten conociendo lo importante de ser diferente y diverso.

Tal vez ahora, ya que la crianza a través del humanismo literario fracasó, pueda dársele por fin la oportunidad al juego y el arte, como posibilidad de formarlos con habilidades acuáticas que les permita adaptarse al mundo líquido⁷⁵ que nos inunda.

Es por eso que entendemos en la investigación la relevancia de darle la posibilidad al joven estudiante, de expresar lo que piensa, cree y siente sobre los temas de importancia actual; la diversidad sin duda alguna es uno de ellos. Surge la necesidad que el estudiante asuma el papel protagónico en el proceso educativo, para ello se requiere, entre otras condiciones, superar la enseñanza temática que predetermina contenidos curriculares sin la conciencia de su significado y sentido, pues se deciden presuponiendo una situación ficticia que se pretende sea cierta, en la que los aprendizajes podrán ser aplicados, pero acaban por no tener sentido ante las situaciones inesperadas e inciertas de la vida real, en la cual los estudiantes, más que los paquetes informativos que suelen ser las clases tradicionales, necesitan valor para enfrentar los problemas, creatividad para desarrollar soluciones, capacidad para generar o encontrar la información y la habilidad para aplicar esos conocimientos. Todo en un entorno de colaboración donde él ha aprendido a aprender, a trabajar y a convivir con los demás.

De lo unitario a lo diverso

En el margen de una visión donde los estudiantes puedan vivir la diversidad en todas sus formas, se quiso en el aparte anterior incitar un pensamiento para el cual se supone que en un entorno diverso los estudiantes tendrán más posibilidades de aprender y entender el valor de una buena convivencia.

Es alentador aún no haber perdido el deseo de aspirar a la construcción de nuevas utopías, porque las que había y alimentaban la sociedad se han desquebrajado, estas perdieron su inocencia y su fuerza debido a su exceso reflexionante⁷⁶. La utopía puede ser -desde nuestro entendimiento- el combustible que nos facilite la participación en la búsqueda de la tan anhelada felicidad que fundamenta la educación moderna. Entonces, el problema aquí no es que se carezca de ganas, la razón

75 Enfrentados al desconcierto propio de nuestra sociedad líquida, muchos jóvenes sienten la tentación de quedarse al margen, de participar lo más mínimo posible en la sociedad. Algunos no logran una adaptación adecuada, no logran mediar su necesidad de refugio y se simplifican en una vida entregada a los juegos on/line o relaciones virtuales, de comedoras de hielo, tristeza, alcoholismo y sexo, drogas y música con la ilusión de construir un sistema de protección que lo libre de la amenaza que percibe como hostil y peligroso. Ver Bauman, Zygmunt. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós Ibérica.

76 Se hace alusión a la reflexión de Sartre con respecto a su comprensión de que el ser humano es como una ilusión desalentadora que cuanto más se explica a sí misma, más se sumerge en el absurdo.

se ubica en el cansancio. Ya no alcanza el tiempo, los sujetos elaboran minuciosos cronogramas de actividades para que el día alcance y así lograr los objetivos propuestos. El anhelo de tener éxito en todo lo que se propone, lleva a las personas a experimentar niveles de exigencia que las agotan.

Cansados de lo mismo se quiere iniciar reflexionando sobre la transición de lo moderno a lo posmoderno para empezar a ubicarnos en por qué hoy es vigente hablar de diversidad y de su oportuna posibilidad para obtener de los procesos humanos: humanidad.

Este artículo se inspira en la experiencia investigativa que buscaba conocer lo que pensaban los jóvenes de grado once sobre la diversidad. De los significados y sentidos recopilados se logró hallar que los jóvenes comprenden la diversidad como un interjuego convivencial de identidades, otorgándole un sentido de diferenciación a su mirada, es decir, que, a través del encuentro con el otro, al que encuentra diferente, construye su propia identidad y plantean el sentido que le confieren a la diversidad, “*Lo diferente es lo no común que va en el mundo diverso*”. C.A.1 IEJ_1 ATL⁷⁷

Podríamos destacar que el contexto de los protagonistas lo domina una mirada producto de una formación moderna y todo lo que esto significa. Sería necesario aclarar por qué la posmodernidad empieza a hacer presencia en su contexto, aunque la vigencia de la modernidad continúe latente. Según el planteamiento de Vattimo (1989) “(...) *(la modernidad) se acaba cuando –debido a múltiples razones– deja de ser posible hablar de la historia como de algo unitario (...)*”. La historia como algo unitario se entiende como un proceso continuo alrededor de un eje central. Diferentes sucesos dieron muestra de resistencia a esta unicidad histórica, porque dejaba por fuera aspectos importantes de la misma historia, por ejemplo, para ser parte de la historia en la modernidad se exigía “*ser alguien*” lo que significaba tener educación que a su vez posibilitaría el poder adquisitivo y como consecuencia un reconocimiento social -si se quiere- estatus social, todo aquel que no lo fuera, no hacía parte de la historia. También la historia era entendida desde una visión eurocentrista, pero con el “descubrimiento” de América y la resistencia de los pueblos nativos esta pretensión de historia perdió todo sentido.

Desde la mirada de Vattimo (1989) son los medios de comunicación, que con su facultad de llegar a la masa juegan un papel crucial en el fin de los “*metarrelatos*” de la modernidad. El crecimiento de las tecnologías de la información permitiría que las personas lograran un acceso casi inmediato a los contenidos que protago-

77 Tomado del diario de campo de la investigación. A partir de este momento se encontrarán relatos identificados con estos códigos.

nizan el estado actual de las cosas. Su planteamiento desarrolla la idea que es precisamente la experiencia de lo caótico lo que emanciparía a la sociedad. Es importante anotar que la orientación homosexual del filósofo italiano adquiere relevancia porque ésta recalca la valoración de las minorías como característica de lo que él entiende por posmodernidad, esas minorías que son reconocidas por los estudiantes de la investigación,

“...los gays me producen rabia, yo los veo y me da rabia. Yo los veo y no sé, no me gusta tratarlos, sino me tratan y si no me molestan pues bien”. C.A.2 IEG_3 JCD78

Con una lectura distinta, algunos filósofos de la Escuela de Frankfurt previeron sobre como la humanidad alcanzaría, gracias a los medios, una suerte de control y homogenización, un dominio racional tecno-instrumental que negaría todo aquello que no pudiese controlar. Una especie de totalitarismo técnico en oposición a la ilustrada emancipación.

Celulares, internet, tabletas, cámaras de video, fueron vistiendo los espacios y ocupando lugares relevantes en la vida cotidiana de las personas. Ahora ellas están expuestas y probablemente no puedan distinguir quien los observa. Se ganó expresividad, lo que le da un lugar importante a la acción comunicativa, incluso se presenta un sinsentido en la comunicación, sin metas ni fines, opinar por opinar, como lo plantea Lipovetsky (1985) en su libro *La era del vacío*.

El relleno sólido de las cosas con las que se entendía y se apoyaba la realidad, se han hecho líquidas. Ha sido tanto el calor del sectarismo ideológico y psicológico que las descongeló, proporcionando un cambio importante, el cual constituye el nuevo reto adaptativo de la humanidad.

Cuando Bauman (2005) habla de liquidez, contrasta lo líquido con la dificultad de conservación, lo líquido tiene dificultades para conservar su forma, se requiere de mucha presión, de mucha fuerza para controlarlo, como poderosas murallas de concreto. Si no existiese ninguna estructura lo suficientemente fuerte, cambiaría su forma bajo la influencia de las fuerzas que rigen y explican las propiedades físicas.

Las estructuras que en la modernidad se prometían fuertes y seguras cambiaron de forma y al parecer las consecuencias de la realidad líquida proporcionan una dificultad para el pronóstico de cómo se desarrollará y reaccionará a nuevas situaciones de crisis, sistemas de promesas y el acceso a sentimientos de confianza.

78 Tomado del diario de campo de la investigación.

Ante este dilema de cambio de paradigmas, los jóvenes dentro su marco de ingenuidad experimentan una impotencia, una frustración propia de las transiciones culturales, producto a su vez de un entorno dominado por una visión netamente moderna que promociona una concepción del mundo dividida y la obligación de elegir lo mejor. Claramente la ontología de la posmodernidad no ha tocado su puerta.

Hasta aquí, hemos comprendido que a lo mismo puede llamársele de muchas formas. Que tanto Vattimo como Lipovetsky son optimistas en su análisis dándole un lugar a lo diverso y sin duda alguna, es un aspecto relevante para nuestra historia particular e interés investigativo. Lo que resulta interesante de este *modus operandi* de la sociedad de masas transparentes es que este tipo de diversidad no deja de perseguir la unificación. Es por eso que comprendemos que el hombre por el hecho de ser incluido pueda superar su necesidad de cobijo. Además, es más interesante aún como el postmoderno pueda hablar de diversidad al negar la raíz que lo llevó y animó a alcanzar su tan anhelada emancipación a través del caos, cuando toda su vida ha intentado huir de él. La supuesta transparencia hasta el momento, desde la mirada etnográfica que da fundamento al estudio que relaciona la Juventud que se prepara a enfrentar el mundo con la Diversidad desde las categorías Identidad y Diferencia no es más que el reflejo de la sombra de dioses muertos que hacen de las suyas. Las cabezas aún combaten la bivalencia en sí mismas, cabezas divididas que bailan al son de los clics.

¿Cómo surge la concepción dividida de la existencia?

Al ser hijos de la ilustración, la juventud se muestra cansada, ya no se escucha de una devoción a la verdad, de un amor sincero a la sabiduría. No se percibe ningún saber en el que se pueda encontrar una invitación honesta a ser amigo de sí mismo, de su relación con el conocimiento y de la integración de lo diverso en lo transparente de la vida mediática. Lo que se ha aprendido, no logra hacer brotar de ellos una gota de amor, paranoicamente deshidratados por el calor, no pueden evitar divagar y buscar cómo aprenderán a vivir sin terminar siendo un hermoso petroglifo en la historia huilense particular.

Lo que aquí se plantea, invita a darse un paseo por la genealogía de la educación que insinúa la exigencia de mirar a los ojos a una gran tradición, esa que desde la escuela busca proponer los valores de la antigua academia platónica y su máxima: “*Saber es poder*”; esencialmente la que desde el siglo XIX se convirtió en el método suicida de la educación humanista. Con este se da comienzo al crepúsculo de la costumbre de un saber que, como su oficio da muestra, es pura teoría sensual: deseo de verdad y verdad del deseo. Estando los hombres ante la obligación de escoger lo

mejor, el Saber se convirtió en una manera de producción que otorga Poder, Baudrillard destaca la vigencia de la seducción como estrategia al decir:

“Ya no se trataba de hacer surgir las cosas, de fabricarlas y de producirlas para un mundo del valor, sino de seducirlas, es decir, de desviarlas de ese valor, y por tanto de su identidad, de su realidad” (Baudrillard, 2000).

En este baile erótico de la educación y su psicología en la que se apoyaron las relaciones de poder (política, economía, derecho, comunicación social, de publicidad y medios) que armadas hasta los dientes buscaron hacer la guerra. “*Saber es poder*”, fue lo que politizó el comportamiento ineluctablemente, Michael Foucault (1975) nos dice: “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y poderes que implican”. Todo aquel que canta esta frase, dice en parte la verdad, aunque sabe que al cantarla desea adquirir no sólo la razón sino también entrar en el juego del poder de la vida. La escuela entra en el juego de poderes de esta compleja realidad social, su inestabilidad se refleja en la crisis del sistema educativo.

No es común vivir en un espacio como el Huila, donde tantos años hayan acontecido en tierras tan áridas como éstas. Imaginen una de esas celebraciones de alicurnia, un gran número de amantes de la educación reunidos en algún lugar, por supuesto, no sería una fiesta cualquiera, aunque no deja de inspirar una atmosfera de sindicato infantil. Piensen por un momento -haciendo uso de la fantasía- que la querida musa *educere* se presentara a tan elegante y seria celebración.

¿Qué podrían decir de esa fiesta en las que los invitados esperan que el homenajeado no asista, ya que por el contrario experimentarían una profunda vergüenza ante su presencia? ¿Cómo podrían sentirse ante la mirada penetrante de la *musa* criadora de hombres? ¿Quién tendría el valor de brindarle un informe sobre las seducciones en las que ha caído a lo largo de su historia? ¿Quién tendría el temple suficiente para ponerla al tanto de cómo la razón ilustrada la rebajó a perseguir una salida de la “*minoría de edad auto-culpable*”⁷⁹? ¿Quién sería lo suficientemente trivial para explicar los aportes marxianos sobre su naturaleza? No es difícil imaginar la bella sonrisa que caracteriza su buen humor, con la que nuestra amiga los auxiliaría a salir de su asombro, pues ella sabe del abuso al que ha sido sometida desde el siglo XIX, en el que ni los hombres más ilustrados eran tan descarados como muchos que hoy día se hacen pasar por tolerantes.

79 Leer respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? De Inmanuel Kant texto tomado la Revista Colombiana de Psicología No. 3. Modernidad, Modernización y Trabajo. Universidad nacional de Colombia. 1994.

No ha habido nadie, que haya pretendido ocuparse de ella, y no se haya preguntado por el misterio de su aspecto exterior. Si se tiene en cuenta el principio romano: “*mente sana en cuerpo sano*” no será fácil comprender su fisonomía. Si el alma se pusiera en la búsqueda de un cuerpo equivalente, entonces, la musa *educere* posee un alma que prefiere hallar su éxtasis en un cuerpo paradójico. Un espíritu que, en un cuerpo no muy alto y no muy definido, con algunos grumos de grasa, de piernas desgastadas, nalgas aplanadas, senos pequeños y un torso a la vista trajeado; esconda una gran alma. A pesar de su ánimo hipocondriacamente violentado, aflore un sentido del humor exquisito y cordial con el que frecuentemente se burla de los actuales adoradores de la biopolítica y su necesidad de “ser” rico, bello y atlético.

El misterio de la apariencia de la amiga *educere*, se resolverá con el ingreso de un personaje que le dio forma a su cuerpo y fondo a su manera de reflexionar. La ilustración pone en marcha la “*dialéctica de entendimiento y sensibilidad hasta el desgarró*” (Sloterdijk, 2003). Fue Kant y a lo largo de su obra donde se encuentran tales tensiones, en ellas aparece la violencia que surge del proceso de pensar lo sensible. El que este filósofo haya sido descalificado por el poeta Gottfried Benn como “*violador del espíritu*”, según Sloterdijk: es una clara muestra de “*como el cinismo moderno, frente a la grandeza de antaño, es un suelo de resonancia de clarividencias concluyentes, de un conocimiento que tiende a la relación notoriamente quebrada de entendimiento y sensibilidad*” (Sloterdijk, 2003, p. 19).

Robert Musil que da muestra de una manera de razonar muy particular, a través de su personaje El joven Törless expresa la vivencia de una lectura de la *Crítica de la razón pura* que seguramente transgrede los límites de seguridad del razonar kantiano:

Aquella mañana, Törless había comprado un ejemplar de la obra que había visto en casa del profesor y aprovechó el primer recreo largo para comenzar a leer. Pronto comprobó que no entendía palabra de lo que estaba encerrado entre paréntesis y de lo que decían las notas a pie de página, y por más que seguía concienzudamente con los ojos las frases, tenía la sensación de que una vieja mano huesuda, le revolvía el cerebro y le introducía en él un tornillo.

Cuando al cabo de una media hora, ya agotado, levantó la vista, no había pasado de la segunda página y el sudor perlaba su frente. Así y todo, apretó los dientes y volvió a leer una página más, hasta que terminó el recreo.

Por la noche, empero, no se acercó al libro. ¿Temor? ¿Repugnancia? No lo sabía muy bien. Sólo una cosa le atormentaba: el profesor,

ese hombre que aparentaba tan poco, tenía el libro al alcance de la mano en su cuarto, como si le procurara un cotidiano entretenimiento. (Musil, 1984, p. 64)

La sutil lectura de este esbozo estimula nuestro entendimiento del que podemos resaltar un aspecto: el sufrimiento que provoca para los jóvenes la lectura. La naturaleza sensible del lector se ve violentada y expuesta a una súbita longevización. Así la juvenil voluntad de saber es atornillada por la filosofía del “deber ser”. Se ha llegado a sentir un cierto conformismo al ejercer un saber que propiamente hace las veces de tornillo en un esquema. Retorcidos nos sentimos satisfechos de un poder, que precisamente creemos conocer. ¿Qué podría significar para aquellos que creemos que este tipo de pensar educativo no sea útil ya ni para una respetable jugadita de sopa de letras? ¿Significa que la educación basada en esta filosofía ya no es capaz de dejar marcas y que la realidad es una cosa y la educación otra, desilusionadamente distinta?

“*La cuestión no es la lógica sino el estilo*”, así, haciendo uso de esta máxima Nietzscheana, es desde la lógica con que se observa cómo se edifican los semblantes en las que la razón ha disimulado aspectos de su propia naturaleza. Se encorva sobre sí misma, dejando tras de sí las realidades, dada su ingenua predisposición (aprendida) a la extrospección⁸⁰. La educación en su condición política como “*pastora de un rebaño inculto*”⁸¹, experimenta faenas sadomasoquistas donde se encuentra amordazada por todos lados, por positivismos maliciosamente astutos y disciplinas realistas sabelotodo. Con base en lo anterior, cabe destacar que las “*disciplinas científicas y doctrinas de sensatez*” (Sloterdijk, 2003) están actualmente bajo vigilancia sospechosa de aportar sólo conocimiento que, en vez de mejorar, empeora.

Nuestra razón gira en torno a aquello a lo que hasta ahora ninguna integración superadora entre “*saber y verdad*” de la educación ha hecho justicia. Es de locos buscar lo justo en un extraño mundo donde al parecer domina lo injusto. En una región como la nuestra rebosada de injusticia, explotación (humana y mineral), extermi-

80 Término con que E. Claparède y P. Guillaume designan un método utilizado en psicología empírica, también denominado observación ajena, que parte del estudio del comportamiento externo y de la actividad psíquica perceptible. Se opone a otro método: la introspección centrada en la observación de uno mismo.

81 Para Platón “...en el voto de unos conciudadanos que ofrecen o retiran a voluntad su confianza al político; tampoco reside en privilegios heredados ni usurpados. El gobernante platónico sólo encuentra la razón de ser de su gobierno en un saber propio de reyes en materia de crianza...” La labor del político queda así establecida como la del pastor de un rebaño inculto y se trata, en resumen, de una dictadura de expertos en agrupar y aparear seres humanos con el fin de conservar el orden y la pureza de la elite gobernante. En su búsqueda de las reglas para el mejor Estado, Platón no se detiene ante nuevos modelos de procreación eugenésicos, abiertamente estatistas.

nio (humano y vegetal), guerra, resentimientos, exclusiones y gustoso sufrimiento, el conocimiento como integración superadora de la psicología educativa por las estrategias de sensatez de una vida con sentido, no es más que una falta dolorosa del sentir educativo.

Tales de Mileto fue el primero que dio vida en persona a la razón occidental. Luego de abandonar su casa en Mileto, se dispuso a estudiar el firmamento, lo acompañaba una anciana que lo servía en lo que necesitaba. Tales un día salió a caminar como lo hacía de costumbre, en una de esas caminatas se cae en un hueco. Cuenta Laercio que la criada mientras le ayudaba a salir, le dijo burlándose de él: “No ves lo que está a tus pies y quieres conocer lo que sucede en el cielo” (Laercio, 1969, p.7).

Desde hace muchos años parece que la educación carece de seguridad en sí misma como para dejarse sorprender en sus tradicionales y serias ingenuidades. Por eso, está desde entonces empeñada en competir con los realismos, ante los que venía haciendo el ridículo la filosofía desde los días de las burlas de aquella anciana.

Fue Diógenes de Sinope que, con su vida práctica, reflejó su argumento pantomímico contra las inversiones filosóficas de una educación ajena a la vida. No sólo reaccionó en contra del absurdo social del ser civilizado, sino que fue el primero en detectar el peligro que representaba, aquel hombre de *espalda ancha*⁸², que a través de la escuela subyugaría la vida. El peligro de que la psicosis simulada del “*saber generalizado*” pretenda destruir la relación vital de percepción, movimiento y entendimiento y que, en la seriedad elocuente de las ideas simuladas, se encarna sino la seriedad de la vida más insulsa y susceptible.

Con las bromas de Diógenes toma vida y sentido una variante ancestral de la educación práctica, un existencialismo sin romance, donde su filosofía integradora y superadora propone pensar una vida llena de espíritu. Con un antecedente de tal magnitud, la inteligencia fluida ha rivalizado con los sermones y cantaletas aburridoras de teólogos, moralistas e ideólogos de ceño fruncido. La vida prisionera en el mito y la banalidad se resistía a aquello que erróneamente era lo más sensato, dada su comprensión de la “*buena vida*”. La educación de la conciencia, sin poder hacer nada, fue perdiendo su credibilidad y prestigio en la misma medida en que fue perdiendo su ventaja intelectual, su autonomía de acción y de ser relevante ante la vida común y silvestre.

Así, ella a pesar de su patrimonio cognoscente termina, sin opciones sirviendo a los siameses: política y economía. Este híbrido de conocimientos con conciencia

82 Platón, que realmente se llamaba Aristocles y cuyo seudónimo Platón significa el de espalda ancha, debido a que en su juventud había sido atleta.

esclavista la condenó a servir a sus intereses. Fue entonces cuando la educación abandona su relación con la filosofía integradora y superadora, y se dedica a banalizarse ante el deseo de las profundidades y al mismo tiempo a endurecerse en el frigorífico de la psicología conductual. Esta frialdad llega a nuestro departamento donde se reproducen profesores semestralmente y no se nota ningún efecto que atenúe la sofocante desconfianza de nuestra esfera social. La “*vida falsa*” esa vulgar simulación de lo real que había creado la reflexión de haber superado su necesidad de pensar y de pertenecerse nunca llegó a vislumbrar lo contrarias que son una educación alegre al aire libre de esa clase de vida hermética, rápida y artificial que ofrece el encierro. Aquella conciencia falsa exigía lo que Tales calificaba como difícil: Conocerse a sí mismo. El clásico “*conócete a ti mismo*”⁸³ significaba una auto-limitación disciplinada de los intérpretes ejercitantes, unida a una intensidad sin precedentes, de su auto-comprensión con el cosmos.

Así, alcanzando la cumbre la conciencia de lo cotidiano, su práctica de vida, su sentido común y su fragilidad ante los efectos, parecía una forma previa, superficialmente ligera e inmadura de lo que es “*realmente*” una razón desarrollada. La educación empezó a diario a incrustarse conscientemente en “*integridades con sentido*” desarrollando una forma de pensar centrada en el *conócete a ti mismo*, básicamente Sloterdijk (2003) lo sintetiza en: “*ejercicio y pedagogía*”, es decir, aprendizaje disciplinado. Entonces, al tener como motivador psicológico la máxima *conócete a ti mismo*, la esfera social tenía como objeto auto-integrar a los ejercitantes que aprendían en integridades sociales ordenadas.

Percibida la vida como un sistema ordenado, de entrada y salida, de sí y no, se pensó que tanto la razón teórica como la práctica jamás se distanciarían, porque su razonar suponía que todo “*saber último*” se regularía en el auto-conocimiento de los practicantes de ejercicios pedagógicos que se conocen a sí mismos. Es así, como el grandilocuente postulado “*conócete a ti mismo*” esté bajo nuestra mirada dudosa, ya que sospechamos que, en vez de ser una idea de las alturas, no sea más que otro acostumbrado exceso metafórico. Así, la mayor parte del estudio de los objetos se ha distanciado del “*ser mismo*” y está frente a nosotros en aquella objetivada conciencia de lo no-distinto, de la que no parecen haber posibilidades de retorno hacia una subjetividad. Entonces, separadas las interioridades y las exterioridades, los objetos de los sujetos, se programa dentro de sí el mundo como un extraño. Este fue el regalo maquiavélico del europeo ilustrado conquistador, al pueblo nativo de nuestra tierra de promisión que se resume: *Tú eres raro, pero no te preocupes nosotros te salvaremos. Para ello nos instalaremos en tu territorio con lo que podrás compartir*

83 El aforismo ha sido atribuido a varios sabios griegos antiguos.

tus frutos y riquezas. Nosotros te enseñaremos el camino de la luz y así tendrás la oportunidad de alfabetizarte y de espiritualizarte, para que puedas contribuir en la construcción de un nuevo mundo.

En el segundo intento globalizador del hombre europeo, llega a América y por ende al Huila y surge la época de la conquista de las mentes distintas. Fue gracias a esta influencia, donde el sentimiento de rareza toma sentido. De este modo, las comunidades nativas y sus costumbres fueron vetadas y así, bajo la influencia de la conciencia del mal que le era impuesta, lo que lo enorgullecía empezó a morir. Entonces, este intérprete sano fue poseído por el espíritu de lo demoníaco. Desmoralizados y viciados por los nuevos dogmas, se refugia en una cultura que no era la suya y crea nuevos mitos y leyendas otorgándole “valor metafórico” al miedo, a través de personajes como: “*El Mohán, la Pata Sola, El Poira, La Candileja, La madre Monte, etc...*” (Guarnizo, 1998). Personajes que hoy sólo son parte del recuerdo y la burla fiestera.

Todo lo que influye en la moderna armonía huilense, no representa lo tradicional de lo que esta esfera huilense era. La colonia, la independencia y la república dan muestra del proceso de adoctrinamiento de lo que será y es hasta nuestros días, la nueva tradición para las comunidades. Y la experiencia nos devela, de una forma cada vez más obvia, cómo prevalece el pensamiento que partiendo de los valores de la tradición anterior -suponiendo que haya alguien que todavía hoy pueda reconocerlos-, sea probable que se pueda, mediante acciones o reacciones eficaces, modificar de cierta forma respetable el estado actual de las cosas. No parece que, tras los últimos abusos políticos, ni económicos, ni tampoco la gran mayoría de intérpretes, las instituciones y las condiciones generales de esta menoscabada sociedad, así como los pensamientos, los gustos y las tendencias que predominan en esta época, puedan servir de palancas para una re-habilitación de sus síntomas de adicción y acaparamiento.

Mientras se llevaba a cabo este proceso de vaciado, el salvador sabelotodo expropiaba un saber hecho a mano, que no podría esta validado por el Dios cristiano, pero si por la vida misma. Tal vez la ingenuidad irrisoria del huilense halle explicación en estas raíces psicológicas: “soy intruso”, “soy extraño”, donde el sí mismo está vacío y el mundo es extraño para él. Podríamos pensar que en últimas lo que motivaría a Matambo⁸⁴ para ser el traicionero de esta historia, fuese esa curiosidad a lo extranjero, a lo novedoso, esa misma que en varias oportunidades nos ha hecho

84 Matambo indígena que traicionó a su tribu informándole a Juan de Ampudia de su ubicación donde fueron masacrados dando la victoria a los españoles.

pasar vergüenzas al preferir lo de afuera de lo de adentro. Y de la que Jaime Torres Ortiz⁸⁵, un provinciano astuto y malicioso se aprovecharía.

La frase “*conóctete a ti mismo*” que con un sentido teleológico se acompaña de un “*y no joda*”, los modernos la entendían como una invitación a un paseo Yoico disciplinado por parte de una ignorancia que toma vida en el encuentro con lo extraño y que a su vez busca la huida del mundo. La educación moderna se ha negado la integración de las subjetividades en el mundo de los objetos, más bien, construye maneras para separarlos, ya que teme que su razón objetiva general se fracture.

La escuela será, por tanto, el primer instrumento institucional a partir del cual se va a reprimir y excluir a todos aquellos elementos que no encajen con la normalidad establecida (...) la escuela va a delimitar y etiquetar esa conducta diferente. (Ovejero y Martín, 2001, p.65)

Claramente su temor es la diversidad de lo humano y es esa diversidad -como lo vimos en Vattimo- que radica su transformación como historia. Los interpretes ejercitantes que buscan sentido y habitan este creciente desierto de descaros, experimentan una “*conciencia de sí mismo*” unida de manera “*misteriosa*” a un mundo, sin que ello les permita reconocerse en sí mismos. Es por eso que la razón que impulsa la escritura de esta parte del presente artículo, radica en resaltar aquella fractura donde las cabezas quedaron divididas y la “*pertenencia de sí*”⁸⁶ reducida a una ridícula aporía.

En el pensamiento psicológico moderno se descubre el vacío en el “*sí mismo*” y lo extraño en el “*mundo*”, de esta forma, nuestro entendimiento intenta comprender como pueda ser posible que el “*vacío*” logre reconocerse a “*sí mismo*” en un “*extraño*”. Este carácter operativo tal vez fue el que dio forma a la expresión: círculo vicioso. Las reflexiones del pensamiento moderno no encuentran el regreso a casa, divagan en el mismo sitio, siempre reducidos por lo extraño. Así, es fáctico que la educación ilustrada signifique un paso adelante en el ejercitamiento de la desconfianza en un Yo pensado sobre la auto-afirmación y el control de la realidad. Podemos sospechar

85 Leer la crónica Cinco días con el embajador publicada en el seminario “el Debate” el 15 de diciembre de 1962, firmada por Bonifacio Pastrana (un seudónimo de Víctor Manuel Cortes, redactor principal de este seminario, quien tomó en la cárcel el testimonio de Jaime Torres, supuesto embajador de la India que llegó a Neiva, y lo liberó de ella habiendo argumentado que todos los cargos que le habían imputado de robo y engaño, eran desestimables, pues la dirigencia conservadora del Huila le había hecho fastuosos regalos por una broma que probó con ingenuidad y ampulosa de este sector representativo del pueblo “opita”), se convirtió en expresión de una clase popular cansada de los líderes conservadores y sus valores feudales. Esta expresión popular, tomo forma en la escogencia de dos líderes liberales –opuestos al partido Conservador- Guillermo Plazas por el oficialismo liberal, u Jaime Ucrós García por el M.R.L. (Movimiento Revolucionario Liberal).

86 La “*pertenencia de sí*” se comprende como la integración de la singularidad en la pluralidad.

que si el análisis psicoanalítico no era más que un refinamiento que emerge de la desconfianza, en la que insiste penetrar sin previsión alguna en un inconsciente que distrae en su extrañez y no permite ingreso alguno, es decir, que el intérprete seducido por estos razonamientos se pierde en una viciosa y circulante búsqueda de los porqués, aún sin percatarse que el acceso a su profundidad esta sellado o en el mejor de los casos, no sea más que una gran habitación repleta de espejos.

Nuestro razonamiento encuentra sentido, ya que la concepción donde se funda este pensar de la educación consciente invita a entender que la conciencia humana tiende a engañarse y que ésta, no puede quedarse con la mera apariencia. Si el hombre se hubiera contentado con la mera apariencia de las cosas, no hubiera tenido sentido todo fundamento de investigación y ciencia. No habría nada que rebuscar o intentar. De este modo la vida se dinamiza en una artificialidad natural y una naturalidad artificial.

Esta gran hazaña del razonar ilustrado sobre la cultura, manifiesta latentemente la presencia de un Yo que no se resigna a fundirse en la masa y que nos da muestra que, sin él, el hombre tal cual es, vive de manera no natural. Lo que era natural en él se extravió, fue amordazado y encarcelado por este razonar que divide cabezas. El individuo que etimológicamente era indivisible fue desmembrado por la mirada civilizadora. Todo lo espontáneo quedó degenerado por lo convencional, toda ingenuidad reemplazada por la sofisticación, todo lo cordial disimulado por fachadas de trato social, todo gusto auténtico embellecido y ordenado por la estética geométrica de las formas perfectas.

Reflexión sobre la relación diversidad: identidad–diferencia

Así desde la concepción geométrica de las formas perfectas se fue instalando en la conciencia de nuestro territorio, desde la iglesia como desde la escuela se fue introyectando en cada uno de los sujetos dando cuerpo de esta manera a lo que hoy se conoce como institución. La vivencia de la básica secundaria para muchos jóvenes puede resultar un periodo crítico. Podríamos entenderla como aquella transición a la formación universitaria o al mundo del trabajo que es acompañada por la tensión del desarrollo bio-psico-social, con todo lo que esto significa, donde experimenta intensamente diversas reacciones (rebeldía, idealismo) como también los diversos riesgos que el medio social al que pertenece entraña (vandalismo, delincuencia, drogas).

Es importante anotar que el mundo culturalmente se transforma de una manera cada vez más veloz, los cambios alientan o asustan la dinámica de la vida en sociedad. En Colombia por el contrario esa transformación es lenta, un país que constitucionalmente reconoce la diversidad, vive un conflicto interno de más de 50

años, donde la lucha armada es el pan de cada día, esto ha ocasionado una transgresión de tipo generacional fuerte donde cada vez los jóvenes son empujados a alcanzar la madurez adulta, ya que se concebía que era allí, donde gozaba de conciencia. Actualmente abundan los ejemplos donde el fenómeno de la madurez no tiene nada que ver con ser consiente de algo.

Los niños son como esponjas, pero en la escuela esta cualidad se ve afectada por la calidad de materias que absorben. Estas constituyen un saber canónico que no les es útil para la vida. Un saber que desde la escuela se fractura y que fractura a su vez al niño inocente e ingenuo que cree que lo que allí le enseñan es lo mejor para él. El mundo para este niño empieza a ser extraño y misterioso, desde el inicio se confunde ante la diversidad de orígenes del que puedo haber surgido. De la clase de religión, donde el punto de vista creacionista prevalece, pasa a la clase de física donde el Big Bang es la postura que predomina. Así entre confusión y confusión el niño va construyendo un saber combativo que no permite la integración de las diversidades. De esta forma descubre que debe tomar partido y “*debe elegir*” su bando e incluirse al grupo.

Cuando se alcanza la capacidad de pensamiento intelectual con la que se podrá construir un futuro, sabemos que hemos llegado al periodo de las *operaciones formales*. Piaget y Inhelder (1973) describirían este importante logro como la época en que las “herramientas” del pensamiento que son aplicables más allá de sí mismo, pueden desarrollarse. En Freud (1994) entenderíamos este avance como la superación del principio del placer, donde se desarrolla la conciencia moral (super yo) que beneficiaría el ingreso a la cultura.

Desde una mirada holística el ser adolescente (joven, pelao, chino, muchacho, chico, sardino, coca-colo)⁸⁷ en el entorno escolar huilense, es una dimensión bio-psico-social que ayuda a ubicar a un sujeto de determinada edad, cualidades y expectativas sociales, en un contexto moderno en el que prevalece medir, calcular, competir, triunfar, ser feliz y pudiente. Todo esto conformaría lo que se conoce como calidad de vida, concepto en el que las diferentes instituciones sociales insisten alcanzar. El joven colombiano debe ubicarse aceptablemente en una selva que se reconoce diversa (cultural, étnica, lingüística, religiosa, genero, especies, modos de pensar, orientación sexual, genética, ambiental, funcional, urbana).

El conjunto de realidades tanto ideológicas como técnicas en las cuales el sujeto es criado, formado, domesticado, lo llevan hacia una juventud que la psicología del desarrollo llama: adolescencia, periodo donde se adolece una importante crisis de

87 Diversidad lingüística donde según el territorio y costumbres surgen dialectos y con ellos variedad de sinónimos con lo que se puede nombrar de diferentes formas una misma cosa.

identidad, valiéndose de la diferenciación con otras identidades, interjuego en el que se supone se conforma, se define, se construye.

¿Cuáles son esas realidades de las que hablamos? Podríamos hablar en primera medida de las *históricas*. Cuando del útero materno al salir se escucha el grito de ahogo al nacer, este nuevo organismo, necesita sujetarse y es allí donde es llenado con un legado. En primer lugar, *el familiar* con su carga de luchas, conquistas, desengaños, pérdidas, status social. En segundo lugar, *el lugar de nacimiento (natio)*⁸⁸ y en tercer lugar, la historia de su país y su significado a escala global.

De todo este grupo de antecedentes que dan cuerpo a su historia, son en gran medida los antecedentes sociales los que no tienen mayor resonancia, el sujeto tiene poco que decir, ya que carece de una conciencia, comprensión y difícilmente una capacidad de análisis sobre estos. Podemos resaltar su consecuencia debido a una débil memoria histórica. Ya que la historia que se enseña y difunde por los medios, -al menos en el caso huilense- es una historia manoseada, sobrecargada de romanticismo y resentimiento que no beneficia la construcción de una memoria histórica conforme a una *conciencia en y desde diversidad*.

Como segunda medida, podemos resaltar que las realidades *económicas* generan una gran influencia en las identidades juveniles sean hombres o mujeres. El alcance integral del desarrollo juvenil se ve actualmente influenciado por la economía. El adolescente necesita ser parte del mundo laboral. El joven de último grado de secundaria se ve enfrentado a la necesidad de elegir su vocación. La situación económica en muchos casos es el factor que determina que los jóvenes no terminen sus estudios, de ella depende actualmente la aceptación en algunos grupos, como también la que podrá darle un lugar en la historia. Influenciado por una educación basada en la utilidad, el tener “plática” permite o limita generando una brecha social, donde los unos y los otros buscan una convivencia entre iguales, desde esta realidad y su lógica percibirse diferente, influye en la manera como los jóvenes se aprecian mutuamente a sí mismos.

La tercera realidad sería el contexto que según algunos es capitalista. Y la cuarta realidad sería la que contiene la responsabilidad de construirse. En esta carrera de velocidades inhumanas de hoy día, el juego de asumir sus vidas, los retos personales y apuntar hacia el éxito de la existencia, bajo la presión de poder diferenciar entre lo que se quiere y lo que no, entre vivir dignamente y ser manipulado democráticamente.

88 Adj. Natural, nativo. m. Nacimiento, naturaleza.

En nuestro contexto se ha constatado el surgimiento de un sentimiento que expresa la necesidad de reconocer la diversidad no desde la mirada al extraño sino cuestionando la potencia transformadora del concepto mismo en cuanto su tendencia es mantener la misma representación de “nosotros” y “otros” siendo precisamente esos “otros” los “diversos” como lo plantean Skliar y Tellez (2008, p. 109). Reconocimiento de identidades, deconstrucción de los conceptos y su utilidad en el *modus vivendi*, de las relaciones que se siguen entretejiendo producto de una educación homogénea y de su diferenciación intolerante, estimular -así sea de forma artificial- la conciencia de vida desde la propia experiencia examinando ese algo que en cada decisión personal altera el andamio social en el que convive.

En un entorno donde *Ser* cada vez es más equivalente a *Estar en Forma*, emerge la relevancia de la decisión personal Nietzscheana, donde pueda darse a sí mismo la oportunidad de superarse, de auto-operarse, de ser su mejor amigo. Esto significa tomar partido en la elaboración de sus propias rutinas de ejercicios pedagógicos. Por lo tanto, el joven intérprete que se ejercita en estas prácticas de consciencia podría cambiarse y con ese cambio; cambiar el mundo.

Reflexiones sobre la diversidad desde el abordaje de la identidad como indiferencia masificada

Los grupos sociales que surgen cuando los individuos educados se agrupan manifiestan un sentimiento de recelo e indignación con respecto a la situación que atraviesa el interés de la cultura moderna. Estas agrupaciones de estudiantes llegaron a formar un ente amorfo incontrolable al que se le llamó: *masa*. “*La noche de los lápices*”⁸⁹ y su triste desenlace nos puede servir de ejemplo para representar los atisbos que la evolución de la *masa* tuvo en la vida pública y los posibles cambios socio-culturales: desde los totalitarismos como hasta hoy en día en las democracias.

Recordando un poco la historia, nos parece legítima la inquietud que los poderes y demás maneras de expresión se ubiquen en la *mayoría*; es decir, en la suma de estudiantes, personas, ciudadanos o individuos motivados por alguna causa y que por medio de sus decisiones personales contribuyen a ella. Así, dichos poderes se enfrentan con la confianza que a través de la *mayoría de edad* se podría ser capaz de organizar las multitudes según sus deseos. Hoy día podemos notar que el proyecto de los pensadores liberales del siglo XIX y XX fracasó y se desvirtuó hacia otros centros de atención, donde las minorías son arrolladas por los intereses y deseos de la *mayoría*.

89 Se conoce como “La Noche de los Lápices” a una serie de diez secuestros y asesinatos de estudiantes de secundaria, ocurridos durante la noche del 16 de septiembre de 1976 y días posteriores, en la ciudad de La Plata (ciudad capital de la provincia de Buenos Aires).

En un momento el término *masa* se asociaba a la multitud que representaba, cuando de repente “*todo se llena de hombres*” (Sloterdijk, 2002, p. 12), en términos de cantidad. Esto nos lleva a comprender que el sujeto al unirse a los otros que percibía diferentes, terminaba igualándose en su deseo de estar juntos y masificarse, donde el sujeto se bloqueaba gracias a una conversión en el momento justo de fusión. Por eso se difundió el imaginario de que la masa no piensa, no puede encontrar nada más que una especie de *falsa emancipación* y una mediocre subjetividad donde corre la cortina deja ver su condición instintiva e indistinta.

Básicamente, la masa actual ha dejado de ser ese tipo capaz de reunirse en tumultos. Cada vez son menos frecuentes las gigantescas aglomeraciones de individuos unidos por una causa, movilizándose en espacios físicos. Ella sigue siendo parte de programas generales pero su modo de reunirse no involucra la presencia física. De modo que ésta se ha liberado del peligro físico del contacto sin perder su capacidad de participación.

Ahora somos masa sin estar presentes, los entornos de encuentro se adecuaron a las necesidades o a las limitaciones. El resultado es que –al parecer– los usuarios de esta nueva *cyber-masa* ya no se guían por experiencias corporales. Cada vez más toma fuerza el uso de tecnologías que permiten percibirse a sí mismos a través de una masificada simbología mediática basada en la moda, realty, música, deportes etc... donde el individualismo de los actuales estudiantes, hallan su sostén. En el mismo salón de clases se comunican a través del teléfono móvil, convirtiendo a este objeto en el chivo expiatorio de los docentes.

Sin ánimo de escandalizar ni generalizar, los estudiantes se han diseminado en lo que podríamos llamar un aumento de soledades indiferentes, donde su urgencia de Ser como individuo esta seducida por la promoción mediática de una determinada “mejor” forma de diferenciarse del prójimo. Hasta el momento, este modo de estar y ser parte del mundo no revela la voz que décadas atrás se escuchaba en las plazas públicas cuando aún no habían conquistado su derecho a la libre expresión. Conquistada esta batalla, la expresión perdió su carácter transformador donde el hombre de hoy habla, pero da lo mismo.

Es una época donde lo vertical pierde vigencia se empieza a buscar un tipo de hombre desde la mirada inferior, desde abajo, desde los bajos perfiles. Es una especie de tendencia humillativa de todos para todos donde a través del control y el método con el que se infiltran los principios se darán forma a las doctrinas políticas del hombre que allí participa, las cuales permean toda la institucionalidad social. En este sentido, existe la preocupación por una subjetividad uniformada del ciudadano que se ubica en este círculo de interés, lo que da fundamento a una innegable vulgaridad universal y su necesidad de diversificar las posibilidades.

Según Sloterdijk (2002), el titubeo moral y estético de este desprecio moderno que supera toda educación fue explicado por Spinoza “Éste se lleva a cabo a raíz de una representación que impresione poco al alma y que tienda más bien a representar aquello que no hay, más que lo que *hay*” (p. 90). Así el grupo de sujetos se resistirá a toda superioridad o representación que pudiera provocar alguna sensación extraña. Es común ver en un salón de clase como prevalece la necesidad de conformación de grupos, la soledad se evita y hasta puede producir trauma psicológico⁹⁰, ser diferente a pesar de la cosmética visión del amor al prójimo, genera una distinción que, en lugar de integrar, difiere. Aquí podríamos comprender como los grupos están ligados a negar en el sujeto todo lo que este tenga de valioso y desplegar todo este desinterés por aquello netamente efectista, dado que la trivialidad se ha hecho característica de los grupos que masifican.

En el marco de las ideas planteadas anteriormente, donde el sujeto que se educa está obligado a incluirse o excluirse del grupo, ya que el entorno, ese mismo que está regido por la psicopolítica que los mismos hombres educados han propuesto, despliegan en el sujeto una necesidad de igualación, de “*ser normal*”. Aquí es donde el diferente, es el punto de mira en nuestro análisis, en el que la lucha por incluirse en un medio que lo invita y rechaza al mismo tiempo.

El deseo de igualación es un tipo de desprecio que entra en el escenario del hombre de dos maneras: por un lado, desde una mirada inferior, como desprecio hacia quienes hacen de su vida, una medida de “Ser” y por el otro lado transformando la ontología de las diferencias. Dice Sloterdijk (2002) que:

La igualdad esencial desbroza el camino a la res publica⁹¹ futura. Del mismo modo que la vieja aristocracia buscaba fundar su distinción esencial recurriendo a la nobleza de cuna y a sus derechos especiales, la burguesía se apresuró a ofrecer un discurso acerca de la igualdad de cuna y los derechos connaturales de todos. (p. 77)

De esta forma, nuestra esfera social heredó de la burguesía la tendencia a discriminar todo lo que esté por encima o debajo de ella, característica en la que se apoya la aspiración democrática la cual acomodó el concepto otredad de forma que le fuera útil. Discriminación latente en los testimonios de los jóvenes investigados.

90 Generalmente se denomina trauma psíquico al resultado de un evento de amenaza profunda al bienestar o la vida de una persona, como consecuencia de ese evento en el aparato o estructura mental o vida emocional del mismo.

91 Res publica es una expresión del latín, que significa literalmente “cosa pública”, lo que se conoce modernamente como esfera pública. Etimológicamente, es el origen de la palabra “república” y, conceptualmente, de la inglesa commonwealth. Su uso se vincula generalmente con los conceptos actuales de sector público y Estado, y con los conceptos tradicionales de bien común y procomún.

“¿Sintió un trato de discriminación frente a usted por ser “mejor estudiante”?

- Si porque siempre a uno lo miraban como raro: esta por qué vino, de dónde vino.

¿Después de un tiempo ese análisis que usted hace, cree que su comportamiento fomentó ese comportamiento de los compañeros o todo es culpa del entorno?

Pues la verdad, no sé. Hay personas que piensan que porque a otro le va mejor entonces lo discriminan por eso”. E.N.D. IEG_1 BVM⁹²

Adicta al poder la sociedad moderna eleva las ciencias políticas y jurídicas con la que se encargaría de regular el porvenir de sus masificados seguidores. Es así, como hasta hoy la falsificación de las diferencias y su doble vida ha normalizado el disimulo, alimentando el combate interior a abstenerse y devorar; entre agachar la cabeza y actuar, y como no, entre el saber que sirve y el que no.

La masa social donde se funde el estudiante de nuestro espacio geográfico, se tatuó el ideal y sentido burgués de la igualdad, produciendo una confusión y roce con la libertad. Es común escuchar al maestro expresar que: “*al alumno ya no se le puede corregir o decir nada porque es una violación a sus derechos*”. De esta manera, la libertad sólo tendría posibilidades en la medida que el grupo masificado lo decida, ya que no es concebible construir una identidad que no necesite uniforme. La escuela hace uso de la uniformidad para no generar diferencias económicas y estéticas entre sus estudiantes. Este modelo de homogenización lo identificaría Foucault (1975) también en las cárceles, hospitales y manicomios. Incluso, la cosmética podría darnos buenos ejemplos de uniformidad sin uniforme donde las peluquerías popularizaron el famoso “*alisado del cabello*”. Curiosamente este estilo nació en la Francia positivista del siglo XIX ese mismo que desarrolló un gusto guloso por el gobierno de la sociedad.

Sloterdijk (2002) afirma que

Una emergencia en la moderna sociedad de orden fundamentalista que desarrolla ejercicios de adoración y reclama una diferencia horizontal, donde su sentido ubica a los sujetos en un terreno llano carente de elevaciones, carente de retos, ya que no existe el derecho de diferencia imperante en la sociedad moderna actual, tal como se

92 Tomado del diario de campo de la investigación.

ha extendido del marco de la moda a la filosofía, tiene su razón de ser en que percibimos que todas las diferencias horizontales tienen derecho en tanto que constituyen diferencias.

Diferencias endebles, transitorias e indiferentes: “*Lo respeto, pero no lo comparto*”.

Esta aseveración bañada de igualitarismo intenta bosquejar una diferencia que distingue a sus integrantes en la misma masa, una diferencia que desde luego proviene del grupo que masifica, evitando en lo posible toda posibilidad de conflicto dentro de la misma. Este grupo masificador parafraseando a Sloterdijk (2002), lo compone una homogenización de gametos que luchan por ver la luz,

Ser masa significa distinguirse sin hacer distinción alguna. La indiferencia diferenciada es el misterio formal de la masa y de su cultura, la cual organiza una zona media de alcance total. (...) Y su cultura supone el fracaso de todo intento de hacer de uno alguien interesante, lo que a su vez significa mejor. Esto lo hace de manera legítima, habida cuenta de que su dogma determina que sólo nos podemos distinguir de los demás bajo la condición de que nuestro modo de distinguirnos no suponga ninguna distinción real. (p. 91)

Entonces, ¿Qué es lo que subyace en ese desprecio? Desconocer todo aquello que sobresalga (genialidad) e instaurar un *status quo* donde todos nacemos y morimos igual: sin nada. (Nihilismo). Un estudiante entrevistado narra:

“Me he llegado a sentir aislada de mis compañeros por mis pensamientos, por mi forma de mirar el mundo, hummm por destacarme en mi nivel académico, incluso mis compañeros me han apartado de vez en cuando en algunas actividades”. C.A.2 IEG_1 BVM⁹³

La diversidad que se pudiera alcanzar es aquella que más que diferencias, son características particulares generalizadas. La sociedad –luego que las diversidades sean reconocidas- se prepara para caer en una transparencia que gracias a su exceso de positivismo terminará negando los estados anímicos singulares. El adelanto social constituiría la vía de que todos lleguen a tener el mismo punto de vista. Su herencia moderna consistiría en que la mayoría fuese empujada a la mediocridad desterrando al silencio todo lo que diversifique. La posibilidad de deconstrucción del mundo simbólico y la importancia de conocer a través de los significados y sentidos solo serían parte del recuerdo histórico.

93 Tomado del diario de campo de la investigación.

A modo de conclusión: reflexiones sobre ese lugar llamado “sí mismo”

¿Dónde surge la identidad si no es en el sí mismo? ¿Dónde se logra la diferenciación de los unos y los otros si no es el sí mismo? ¿Qué sujeto podría tomar su “sí mismo” en serio, y materializar los impulsos nerviosos que en él desean expresarse?

Se quiere finalizar reflexionando sobre ese espacio llamado “sí mismo” y de como de él surge o surgirá la identidad, la diferencia y la diversidad. Ya que sabemos que entender la diversidad y reconocerla no se limita a decirlo y expresar su comprensión con palabras bonitas. Su entendimiento requiere una transformación subjetiva esa misma que ya no proporciona la educación y que cada vez haya su posibilidad en la elección personal.

Pensando un poco sobre el avance de la física y tras haber ojeado algunas lecturas confirmamos la idea de que esta ciencia tan importante no tiene ni idea en lo que a lugares de participación humana se refiere. De este precedente nace una mirada topológica de la educación que nos tocó, que con gran destreza y convicción distribuye a los participantes en “*autolocalizaciones*”⁹⁴, en terrenos radicalmente distintos, generadores de consciencia e inconsciencia, vigilantes y trasnochadores, prestigiosos e indecorosos, que habitan en el Yo en el que otros han acampado y armado su carpa. Esa vigorosidad y orgullo del saber psicológico gravita en que se ha despojado la posición humana del alcance de la geometría y de las oficinas de empadronamiento. Por medio de análisis psicotécnicos y estadísticos, cuando nos preguntamos ¿dónde se encuentra un sujeto? podemos tropezar con respuestas que contradicen la realidad física y civil. Nuestra historia, aquella a la que hace honor la escultura construida en 1974 por el maestro Rodrigo Arenas Betancourt, inspirada en la historia de Guaitipán, hoy conocida como la Cacica Gaitana⁹⁵, nos ha enseñado que sólo los cadáveres pueden localizarse sin equívoco alguno. En lo que se trata a seres aún con vida de modo humano, la pregunta acerca de su ubicación tiene un sentido diferente en su planteamiento, ya que la producción básica en lo humano consiste en trabajar por conseguir su *host* en relaciones de espacio propias e ideales.

En lo que respecta al espacio huilense y al preguntarnos por su identidad, es común encontrarse desde sus características alusiones hacia la ganadería, su cultura

94 Acción subjetiva de localizarse en un espacio.

95 El monumento La Gaitana se encuentra ubicado en la ciudad de Neiva - Huila en el espacio conocido como Malecón a orillas del río Magdalena.

ecuestre y pastoril como también sus típicas fiestas de San Pedro y San Juan. Hoy se nota sin restricción alguna como sus ciudades y pueblos se han modernizado; centros comerciales y bares con temáticas extranjeras son los espacios donde confluye la masa huilense. Este proceso de cambio, producido por la visión de los adultos preparados es la herencia que los jóvenes absorben a diario. Al inicio del artículo con Vattimo se había resaltado esa característica de la modernidad donde quien no era “importante” no hacía parte de la historia, lo que devino la consecuencia -siguiendo la mirada de Boris Groys- que abundan hoy protagonistas y carezcamos de espectadores.

La educación sabe que este punto de vista concuerda con la antropología cultural: cuando nuestra gente huilense rompió el lazo con su antigua naturaleza, entra a ser parte de una manada ontológica marginal que se estresa o estimula a sí misma. Este joven huilense no puede entender y explicarse por lo que es natural –o mejor, lo que le era natural-, aunque no faltan los textos que colocan el inicio de la cultura en procesos continuados. En contraste entre la naturaleza exterior y la interior (sí mismo), la construcción de identidad de los jóvenes se funda en una vida donde fácilmente se pueden confundir sus caprichos, costumbres, acciones simbólicas, y su huida de los instintos, con lo obvio y, por tanto, con lo que antes era natural. Al preguntarse por lo natural, suele haber una tendencia a relacionarse con lo instintivo. Pero, ¿Qué es eso llamado “instinto”? Gregory Bateson (1972) escribió un conjunto de pláticas simuladas a los que llamo *Metáconversaciones*. La hija le pregunta al papá sobre el instinto:

Hija: Papá, ¿qué es un instinto?

Padre: Un instinto, querida, es un principio explicativo.

Hija: Pero ¿qué explica?

Padre: Todo... casi absolutamente todo. Cualquier cosa que quieras explicar.

Nótese que la respuesta no es la científica que aprendería un joven en una escuela como las nuestras, esa que diría más o menos, un instinto es un conglomerado de patrones que heredados genéticamente contribuyen a la conservación, él solo responde que es un principio explicativo. Es clara la intención de Bateson al querer desmitificar la superficialidad de un absolutismo casi religioso de la ciencia de su tiempo. La objetividad es nuevamente puesta bajo sospecha, por querer a través de su visión esencializar los conceptos e inducir que son sólo con ellos que se tiene que trabajar. Desde este ángulo nos atrevemos a preguntar ¿si el concepto DIVERSIDAD no sea también sólo una manera de rotular una necesidad biológica, psicológica, social, ambiental?

Si miramos con la lupa de la intensión Batesoniana, el joven estudiante que inspira este escrito, lucha de inicio en la construcción de su identidad, pero esta toma vida sólo bajo formas que han nacido de ellos mismos como segundas naturalezas, es decir, aprendidas de otro: las palabras, el lenguaje, sus rituales, los sentidos y significados, sus delirios constitutivos que con seguridad encuentran identificación y apoyo ya no en su espacio inmediato sino en algún lugar del espacio terrestre. Así, esa invención llamada “*verdad*”, esa misma que el joven “construye” sobre sí mismo y el mundo, requiere identificarse con otro para cumplir su cometido y hallar sentido de ser. La búsqueda de su propia verdad lo ubicará en el espacio identitario que ha escogido para él. Por eso es común notar como un joven nacido entre las matas de plátano puede -en cuestión de tiempo- asumir la identidad neonazi, o la emo, o la metalera, o punkera, o la que le parezca debe corresponder para llenar su carencia afectiva.

“le dicen Macaco, él le dicen chiquito, él es una persona que es rebelde, él dice que es satánico, que no cree en Dios, pero ahs a la hora de la verdad lo veré rezando por ahí, pero entonces él dice que quiere ser rockero, pero entonces él pinta de rockero, no más la pinta.” E.N.D. IEM_1 MAMO⁹⁶

La identificación con el dolor es un detalle clave en una cultura que profesa la conciencia del mal a través del catecismo o del miedo a no ser como los otros, es decir; *ser anormal*. Es entonces, como la nemotécnica más antigua: “*La letra con sangre entra*” se haya sutilizado con los colores de la imaginación, pero aun así ella sigue encontrando en el dolor la manera de hacer conciencia (*recordar como sufre un joven aprendiendo su lección y de cómo se siente mal consigo mismo porque no la aprende con facilidad*) y en lo político logra la materialización de ese dolor gracias a un delirio grupal por un territorio. (*recordar como los jóvenes han hecho parte importante en el conflicto armado actual, desde la universidad, las plazas o en las mismas zonas de guerra*).

La revolución educativa y psicológica no se cansa en insistir que los jóvenes viven constructivamente y que se dedican sin excepción a la profesión de diseñadores arquitectónicos de sus propias interioridades, que trabajan incansablemente en sus alojamientos en donde se contienen imaginarios, sonidos, teoría de los signos y sus relaciones, rituales y técnicas. Lo irrefutable de las ciencias del comportamiento y su visión en términos educativos es el interpretar al sujeto o joven -en este caso- como algo que no sólo se instala a sí mismo en esquemas simbólicos ordenados, sino también como algo estáticamente que se incorpora con otros, en principio, en el espacio

96 Tomado del diario de campo de la investigación.

destinado a ser ocupado en esta parte del mundo, es decir, el Huila. No sólo es el director creativo de un “*espacio interior*” propio y ficticio con objetos relevantes, tiene además que dejarse instalar, siempre nuevas actualizaciones (*especializaciones, maestrías, doctorados, diplomados...*) que le permitan hacer parte de los contenedores del prójimo y la proximidad interior del *furniture* familiar, como cuerpo sonoro, como pared que se opone. Como consecuencia de este “*jueguito*” económico del Saber, las relaciones entre las personas que se reparten un espacio (*escuela, barrio, localidad*) donde son vecinos, se podrían describir como una relación entre estudiantes curiosos, ansiosos, estresados, que se limitan a soportarse mutuamente. Los estudiantes en sus relatos reconocen:

“...Pues a mí los que son gays me molestan un poco. Hablar con ellos no tanto pero que se pase de confianza ya uyy quieto. De lejitos. ¿Le ha pasado que un muchacho de orientación sexual diferente le hace insinuaciones a usted? No me ha pasado y ni que me vaya a pasar. ¿Entonces a que se refiere si no ha pasado? ¿Qué es lo que le da mal genio? Pues se imagina que un compañero venga y que diga ayy amigo y por ahí un abrazo. Ya es como pasado de parte de un hombre”. E.N.D. IEG_2 FSM⁹⁷

“¿Existían envidias, rivalidades por parte de sus compañeros con respecto a ese sentimiento que despertaba esta niña de la cual me habla usted?

Claro, uff. La envidia se ve a leguas

¿Cómo se manifestaba?

Pues a la niña en un tiempo la ignoraban. Que pecadito con la china.

¿Y ella cómo se sentía?

Pues ella fue muy normal. Igual ella también tenía su grupito con el que andaba ella y le daba igual también.” E.N.D. IEG_2 FSM⁹⁸

¿Cómo podrían surgir relaciones de este tipo? La teoría del espacio psicológico tiene que ver precisamente con ese tipo de relaciones. Lo que significa una gran paradoja y lo que supone que ocurre primordialmente para la teoría de los lugares psicológicos es que ese individuo, sólo participa de una subjetividad dividida y repartida. Si se quisiera ser extremo se podría invocar las intuiciones platónicas que dirían más o menos: *todo intérprete es la consecuencia de una división donde*

97 Tomado del diario de campo de la investigación.

98 Tomado del diario de campo de la investigación

su mitad enjaulada (sensible) no deja de intentar buscar la que le falta (ideas). ¿Acaso bajo este panorama no resulta ingenuo buscar reconciliarnos a nosotros mismos? ¿Cómo entonces construir una identidad auténtica donde mi diferencia nutra y no por el contrario divida? ¿Cómo a través de la educación superar el resentimiento heredado ilustrado que no permite que las nuevas generaciones pasen página?

Con todo esto de la seguridad democrática y todo ese único sentido histórico que se exponen en las noticias, cabe añadir la postura de Giddens (1997, p. 23) que se refiere a la modernidad como un “*mundo repleto de peligros al que se aplica de modo particular la palabra “crisis”, no como una mera interrupción sino como un estado de cosas más o menos continuo*”. Posiblemente, las crisis del pasado se ubicaban dentro del entendimiento moderno. Las actuales afectan en cambio a sólo algunos principios de la llamada “*modernidad racionalista*”. En un sentido crístico Morin (2004, p. 446) afirma:

Para mí, la crisis del futuro es un componente de la crisis de la modernidad; lo que llamábamos modernidad está en crisis. Pero como aún no vemos la cara de lo que está emergiendo, tenemos una manera pobre de denominarlo, el término es “pos”, “posmoderno”. Pienso que los términos “pos” y “neo” traducen la imposibilidad de conceptualizar verdaderamente, por ahora, la nueva cara que todavía no está formada.

Esta cara que no se deja ver, ¿será la “*transparencia*” de la que hablaba Vattimo (1989) ?, o que ¿Baudrillard (1990) ha utilizado como propiedad para el mal? o la que ¿Byung-Chul Han (2013) utiliza para describir la sociedad de hoy?

Como lo comentamos anteriormente Vattimo le había dado un sentido de emancipación a la transparencia por lo significativo que resultaba para su momento histórico dar paso a la diversidad de discursos ontológicos. Es claro, que el filósofo italiano resaltaba la necesidad de que los individuos contaran con la posibilidad de *abrirse* superando el temor que de ser excluidos por sus maneras de *Ser*. Byung-Chul Han después de pasados 25 años desde que Vattimo hablará de la urgencia de superar la unicidad histórica y de integrar en las discusiones importantes el derecho de *Ser diverso*, avanza en el análisis filosófico de la promesa posmoderna y sus microrrelatos, donde claramente las nuevas tecnologías de la información no generaron un avance significativo en la consecución de una diversidad en la transparencia. Lo que se transparente fue el único discurso que dominaba, donde las tecnologías permitieron un cambio en el campo de interacción. Diversidad de personas y formas de *Ser* expresándose y buscando lo mismo, donde el avance cultural se limita a las

herramientas de acción y participación. Palabras más palabras menos, una modernidad posmodernizada.

Aún se sigue buscando la transparencia de Vattimo y a través de cursos se sigue discutiendo la importancia de educar desde la diversidad, sería oportuno preguntarnos ¿Cómo superar el pensamiento moderno? ¿Será necesario empezar otra revolución para obligar a los hombres a reconocer y aceptar su propia diversidad? ¿Cómo motivar el valor de Ser quien se es? ¿Cómo creer que hoy día haya diversidad en las instituciones educativas cuando en ellas no se cuenta con la libertad de elegir entre la diversidad de estilos de presentación de un texto escrito?

Así comprobamos que el espacio de movilidad del que se habla en la investigación lo caracteriza un pensamiento moderno donde domina la *alotécnica* y donde las nuevas tecnologías de la información carecen de un sentido *homeotécnico*. Los jóvenes saben que es la diversidad, pero esta es indistinta, es decir, que el saber reconocer la diversidad no le alcanza para transformarse e integrarse con ella y mucho menos para apreciarla en sí mismo.

Para entender un poco el campo de lucha que la diversidad enfrenta, el filósofo Byung-Chul Han nos induce a pensar en la posible relación entre el concepto de la “mano invisible” de Adam Smith con el de transparencia, donde lo que prevalece y domina es una manera única de valorar las cosas aprovechándose de la miseria humana. Seguimos viendo presentes los grandes discursos, el cristianismo con su política de la compasión, la Ilustración y su razón todopoderosa, el Capitalismo y su culto al dinero y el Socialismo como cómplice del Capitalismo.

Apoyándonos en la creencia de que vivimos un capitalismo *neoliberal*, la transparencia le otorga precio a todo lo existente, la variedad aquí se hace inconmensurable y saca del paso a la singularidad. Ontológicamente hablando: Todos somos igualmente idénticos, hemos rediseñado la vida en un producto costoso y desechable. “*La sociedad de la transparencia es un infierno de lo igual*” (Han, 2013) concluye el filósofo de origen coreano.

En su libro “La sociedad de la transparencia” Han (2013) afirma que:

Quien limita la transparencia a la corrupción y la libertad de la información, desconoce su envergadura. Esta se manifiesta cuando ha desaparecido la confianza y la sociedad apuesta por la vigilancia y el control. Se trata de una coacción sistémica de un imperativo económico, no moral o biopolítico. Las cosas se hacen transparentes cuando se expresan en la dimensión del precio y se despojan de su singularidad.

El acceso y participación a las actuales *Social Network* es percibido por sus usuarios como una oportunidad de ejercer su derecho de libertad. Este filósofo profesor de Filosofía y Estudios culturales en la Universidad de Berlín, resalta que estos espacios digitales cumplen el perfil de lo que en el siglo XVIII Bentham⁹⁹ inspirado por el pensamiento prevenido, habría visualizado como el presidio ideal. Este estratégico espacio había sido pensado y diseñado para que la vigilancia no fuera percibida por los reos. De esta misma manera, la transparencia de los usuarios participantes en este “*panóptico digital*” del que ya los jóvenes hacen parte, donde se advierte que los usuarios no puedan abrir abiertamente su *moi* (Yo) singular y logre realizar el *nosotros* autenticamos, aquel en el que los participantes al darse sin reservas, no enajenan nada de su personalidad, ese único *nosotros* que se conoce con el nombre de *comunió*n. La vigilancia no se ejecuta como un atentado a la libertad, aquí cada uno por voluntad propia ingresa exponiéndose espontáneamente. El habitante voluntario de este atractivo espacio digital es víctima y juez al mismo tiempo de su libertad individual.

¿El individualismo haciendo de las suyas? ¿Dónde empieza a gestarse esa idea hoy tan fuerte que llaman: “*individualismo*” y cómo toma forma en una sociedad de cabezas divididas?

La revolución espiritual del siglo XVI dio origen a este individualismo producto a su vez de la conocida revolución filosófica. Cien años después se empieza a dinamizar un conjunto de ideas nuevas donde Descartes sería el precursor con su famosa frase: “pienso luego existo”, no es de extrañar que la pretensión del filósofo haya sido la de combatir por el espacio que Dios ocupaba, viviendo una época absolutista, parece lógico que su intensión también tuviera la misma intensidad. Lo que aquí nos interesa, es como el hombre es capaz de llevar sus cosas hasta las últimas consecuencias. No conociéndose otra manera de asumir los cambios y atraído por la atractiva idea de control, se propuso reemplazar al que en su momento dominada el destino de los hombres, es así, como el hombre empieza a pretender ser el candidato justo que ocupe la tan anhelada vacante. Ahora, dueño y señor del todo

99 Coetáneo de la revolución francesa, Bentham había comprendido perfectamente que las viejas formas de castigo ya no servían, y que con la nueva democracia, para evitar el crimen se perseguía no tanto castigar el delito como evitarlo; si bien la democracia pretendía evitar este crimen reinsertando al preso (esta idea persiste en la mayoría de democracias modernas y es la que hace que no haya ni pena de muerte ni cadena perpetua en el sistema penal colombiano), y no asustándolo preventivamente como a una comadreja. Y es que en este panóptico ni siquiera hace falta que el vigilante vigile, bastaría con que los vigilados sientan que podrían ser vistos haciendo algo que no deben, bastaría la idea de mirada, aunque ésta no exista todo el tiempo, sintiéndola pesar sobre sí, para que el individuo termine por interiorizarla hasta el punto de vigilarse a sí mismo y actuar en consecuencia. La mirada, el panóptico en sí, es la idea del poder en sí mismo: poder para controlar a las personas y modificar su conducta.

e influenciado por la lógica jurídica de lo divino, adoptaría el mal ejemplo que el dios monoteísta habría proporcionado. Esa lógica de un dios que no tiene nada debajo o encima de él, todopoderoso, omnipotente y omnipresente, único creador de todo cuanto existe. Si este creador todopoderoso diseñó un mundo carente de todo límite, donde ni la muerte se constituye en él una posibilidad de final, ¿por qué los hombres no aspirarían a liberarse de todo límite también?

En siglos XVII Y XVIII la revolución científica se encargó de difundir esta idea, en ella se fundó lo que hemos llamado “modernidad”: esta categoría socio-histórica busca darle un sentido a la vida de hombre a través del uso de un método sistemático (razón) que brinde la posibilidad de desarrollar la capacidad en sí mismo de ser su propio diseñador y al mismo tiempo re-diseñador del mundo. La voluntad y el capricho prevalecerían como fundamento de la conciencia individual donde la humanidad perdería su directa proporcionalidad con el *etnos*¹⁰⁰. En otras palabras, el capricho de las voluntades individuales prevalece, donde la sociedad encuentra sentido de ser en la conveniencia, en el libre acuerdo entre partes que encuentran su propio beneficio.

El compromiso social profesa el fundamento de la ganancia individual, lo que estimula a cada persona luche por alcanzar un mayor beneficio de las oportunidades y experiencia que la vida le brinde. Es fácil comprender por qué la cleptocracia¹⁰¹ es más que normal hoy día, donde la representación social del servidor público es la de un egoísta que aprovecha la oportunidad de saciarse a su antojo. Es así como una sociedad que busca expandirse, incrusta en los sujetos a través de la educación el sentimiento de la utilidad y el imperativo de crecer, de gozar, de ser feliz “*en la mayor cantidad posible*”¹⁰².

Nuestro pueblo y sus jóvenes poco a poco han abandonado la noción del espacio común, para transformarse en la suma de personas congregadas a satisfacerse de acuerdo a su propia motivación. “*Satisfacer*” se constituía en el imperativo categórico del pasado, este se ha relegado por el impulso universal de “*satisfacerse*”. Este sería el resultado importante de la idea que funda la sociedad y sus derechos humanos, es decir, donde cada uno vela por su propio interés.

100 Agrupación de personas unidas por la raza o la nacionalidad.

101 Cleptocracia (del griego clepto, ‘robo’; y cracia, ‘fuerza’ = dominio de los ladrones) es el establecimiento y desarrollo del poder basado en el robo de capital, institucionalizando la corrupción y sus derivados como el nepotismo, el clientelismo político, el peculado, de forma que estas acciones delictivas quedan impunes, debido a que todos los sectores del poder están corruptos, desde la justicia, funcionarios de la ley y todo el sistema político y económico

102 Ver Nietzsche, Sobre el provenir de nuestras escuelas. Diagnóstico de la cultura moderna. En Savater, Fernando. El valor de educar. (1998), ed. Ariel, Barcelona.

Donde se forman tales individualismos puede suponerse con alta evidencia psicológica una postura fundamentalmente neurótica frente a la libertad; de la que es característico el hecho de que un joven pueda entender la importancia de su identidad, de que los otros son diferentes y que pensar la diversidad es de suma relevancia en un ambiente de presión transparente donde no pueda pensar su contenido, limitado, rodeado y ocupado. La neurosis heredada es tener que soñar un algo que lo observa, poseedor de todo, que no se deja ver, ni superar. Por eso es común escucharlos responder ante la pregunta: ¿Qué te pasa? con un: “¡Yo no sé!”.

Con esta cuestión, nuestro artículo basado en lo que esta investigación nos hizo pensar y reflexionar, llega por el momento a su fin. ¿Qué cabría añadir? Se barajaron hasta ahora experiencias a las que sólo pudimos acercarnos oscuramente; valdría más dejar para otro momento aquello sobre lo que no se puede argumentar. No queremos de ninguna manera atentar contra lo diverso limitando este artículo solamente a las reflexiones de los hallazgos encontrados en la investigación. Es para nosotros importante también exponer el logro de emprender este camino hacia la comprensión del mundo. Logramos vivir una experiencia para la que no encontramos otra palabra que el derroche de la vida lograda, ella despierta en nosotros la actualidad, en ella, la sobriedad vigil se eleva de repente a la altura del ser. Fresco y claro entra cada instante en tu espacio; no eres distinto a su claridad, a su frescura ni a su júbilo. Las malas experiencias agachan la cabeza ante las nuevas oportunidades, ninguna historia te envejece. El desamor de ayer con sus gritos y lamentos no nos obliga a nada. Bajo el resplandor de una vitalidad semejante se ha roto el embrujo místico de las repeticiones. Cada instante de consciencia suprime el pasado sin esperanza, convirtiéndose en el primero de una nueva historia. La diversidad nos coloca ante un reto sin precedentes y cuando nos encontramos ante tal estrés no sobra invocar el aliento de una mirada filosófica que, a pesar de sus fuertes dolores físicos, encontró en la vida su gran motivación y que con tranquilidad nos dice: “*Que no cunda el pánico*”.

Referencias

- Baudrillard, J. (2000). *Contraseñas*. Barcelona: Anagrama S.A.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Nueva York: Lohlé-Lumen.
- González, M. (2013). Los conflictos del lenguaje. El lenguaje, una Caja de Pandora. *Miradas. Revista de Investigación*, 11. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI
- Freud, S. (1994). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrurtu editores.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

- Guarnizo, A. (1998). *La psicología del Huila*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Han, Byung-Chui. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Trad. Raúl Gabás. Barcelona: Herder.
- Laercio, D. (1969). *Vida de filósofos ilustres*. Barcelona: Iberia.
- Lipovetsky, G. (1985). *La era del vacío*. Trad. Michèle Pendanx, Joan Vinyoli Sastre. Barcelona: Anagrama. Recuperado de <http://catedradatos.com.ar/media/lipovetsky-La-era-del-vacio.pdf>
- Morin, E. (2004). Epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20). Recuperado en marzo de 2014, de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Musil, R. (1984). *Las tribulaciones del joven Törlees*. Barcelona: Editorial Seix Barral S.A.
- Ovejero, A y Martín, J. P. (2001). La dialéctica Saber/poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula Abierta*, 77, 99-110. Universidad de Oviedo.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1973). *Memory and Intelligence*. New York: Basic Books.
- Sartre, J. P. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. España: Editorial Edhasa.
- Sloterdijk, P. (2002). *El desprecio de las Masas*. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna. Valencia: Pretextos.
- Sloterdijk, P. (2003). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Siruela.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la Educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.
- Vattimo, G. (1989). *La sociedad Transparente*. Milán: Editorial Paidós.

Capítulo 3

Significados de la diversidad en la vida moderna

Germán Guarín Jurado¹⁰³

Resumen

Este es el producto de la investigación que se realizó en la Maestría en educación-docencia de la Universidad de Manizales sobre Significados de la diversidad en la vida moderna durante los años 2013-2018 con un grupo de maestrantes bajo mi orientación. Se trata de un acercamiento al concepto de la diversidad siguiendo el curso de las sugerencias metodológicas de Paul Ricoeur en el libro Caminos del reconocimiento, una invitación a una amplia consulta lexicográfica del término para acercar una lectura lógica, epistemológica e histórica del mismo. Esta consulta se sirvió de diccionarios de lengua española, además de otras lecturas de orden antropológico, filosófico y literario, que han permitido una apertura en la gama de significados de la palabra diversidad.

Palabras clave: dispersión polisémica; diferencia/género; distinción/pluralidad/relación; variedad compuesta; ser múltiples; variedad difusa; omagua; unidad lexical.

Abstract

Meanings of diversity in modern life

This is the product of the research that was carried out in the Master in education-teaching at the University of Manizales on Meanings of diversity in modern life during the years 2013-2018 with a group of teachers under my orientation. It is an approach to the concept of diversity following the course of the methodological su-

103 Docente investigador de la Universidad de Manizales desde el año 2000. Director del Centro de estudios en conocimiento y cultura en América latina, coordinador del grupo de investigación Conocimiento en diversidad y cultura en América latina. Profesor invitado del Instituto pedagógico de la Universidad de Manizales. Docente investigador del Doctorado Formación en la diversidad y de las maestrías en educación. ID: <http://orcid.org/0000-0002-4542-2552>. Reflexión teórico-metodológica en el Proyecto Significados de la diversidad en la vida moderna, 2013-2018, coordinado por Germán Guarín jurado.

uggestions of Paul Ricoeur in the book *Paths recognition*, an invitation to a broad lexicographical consultation of the term to bring a logical, epistemological and historical reading of it. This query he used Spanish-language dictionaries, in addition to other readings of order anthropological, philosophical and literary, which have allowed an opening in the range of meanings of the word diversity.

Keywords: polysemic dispersion; difference / gender; distinction / plurality / relationship; compound variety; be multiple; diffuse variety; omagau; Unit lexical.

La perplejidad como método

Debo indicar, para comenzar, que es mucha mi indecisión para escribir sobre diversidad. No encuentro ni una filosofía de la diversidad ni una teoría de la diversidad. Esta es una “perplejidad” similar a la de Ricoeur (2006, p. 11) sobre el estatuto semántico del término reconocimiento en el plano del discurso filosófico. Ricoeur (2006), dice que hay teoría del conocimiento, pero no teoría del reconocimiento. Análogamente, se puede afirmar que hay teoría de la universalidad, pero no de la diversidad.

También, en el mismo sentido de la perplejidad de Ricoeur, me inquieta la “unidad léxica” de la palabra diversidad, saber qué significa realmente cuando decimos diversidad biológica, social, cultural que son en general las expresiones que permiten hablar de un sin número de diversidades. Porque no basta reconocer diversidades, nombrarlas, no basta decir diversidad de especies, de género, de etnia, entre otras muchas, para comprender en realidad que significa hablar de diversidad.

Hay una dispersión polisémica del término diversidad; se define por extensión y sinonimia: diferencia, multiplicidad, identidad, singularidad, otredad; lo que configura quizá una “simple homonimia” (Ricoeur, 2006, p. 11). Claro es que de la búsqueda de una significación emergen muchos problemas. No solo el de la unidad lexical, además el del poder de diferenciación del lenguaje, el de la unidad en la diferencia; el de la expectativa de nombrar realidades, acontecimientos, no con las mismas palabras viejas, no con los mismos convencionales significados (Zemelman, 2007).

Si nos aplicamos al análisis de discurso es para comprender-nos, interpretar-nos sobre la diversidad en medio de esta perplejidad, de la búsqueda de significados, por entre distintas rutas lexicales, por entre una “polisemia regulada” (Ricoeur, 2006, p. 12) que nos centre en cierta unidad lexical. Quiero ensayar los significados de la singularidad, la autenticidad, el reconocimiento, congruente en algo con Ri-

coeur (2006), desde ese sentimiento humano de sentirse perplejo no solo ante las palabras, los significados, sino también en la soledad existencial que nos despierta a la solidaridad con el otro.

Metodo de diseminacion polisemica

Diferencia/género

Deseo recurrir a la sugerencia metodológica de Paul Ricoeur (2006, p. 15) para abordar los distintos significados de la palabra diversidad: ayudarse de los diccionarios. En ellos, un término explica a otro, un sinónimo lleva a un antónimo, y se va estructurando un vocabulario de la lengua común. Lo que es ir de la dispersión polisémica a la polisemia regulada de acuerdo al uso de los términos en la lengua común.

Quiero usar, en principio 5 diccionarios: el diccionario filosófico de José Ferrater Mora, el diccionario de María Moliner, el diccionario Océano de filosofía, el diccionario Larousse, el diccionario de la lengua española.

En el Atlas Universal de Filosofía. Manual didáctico de autores, textos, escuelas y conceptos filosóficos del Grupo Editorial Océano de España (1977) no aparece el término diversidad. Está incluido el término diferencia, el cual alude al punto de vista femenino en filosofía a partir de la segunda mitad del siglo XX, destacado por el existencialismo. La diferencia se orienta a la consolidación de un pensamiento femenino. No sólo por el valor de grandes pensadoras como Hannah Arendt, Simone Weil que lucharon contra el holocausto, contra el fascismo y el nazismo, desde reflexiones místico – religiosas, desde el acercamiento a la clase trabajadora sino además por el reconocimiento de la diversidad sexual contra el dominio masculino en la historia del pensamiento:

El dominio masculino en la historia del pensamiento se ha valido de una metafísica de lo uno, de una lógica que siempre ha antepuesto el valor de la identidad, de la unicidad, respecto a la multiplicidad. De esta forma, el punto de vista del otro sexo ha sido considerado siempre en términos de carencia y no de simple alteridad y, en algunos casos, como algo subalterno e inferior. (Océano, 1977, p.440)

Lo que da inicio, según la psicoanalista belga Luce Irigaray, al nacimiento de la filosofía occidental es el desconocimiento del mito de la diosa madre, por lo que reivindicar la diversidad sexual desde la óptica de la diferencia de género en filosofía, replantea toda la historia de la filosofía e incluso obliga retomar el mito de la diosa madre.

Distinción/pluralidad/relación

En el Diccionario de Filosofía de José Ferrater Mora de Ed. Ariel, tomo I, 2004, 440, tampoco aparece el término diversidad. Aparecen palabras como distinción, división, discernimiento, diferencia. La palabra distinción desde el punto de vista ontológico se opone a unidad y desde el punto de vista epistemológico se opone a confusión. También, según los escolásticos, se opone a identidad. Es sobre todo pluralidad.

Pluralidad connota no-unidad, no-identidad, no-confusión; en sentido positivo conlleva relación. En medio del excelente análisis lógico que Ferrater Mora hace de la palabra distinción, es bueno destacar esta dialéctica de pluralidad y relación, la cual termina siendo de gran valor sociológico. Aunque dicha dialéctica se presenta al modo de una escisión o descomposición de la Unidad, argumento muy hegeliano. Lo plural entra en relación con lo uno de lo cual se escinde, de lo cual participa; entra en relación con lo otro diverso de sí, con lo que se rompen unidad e identidad. Esto es lo mismo que la dualidad yo-otro: unidad- pluralidad-relación.

La muy buena exegesis lógica de Ferrater nos ayuda a ampliar el campo semántico al que se apunta con la palabra diversidad; curioso según la exposición, es que fueron los escolásticos quienes pensaron la distinción en términos de pluralidad y relación. En una época de Oscurantismo, supuestamente, de dogmatismo y fideísmo, se concibe la dialéctica pluralidad-relación que permite pensar lo otro.

La distinción es, como han afirmado algunos escolásticos, una pluralidad. Dada esta última, cada uno de los entes que la componen debe ser de algún modo (o en algunos aspectos cuando menos) distintos de los otros entes componentes. Ser distinto no significa, empero, hallarse fuera de toda relación. Aunque solamente hubiese la relación de distinto de..., ella será suficiente... para admitir que dos entes en todo distintos se hallan relacionados. Lo que se entienda por distinción dependerá entonces del modo de relación entre entes o grupos de entes, distintos, y también de la formación del compuesto que contiene entes, o grupos de entes, distintos. (2004, p.923).

El significado de la distinción a la luz de la dialéctica pluralidad-relación, implica que lo distinto es distinto dentro de los límites de un grupo de entes, de seres, de un compuesto de seres distintos. No se es distinto en el aislamiento, en la individualidad. Se es distinto, diverso, en la pluralidad, en el modo de entrar en relación dentro de esa pluralidad, en el modo de ser parte de un grupo, un con-

junto, un compuesto. Quizá por ello los tomistas dieron tanto relieve a la noción de especie – en cierto aristotelismo -, ya que reúne lo distinto, reúne lo diverso. De ahí las clasificaciones que presenta Ferrater Mora entre distinción real y distinción lógica o racional; distinción material – distinción formal o específica, hechas desde Tomas de Aquino, con el fin de identificar la pluralidad de lo real y material, con el fin de indicar que dicha pluralidad de entes, seres distintos, se agrupa en lo formal y racional de la especie.

Variedad compuesta

El diccionario de la lengua española de la Real Academia Española, vigésima segunda edición, dice de la palabra diversidad lo siguiente: del latín *diversitas* – *atis*, significa variedad, desemejanza, diferencia. También, en una segunda acepción significa abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas (2001, p. 840). De la palabra diverso agrega: de distinta naturaleza, especie, número, forma. De la palabra diversificar anota: convertir en múltiple y diverso lo que era uniforme y único (2001, p. 840). Llama la atención la expresión “gran cantidad de varias cosas distintas” porque da a entender conjuntos organizados, formas de organización. Entonces, igual, se aplica a diverso en tanto acepción que conserva en un conjunto organizado lo que es de distinta naturaleza, especie, número y forma, por ejemplo, la especie humana.

Ya que no hay un posicionamiento filosófico de la palabra diversidad, ya que en filosofía se concibe más valor a términos como distinción, diferencia, más llama la atención lo que el diccionario de la lengua española de la Real Academia Española considera desde el Uso Coloquial de la lengua. La diversidad connota una variedad desemejante organizada. Lo que es explicar la diversidad por sí misma. Este es un criterio auténtico de la diversidad, allende los conceptos de diferencia y distinción, que son su preludio.

Ser múltiples

El Diccionario de uso del español de María Moliner. De Ed. Gredos (1994), dice de diversidad: circunstancia de ser distintos o múltiples. De diverso añade: distinto, no igual, diferente, otro. Varios, más de uno. Ser múltiples es una expresión muy significativa, de gran peso semántico. Habría que indagar en un giro significativo de gran valor para nuestros estudios. Sobre todo, porque hoy hay reconocidos estudios sobre la multitud como organización social y antropológica importante. Ser múltiples en multitud connota algo distinto a pueblo, estado, masa, comunidad, etnia, género, generación, va más allá de nuestras obligadas taxonomías sociológicas y antropológicas, biológicas.

Hemos ido solucionando el problema de “carencia semántica” de la palabra diversidad, en vista que para comprender el concepto de diversidad no nos basta diversificar, pasar de lo uno a lo múltiple solamente, a lo vario y distinto, sino que es indispensable comprender en la “dispersión polisémica” encontrada la “unidad lexical” pertinente, al tenor de la sugerencia metodológica que Paul Ricoeur nos ha aportado. De no ser así la concepción de la diversidad queda reducida a tipologías de clase, etnia, género, sexo, sexualidad.

Lo que nos queda de este rastreo por los diccionarios en tanto Unidad Lexical, en cuanto polisemia regulada es la diversidad entendida como:

- Diferencia de género
- Pluralidad en relación
- Variedad compuesta – variedad desemejante organizada
- Ser múltiples en multitud

Variedad difusa

Diversidad, dice Clifford Geertz, es “la variedad de modos en que los hombres y las mujeres han tratado de vivir sus vidas” (los usos de la diversidad, 1996, p. 67), en torno de lo cual la antropología ha querido universalizar a través de estadios de la humanidad, ideas y prácticas, formas trascendentales como: estructuras, arquetipos, gramáticas. Lo cierto es que esta variedad es cada día más variada, más particular, menos universal. Pero, a la vez, más difusa.

Variedad difusa, entre otras cosas, porque no es del todo malo –cita Geertz a Lévi –Strauss en “Raza y Cultura”, en “el Antropólogo y la Condición Humana”, que un hombre, una mujer, un pueblo, una comunidad, una etnia, quieran ser distintos, relativamente aislados, incomunicados del resto del mundo. La diversidad surge “del deseo de cada cultura de resistirse a las culturas que la rodean, de distinguirse de ellas”, no otra cosa que el deseo de ser ellas mismas, preservarse.

La tesis central de Levi – Strauss citado por Clifford Geertz es que no se puede confundir racismo con etnocentrismo, que el etnocentrismo no es del todo malo, que se necesita para mantener la diferencia de una cultura con respecto a otra; para mantener la diversidad cultural, la variedad de modos de vida de hombres y mujeres. Fue lo que nos sorprendió a nosotros cuando supimos de la existencia de los Nukan Maku, una tribu inmaculada en la selva, incontaminada de nosotros mismos que hablamos de diversidad. Un pueblo absolutamente diferente, e indiferente, al punto de poder existir a su manera, sin nosotros, sin que nos importe, sin que les importemos, o les importáramos.

Lo que ocurre hoy, como señala Geertz, es que estamos demasiado interesados los unos por los otros. Ya no son tan posibles las diferencias culturales en la indiferencia. La coyuntura histórica global nos hace meternos los unos con los otros, respeta la diferencia, pero no permite la indiferencia, lo que tiene consecuencias muy importantes en materia ética, política, jurídica, por ejemplo, respecto al valor de los derechos universales del hombre en razón de comunidades que tienen otro tipo de cosmovisiones y aplicaciones de justicia y modos de relación.

Otras cosmovisiones: Omagua

Se requieren muchas y distintas palabras para que el paisaje del mundo cambie; nuestro diccionario razonado en las ciencias y las artes, la filosofía y las letras, las religiones y el mito, los oficios, está secuestrado por la violencia y la guerra, empaquetado en vitrinas de supermercado, desfigurado en laboratorios lógicos; experimentado, robotizado en máquinas semióticas y gramáticas puras. Aun así, no podemos declarar que la palabra ha muerto, cuando ella vive en su urgente necesidad.

En “El país de Canela” del poeta, novelista y ensayista colombiano William Ospina (que resultó para muchos “El país de las Amazonas”, símbolo de fuerza, aventura, desvarío, feminidad plena) la palabra Omagua significa la riqueza lingüística de las Indias selváticas, no contenida en el latín, en el castellano; significa la pluralidad, la diversidad lingüística de las tribus indígenas. No es propiamente un sanscrito, no es una lengua adánica, un lenguaje universal, tampoco una torre de babel. Omagua es el paisaje del mundo natural, selvático y mítico de las indias hecho palabra. Aun así, narra Ospina (2008):

Uno tendría que inventar muchas palabras para describir lo que ve, porque entre formas incontables nadie, ni siquiera los indios, sabrá jamás los nombres de todos esos seres que beben y aletean, que se hinchan y palpitan, que se abren y se cierran como párpados y que tienen una manera silenciosa de vivir y de morir. (p. 225)

Omagua significa, aun, el silencio del mundo en lo que calla el lenguaje, en lo que no puede ser nombrado porque existe, porque vive silente, y/o intraducible:

Los legajos amarillos que llevaba Orellana se habían ido llenando de frases que nadie comprendía, ni siquiera el padre Carvajal, quien también iba confiando a un cuaderno todas sus experiencias. Parecían escrituras de cantos de pájaros y aullidos de monos, Orellana ponía las letras de España a zumbir y ondular, y hasta nos dijo que para los indios había palabras que eran alas y palabras que eran ni-

dos, y que alguna vez un indio le contó que para pescar es necesario primero pronunciar un largo rezo que va encadenando los nombres de los peces, desde el más grande hasta el más chico, pero que la oración tiene que cerrarse, como si fuera un cántaro, con el nombre de la tortuga, porque ésta es la que protege todo con su concha e impide que los peces se escapen. Otra vez le oí decir que los indios tienen palabras para fenómenos que no existen en castellano, como el nombre de la enfermedad que produce la belleza de un árbol, el resplandor embrujado de un atardecer, o la mirada de fosforo del chamán cuando se ha transformado en jaguar. (pp. 254-255)

En su riqueza, pluralidad y diversidad, Omagua no dice de un lenguaje lógico perfecto; es una localidad del lenguaje, una tribu lingüística, una llanura que captura lo múltiple, no el todo, no el universo, sin agotarlo en ella misma. Nunca una lengua, ni siquiera dos, podrían agotar las posibilidades existentes e inexistentes de lo real. Omagua, más bien, comunica lo vario y posible para evitar la tragedia que causa reducir el mundo a un solo código, a una sola palabra o frase, y aislarse en un lenguaje total. De esa soledad universal proviene la guerra, la auto-destrucción humana.

Tantas palabras, tantos nombres indescifrables, mientras nos son extraños: Quzco, Wayana, Amaney, Moctezuma, Atahualpa, Aparia, Manco Cápac, Huanaauri, Ayarcachi, AyarUchu, AyarSauca, Huayna Capac, Pachacutec, Koranaí, que contrastan con Colombo y Américo. Una vieja canción del repertorio de la música protesta, de la canción social en Colombia, nos dice que América fue descubierta por un indio, un indio llamado Nadie, que existió y vivió en el silencio del lenguaje, de Omagua; que existió y vivió en la nula ambición de los hombres. El relato de Ospina en *El País de la Canela* comienza: “nos dieron la diversidad del mundo... pero nosotros sólo queremos el oro”.

Nuestra civilización es arrogante, es totalitaria; lo es en su dialéctica formal y trascendental, en su lógica de pensamiento, de razonamiento, garante de la universalidad, de la unidad, de la identidad, que anula la diferencia; pero no todos ven el mundo a la luz de Dios, de la razón del oro. No podemos forzar la realidad humana para que sea como son nuestras ideas, para que se amolde a nuestras palabras. Aunque en nuestra idealidad e idealismo nos representemos un mundo puro, exacto y perfecto, sincrónico, lo real ocurre de manera más vital y sentida, de manera más sorpresiva, aventurada, azarosa. Lo que para muchos de nosotros fue un descubrimiento y una conquista que se llamó América, un gran hecho histórico, para otros fue un día a día de riesgo, estremecimiento, dolor, penuria, sufrimiento, muerte, que generación tras generación se lleva en la piel.

Al tornar la mirada a nosotros mismos, al percatarnos de lo que somos, nos queda la sensación de una miseria humana: “residuo, sombra y despojo de unos sueños absurdos” (p. 271), de una Utopía guerrera, genocida, asesina; de un humanismo que reduce el mundo a sus luces y tinieblas, amores y rencores, dignidades e impurezas, a sus palabras siempre viejas para designar lo nuevo y que se parezca a sus rutinas y hábitos intelectuales, Ospina en su obra juzga esta pedertería humanista. Esta obra sublime nos pone de cara a nosotros mismos, a nuestra vanidad racional, a nuestro orgullo iluminista, a nuestra vanidad romántica, a nuestra vocación de querer nombrarlo todo, realzarlo y/o derruirlo en nuestras propias palabras, en nuestra propia lengua, cercana a las ideas, a nuestro particular relato del mundo, lejos de la realidad.

Nuestra civilización, dice Ospina (2008), llega a construir una “paz de piedras”; nuestra mirada es dura, nuestras palabras también lo son, de tanto ser sublimes, abstractas, contemplativas, universales. Son como yelmos, como corazas que se protegen de la historia real, aunque la provocan, la producen, la inventan, la falsifican, muchas de nuestras palabras son el simulacro de la historia narrada en la versión de una lengua o dos. Por lo mismo, poco creíble, poco confiable.

Omagua: es una invocación ante la cual aparece el mundo distinto, mágico, súbito, insólito, inédito; emerge la vida de la selva, del río, de la naturaleza sin avisar ningún peligro, sin generar ningún miedo. En Omagua emerge la vida sin amenazas, como la aventura signifiante y significativa de un mundo que asecha sin espantar. A la selva le tememos los civilizados, acudimos a ella con armaduras y máscaras de hierro. Los indios la habitan desnudos, semidesnudos, en franca y natural complicidad del cuerpo, del gran espíritu con la tierra y el silencio.

Omagua es un lugar recóndito de la vida y el lenguaje, su sentido y significado; acaso el lugar de la utopía humana, no obstante que toda ella, dice Ospina (2008) al imaginarla bella y extensa, es símbolo de “legiones de hombres crueles y dementes”. Es lo que queda del país de la canela, es la posibilidad todavía lejana de un país en reposo, en remanso. Ospina transforma el País de la Canela (convertible en oro y riqueza) por Omagua. Es lo bello que queda de las atrocidades humanas. Es de algún modo, algo que queda en el camino, los pasos perdidos de una avanzada que no reconoce lo bello de lo que destruye.

Ospina (2008) es elocuente al decir que la sangre hace palpar en nosotros la sensación de que todo aquello que destruimos es más bello que todo aquello que buscamos; no nos percatamos fácil de la belleza que nos rodea, nuestra búsqueda es inconsciente y destructiva. Ningún sueño, ninguna utopía merecerían tantas devastaciones y horrores. Pero cuando se quiere hacer de ellos un imperio, la extensión

de un imperio, ellas fracasan en su propia monstruosidad, en su propia locura. Algo en los hombres arrastra al dolor, al peligro, a la barbarie, su propio ímpetu cultural de pretender ser el amo de cuando existe.

Algo en mi sangre me dice que lo que destruimos era más bello de lo que buscábamos. Pero tal vez, ahora que lo pienso, la búsqueda de la ciudad de oro, la búsqueda de las Amazonas y las sirenas, de los remos encantados y las barcas que obedecen al pensamiento, la búsqueda de la fuente de la eterna juventud y del palacio en el peñasco que rodean cascadas vertiginosas, es sólo nuestro modo de cubrir con una máscara algo más oscuro, más innombrable, que vamos buscando y que inevitablemente hallaremos. (p. 357)

Con frecuencia nos topamos con que nuestros sueños son imperiales, de dominación y usufructo; queremos, dice Ospina (2008), gobernar la inmensidad, vencer todas las bestias, domar lo indomable, vencer los reyes, los gobernantes, y en tal propósito repetimos, de presente en presente, el delirio, la locura, la guerra, el sufrimiento, recogiendo huesos y residuos humanos, como si el tiempo fuese aquel eterno presente en el que “todas las cosas que fueron se convierten en todas las cosas que serán” (p. 357).

Omagua es lo distinto al sueño imperial del País de la Canela; quedó en un recodo del camino, en una torsión del relato, a espaldas de castizos, latinos e indios. Quedó en el silencio de la conquista estruendosa, de la paz de piedras, del ruido de nuestras armas y nuestras palabras, en el gorgitar de nuestra sangre. Nada parecido a Cuzco, a Atenas, a Roma, a Macondo, a nosotros mismos. Será otro relato, no el de Ursúa. Porque los lenguajes de una naturaleza selvática, oceánica, aquello inconmensurable e indescifrable que nace del árbol del agua no se agota en lo decible:

La lengua que hablaban los indios, a la que llaman Omagua, era según ellos la lengua en que cabe toda selva. La compartían irimaes y Omaguas, Deamas y cacamillas, Yurimaguas y maynas, paguanas y tupirambas. Era lengua de los Topis, que enseña que todo está gobernado por el río y que todos los señores están sujetos a la gran serpiente; recuerda los tiempos en que todos hablaban un mismo idioma: los monos que discuten con el sol, las dantas que escuchan la tierra, los jaguares que caminan por las ramas y los muchachos que esconden las flautas bajo el agua del río. (pp. 190-191)

Convergen, entonces, varios mundos, varios reinos, el de los hombres y las mujeres, el de los animales, el de las plantas y los minerales; mundos encantados, solo

peligrosos para nosotros que los invadimos, los perturbamos. Porque el paisaje del mundo lo equivocamos en nuestra propia mirada, pérfida, estrábica, miope, enferma; la equivocamos en nuestro propio lenguaje, torpe, sin alcance, sin inmanencia, turbio, al que solo le caben verbos, adjetivos, nombres pesados, fortalezas lingüísticas que nos defienden de nuestros particulares miedos.

El reconocimiento de la diversidad

El reconocimiento de la diversidad, desde las distintas ciencias y disciplinas, desde nuestros propios saberes y experiencias de vida cotidiana, es un lugar común. Hoy hay un acuerdo sobre una diversificación de la diversidad, desde la variedad, la variabilidad, la variación genética; desde las distintas semánticas de la diversidad (originalidad, singularidad, diferencia, divergencia, otredad, alteridad, inclusión, heterogeneidad, entre otras); desde el plurilingüismo (diferentes culturas idiomáticas); desde distintos acontecimientos humanos excluyentes e incluyentes que les ocurren a los sujetos (niños, niñas, jóvenes, estudiantes, campesinos, trabajadores, negros, indígenas, mestizos, Lgtbi). Este reconocimiento en mucho está referido a los distintos usos lingüísticos que hay sobre la palabra diversidad. Está referido a la retórica de la diversidad.

Lo que remite al problema de la descolonización del pensar, de la desparame-tralización del pensar. Cuando no podemos orientarnos por dogmas, por paradig-mas, por sistemas dominantes de formación, discurso y pensamiento, sino por la referencia a la riqueza lingüística que nos constituye, a las cosmovisiones nuestras en América latina en contraste con otras cosmovisiones, a la creación, a la configu-ración de otras cosmovisiones de mundo que articulan las existentes en su propia distinción. Este es un desafío gnoseológico, a más de ético y político, que invita a articular en lógicas inclusivas lo que está separado. Hasta configurar cuadros de realidad total.

En el reconocimiento de la diversidad se identifican conflictos de género, con-flictos generacionales, conflictos étnicos, conflictos de clase, conflictos ideológicos, conflictos sexuales y religiosos, entre otros, que en mucho son producto de nuestras incomprensiones lingüísticas sobre las diversas cosmovisiones de mundo. Es a estos conflictos en la diversidad a los que hay que constituir en campos de observación crítica, sobre los cuales pensar problemas sintomáticos y estructurales que invo-lucran en fin de cuentas a los sujetos vitales, existenciales, sociales e historizados en grandes signos de época. Lo que está en cuestión y tensión, en fin, son nuestras relaciones de conflicto, esa fragilidad de la razón para aplicarse a la coexistencia pacífica, sin guerras y violencias, de los seres humanos.

Talentos excepcionales

La primera experiencia que tuve de un talento excepcional fue con mi madre; nadie dibujaba animales mejor que ella, fue una de mis grandes sorpresas infantiles cuando empecé a garabatear mis primeras letras, a tartamudear mis primeras palabras, a bocetar mis primeras, inconclusas y fracasadas obras de arte. Mi madre dibujaba maravillosamente, con la precisión y el equilibrio de formas propias de lo que Kandinsky (2003) plantea en Punto y línea sobre el plano. Mi madre no tuvo mayor prestigio, sin embargo, que el doméstico, conmigo. No sé si mi padre, si mis hermanos apreciaron alguna vez dicho talento. En términos de proporción, los de mi madre eran unos excelentes dibujos, los conservo solo en mi memoria.

El talento humano de pronto no es tan excepcional. De lo obvio y cotidiano que es quizá no lo vemos. En las preguntas de los niños y niñas, de los jóvenes, de los iletrados, en sus juegos, en sus dibujos, en sus ocurrencias, en su manera de operar lógicamente y razonar, en sus sueños, en sus relatos hay mucho talento, talento excepcional. Maestros y maestras tendríamos que educar nuestra mirada para percatarse del talento excepcional que hay en cada persona en términos de su singularidad, de esa capacidad de ser distintos, diferentes cada uno, de romper moldes mentales, inercias mentales y del lenguaje, paradigmas instituidos.

De lo que, por ejemplo, el Programa Ondas de Colciencias da cuenta; es un programa de investigación con niños y niñas, jóvenes del país, a partir de sus propios asombros, preguntas, como lo reseña el libro Historia de Ondas 2008-2011 (2013) publicado por la Universidad Autónoma de Manizales. Es una historia de diversidad e inclusión, es una historia de los talentos, de los talentos que a diario discurren por escuelas y colegios del país, tan comunes y corrientes, silvestres por decirlo así, el pan diario de cada día.

Los talentos excepcionales suelen estar aplastados por el orden, por el control; por lo que en el texto Apologías y Rechazos, Ernesto Sábato identifica como males de la educación: los programas académicos, los planes de estudio, el mito del rigor, la exigencia de la nota, los roles disciplinantes de los maestros y maestras, autoritarios, que caen muchas veces en lógicas de uniformización, homogenización, masificación, colonización de la mirada y del pensamiento. Nos haría falta descolonizar la mirada, el pensar, para que el talento no sea en verdad calificado de excepcional.

¿Cómo descolonizar la mirada, el pensar? Es indispensable tornar sobre los sujetos, sobre su singularidad, sobre su capacidad de ser únicos y diferentes. Porque hay múltiples estilos, maneras de conocer, modos de ser y hacer de los sujetos. Es indispensable dar voz a los niños y niñas, a los jóvenes, a los maestros y maestras mismas en su capacidad de interlocutar y crear. Es necesario aprender a leer la sin-

gularidad, la diferencia personal que somos, la diversidad cultural que somos. Si así fuese el talento no nos parecería excepcional. Del mismo modo que se rebate la idea de personas con necesidades educativas especiales, igual hay que rebatir la de talentos excepcionales, para acceder a una educación inclusiva, incluyente, y así evitar la segregación, el apartheid escolar, el aula remedial, el aula especial, la estratificación del talento.

En la revista *Argumentos sobre Universidad y Sociedad*, Teodoro Adorno y Helmuth Becker (1996) sostienen un interesante diálogo sobre educación. Becker y Adorno proponen una educación para la resistencia que desmonte el fetiche del talento, del genio, que dé cuenta del talante de cada sujeto en su singularidad, en su diferencia. Para lo que es necesaria la crítica de la lógica de control de las ciencias que llegan a homogenizar el comportamiento humano, la propia naturaleza humana, a normalizar y estratificar el pensar. Es indispensable, sostiene Adorno: “pensar ideas no respaldadas”, lo que exige más que talento. (1996, pp. 46-47).

La tesis central de Adorno, en fin, es la despatogenización de la naturaleza humana, lo que exige un cambio de mirada en la lógica de razonamiento de las ciencias. Si deseamos sistemas educativos y aulas incluyentes, capaces de atender la diversidad en lo que se refiere a las llamadas necesidades educativas especiales y a los llamados talentos excepcionales es indispensable desmedicar, despatogenizar el problema, desestratificar el sistema educativo. Sobre todo, si, como Adorno sostiene, estos calificativos provienen de la normalización de la cultura, del sistema de relaciones sociales, jerárquicas y excluyentes.

El talante humano es la forma particular, singular de la postura que, en cada uno, cada una es determinante de una personalidad activa y nunca sujeta a los estándares de normalización de la conducta, de estratificación de la inteligencia, de gradación del comportamiento humano. El talante nos pertenece a todos y es la forma personal-colectiva de esa voluntad de romper con lo instituido, a veces invisibilizada por pruebas, test de orden psicológico y médico, pedagógico.

¿Cómo llegar a ser viejos?

Quizá no queremos ser viejos sino jóvenes hasta la muerte; no queremos cualquier vejez sino una vejez vital y vigorosa. Fernando Savater (2000) nos enseñó en *Manizales* que uno de los mitos de nuestro tiempo es el de la eterna juventud también en *Manizales*, Gianni Vattimo (2002) se alegra de nuestra próspera juventud en contraste con la vejez cansada de Europa. Esto lo digo a propósito de una pregunta realizada por un estudiante en el conversatorio aludido: ¿Cómo llegar a ser viejos?, que inspira este escrito. Yo he sido padre a los 47 años de edad y a los 49 años de edad, y la pregunta me resuena más en el deseo que tengo de acompañar a mis hijos

mucho tiempo más y ese temor a la muerte que se me ha acrecentado por la sensación de haber sido padre demasiado viejo, demasiado tarde.

Una de las sensaciones vitales de la vejez, del preludio adulto, es la de que algunas cosas las hemos hecho muy tarde, demasiado tarde. Lo que nos alienta mayor responsabilidad con lo emprendido, más fuerza vital, más deseos de vivir, si eso emprendido nos tiene felices. Por fortuna siempre he sido deportista (primero futbolista, hoy atleta), esta vida estival me llena de satisfacción y ganas de vivir, ganas de ser viejo. Atletismo corporal que he acompañado de un serio atletismo intelectual, como dice Deleuze a propósito de la ciencia, la filosofía, el arte. En mucho mi cometido ha sido *Mente sana en cuerpo sano*. Adagio filosófico clásico.

Pero no es nuestra vulnerabilidad como grupo lo que nos hace realizar esta pregunta. Es la impronta propia de la condición humana: nuestra fragilidad. No somos vulnerables a los desastres humanos, casi siempre fabricados por nosotros mismos, somos frágiles en nuestra condición. Es ante esta fragilidad que debemos responder con conciencia histórica y social. A decir verdad, eso que llamamos desastres naturales no son tan naturales. Son desastres humanos, surgen de nuestras propias formas de relación entre nosotros y entre nosotros y la naturaleza. Cuando sobreviene una inundación, un deslizamiento de tierra, un terremoto, un huracán, un deshielo, o un accidente menor de la vida cotidiana, no tan dramático, una guerra, una pandemia, es el producto de nuestras maneras de relación y organización social, de nuestras cosmovisiones y paradigmas respecto del trato con la naturaleza y los congéneres.

Manfred Max Neef (1992) en el texto *El acto creativo* así lo expone. Nuestra lógica de pensar, de razonar, de conocer, está alimentada por el deseo de control y dominación a toda costa. En nuestra lógica lineal y de control si la realidad no es como nosotros queremos armamos un escándalo de “puerto en buque” y forzamos la realidad a ser como nosotros queremos que sea. La violentamos. Esta violencia es el exceso de nuestra propia fuerza, es el exceso de nuestra necesidad de control, paradójicamente elaborada desde nuestra propia fragilidad: la fragilidad de la razón humana para construir la vida social. Una cuestión importante de pensar, así, es la fuerza de nuestra particular fragilidad y exceso.

Norbert Elías en el texto *Humana Condition* (1998), igual recalca en esa fragilidad nuestra, casi una imposibilidad, para generar una vida social pacífica. Más fácil cultivamos el autoritarismo, el fanatismo, la intransigencia, el absolutismo, el totalitarismo, la autodestrucción, la eliminación física y simbólica del otro, que llegar a fundar entre nosotros una vida en paz, en la que nos reconocemos en nuestras diversidades. Así hemos elevado la violencia generalizada, la guerra, la barbarie

civilizatoria, al carácter de institución histórica y social. Nuestra historia es la de muchas luchas hegemónicas, la de muchas guerras totales, imperiales, intentando unos dominar a otros. Cómo llegar a ser viejos, entonces.

Cuando proponemos reconocernos en la diversidad más allá de un mosaico, de un collage cultural, al decir de Geertz (2000), inauguramos la opción de una vida pacífica aún los choques imperiales, civilizatorios, aún las luchas hegemónicas, la violencia generalizada en la vida cotidiana, en los campos de batalla. El peligro no viene siempre del exterior, viene de nosotros mismos. Al decir de Mario Mendoza (2010) en *La Locura de nuestro tiempo*, proviene de nuestras xenofobias, nuestros odios, nuestros racismos, nuestros autoritarismos e intransigencias, nuestros sexismos, nuestras exclusiones, nuestros mecanismos de eliminación del otro en la vida cotidiana.

Si advertimos esto es para hacer posible por fin aprender a vivir juntos aún el caos de las diferencias, de las diversidades, sin matarnos, sin exiliarnos, sin excluirnos. Y que por fin cumplamos con la promesa de la política. De lo contrario, ella-la política-se seguirá decidiendo en los campos de batalla, en los campos de concentración. Por ello hemos de resaltar la importancia de la escuela como escenario político, porque es el espacio más acorde para construir la paz, la educación incluyente. Y llegar a ser viejos, no morir en el intento (¿Cómo llegar a ser viejos? es una pregunta elaborada por un estudiante de la Universidad de Manizales. Me pareció una pregunta excelente en medio de nuestros esfuerzos por sobrevivir a la muerte en sociedades que nos matan en múltiples formas).

Ser capaces de ser diferentes

Lo que nos hace pensar la diversidad es la violencia que ejercemos entre nosotros mismos, con nosotros mismos; esa poca capacidad – en palabras de Ricoeur (2005)- para ser diferentes, esa misma valentía que necesitamos para ser diferentes y hacer frente al otro, a los otros. Entre el miedo a ser diferentes y la valentía, la voluntad de ser diferentes, es que se hace ‘posible pensar la diversidad en medio de la violencia que se genera. Es una violencia concreta que tolera con dificultad a los niños y niñas que llamamos diferentes por distintas razones: porque son muy adelantados respecto al coeficiente normal, porque son muy atrasados respecto del coeficiente normal, porque por distintas razones no cuadran en el patrón homogéneo de la razón científica.

Hoy se usan distintas concepciones científicas para designar a niños que, por ejemplo, se atrasan de los dictados normales en escuelas y colegios, a saber, déficit de atención, déficit neuro-lingüístico, inmadurez infantil, todo para decir que no habla como todos, que no va al ritmo de todos, que llora, que es mimando, que es sobre protegido, en un sin número de diagnósticos que sorprenden, a la par, por

la falta de atención real y auténtica, no impostada en los protocolos de la ciencia, al niño, a la niña; diagnosticar institucionalmente un déficit de atención del niño denuncia, deja evidente a la vez un déficit de atención al niño sólo impelido a recibir órdenes, instrucciones externas que obligatoriamente tiene que cumplir a la luz del patrón hegemónico de límites y normas que la psicología social adapta desde el comportamentalismo positivo.

Sólo pongo un ejemplo: porque allí donde la institución escolar, que es la que aquí ocupa, ve a un niño con déficit de atención, hiperactivo, distraído, sin límites y normas claras, con inmadurez infantil, un padre ve a un niño esforzándose al máximo por estar dentro de las demandas escolares, ve un niño valiente, luchador, afanado y dispuesto a trascender sus propias circunstancias a un ritmo doméstico posible a las condiciones de humanidad del niño. Si es que tiene que sumar, restar, multiplicar, dividir, cumplir con una acumulación de guías de aprendizaje impartidas por la institución, de tareas, en fin, diseñadas por maestros y maestras dentro de la idea de una velocidad promedio de los niños, de las niñas y jóvenes.

Si es cuestión de un diagnóstico científico, neurológico, psicológico, que administra pruebas, determina estrategias, un tratamiento de refuerzos positivos, lo valioso es la relación directa con el niño, la niña, por parte de un grupo de seres humanos muy auténticos, muy sensibles, que lo que realmente buscan, con maestros y maestras, es un acompañamiento. Resalto a este propósito el valor de una relación pedagógica de profunda escucha a los sentimientos y concepciones de los niños y niñas clasificados en esta índole de problemática, inmiscuidos en esta índole de situación. Estoy seguro de que encontraremos en cada niño, en cada niña, su manera de luchar con valentía, con arrojo contra las formas institucionales establecidas. No porque haya en ellos una rebeldía política sino una vitalidad, un vigor que nosotros mismos desde la adultez, sea por sobreprotección o desatención, no percibimos.

He pensado mucho en la soledad compartida de estos niños y niñas, de estos jóvenes. Cuando los profesores acosamos en el salón, gritamos, cuando decimos “rápido” o “silencio”, cuando evaluamos de una manera amenazante, cuando impartimos lecciones incomprensibles, con tecnolectos elaborados que difícilmente comprenden las propias comunidades científicas o los intelectuales profesionales, cuando nos esclavizamos a contenidos eruditos y enciclopédicos, a programas rígidos y abandonamos los vínculos, la espontaneidad de las relaciones, la alegría de encontrarse por amor al saber, al debate de las ideas, a la conversación sin expectativas de calificación.

Cuánta capacidad necesitamos para ser diferentes cuando el sistema educativo quiere homogenizar, uniformar, imponer regímenes de significado, idolatrías, que

dicen lo que es normal, lo que es anormal, lo que es bueno y malo, bello y feo, como si la realidad fuese una. De ahí que despatogenizar el aula cuando nos creen sujetos de reparación, descolonizarla de poderes instituidos, insolentes con lo diverso, es siempre un desafío de una educación incluyente, auténticamente democrático, entonces, repitiendo a Skliar (2017), nos tratamos sin clasificaciones, sin privilegios, nos tratamos como iguales, y en nuestras propias diferencias, con esa capacidad de ser y admitirnos como diferentes.

Los derechos de la diversidad

Es indispensable en el siglo XXI defender, difundir, aplicar los derechos humanos; se trata de defender en esencia la autonomía de las personas, grupos, colectivos, comunidades, naciones y pueblos. Tras de lo que se presenta la necesidad de proteger la identidad diferencial, la libertad de cada quien, de todos, aún los ímpetus de la homogenización cultural y económica en la coyuntura global, en los vestigios de la guerra fría. Además de la movilización social, de la acción educadora, una política de los derechos humanos es la mejor alternativa para promover el reconocimiento de las diversidades humanas.

La coyuntura global, el pretendido paradigma de la globalización y el neoliberalismo está produciendo un profundo choque civilizatorio que acrecienta la barbarie civilizatoria que aún se da y que mantiene todavía la equivocada idea de una raza superior, de una cultura ejemplar, de un pueblo elegido. Nuestros holocaustos, genocidios y masacres, son el producto del no reconocimiento ético, político y jurídico de la diversidad. Lo que deja nuestros llamados por el reconocimiento del as diversidades humanas en un plano netamente ideológico incomprensible y mínimamente importante para el grueso de la población.

Terminada la segunda guerra mundial, y en medio de las guerras locales y territoriales de este siglo transcurrido hasta el día de hoy (siglo corto es una expresión usada por Erick Hobsbawn (1995) en su libro Historia del siglo XX para dar a entender lo ocurrido en un lapso de años en coincidencia temporal con nuestras propias vidas) la sombra del totalitarismo no desaparece: fundamentalismos religiosos, terrorismos de ultraderecha e izquierda radical, de Estado, polarización de las ideologías, un neoliberalismo obsesivo y excluyente, un capitalismo que despoja, mantienen la necesidad de promulgar aún ahora los derechos humanos como los derechos de la diversidad. Federico Mayor (1998) nos dice: “Los derechos humanos en el mundo actual no sólo tienen amigos. Estorban y seguirán estorbando a un buen número de poderes vigentes, de sistemas de dominación, de intenciones de sacar provecho, de concepciones del mundo” (Cuestión de voluntad. Los derechos humanos en el siglo XXI, p. 9).

A la sombra del totalitarismo se suma el afán por la globalización y el consenso universal; lo que puede, indudablemente, restringir el espacio concreto de las libertades humanas a nombre de la comunidad ideal perfecta, del reordenamiento territorial, de las empresas-región, de las multinacionales de la adaptación. Es necesario aplicar los derechos humanos en “los diferentes contextos sociales y culturales”. Lo que indica “no rehusar a la policromía de lo universal, que es la del arco iris” (Mayor, 1998, p. 9). Aunque siempre habrá que revisar histórica y geográficamente esta pretensión, porque nuevas circunstancias, permanentemente, obligan a pensar los derechos humanos, su universalidad misma, su principio de libertad regente en horizontes de la diversidad.

Referencias

- Adorno, T. y otro (1996). Sobre la educación. *Revista Argumentos*. Bogotá. Universidad Nacional.
- Álzate Quintero, G. C. y otros (2013). *Historia de Ondas en Caldas 2008-2011*. Manizales. UAM.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es filosofía?* Barcelona. Editorial Anagrama.
- Diccionario de la lengua española (2001). Real academia española.
- Ferrater, M. (2004). *Diccionario Filosófico*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Geertz C. (1996). *Usos de la Diversidad*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- Gispert, C. (1977). *Atlas Universal de Filosofía*. Barcelona. Editorial Océano.
- Hobsbawn, E. (2000). *Historia del siglo XX*. Barcelona. Ediciones Crítica.
- Kandinsky, V. (2003). *Punto y línea sobre el plano*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Mayor, F. y otros (1998). *Cuestión de voluntad. Los derechos humanos en el siglo XXI*. Barcelona. Ediciones Unesco. Icaria editorial.
- Max Neef, M. (1992). *El acto creativo*. Bogotá. Cass Jung.
- Mendoza, M. (2010). *La locura de nuestro tiempo*. Buenos Aires. Editorial Seix Barral.
- Moliner, M. (1967). *Diccionario de Uso del español*. Barcelona. Editorial Gredos.
- Ospina, W. (2008). *El País de la Canela*. Bogotá. Editorial Norma.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México. F.C.E.
- Savater, F. (2002). *Mitos y fantasmas de nuestro tiempo*. En Ritual de la inteligencia compartida. Manizales. Universidad de Caldas. Centro editorial de la Universidad de Caldas. Umbrales-Jornadas juveniles latinoamericanas.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires. Noveduc.
- Vattimo, G. (2002). *El pensamiento débil*. En Ritual de la inteligencia compartida. Manizales. Universidad de Caldas. Centro editorial de la Universidad de Caldas. Umbrales-Jornadas juveniles latinoamericanas.
- Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la historia*. Barcelona. Editorial Anthropos.

Capítulo 4

Polifonía de los sujetos maestros, maestras, mujeres, hoy

Lillian Amparo Navarro Solórzano¹⁰⁴

Paola Andrea Molina Gaona¹⁰⁵

Rosalba Delgado Vargas¹⁰⁶

Resumen

Este escrito muestra el encuentro de tres ángulos de mirada y en su convergencia se presenta una coreografía de sentimientos, intereses y proyecciones de transformación humana desde tres investigaciones realizadas. Coreografía donde los movimientos de las investigadoras son para reflexionar desde lo personal a lo social.

Así entonces se reconoce al sujeto (maestro, maestra, mujer) como portador de conocimiento, a partir de tres experiencias de vida escritas, (didactobiografía) excusa para la emergencia de un sujeto social, político, histórico y reflexivo, que resignifica sus territorios de relacionamiento y su historicidad, a su vez realiza abstracciones de la realidad que se decodifican en círculos de reflexión, que evidencian las siguientes categorías: sumisión colonial, impotencia silenciosa y rechazo en el silencio. Estas son el cristal de observación que aprovechan los sujetos potenciados para aperturar análisis de diferentes espacios, como son la escuela, la familia y las construcciones simbólicas de mujer.

104 Especialista En Educación Personalizada, Universidad Católica De Manizales, Psicóloga Universidad De Manizales, Diplomado En Filosofía Contemporánea Pedagogía Y Didáctica De La Filosofía Universidad De Ibagué, Tutor orientador de la tesis Doctor German Guarín Jurado, lugar de la investigación, Norte del Dpto. del Tolima,2016, lillianavarr88@gmail.com

105 Normalista Superior, En La Normal Superior Fabio Lozano Torrijos, Falan Tolima Licenciada En Básica Con Énfasis En Educación Artística De La Universidad Del Tolima, Diplomado En Humanidades, Lengua Castellana, Competencia Lectoescritura Y Discurso Pedagógico En La Universidad Del Tolima. Tutor orientador de la tesis Doctor German Guarín Jurado, lugar de la investigación, Norte del Dpto. del Tolima,2016, jomipao@hotmail.com

106 Normalista Superior, En La Normal Superior Fabio Lozano Torrijos, Falan Tolima Licenciada En Básica Con Énfasis En Educación Artística De La Universidad Del Tolima, Diplomado En Humanidades, Lengua Castellana, Competencia Lectoescritura Y Discurso Pedagógico En La Universidad Del Tolima, TUTORA PTA Programa Todos a Aprender Ministerio De Educación Nacional. Tutor orientador de la tesis Doctor German Guarín Jurado, lugar de la investigación, Norte del Dpto. del Tolima,2016, delgador19@yahoo.es

Las tres investigaciones son composiciones auténticas de mujeres que exteriorizaron las voces en diversas melodías, resonando acordes múltiples (marcas) que llevan a una polifonía, de este modo se identificaron particularidades desde la movilización del pensamiento, acompañadas de la apuesta epistémica del Presente Potencial y el sustento práctico de la Didáctica no Parametral todo ello iluminado en una postura crítico-hermenéutica.

Indudablemente es significativo reconocer el valor de la matriz epistémica dentro del proceso, la forma como permitió reconocer las voces de otros sujetos y vislumbrar el arte como lenguaje expresivo de apertura y de liberación, además de correlacionar los discursos en entrevistas semiestructuradas.

Este artículo hace señas entonces de sentidos, de voces, de movimiento y evoluciones, que expone y a la vez propone, un caminar de sujetos en conciencia histórica, capaces de hacer lecturas de los trasfondos sociales.

Palabras clave: polifonía, diversidad, impotencia silenciosa, potenciación, rechazo en el silencio, sumisión colonial, sujeto, arte, lenguaje.

Abstract

Polyphony of the subjects teachers, teachers, women, today

This paper shows the meeting of three points of view and in their convergence presents a choreography or feelings, interests, and projections of human transformation from three investigations. Choreography where the movements of the investigators are to reflect from personal to social aspects.

In that way the subject is recognized (teacher, woman) as bringer of knowledge through three life written life experiences (didactobiography) which makes emerge a social, political, historical, and reflexive being, which resignifies his territories of relationship and his historicity, at the time that realizes abstractions of reality that are decoded in reflection circles, which evidence in the following categories: Colonial Submission, Silent Impotence, and Silent Reject. Those are the looking glass of observation that the empowered subjects use to open analysis in different spaces, like the school, the family and the symbolic constructions of women.

The three investigations are authentic compositions of women who externalize their voices in diverse melodies, that resonate in multiple accords (marks) which takes to a polyphony, in this way many particularities were identified from the mobilization of thought, with an epistemic bet of the present potential and the practical sustentation of the non-parametric didactic, all enlightened in a critical hermeneutical point of view.

Without a doubt is meaningful to recognize the value of the epistemic matrix inside the process, the form how it allowed to identify the voices of other beings and develop the art as expressive language of opening and liberation, besides to link together the speeches in semi structural interviews.

This Article makes use of senses, voices, movement, evolution, each time exposes and the same time proposes, a walk of beings in historical conscience, capable of making lectures of the social backgrounds.

Keywords: polyphony, diversity, silent impotence, potentiation, silent rejection, colonial submission, subject, art, language.

Justificación

Cada recorrido desde el minuto inicial de expectativas hasta la cronología que propone el encuentro humano, presencial, de las tres protagonistas, justifica sus obras, sus expresiones de vida y esperanza, que a la vez nutren y justifican nuevas expresiones de encuentro como gesto de poiésis, donde el lector podrá percibir o inferir un paralelismo temporal del devenir magister, pero no podrá afirmar coincidencias, ni exactitudes vivenciales en sus pasos, en sus temores. Cada una de las mujeres que han sembrado sus sueños y están recogiendo las cosechas de resignificaciones de sus vidas, ha expuesto similitudes y diferencias, pero las improntas de lo acontecido a pesar de las voces y las polifonías que las visibilizan, guardan la levedad de una intimidad que ninguna palabra puede describir. Esto enriquece la ruta transformadora personal, colectiva, familiar y en cualquier contexto donde las autoras respiren, sueñen, teman, sonrían y sigan procurando un aporte emancipatorio a la sociedad, desde su conciencia libertaria, desde su conciencia histórica.

Dan vida tres protagonistas a este encuentro, pero no son solo sus voces las que proyectan una melodía, algo que cuando muestra afinidad con quien las lee, las escucha, las trata, agrada o cautiva, es también el juego de lo posible para cada momento de reflexión vivido lo que nutre los renglones, atrae e invita a tomar postura con respecto a sus visibilizaciones, críticas y pausas, porque no todo lo expuesto y compartido se hace desde un solo ángulo de mirada; en esta melodía transformadora se agrupan de manera diferente las autoras para tomar posición, para expresarse vivas, críticas, reflexivas, es como jugar a estar en los vértices de un triángulo y cerrarlo y expandirlo, luego juntar dos vértices y convertirse en línea y así en pulsaciones vitales, también hacer viajar esas posturas por los tiempos de sus emergencias didactobiografía. No ha sido entonces la geografía, ni la cronología la que más cerca las ha posicionado, es su conciencia histórica y la posibilidad de fundar vínculos en torno al interés transformador, en torno al concepto, lo que entre muchas bellas alternativas las presenta en estos renglones.

No es atrevido proponer que se puede detectar la riqueza subjetiva de las tres historias de vida que trascienden el escrito en lo bibliográfico, para reescribirse en la presencia comprometida de sus protagonistas en sus ámbitos vitales de presente. El escrito presenta a las autoras y sus obras aportándose desde su mismidad en encuentros formales e informales, que se enriquecen en escenarios académicos a la luz de construcciones teóricas, y autores que toman Vida en el encuentro mismo, donde la condición humana de expresar sentimientos cobra importancia de encuentro con la otra, cada una se mira y se reconoce en afinidad y lo reconoce en su humanidad y diversidad. De eso dan cuenta las obras, de eso da cuenta este artículo.

Se revelan entonces, entre otros, unos trasfondos sociales en los recorridos históricos de cada una de las investigadoras, algunos de estos de coincidencia en un territorio colombiano de montaña, teñido por las disimiles esferas de violencia, que se replican en diferentes instituciones a las que los sujetos pertenecen como son familia y escuela, y desde donde realizan las aperturas de conciencia y lecturas de época, para efectos de la investigación, con proyecciones transformadoras, que no les reclama tanto su rol docente como sí su visibilización de conciencia histórica.

Objetivos

El propósito no es otro que hacer un abordaje del recorrido realizado por tres maestrantes en su proceso de investigación, que les permitió evidenciar la condición de la mujer en el silencio y la sumisión, así mismo, la posición del Maestro en la actualidad. Es preciso hacer comprensiones de los procesos de autonomía de la mujer en situaciones de impotencia y silencio como construcciones simbólicas sociales; del mismo modo analizar la condición de niña mujer en sus límites y posibilidades a través del arte. Se observa cómo se reconocen las expresiones artísticas y los lenguajes del arte en maestros maestras. Mujeres niñas.

Problematización

Configuración de unos sujetos mujeres, que desde el temor y el miedo unen sus espacios, construcción simbólica de vidas atadas a una territorialidad violenta y espacios cercanos que plasman como afectaciones de las tres voces, dosis altas de zozobra, impotencia, condición misma de mujeres que en la historicidad plantean rupturas con lo establecido.

Voz uno: La sumisión colonial en la mujer, es producto de las amenazas al entorno familiar que generan hijos aprensivos, desconfiados, hijos del miedo, de la sumisión en permanente zozobra. Por lo que hoy es una necesidad histórica y social, la potenciación de ser mujer a través de un lenguaje artístico, en las niñas de la institución educativa técnica san José de Fresno Tolima.

Voz dos: En los ruidos de la vida urbana actual la mujer es sometida a maltratos que la dejan en silencio e impotente para asumir su propia autonomía. La mujer es invisibilizada, imposibilitada para exteriorizar su autonomía ante una realidad que está en continuo cambio.

Voz tres: Los sujetos oprimidos por el temor tienden a evadirse de las realidades sociales y recurren al silencio como forma de relación. Al trascender en este temor social, en este silencio social los sujetos se potencian en los lenguajes del arte como alternativa de colocación. Los sujetos configuran los lenguajes como una forma de relación en el maestro, que parte de una realidad escolar dominada por el silencio permitiendo hacer voz en el arte.

Desarrollo teórico

Resulta de interés hacer construcción de sentido en el campo pedagógico, lejana a la adquisición mecánica de conocimiento y a los anquilosados procesos de enseñanza bancaria que se traducen en sociedades sumisas, silenciosas, apáticas y conformes en un mundo autoritario que secuestra la libertad del sujeto. Libertad que se comprende como postura de los sujetos para trascender en sus propias circunstancias, para crear opciones y alternativas de vida en horizonte de posibilidad y proyectos viables.

Es respecto de lo anterior que se da la importancia de una Epistemología en Conciencia Histórica, que desde su principio base convoca la historicidad de un sujeto que está en constante movimiento; por ello, también, es relevante pensar la didáctica en una maestría en educación desde la diversidad porque el sujeto no hace parte de una serie de copias idénticas, es, en sí mismo, una realidad cambiante, única, en transformación.

El planteamiento obliga a enfocar al sujeto desde sus límites y potencialidades sin reducirlo a los límites fijados por sus determinaciones históricas. En esta dirección, los límites de los conceptos con los que pensamos tienen que ser transgredidos para convertirlos en posibilidades de renovados contenidos, según la capacidad de construcción de los sujetos. En el plano de la vida cotidiana significa transformar lo indeterminado en horizontes que se contienen, aunque disfrazados, en la misma cotidianidad. De ahí que el desafío del hombre es mantener, a lo largo de su vida, su capacidad de asombrarse para transformar al asombro en imperativo de conciencia, y a éste en necesidad de mundo. (Zemelman, 2010)

Así, plantea la necesidad de resignificar constantemente, un devenir entre teoría y realidad, ida y vuelta. El ritmo de la realidad no es el ritmo de la cons-

trucción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que la realidad externa, por ello, para la Epistemología de la Conciencia Histórica¹⁰⁷, constantemente se está generando desajustes y se hacen evidentes en la manera como nos enfrentamos al análisis de la realidad con conceptos que ya no denotan el sentir y la realidad social.

Para Zemelman (2010), desde el plano de la colocación en la cotidianidad se observa la capacidad de los sujetos de transformar lo naturalizado en otras modalidades de contenidos y sentidos. Lo que en lógicas explicativas y teorías instituidas se considera inamovible, este mismo autor lo apertura desde las formas de colocación y actuación de los sujetos, desde sus acciones de contextualización y recontextualización permanentes.

Cabe denotar que el concepto de sujeto es muy complejo; podría afirmarse que sujeto es aquél capaz de reconocerse como racional, capaz de saber del mundo y de sí mismo desde las evidencias propias de la razón. Así se resalta en *El discurso del método* (Descartes, 1643). La duda metódica es aplicada a los saberes instituidos, a los saberes escolares, de los maestros, a los aprendizajes desde los viajes, con el fin de garantizar un sujeto racional siempre atento a las verdades posibles desde su razón misma tanto respecto del mundo exterior al que aplica el método hipotético-deductivo de las matemáticas como respecto del mundo interior al que aplica su llamado método trascendental para decir: “Pienso, luego existo”.

Para algunos, como los orientales, el Sujeto encarna lo subjetivo: el juicio, la libertad, la voluntad moral. Para otros, lo biológico y cultural y, aunque, pareciera lo mismo, su desdoblamiento conceptual, en lo No Parametral, es diferente. El sujeto subjetivo es él y sus emociones.

Es así como en investigación desde las ciencias sociales el referente teórico de construcción de sujeto, posibilita el despertar de la conciencia, desde multiplicidad de autores, y en estas investigaciones desde la potencia (Zemelman, 2010), se amalgaman con la Didáctica No Parametral en proceso de construcción, partiendo desde ese Sujeto, inicialmente emocional, cotidiano y anclado a un territorio, que emerge distanciándose de su experiencia para objetivarla, comprenderla y transformarla, estructurando categorías de construcción de conocimiento.

El inicio de este descubrir al sujeto es la *Didactobiografía*, un escrito personal que da cuenta de la experiencia, pero, a su vez, expone (inconscientemente) pala-

107 Conciencia Histórica: concepto que otorga sentido histórico a la memoria individual y colectiva y que permite hacer movilizaciones en la construcción de nuevas realidades, interpretada desde múltiples posibilidades que se condensan cuando se problematizan y se proponen transformaciones como un proyecto social. (Hugo Z. 1997)

bras, marcas, indicios, huellas que desnudan posibles síntomas sociales¹⁰⁸, Quintar (2008) afirma:

Cuando digo didáctica no parametral, estoy hablando de crear unos espacios culturales, como diría Freire, donde primero está el sujeto y su propia historia y después, ver como desde ahí se van en-ganchando pesquisando los conceptos, las categorías de los grandes cuerpos teóricos.

Otro dispositivo de apertura desde esta apuesta metodológica, son los círculos de reflexión, conversatorios que permiten la catarsis, en donde se expone la movilidad del sujeto frente a su sentir y el recorrido de vida frente a un grupo respetuoso en la escucha y acucioso del texto.

Los Círculos de Reflexión son espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal. Como tales, son espacios de actuación del sujeto en su dinámica, con todo lo que ella trae de latencia, transferencias, proyecciones e identificaciones propias de las relaciones intersubjetivas; así como en sus prácticas, sistemas de creencias puestas en escenas y formas de vínculos y relaciones que se activan como emergencias simbólicas.

Todo lo que circula como sentido y significado en este constante fluir intersubjetivo de hacerse en común-unidad de pensamiento, tanto desde lo consciente como desde el inconsciente colectivo, es material de trabajo. Lo anterior en tanto material de reflexión de lo que se dice y no se dice, entre lo que expresa lo dicho, pero también lo no dicho, así como entre lo que se significa y la necesidad de significar; entre las tensiones que siempre trae la incongruencia entre lo que se piensa y se hace como práctica social y el darse cuenta de estas. (Quintar, 2002)

Durante el proceso investigativo se dio un peregrinaje reflexivo y creativo a partir de las posibilidades del arte; el sujeto del arte se autoafirma liberándose de los lenguajes comunes, como lo hacen las mujeres niñas, los maestros, las maestras, constructoras estas en sus subjetividades de parámetros sociales, de tradiciones dominantes, como lo manifiestan en sus afectaciones estructurantes¹⁰⁹, recha-

108 Síntoma social como una clave organizadora que se evidencia en un recorte de realidad y en el sujeto mismo de la investigación que se vuelve visible.

109 Se la llama Afectación estructurante, al hallazgo sobresaliente de una marca a quien se le renombra como categoría para hacer comprensiones de cómo opera en el Sujeto – Maestro. Es decir, para la Didáctica No Parametral, los sujetos operan frente al otro y las instituciones de acuerdo a la

zo en el silencio, sumisión colonial, impotencia silenciosa. Los sujetos en el arte se vislumbran como alternativa de colocación en sus emergencias y dan cuenta de su tránsito hacia lecturas de épocas, hacia ángulos de mirada diversos que permiten razonamientos intencionales y complejos, que rearman el mundo de lo simbólico y que dan cuenta de renovados sentidos, traduciéndose en múltiples voces, en una polifonía de los sujetos.

Primera voz: el arte una forma diversa de potenciar al sujeto mujer

Este recorrido acompañado de la didáctica no Parametral inicia en un escrito autobiográfico que apertura al sujeto –mujer y que en este recorrido escritural encuentra, como su historia familiar, desarrollada en un territorio del norte del Tolima, en diferentes momentos acorralados por la violencia, permea un terreno fértil para forjar hijos aprensivos, desconfiados, hijos del miedo (Bahuman, 2010), de la sumisión en permanente zozobra.

Efectivamente es bajo la tutela de las instituciones familia y escuela, se dan saltos de construcción de conocimiento a aprendizajes normativos, y legales que los heredables sociales no permiten hacer efectivos, en este caso la sumisión colonial como categoría de análisis, proyecta a la sujeto mujer que opera desde el conocimiento de éste. No obstante, la sumisión como afectación estructurante en el ejercicio escritural, es un ropaje revestido de miedo, un escudo de protección frente a algo o alguien que es capaz de subordinar la voluntad del otro. Infortunadamente, son construcciones aprendidas y, de manera general desde las instituciones representativas por excelencia.

Después de hacer conciencia de la sumisión colonial, confrontarlos y ya no padecerlos sino, por el contrario buscar la potenciación de los otros sujetos mujeres en su niñez, y hacer comprensiones de las renovadas formas de sumisión colonial y las réplicas o rupturas posibles a través del lenguaje del arte, descriptar las simbologías de las expresiones graficas acompañadas de valiosos discursos teñidos de subjetividades inéditas de las niñas mujeres, dando cuenta de códigos de estas artistas y además hacer lecturas de época.

Es necesario aclarar que el colectivo de mujeres niñas da renovadas luces sobre las nuevas construcciones sociales, inscritas en sus imaginarios colectivos, desde

capacidad que tienen de tomar distancia desde su propia subjetividad. En otras palabras, un sujeto mujer, educado en medio del miedo operará distinto a otro. El hallazgo es que, estos miedos los lee diferente quien hizo conciencia sobre los mismos: a unos se les enseña a confrontarlos y a otros a padecerlo. Cuando se reconoce, el sujeto puede optar por cualquiera, pero con el conocimiento de comprender el fenómeno.

un micro territorio, la escuela, y en el escenario del dialogo. Las niñas plantean unas renovadas visiones de realidad que se alejan de los discursos hegemónicos de minusvalía de algunos adultos respecto del concepto de mujer. Empero se empañan sus posibilidades por una excesiva carga de una sociedad construida por hombres y que perpetúa la sumisión en los colectivos sociales.

Ahora bien, con el aporte conversacional y los dibujos, las niñas mujeres dieron voz, en sus subjetividades inéditas y en sus colectivos infantiles de crecimiento artístico, a sus potencialidades. Permitiéndoles proyectar en sus dibujos sus deseos y las formas con que las palabras de sus mayores instituyen ideas de sumisión colonial; frente a un devenir institucionalizado como es el de las familias y los contextos educativos, crear espacios de reflexión desde la expresión artística es una forma de coadyuvar a que, el sujeto colonializado indague y transite en conciencia histórica su particular forma de relación con su entorno.

Cabe señalar que en una sociedad mediada por adultos la niña- mujer, instaure unas maneras coloniales de estar en relación con los otros, en un canon, de lo aceptado para su género, es bombardeada con los esperados para su ser y estar en lo social como mujer-niña.

Después de esta exposición sumaría que el arte es una oportunidad de potenciar la consciencia del ser desde estadios tempranos del desarrollo para configurar escenarios de relacionamientos más autónomos, emancipados y que restituyan las miradas de sujetos cautivos en una sumisión colonial que se hereda de generación en generación.

Segunda voz: la potencia del sujeto colectivo: ser mujer en las voces de la modernidad

Este proceso investigativo está enmarcado bajo los parámetros de la Didáctica No Parametral de la investigadora argentina Estela Quintar donde el sujeto es protagonista de su propio aprendizaje a través del emerger de la experiencia como campo de investigación y cuya subjetividad se expone inicialmente mediante la Didactobiografía. La experiencia didactobiográfica se vive desde las emociones y se estructuran ellas para definir las ya no como un síntoma de época sino como una traducción lingüística de lo emotivo, que se resemantiza para construir conocimiento social y otorgar nuevos sentidos. El silencio en la vida personal y colectiva cobra aquí un gran valor.

El madresolterismo no es una circunstancia propia de la suscrita: es un fenómeno de época que paraliza y condiciona a la mujer adolescente con una carga única, exclusiva y propia que, muchas veces se traduce en impotencia y cuyo desencadenante es el silencio, una forma sutil de dominación.

Cuando se historiza el fenómeno, se advierte que hay una sociedad ambigua en sus prejuicios, acomodada y soterrada que juzga más a la víctima que al victimario, que señala al niño, la mujer y el adolescente en los últimos eslabones de poder en la institución familia y que los condena a acallar ante el autoritarismo.

Los fenómenos de resistencia en la voz colectiva de las mujeres en Colombia se invisibiliza sistemáticamente. En el campo familiar, por citar un ejemplo, la impotencia, podría expresarse en forma de sumisión: acallar, aguantar, padecer, sufrir, consumirse como lo hace un ácido, dentro de las entrañas y, hacia fuera, una calma enrarecida.

La proliferación del madre-solterísimo, causa a la que atribuye la suscrita para emerger tal afectación y sus consecuencias sociales, económicas y políticas que impiden el desarrollo de la mujer como sujeto de derechos. Se afirma que la impotencia es un verbo porque interrumpe otras acciones, es una no acción como callar, frenar, dormir.

El embarazo en las adolescentes trae tácita la aparición de otros problemas debido a que generalmente son madres solteras, de hogares disfuncionales y sin apoyo social ni económico (...); esta condición afecta a las adolescentes porque la mayoría ven limitados sus proyectos de vida, ya que generalmente se ven obligadas a abandonar sus estudios, hecho que lleva a menor preparación para competir laboralmente y por ende, disminución en los ingresos económicos lo que afecta su calidad de vida y la del hijo por nacer (...). El embarazo tiene un impacto psicológico, social y cultural en cualquier edad, pero este es mayor en las adolescentes, inclusive se habla del “síndrome de las embarazadas adolescentes” que comprende fracaso en los siguientes aspectos: adquisición de independencia, logro de la propia identidad, continuación de sus estudios, preparación para la vida adulta, constitución de una familia estable y manutención de sí misma. (p. 12)

No en vano, la impotencia desencadena un rico campo emocional y fisiológico, capaz de petrificar al más valiente de los mortales. Uno de ellos es el miedo y la constante zozobra. Tal vez, porque la madre soltera o la mujer adolescente en la modernidad sin estudio profesional no suma en el activo de reserva laboral, salvo, para oficios de servidumbre y, el pensamiento soñador y libertario de la adolescencia se ve frustrado, sumida en el menosprecio social.

Las historias colombianas relatan episodios de abandono o de cuidado de la prole a terceros como una forma de atenuar la pobreza y liberar las cargas. Son los abuelos, los tíos, los vecinos, las primas, quienes con mayor frecuencia acceden a esta responsabilidad. Por ejemplo, la figura de padrinzgo. Es tradición colombiana,

destinar a los padrinos de bautizo una responsabilidad suprema sobre los ahijados, cuyos cánones contempla la adopción del ahijado en caso de ausencia o de abandono. Es decir, se delega la responsabilidad a familiares cercanos y se olvidan las obligaciones para con los niños.

En la escuela rural se observa a los padres empeñados en que sus hijos estudien en la ciudad y salgan adelante debido a que la economía en el campo no genera los medios económicos suficientes de subsistencia, sin embargo, el costo de la vida fuera del seno familiar imposibilita el cumplimiento de los sueños y, la vinculación temprana del menor a la vida laboral asalariada entusiasma a muchos para acceder a mayores niveles de independencia.

Ante la incertidumbre de su futuro, muchas menores adolescentes, se acogen a matrimonios o embarazos tempranos y las que pueden a procesos de migración hacia la ciudad en donde parientes les ayudan mientras estudian.

La globalización hoy es la que más se beneficia, no sólo de las nuevas configuraciones de familia, sino también del estimular la culpa de los sujetos porque se traduce en mano de obra minimizada, barata, vinculada a la producción, aún más en una sociedad agraria en la que por el afán de lograr la independencia económica, se aplaza la cualificación académica, se resigna la mujer a relaciones subordinadas, a subempleos que no llenan sus expectativas, creando un nuevo círculo vicioso de inconformismo, traducido en aislamiento o en impotencia.

Tercera voz: el arte como lenguaje del silencio

En la misma línea investigativa de la primera voz, se reconoce el silencio como afectación estructurante: silencio, un refugio de confort que protege del juicio ajeno, una forma de relación con el mundo en donde la evasión ante la realidad se pone traje de etiqueta con formas disímiles de explicar.

No obstante, no es un acallar común. Es un silencio que grita y que se expresa, a pesar de ser mutilado constantemente por el rechazo. Es un silencio en constante espera, que guarda, un caparazón que reconforta pero que, a su vez, como el caracol, arrastra su carga con resignación. La complejidad del silencio se aborda como un precepto de marco histórico inscrito en el sujeto.

Desde la educación, la resignación en los maestros también se expresa desde lo bello y lo estético (concepto subjetivo)¹¹⁰; pero, en este caso, cuando se cuenta con el disfrute y goce personal reconforta. ¿Es el arte entonces una alternativa de escape?,

110 adj. Perteneciente o relativo al modo de pensar o de sentir del sujeto, y no al objeto en sí mismo. (Rae, 2014)

una armadura que repele al otro que enjuicia, el ruido del silencio que explosiona en la música, en el baile, en el dibujo, en la rima, en el arte callejero, en la crítica de la cultura de élite, de salón, contra lo instituido como arte para una sociedad parametrizada. Cartografía simbólica que es necesario indagar y explorar en la universalidad del lenguaje, antes lineal y de una élite que lee y escribe, desaparecida en el acartonamiento literario y excluyente, normatizado para los ilustres y que desdeña de expresiones subjetivas que dan cuenta de formas de relacionarse distintas y que, aunque ágrafas, construyen, a través del símbolo formas de relacionarse con su contexto.

Apuntalando la investigación en el territorio denominado recorte de realidad los diálogos, permitieron identificar diversas posturas frente a como el silencio es síntoma de época y como el arte se enraíza en sus maneras potenciar lo que el silencio acalla, muchos son los aspectos en común que denotan las realidades de los docentes frente a su labor educativa y sus diversas maneras de enfrentarlas y de las posibles situaciones que se pueden presentar, dentro del rol como docente activo.

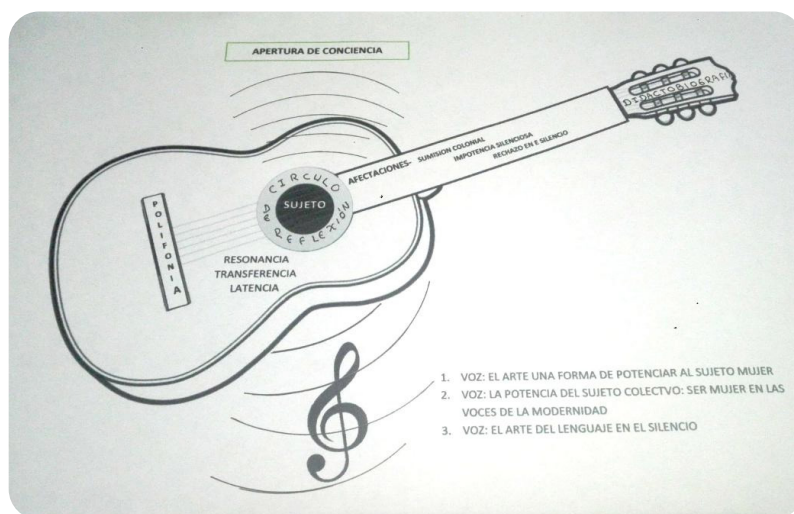


Figura 1: Ruta Epistémica de la Didáctica No Parametral. En el círculo de reflexión tres voces.

Obsérvese que dentro del círculo de reflexión se evidencia una catarsis dentro del proceso, una expresividad abierta que brinda la posibilidad de reconocer las marcas vitales cómodamente; sin embargo, cabe resaltar que aunque algunos reconocieron el silencio como una manera de convivencia, otros no lo adoptan y prefieren expresar con sus pares más allegados sus inconformidades, mas como

descarga emocional que como forma de arrojo o intrepidez frente a situaciones que afligen y ponen en tensión el clima laboral y clima de aula. En el círculo de reflexión se evidencia como las expresiones artísticas y significados del arte en maestros se hicieron presentes dentro del proceso reflexivo, en algunos como sedante, en otro como dispositivo didáctico integrador y en otros como aprovechamiento de reconocimiento de lo que los estudiantes piensan, sienten en correspondencia con lo que hacen, logrando identificar factores externos que demuestran cómo algunos maestros se mueven en el arte como expresión de posibilidad.

Desarrollo metodológico

Tres voces que resuenan en un camino investigativo desde una apuesta crítica hermenéutica: didáctica no parametral

Metodológicamente la posibilidad de visibilización del sujeto en los procesos investigativos expuestos en el presente artículo se enfila desde la didáctica no Parametral.

Al sujeto concreto como sujeto atado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica, como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza aprendizaje concretas. (Quintar, 2002, p.12)

Parte de estas rupturas es desagenciarse de los presupuestos teóricos del orden dominante que encubre las nuevas miradas e invalidan discursos alternos, y donde se da oportunidad al sujeto de descubrir sus multiformas sus potencialidades esta oportunidad metodológica de apertura, de hacer construcciones renovadas a partir del sujeto como campo de conocimiento, restitución de la voz del hombre de evidenciar los múltiples significados que son posibilidad intersubjetiva, y no proclive a ser explicada de una manera uniforme. Sino que, por el contrario, busca una postura de apertura al otro.

La propuesta didáctica reflexiona los trasfondos de unos síntomas sociales observables desde nuevos espacios de problematización, donde el sujeto investigador apertura y construye el problema de investigación lo que incita a re-significar y dar lecturas renovadas a relaciones diversas entre los sujetos.

Con esa perspectiva se emprende el descubrimiento del Sujeto-Mujer, maestro, maestra, andina ancladas a unas formas y modos de ser en un territorio del norte del Tolima, y su historicidad desde una visión parametrizada hasta otra en estado de conciencia que genera interrogantes y tensiones, entre los enfoques

positivistas de la ciencia y otros en los que se parte de la subjetividad para la comprensión de su realidad y de la de otros, producto de construcciones sociales del poder dominante.

Se continua el diseño de investigación permitiendo emerger desde la experiencia **los síntomas y las marcas**¹¹¹ impotencia, altruismo, desconfianza, apatía, sacrificio, no decir no hablar no salir, silencio, dolor, soledad y angustia, inseguridad, rechazo dolor, miedo, descalificación reproche, que después se tejen en (**hilos de sentido**)¹¹² en medio de un campo emocional al que se debe leer, a continuación, para tomar distancia (ya no desde la experiencia, sino desde la posibilidad de objetivar esa realidad).

Un aspecto importante es que los escritos son leídos y reescritos muchas veces en las voces de otros quienes, haciendo uso de la **escucha crítica**¹¹³ ayudan al relator a encontrar su afectación. Estos terceros, guardianes de lo escritural y de hacer efectiva la escucha crítica, reciben el nombre **de círculos de reflexión**¹¹⁴.

En estos espacios de actuación del sujeto, se van generando una especificidad en lo conceptual los sujetos comparten en red emocional afectaciones que configuran en renovadas categorías de análisis y que denominan categoría estructurante emergencia que organiza un proceso de resemantización como construcción teórica y dialógica con otros autores y quienes, continúan en esa cofradía a través de preguntas de discurso crítico-pedagógico.

Así mismo la finalidad de los encuentros, es develar la **Afectación estructurante**¹¹⁵, para el efecto de las investigadoras; sumisión colonial (primera voz), impotencia silenciosa (segunda voz), rechazo en el silencio (tercera voz). Este un primer cierre-apertura del proceso.

Para Estela Quintar (2002), las afectaciones una oportunidad para “pensarse históricamente”. Plantea el reto de revisar las realidades concretas y sus tensiones

111 (palabras claves que se repiten en el escrito y determinan una forma de actuar y pensar)

112 Hilos de sentido: por medio de estos se accede a la complejidad de la realidad como integridad de un enmarañado social.

113 Las posibilidades que desde la escucha, los contactos, el silencio, que guían para denotar palabras y emociones, apertura el lenguaje verbal y no verbal. (Maristany, 2008)

114 el círculo de reflexión proporciona en su circulación de ideas, emociones, disposiciones, deseos, expectativas, visiones del mundo produciéndose de esta manera un espacio de resonancia didáctica, un resonar interior que los demás causan en sus esquemas de pensamiento y acción. (García Castañeda, 2015)

115 Definir la Afectación Estructurante obliga a abordar conceptos como sujeto, subjetividad, mundo, realidad, memoria, construcción de sentido, formas de mirar y configurar el mundo y convoca a buscar más allá de lo evidente de la experiencia existencial. (Lozano, 2016)

con el fin de movilizar el pensamiento desde una postura crítica, constituyendo la afectación como un pensamiento articulado con abstracción sintética, expresada en una categoría de construcción de conocimiento que se denota como *Pensamiento Categorical*. Desde donde se devela recorte de realidad territorio relacional donde se desenvuelven los otros sujetos, para enfocar esa nueva mirada y así, posteriormente, problematizar la realidad circundante, creando un árbol categorial que permitiera reconocer desde una lectura de época, nuevas categorías y lograr una construcción de sentido en conciencia histórica.

Los maestrantes como sujetos potenciados: en el camino de hacer una reconstrucción articulada de la realidad social construyen cada una (matriz interpretativa)

Esta se construye a partir de una situación problematizadora siguiendo la finalidad de la matriz interpretativa. La finalidad es la construcción de una matriz categorial que permita la reconstrucción articulada de la realidad social sin simplificar su complejidad inherente, a través de una relación de conocimiento del mismo tipo. Un planteamiento tal requiere el posicionamiento del sujeto, un ángulo de lectura, que desde la propuesta zemelmaniana, está anclado en la subjetividad y los sujetos sociales.

Matriz de la voz uno “El arte una forma diversa de potenciar al sujeto mujer” desde la mirada de sumisión colonial

Problematización (situación problemática en mujeres artistas niñas de la Institución Educativa Técnica San José Fresno Tolima, en edades entre los 8 y 13 años de los grados 4°, 5°, 6° y 7°) ¿Cómo ser mujer en la niñez, ¿Qué puede limitar a las mujeres niñas?, plasmándolo en organizadores para la matriz así: concepciones del concepto mujer, cual es el rol de la mujer, límites a la mujer (factor de sumisión), desde su concepción que posibilidad tienen la mujer de transformar el mundo en que vive.

Matriz de la voz dos: “la potencia del sujeto colectivo: ser mujer en las voces de la modernidad” desde una impotencia silenciosa

Problematización (voces de la mujer en el sector rural del corregimiento del tablazo municipio de Fresno Tolima, madres de familia de la Institución Educativa Técnica Nuestra Señora de la Asunción Sede Dos Testimonios: ¿Cuál es la diferencia entre una mujer del sector rural y una mujer de ciudad?, ¿Qué la hace sentir impotente?, ¿el trabajo que usted realiza en su casa es valorado?, ¿siente que con su trabajo aporta económicamente a su familia?, ¿Cómo es su día normalmente? plasmándolo en organizadores para la matriz así: situación problema, marca vital y construcción de autonomía.

Matriz de la voz tres: “El arte como lenguaje del silencio” en el caso particular la analogía de la impotencia como reacción ante el silencio como acción

Problematicación (voces de los maestros y maestras de la Institución Educativa Técnica General Santander de Honda Tolima) ¿por qué callan los inconformes?, ¿por qué no se grita la injusticia?, ¿por qué se silencia la crítica?, ¿cómo el arte es un dispositivo didáctico integrador?, ¿cómo el silencio da nacimiento a una producción artística? plasmándolo en organizadores para la matriz así: situación problema, marca vital acallar la inconformidad, tránsito en el silencio, desde su concepción expresiones artísticas y significados del arte en maestros. Es la articulación de procesos la que dejará ver las posibles direcciones y orientaciones que asumirán los procesos sociales que conforman el movimiento de la realidad social. Sin embargo, la tarea del conocer es observar las potencialidades de desarrollos posibles de la realidad y no solo la orientación actual de ella, por eso se habla del presente potencial (Zemelman, 1992^a) **“el arte una forma diversa de potenciar al sujeto mujer”**

Análisis de los discursos alrededor de las obras de las niñas en el recorte de realidad privilegiado.

Categorías de análisis emergentes

Tensiones entre el Presente difuso y el Futuro Potencial. Las mujeres niñas y preadolescentes de la institución educativa exponen la frustración de su presente frente al optimismo de un futuro potencial, generalmente, como consecuencia de profesionalizarse o de acceder a un empleo que le permita salir de las condiciones actuales, es decir, el futuro como escape. Los horizontes potenciales de los que habla (Zemelman H. , Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento, 2002) se establecen en los sujetos niñas como posibilidad aplazada, tal vez, porque consideran que su presente es inmutable, construcción simbólica de “llegar a ser” como si el hecho de no ser adulto o ser profesional le negara ese sustrato presente como sujeto que ya “es”. Además, los modelos que las representan, corresponden a sujetos víctimas de maltrato, soledad, sumisión, dolor y frustración. Consecuencia de ideales aplazados que impidieron la realización de sus madres, hermanas, abuelas: Las condiciones sociales y de desarrollo de la sociedad moderna determinan así la invisibilidad de la naturaleza y de la mujer, fundamentalmente, en este segundo caso, en lo que respecta al trabajo femenino, no asalariado, a las actividades de reproducción y cuidado de la vida. Ello se produce, seguramente, porque las prestaciones que una y otras ofrecen no producen un plus valías inmediatas y se concretan, en gran parte, en bienes intangibles y valores que no cotizan en bolsa. (Novo, 2003)

La metáfora simbólica en la representación de la etopeya (arte)

La ventaja del lenguaje es que tiene múltiples posibilidades que permiten empatía entre unos y otros. Por ello, no es de extrañar que se hable del lenguaje del cuerpo, de lo no verbal, de lo simbólico, incluso del lenguaje del silencio. Para las niñas y las preadolescentes es mucho más fácil reflejarse a través del símbolo o de las representaciones en metáforas debido a que no las compromete directamente y hace una proyección de sí en lo otro o en los otros.

El concepto mujer en la multiposibilidad

Hay un avance social que se evidencia en los discursos, lejos de la minusvalía de algunos adultos en cuanto al concepto de ser mujer. Las artistas del recorte de realidad se leen como género potencial en la comprensión zemelmiana de que no se nace mujer, sino que se construye.

Por ello, es grato observar que a pesar de cómo se configura la niña y mujer de provincia, su autodeterminación y auto concepto no depende del determinismo histórico que le otorga la sociedad sino de observarse como sujeto de derechos en igualdad de condiciones a otros:

Estas reflexiones se soportan en la convicción de que, tanto el hacerse mujeres como el hacerse hombres es un proceso humano y cultural que se construye en el espacio relacional subjetivo e intersubjetivo hombre-mujer, espacio que configuran al género como unidad de acción, análisis y producción de sentidos y significados que signan las relaciones humanas en sus comunidades de referencia, cuestión que no siempre consideramos como problema didáctico. En esta perspectiva, considero al micro espacio existencial y cotidiano, de los actores sociales del sistema sexo género, como productor y producente de los macro espacios políticos, económicos y culturales. Lo dicho implica reconocer estos espacios como campos de relaciones en los que tienen lugar construcciones simbólicas que configuran e instalan discursos en roles, mitos, creencias y ritos que definen modos de estar siendo: es decir, modos de significar en el mundo. (Quintar, 2003)

Es visible el empoderamiento que la mujer requiere tener, llegar a otros espacios como la economía, la política y los lugares en los que se definen sus destinos profesionales, su remuneración y sus derechos, lugares en los que prevalece la voz del hombre y en los que se le endilga los destinos de los colectivos femeninos.

La lengua y el lenguaje es lo que más fácil se modela en los hijos. Por ello, no es extraño escuchar frases y sentencias completas en los niños con una alta carga ideológica. De la coherencia entre nuestros pensamientos, nuestras palabras y nuestras emociones, dependerá la seguridad de lo emocional.

Por ello, la primera institución de la que se aprende la carga moral y la normatización social es la familia. Los discursos de las niñas traducen un tipo de sociedad construido por hombres y que perpetúan si no bien la sumisión por lo menos el auto concepto de género en los colectivos femeninos: “Los adultos piden demasiado a la mujer comparado con lo que se les exige a los hombres”.

Se expone, también, como persiste la concepción de trabajos para hombres y para mujeres, en una época en que esta línea es cada vez más estrecha.

Una de los cuestionamientos que debe analizarse es si el discurso que emiten los adultos a sus hijas es el que quiere que aprendan o, tal vez, corresponde a una retahíla cultural que se naturaliza sin estudiar las implicaciones sociales que genera. ¿Qué pensaría un adulto que ama a su hija cuando emite este tipo de frases? ¿Cómo se entran estas representaciones en la construcción subjetiva de los niños?, Si la lectura es crítica se educa a la mujer para ser sumisa, frágil, condescendiente, resiliente -resignada, autómatas y hasta de doble moral. En la familia, en la escuela, se educa para la virtud, pero en los medios de comunicación se educa para la sexualidad, para satisfacer un mercado que pregona un estereotipo sexuado de mujer para la explotación comercial.

El arte y el dibujo en lo analítico

Este lenguaje, el del arte pretende reflejar un dialogo interno en el emisor en este caso las artistas niñas, que plasman sus intereses, pensamientos, y constructos. Estos se permean en el dibujo.

También el lenguaje es un método exclusivamente humano de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos. El lenguaje es cultural, es una convención que hay que aprender. Lo mismo que una lengua se aprende en una comunidad lingüística, la lectura de las imágenes se aprende en el contexto de una cultura. Hay una relación de intercambio recíproco entre el lenguaje literario y el lenguaje artístico con la cultura. Y a su vez, el arte es quizá el modo más sublime de expresar los sentimientos, por lo cual el lenguaje del arte es un diálogo y una comunicación directa y profunda entre todos, aunque se hablen diferentes lenguas. (Serrano, 2002)

El dibujo es una excusa apropiada para el encuentro con las niñas, en este caso una relación práctica que tiene el sujeto consigo mismo y con su presente y su posibilidad desde una perspectiva de género. Para hacer renovadas comprensiones de como desde sus subjetividades se miran en perspectiva de género y en proyección de sus potencialidades.

Lo cierto es que el arte es un medio de expresión que no requiere que el sujeto que se expresa quiera emitir un mensaje y que el sujeto que lo aprecia tenga un conocimiento expreso del autor o de su contexto, físico o temporal, pero es evidente que el conocimiento próximo del individuo permite encontrar una conexión entre lo que se está viviendo y su obra.

Psicología del Arte representa la primera obra de Vigotsky y en ella se puede observar su énfasis en las emociones, la imaginación y la fantasía, procesos que representan verdaderas producciones subjetivas, con independencia de que Vigotsky no usara de forma explícita el término subjetividad. Su tendencia a reconocer la psique como una realidad diferenciada, y no por ello menos real, queda clara cuando Vigotsky expresa (1965): De esa forma, todas nuestras vivencias fantásticas y no reales, en esencia ocurren sobre una base emocional completamente real. Así, nosotros vemos que el sentimiento y la fantasía representan no dos procesos separados uno de otro, sino, en esencia uno y un mismo proceso, y nosotros correctamente observamos la fantasía, como la expresión central de una reacción emocional. (Rey, 2008, p. 272)

Como se ha sustentado, tanto el hacerse mujeres como el hacerse hombres es un proceso humano y cultural que se construye en el espacio relacional subjetivo e intersubjetivo hombre-mujer, espacio que configuran al género como unidad de acción, análisis y producción de sentidos y significados que rubrican las relaciones humanas en sus comunidades de referencia, por lo tanto no se puede apartar al artista de su obra, a la mujer del contexto en el que vive, a la niña de su representación más cercana llámese madre, hermana abuela, y en esa misma media son las presiones, angustias o ideales a alcanzar. El ser mujer no es simplemente una cuestión de sexo, o mejor aún el hecho de definirse como mujer se convierte en el producto de muchas variables entre ella cultural, las relaciones afectivas en el hogar, la época en la que la niña o adolescente se encuentre y los intereses que su grupo familiar proyecten en la mujer.

Voces de la mujer rural

Las mujeres rurales en Colombia no cuentan con ingresos propios, sin embargo, estas mujeres, tienen de tres a cuatro jornadas de trabajo, son las que se

encargan de cuidar los niños, hacer el desayuno y almuerzo para sus esposos y los demás miembros de la familia y en ocasiones hasta para trabajadores, se ocupan de las tareas de sus hijos, de limpiar y ordenar sus casas, de realizar trabajos agrícolas, ellas solo saben de deberes, pero no de derechos.

Estamos ante mujeres que a pesar de la adversidad resisten día tras día y se empoderan de su rol de luchadoras, y construyen sus hogares a pulso y con sudor de resistencia, resignación por el trabajo subvalorado y esfuerzos no reconocidos. Estas historias de luchas a desventaja con el género masculino, se repiten en muchos rincones de Colombia, mujeres tantas veces juzgadas por una sociedad indolente que condena sin reconocer el valor de ser mujer en la modernidad que estigmatiza y etiqueta el esfuerzo femenino.

Podemos hablar de tres tipos de actividades: productivas, reproductivas y comunitarias. En las actividades productivas se incluyen tanto las que generan ingresos directos como las que contribuyen a la reproducción de las unidades domésticas. Algunas actividades consideradas reproductivas se vuelven productivas, al ser un servicio que se le presta a personas diferentes al grupo familiar y por el cual se recibe un ingreso monetario. Están, por ejemplo: lavar, planchar, hilar, tejer, ordeñar, cocinar. En el caso de ordeñar hay algunas mujeres que además de desarrollar esta actividad con los animales propios, son contratadas para ordeñar en hatos vecinos, aunque a veces el pago no se haga en dinero sino en especie (leche). Asimismo, la actividad de cocinar, que es básicamente una actividad reproductiva, pasa a ser productiva cuando se desarrolla en restaurantes escolares o en restaurantes para público en general. (Farah, Quijano y Pérez, 2003, pp. 137-160)

Desde lo referido anteriormente, se efectúa una entrevista abierta a cinco madres del sector del corregimiento del Tablazo Tolima, mujeres campesinas entre estratos uno y dos del sector, madres de estudiantes de Nuestra Señora de la Asunción sede 2, con preguntas como: Cuál es la diferencia entre una mujer del sector rural y una mujer de ciudad?, ¿Qué la hace sentir impotente?, ¿el trabajo que usted realiza en su casa es valorado?, ¿siente que con su trabajo aporta económicamente a su familia?, ¿Cómo es su día normalmente?. Se expresaron interesadas, en el ejercicio de exteriorizar, lo que en ellas aflora por falta de oportunidades o simplemente porque nunca se les había preguntado, de ese momento surgen marcas vitales como resignación, desesperanza, verdugos emocionales, cooperación familiar y aislamiento social, marcas que son espejo y latencia en la vida de muchas otras mujeres de Colombia.

Es en este momento donde se realiza una lectura de la realidad de cada una de las mujeres, que sin darse cuenta participan de un círculo de reflexión, abierto, de escucha amorosa y sin juicios de señalamiento, en este instante la voz se sincera y se convierten en intervenciones francas y de sentido crítico, siendo la espontaneidad y la cotidianidad los instrumentos fundamentales en este proceso investigativo, de compartir lo que las voces de las mujeres rurales guardan, terminando con la impotencia y el silencio, que no les permite expresar libremente sus emociones para liberarse de tensiones.

Es importante dignificar el trabajo de la mujer rural y dale la oportunidad, y la posición que merece dentro de la sociedad, sin subvalorar sus actividades, las cuales hacen de ella, un sujeto proactivo y darle así la posición e importancia que se merece dentro del sector rural.

Voces de maestros y maestras

Es desde la tarea del conocer que un sujeto concreto y situado, no trascendente ni formal, elaborará un ángulo de lectura/apropiación de la realidad a fin de conocerla. La tarea de conocer en Zemelman (2010), está ligada a la práctica y acción de los sujetos, así como a las materialidades y significaciones dadas por el lenguaje. La consciencia histórica refiere a la capacidad de los sujetos de colocarse frente a la realidad, bajo un criterio de construcción histórica, de tal forma que la realidad social deja de ser simplemente una externalidad para los sujetos para entenderla como una constelación de ámbitos y de múltiples sentidos posibles

Ante lo descrito y en un conversatorio abierto entre pares, se realizan entrevistas personales a maestros, maestras focalizados¹¹⁶ por el programa PTA¹¹⁷, iniciando una breve relatoría sobre la maestría en educación desde la diversidad y el reconocimiento al trabajar didáctica no Parametral, y que permite fortalecer este proceso. Este dialogo fue reconocido en círculo de reflexión como estrategia de la didáctica no Parametral, sin juicios de valor, que hicieran desistir de las posibles donaciones que el docente brindara a la suscrita investigadora.

Este ejercicio permite que cada uno de los participantes desahoguen su sentir más profundo, permitiendo así identificar que maestros maestras, continuamente callan inconformidades como, la soledad laboral, la falta de compromiso de pares académicos, la irresponsabilidad paterna, la imposibilidad comprensiva frente a

116 Maestros focalizados por el "programa todos a aprender" del ministerio de educación nacional a instituciones con bajo nivel académico, dentro de los nuevos estándares de calidad educativa en Colombia.

117 PTA Programa todos a aprender MEN (ministerio de educación nacional), que busca a apoyar a docenes y directivos docentes en busca de la calidad educativa.

una jornada extenuante JU¹¹⁸, la predisposición, la indiferencia ante la injusticia laboral, todas estas situaciones problema afectan al sujeto profesional que en algunos momentos calla, pero que también en otras expresa su descontento, aparecen entonces marcas vitales dentro de su discurso alrededor del círculo de reflexión como: Impotencia, mentira, tristeza, temor, frustración, injusticia, facilismo, incompetencia, desmotivación, discordia, tristeza y angustia, marcas que hacen resonancia continua en muchos de los diálogos escuchados, descubriendo la latencia proveniente de cada una de las voces de maestros y maestras activos.

Es así como se acalla la inconformidad se vive en resignación, por evitar problemas, laborales y personales, una expresión sesgada; en silencio se plantean soluciones, se torna entonces una expresividad coreada entre pares y se llega a un estigmatismo equivocado, una expresión acallada por las circunstancias. Es inevitable reconocer el tránsito en el silencio, ya sea por mantener el equilibrio, por necesidad, desahogo, el evitar-se, por subvaloración, difícilmente se rompe el silencio, terminan conteniéndose gustos y las preferencias en una franqueza espontánea para algunos a través de una reflexión abierta, tal vez por no salir de la zona de confort, en otros por respeto o por una conformidad silenciosa.

De este modo se llega a vislumbrar como las expresiones artísticas y los lenguajes del arte se viven en los maestros y maestras reconocidos en este proceso como un bienestar laboral, como integrador de sentires, mecanismo de desahogo, la disciplina de la danza como liberador de tensiones, la literatura infantil como motivador y creador de nuevas propuestas, en acompañamiento de la familia, el eco se vuelve experiencia viva que potencia habilidades, se concluye el arte como dispositivo integrador, se vislumbra en la voz del color, como el dibujo se reconoce como refugio que embelesa el alma. Así el arte es posibilidad de lectura de la realidad es fortalecimiento de capacidades, disfrute, para conocer y reconocerse en conciencia histórica.

Construcción de sentido

Este artículo es un despertar que con diferentes voces muestran la armonía de sujetos comprometidos y en pasos de conciencia histórica.

Las nuevas comprensiones de la realidad otorgan validez a la experiencia del sujeto. Se aparta de las lecturas lineales de los fenómenos y descoloniza al sujeto guiándolo a la emancipación.

118 JU: jornada única, jornada especial de algunas instituciones de Colombia, donde la permanencia dentro la institución es mayor para estudiantes, docentes y directivos docentes y donde se cuenta con alimentación y docentes que apoyen la extensión de la misma en áreas como matemáticas, lenguaje, ciencias naturales e inglés.

Las nuevas realidades de la mujer en la modernidad, configuran escenarios de multiposibilidades que les exigen aperturar la conciencia para que se incorporen en un nuevo compromiso real de proyectarse y romper con las órdenes dominantes que le plantean rutas coloniales de estar sin construcción de sentido.

El arte está llamado a ser un nuevo escenario de investigación pedagógica, partiendo de las transformaciones teóricas y epistemológicas que implican el reconocimiento de la subjetividad, tema emergente dentro de una perspectiva- histórica cultural.

La conciencia histórica es el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de su presente, oportunidad para potenciarse como sujeto, hacer infinitas abstracciones de las realidades existentes.

La impotencia silenciosa, leída desde la perspectiva de género, se puede asumir como una conducta de sumisión aprendida para el mantenimiento de las instituciones.

En una Maestría en Educación desde la Diversidad, donde se transitó en la experiencia como objeto de análisis, adquiere para el sujeto, nuevas configuraciones que hará que opere ante la realidad diferente y que lo hace protagonista de su presente para acceder a nuevas formas de configurar el mundo y relacionarse distinto a lo dado.

El silencio, como síntoma social, proyecta la necesidad de leer otros lenguajes que hoy pasan desapercibidos y se esconden detrás de una personalidad aislada, contenida, reprimida o implosiva que aplaza formas de resistencia ante agentes autoritarios en las instituciones.

Recomendaciones

La expresión artística en mujeres y maestras es una estrategia de construcción social y política para el auto-reconocimiento como sujetos erguidos, frente a una sociedad que instaura el poder dominante. Para la mujer-maestra queda la oportunidad de la expresión artística como posibilidad de la mirada en medio de su sentir sumiso, silencioso e impotente; mujer, maestra, que se reescribe y evidencia unas nuevas formas de contemplación y pasión, de acercamiento sin palabras; oportunidad de milagro creador, de amaneceres posibles e imposibles, militando en la utopía del reencuentro con mundos mejores, una apuesta por acompañar las posibilidades, por un territorio cálido, proclive a la construcción de relaciones y sujetos potenciados desde el arte para el pensamiento, desde el arte para la convivencia más humana. Desde diferentes manifestaciones del arte para que las relaciones entre los sujetos estén mediadas por renovados lazos de respeto y compromiso.

Referencias

- Aprada, G. (2012). *La concepción de sujeto en Michel Foucault*. Boromeo, 20.
- Bahuman, Z. (2010). *Miedo Líquido*. Madrid: Paidós, Iberica.
- Cabas, A. (2009). *El sujeto en el psicoanálisis de Freud a Lacan: la cuestión del sujeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Del Campo M, M. (2012). *La didáctica no parametral: hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes de inglés*. Porta Linguarum, 133.
- Farah Quijano, M. A., y Pérez C., E. (2003, pp. 137-160). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. Cuadernos de Desarrollo Rural, 7-25.
- García Castañeda, M. G. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. VIII Jornadas Nacionales y 1º congreso nacional sobre la formación del profesorado*. Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas (pág. 10). Mar de la Plata Argentina: Universidad Nacional del Mar de la Plata, Facultad de Humanidades.
- Hugo, Z. (1992B). *Horizontes de la Razon II: historia y necesidad de utopía*. Barcelona: Anthropos.
- Hugo, Z. (1997). *El presente potencial y la conciencia histórica: realidad social, sujeto y proyecto*. Barcelona, España: Anthropos.
- Loaiza Robles, F. A. (2009). *Didáctica no parametral. Diálogos para repensar la educación ambiental*. Manizales: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
- Lozano, P. M. (2016). *Principio del rescate de la subjetividad Un acercamiento a su significado, sentido y método*. Artefacto Bloqueado, 4.
- Maristany, C. L. (2008). *El poder terapéutico de la escucha en medicina crítica*. Enfermería Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México, 28.
- Novo, M. (2003). La mujer como sujeto, ¿utopía o realidad? Polis, Revista Latinoamericana, 17-29.
- Pachón, X. (2007). *La familia en Colombia a lo largo del siglo XX*. En Y. y. PUYANA, Familias, cambios y estrategias. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Paredes, J. P. (2013). *El presente Potencial y la Conciencia Histórica*. Polis Revista Latinoamericana, 36.
- Paredes, J. P. (2014). *El presente potencial y la conciencia histórica*. Polis, Revista Latinoamericana, 17.
- Quintar, E. (2003). La dialéctica entre la conciencia histórica y la conciencia femenina: un modo de "hacerse mujer". *Pedagogía y saberes*, 19. Universidad Pedagógica Nacional, 7-16.
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica No Parametral, sendero hacia la descolonización*. México: Instituto del Pensamiento y Cultura IPECAL.
- Quintar, E. (s.f.). *Entrevista a Estela Quintar-Ipecal*. (R. P. Salle, Entrevistador). Recuperado de www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf
- Rae. (2014). *Diccionario etimológico*. España: Real Academia de la Lengua. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30yw=subjetivo>
- Rey, F. L. (noviembre de 2008). *Tesis psicología libertadores*. edu.co. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id:139012667013>
- Serrano, C. T. (2002). La estética el arte y el lenguaje visual. Palabra clave N° 7, 2.
- Zemelman, H. (1992 A). *Horizontes de la razón I: dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos el colegio de México.
- Zemelman, H. (1992A). *Horizontes de la razón I: dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica del presente*. México: Ipecal.

Capítulo 5

Lenguajes de la guerra dentro de la escritura literaria. La guerra es un más allá de la realidad, la paz es un más acá de la imaginación. Las diversidades amenazadas

Miguel Alberto González González¹¹⁹

Conocemos de expresiones y hechos inquietantes; vivimos, ¿cuándo no? épocas de nerviosismo, de sobresalto, de agresiva incertidumbre, no parecen épocas de cambio sino de un continuo viaje al desastre, ya no sólo nos inquietan las guerras, nos inquieta el devenir planetario.

Las lenguas poseen las palabras que necesitan, los imperios poseen las armas que no necesitan. Los poderes disponen de lenguajes excluyentes, administran las realidades con pocas expresiones, uno de esos territorios predilectos por los poderes son los diccionarios de la guerra, desde ahí los poderes construyen enciclopedias con mayor fuerza para la guerra que para la reconciliación o para la paz misma ¿Existe eso que nombramos paz? Muchos poderes se interesan por las diversidades para acomodarlas a un estilo, a una cultura, para homogenizarlas. Al pensar las literaturas, pero ante todo las escritas nos encontramos que la guerra ha sido su gran territorio, tanto como lo es el amor u otras dimensiones sociales. Remitir la mirada a la escritura literaria y su insistencia en la guerra es adentrarnos por el paisaje humano del eros rendido al tánatos.

No uno, miles, millones de libros sientan sus bases en la guerra. De ahí que la biblia nos asombra con sus relatos de guerras, es un festival de batallas sobre batallas; el Corán no deja opción, avala la Guerra Santa, incluso, la impone cuando las circunstancias lo precisan; la historia religiosa humana es un entra-

119 PhD en Ciencias de la educación y PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina. Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Brasil, Francia, India, Dinamarca, Italia, Turquía y Colombia. Docente e investigador, mgcaronte@me.com. Este artículo es una reflexión teórica desarrollada dentro del Proyecto Lenguajes del poder y diversidad, coordinado por el Dr. Miguel Alberto González.

mado de guerras desde donde la literatura ¿sagrada? se ha servido, ha hecho su banquete.

Un recorrido por algunos clásicos de la literatura nos pone a pensar que las guerras también han servido para que los literatos se ejerciten en el arte de escribir, en pulir sus palabras mientras la sangre no se detiene. Alguien debe cumplir esa labor, de un lado los historiadores y la prensa, del otro los ensayistas y los literatos, entre todos se logra reconstruir cierta memoria humana para que esos hechos se olviden.

Grandes tratados o textos de Maquiavelo, Napoleón, Clausewitz, Hitler o Kant, no hacen parte de esta búsqueda, nos interesa adentrarnos por el cómo los literatos han mirado, vivido y escrito la guerra, bien desde su relación directa o desde los viajes a otros libros históricos. Clausewitz afirma en su obra *De la guerra* que “la guerra es la continuación de las políticas por otros medios”; esto deja de ser una simple definición para convertirse en una acción, es la biblia de los guerreros políticos desde las guerras napoleónicas hasta la posmodernidad.

El primogénito de los libros no occidentales sobre la guerra nos lo trae un chino donde se entrevé una potente sabiduría sobre la guerra, su título es acogedor, lo nombra arte, como si asesinar fuese un asunto estético por resaltar; el texto, *El Arte de la guerra* escrito hace unos dos mil años, ronda en la importancia que tiene para el Estado hacer y controlar la guerra; muy en sus primeras páginas nos advierte Sun Tzu (2003)

La guerra es de vital importancia para el Estado; es el dominio de la vida o de la muerte, el camino hacia la supervivencia o la pérdida del Imperio: es forzoso manejarla bien. No reflexionar seriamente sobre todo lo que le concierne es dar prueba de una culpable indiferencia en lo que respecta a la conservación o pérdida de lo que nos es más querido; y ello no debe ocurrir entre nosotros. (p. 3)

Exige manejar bien una guerra, no descuidar ningún frente ni dar por hecho los supuestos ¿Es posible manejar bien una guerra, en qué consiste? Es incondicional en indicar los pasos a seguir cuando se allegan comunicados, Sun Tzu (2003)

Si los emisarios del enemigo pronuncian palabras humildes mientras que éste incrementa sus preparativos de guerra, esto quiere decir que va a avanzar. Cuando se pronuncian palabras altisonantes y se avanza ostentadamente, es señal de que el enemigo se va a retirar. (p. 24)

Expresiones que se comprenden y se reviven a cada grito de guerra, a cada movimiento de ejército armado cuya intención es apropiarse de un espacio e imponer sus criterios.

Con este preámbulo del cómo la guerra se cientifica desde milenios, queremos darnos una licencia por algunos de los múltiples escritores-literatos que se han movido para comprender, denunciar, explicarnos y ficcionar lo que es la guerra.

Libros religiosos y la guerra¹²⁰

Todas las guerras son santas, os desafío a que encontréis un beligerante que no crea tener el cielo de su parte

Jean Anouilh

Hermosa ironía, la sacralidad se revela en el llegar a creer que su dios con cielo incluido, los acompaña, los cobija y les permite ir asesinando, les permite ir destruyendo al enemigo y al amigo; la sacralidad, en este caso, es algo mundano. La santidad no está en el acto sino en la concepción del mismo, en este caso, el convencerse de que el dios de los dioses se pondrá del lado del guerrero ¿Cuál guerrero si cada ejército tiene sus dios y cielo que lo cobijará?

Si algo caracterizan las poéticas religiosas son las guerras, no hay relato donde no se despliegue una guerra entre los dioses, entre los dioses y los hombres, entre los hombres y las criaturas y finalmente entre los hombres. Vivir y hacer la guerra es una profunda enseñanza de estos textos religiosos.

“La palabra paz aparece 435 veces en La Biblia”¹²¹ digamos que no es un número menor para la época, no obstante, la expresión guerra la triplica, se apodera del libro: guerra entre tribus, entre familias, entre el bien y el mal; varias interpretaciones subyacen, la guerra como principio de control, la guerra como necesidad de supervivencia, la guerra como un escenario humano. Ya nos escriben en el Éxodo 15: 3 “Jehová es varón de guerra”; ni más ni menos, si el creador de creadores avala ser el rey de la guerra, a los humanos, como mínimo les queda imitarlo. El libro de números se precia de hablar de una enorme cantidad de guerras, su listado no parece llegar al fin, lo mismo sucede con *Reyes*, *Jueces*, libros prolijos en la guerra y escasos de paz. Números 31: 5 “Y Moisés los envió a la guerra; mil de cada tribu envió. Y Finees, hijo de Eleazar, el sacerdote, fue a la guerra con los utensilios

120 Este texto deviene de la investigación: Lenguajes de los poderes. Las homogeneizaciones/diversidades y las exclusiones/inclusiones en los sistemas Educativos Superior en Argentina, España, México, Chile y Colombia. Diálogos de saberes (2014-2019)

121 <http://www.universobiblico.com/language/es-co/articulos/id/1731/en-busca-de-la-paz-que-falta>

sagrados y con las trompetas en sus manos para tocar”; la guerra concebida como algo necesario, escenario donde lo sagrado entra con lo profano, donde lo sagrado sirve para estar y defenderse. Joel 3: 9 “Proclamad esto entre las naciones: Preparaos para la guerra; despertad a los valientes; acérquense, vengan todos los hombres de guerra”; alistarse, vivir y estar en la guerra es un estilo de vida en todo el antiguo testamento, pero el nuevo no anda mejor, no hay libro de la biblia indiferente, allí los pueblos participan de la guerra como quien va al sueño. Mateo 24: 6 “Y oiréis de guerras y de rumores de guerras; mirad que no os turbéis, porque es menester que todo esto acontezca; mas aún no es el fin”; ya no sólo puebla el pasado y presente, se avanza al futuro apocalíptico en medio de las guerras, en medio de las destrucciones. Apocalipsis 11: 7 “Y cuando ellos hayan acabado su testimonio, la bestia que sube del abismo hará guerra contra ellos, los vencerá y los matará”; es evidente que no quedan muchas esperanzas luego de leer La Biblia, al menos en lo que a la guerra respecta, guerra en los cielos, en los infiernos, en la tierra, por doquier exista Dios y su creación emerge la guerra como necesidad, como dimensión espiritual, de salvamento, de condena, de eternidad, de lo que fuese, en todo caso, ahí la guerra es la gran condición, es la gran aliada de la fe.

Se sabe que las personas pueden ser felices al quedar perplejas; esa es la grandeza de los metarelatos religiosos, ni siquiera entre en tensión el amor por las batallas, las paradojas del bien y el mal, de ahí que todos son pecadores excepto el que escribe un libro sagrado.

Otro de los grandes libros de la otra religión venida del judaísmo es *El Corán*, un texto sagrado para los musulmanes que no se lleva a engaños a la hora de enamorarse de la guerra. *El Corán* en el Sura 2, aleya 278: “¡Creyentes! ¡Temed a Alá! ¡Y renunciad a los provechos pendientes de la usura, si es que sois creyentes!”; luego advierte con la palabra clave en el Sura 2, Aleya 279: “Si no lo hacéis así, podéis esperar guerra de Alá y Su Enviado”. Esta versión de que Alá hará la guerra es directa, quien no le acompañe para hacer la guerra recibirá la guerra del creador. En el Sura 9, aleya 38: “¡Creyentes! ¿Qué os pasa? ¿Por qué, cuando se os dice: “¡Id a la guerra por la causa de Alá!”; permanecéis clavados en tierra? ¿Preferís la vida de acá a la otra? Y ¿qué es el breve disfrute de la vida de acá comparado con la otra, sino bien poco?”; es una acusación sin doble sentido, entréguese en esta vida a la guerra, en el más allá recibirá la recompensa. Sura 9 Aleya 39: “Si no vais a la guerra, os infligirá un doloroso castigo. Hará que otro pueblo os sustituya, sin que podáis causarle ningún daño. Alá es omnipotente”; es un estar condenado a padecer los dictados divinos de participar en la guerra, es una no opción de ponerse al costado.

Como vemos, cuatro aleyas advierten en forma clara a los seguidores: guerra es guerra, no sólo debe aceptarse sino participar en ella cuando Alá así lo disponga,

al fin de cuentas tienen ganada la eternidad por participar en la guerra contra el mal, contra el demonio. Sura 33, Aleya 50 “¡Profeta! Hemos declarado lícitas para ti a tus esposas, a las que has dado dote, a las esclavas que Alá te ha dado como botín de guerra, a las hijas de tu tío y tías paternos y de tu tío y tías maternos que han emigrado contigo y a toda mujer creyente, si se ofrece al Profeta y el Profeta quiere casarse con ella”; se valida en la idea de una guerra sagrada que las mujeres se constituyan en bienes del vencedor, en botín como lo dispone la aleya, este caso del profeta. Recordemos que al inicio de cada Sura tiene la inscripción: “¡En el nombre de Alá, el compasivo, el misericordioso!” Así las cosas, en una profunda pregunta a la fe ¿Qué nos sigue? La guerra como camino, la guerra como salvación, la guerra como estilo de vida.

¿Qué podemos esperar si dos de los libros fundantes de religiones abrahámicas defienden y promueven la guerra? Desde la fe se imparten dispositivos lingüísticos para la guerra, las literaturas de estos grandes libros son exuberantes en describir la guerra, en contarnos de guerras entre los pueblos o de justificarlas a nombre de su máximo representante. ¿Qué tipo de literatura identifica *El Corán* y *La Biblia*? Desde poética hasta jurídica, desde erótica hasta política, desde genésica hasta apocalíptica, la magia de estos libros es que reúnen elaborados poemas y potentes ensayos, acuden a la emoción y a la razón para dar cuenta de sus deidades. Ambos libros en sus interpretaciones benévolas se entienden como tratados de paz, pero en sus interpretaciones equivocadas han generado enormes sufrimientos para las comunidades, la yihad para unos, las cruzadas para los otros son justificaciones para nombrar una guerra para imponer una idea universal de la creación, una justeza universalizada del origen y fin de los tiempos. Estos libros nos movilizan en guerras desde el génesis hasta el apocalipsis.

Libros míticos y el lenguaje de la guerra

Todos los mitos y todos los sueños tienen algo en común, y es que todos ellos son escritos en el mismo idioma, el lenguaje simbólico.

Erich Fromm

El lugar de lo simbólico en el mito es lo que permite superponerse a los tiempos y extenderse en las culturas. El símbolo representa algo y va más allá de lo que representa. La mítica religiosa es tan abismal como la poética en su simbología, internarnos por la simbología de la guerra es llegar a un laberinto, como sabemos, de un laberinto no se sale si no encontramos el hilo de Ariadna que nos soporte la liberación. Un hilo que libera es la paradoja del símbolo de la guerra; ofrece liberarnos con aquello que luego nos ata.

Las teodiceas, relatos de los orígenes de los dioses disponen de antropodiceas, secuencias del nacimiento de la raza humana. Las míticas, los relatos fundacionales son más que los enumerados en libros tradicionales, casi todo pueblo posee un libro que nos habla de sus principios, uno o varios relatos que se mueven entre mítica y fe; los vasos comunicantes de muchos de ellos son las guerras, guerras religiosas, por establecer un único dios, guerras por el amor de sus criaturas, guerras por hacerse al poder. Los mitos no son razonables, no obedecen al logos, obedecen a la emoción que suele saltarse cualquier causalidad para darle lugar a la casualidad, al azar y a lo indeterminado; un mito racionalizado es como una teoría emocionalizada: acumulación de paradojas.

La *Iliada* como gran literatura que inaugura a occidente, allí se presume que no es la guerra sino el amor, pero ante todo el honor el que se debe defender, desde el rapto de Helena por París hasta la decisión de no regresarla da justificación para que dos pueblos con sus dioses se integren a una guerra de diez años, la guerra de Troya. Homero (1986, p. 7) “Canta, oh diosa, la cólera del Pelida Aquiles; cólera funesta que causó infinito males a los aqueos y precipitó al Hades muchas almas valerosas de héroes”, cantarle a la cólera de un héroe para darle espacio lingüístico a la guerra, a esa gran guerra que en adelante relata de mil y una maneras los poetas y literatos de la tierra. Homero (1986, p. 21) “Las demás deidades y los hombres que en carros combaten, durmieron toda la noche”; es evidente que la guerra cansa, que en la guerra se requiera de un espacio para solazarse, aquí los dioses también se cansan, también requieren del sueño. No se albergan dudas del horror, los dioses son increpados, Homero (1986, p. 346) “Sois, oh dioses, crueles y maléficos. ¿Acaso Héctor no quemaba en honor vuestros muslos de bueyes y de cabras escogidas? Ahora, que ha perecido, no os atrevéis a salvar el cadáver y ponerlo a la vista de su esposa, de su madre, de su hijo, de su padre Príamo y del pueblo”; este reclamo lo hace Febo Apolo, parece a los reclamos que los mortales de este siglo XXI hacen a los ejércitos cuando se presentan muertes, casos en Ucrania, Colombia, Siria y Angola, donde no se entregan los cuerpos, nos reiteran la urgencia de recuperar los sacrificados y entregarlos a sus familias.

La guerra en la mítica griega no sólo pertenece a los hombres, es un atributo de las deidades, algunas más belicosas que otras, Ares fue nombrado el dios de la guerra, para esta civilización, los dioses no podían quedar al margen de las guerras humanas, sí o sí debían tomar parte así no pudiesen modificar el destino. Las diosas participaban de las guerras como lo deja ver Atenea.

Desde las tragedias y las comedias, muchos estetas de la palabra se adentraron por las vicisitudes de las guerras, los siete contra Tebas, los argonautas y otras creaciones literarias se sumieron en la guerra. Una fusión entre tragedia y comedia es el

texto que nos trae Aristófanes para hacernos pensar en salidas eróticas al problema del tánatos que se desprende la guerra.

Lisistrata de Aristófanes pone a la mujer como mediadora para que se suspenda la guerra, la resolución es sencilla: las mujeres no deben tener sexo con sus esposos y esto los hará retirarse de la contienda, como efectivamente sucede. Aristófanes (S.f, p. 6) “Así que, si yo encontrara la manera, ¿querríais poner fin a la guerra con mi ayuda?” Lisistrata empieza a significar la importancia que la mujer tiene para poner fin a la guerra. Aristófanes (s.f, p. 7) “Porque si nos quedáramos quietecitas en casa, bien maquilladas, pasáramos a su lado desnudas con sólo las camisitas transparentes y con el triángulo depilado, y a nuestros maridos se les pusiera dura y ardieran en deseos de hacer el amor, pero nosotras no les hiciéramos caso, sino que nos aguantáramos, harían la paz a toda prisa, bien lo sé”; ésta es la gran estrategia que propone Lisistrata, no tener sexo con sus maridos para suspender la guerra. Aristófanes (s.f, p. 7) “Pero lo primero de todo es que no hay que hacer la guerra”; en este apartado el escritor en Lisistrata la palabra que todos esperamos: bajo ninguna circunstancia se justifica una guerra. Los pasos son sencillos, pero profundos: seducción sin consumación. Luego de la huelga sexual con dificultades para hombres y mujeres se llega al fin de la guerra, se proclama la unión entre espartanos y atenienses en un banquete.

Los relatos fundacionales de muchas culturas se centran en una guerra entre el caos y el cosmos; en las míticas latinoamericanas dos grandes gestos orales dan cuenta de esta experiencia, el *Yurupary* y el *Popol Vuh*, si bien tratan del origen del mundo y la creación de sus razas humanas da un espacio directo a las confrontaciones, a las guerras libradas para que fuesen posibles tales creaciones.

Yurupary es un mito, un relato amazónico que integra a varias comunidades, es el origen de una humanidad propia para Latinoamérica como también lo es el *Popol vuh*. Muchos apartes del *Yurupary* se interesan por los guerreros, su lugar dentro de la organización y de la creación misma. Orjuela (1983, p. 51) “Y los guerreros llevaban las armas, colocaron las flechas en los arcos para hacer puntería sobre los pájaros, pero cuando estaban aproximando la mano hacia el pecho para tirar quedaron inertes en esa posición”; nos aclara que los guerreros no son los dueños de la muerte ni de la guerra, siempre existe una deidad superior que los controla. Orjuela (1983, p. 56) “-Ya he dicho que soy señora de esta tierra, donde sólo se hace mi voluntad; ¡si no deseas morir en manos de mis guerreros, hoy mismo serás mi marido”; esa es la exigencia que Naruna hace a *Yurupary*, le fuerza por las armas en su búsqueda del hombre perfecto, su hombre; hasta en los mitos el asunto es claro, para eso ha servido la guerra con sus guerreros para unir imperios, para congregarse poderes, para sujetar personas y hasta deidades.

Si realizáramos un conteo a las guerras conocidas y registradas en libros de historia quedaríamos asombrados, desconcertados al detectar en las máquinas que hemos sido y somos para la guerra; de ahí, la dinámica guerrera trasladada a los libros sagrados y a los mitos fundacionales de las diferentes culturas humanas.

Popol Vuh ese gran libro de los Mayas, ese relato iniciático que comprende casi todo Centroamérica también ha dado un espacio a la guerra. Asturias y González (s.f, p. 42) “Tened cuidado con la pelota del Drago; así fue dicho a todos los Xibalbá. Éste fue en seguida el comienzo de su pérdida, de su destrucción, así como de su invocación. En otro tiempo su gloria no era grande, pero ellos deseaban la guerra a los hombres”; es develador, la guerra conmueve el relato en muchos de sus apartes, es deseada, pedida por los hombres. Asturias y González (s.f, p. 68) “Pero su envidia no prevaleció contra el jefe Cotuha, quien marchó contra ellos antes de que el jefe fuera matado por los Iloc, tal fue el origen de la revuelta y del tumulto de la guerra”; es un pueblo, un mito que se va haciendo potente con la vivencia de la guerra. Asturias y González (s.f, p. 71) “Quicab los detestaba; hizo la guerra; en verdad, él humilló, destruyó, los barrancos, las ciudades, de los Rabinal, de los Cakchequel, de los Zakuleu”; allí, dentro del mito también se identifican los varones de la guerra, los dueños de la muerte y de la destrucción.

Los libros sagrados de religiones mundiales, los libros mitológicos dan enorme espacio a la guerra, es más, parece ser que religiones y mitos que, suelen confundirse, no son posibles por fuera de las guerras, aquellos dioses arcaicos, elaborados a imagen y semejanza del ser humano de esas épocas, necesitan de la guerra, se complacen no sólo con el sacrificio de animales y personas en rituales, sino que se complacen con generar guerras.

Algunas novelas y la guerra

La paz más desventajosa es mejor que una guerra justa.

Erasmus de Rotterdam

Erasmus nos condiciona, nos interpela, nos llama la atención, no es posible que haya guerras justas, santas, jurídicas, económicas o contra alguien, cualquier paz vale más que la guerra menos destructiva que se conozca.

La novelística se ha servido de la guerra, ha hecho de la guerra un lugar de la memoria humana, es muy extraño que en un literato reconocido no se encuentre un libro o un gran apartado dedicado a cualquiera de las muchas guerras que hemos padecido las sociedades. La guerra no cierra en detalles, nadie que se declare por fuera de los riesgos que trae esta forma cultural humana de resolver los problemas.

El Quijote de la Mancha de Cervantes quien, además, participó en varias batallas y quiso asistir al territorio de las américas tiene varias alusiones a la guerra. Su obra es una secuencia de batallas del Quijote junto a su escudero, toda su guerra es una preocupación por darles vida a los ideales humanos del amor, la justicia, la lealtad y la equidad. Cervantes (1999, p. 31) “Las armas no se pueden llevar sin el gobierno de las tripas”; nos enuncia la distancia que nace entre llenura y medida, entre hambruna y desmesura, en este sentido, las guerras generan hambre y alarmante aumento de armas ¿Cuál es la relación entre hambre y violencia? Es una pregunta que subyace. Cervantes (1999, p. 57) “Con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer; que esta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra”; hay guerras buenas nos hace creer el Quijote, guerras bendecidas porque desaparecen el mal y, por tanto, las dificultades humanas. Cervantes (1999, p. 59) “Calla amigo Sancho, respondió Don Quijote, que las cosas de la guerra, más que otras están sujetas a continua mudanza”; de la guerra no hay que fiarse, es cambiante, camaleónica, indecible desde sus inicios, sus tránsitos y sus finales; todo fluye, nada permanece es lo que nos quiere decir en consonancia con Heráclito. Insiste que para mantener la paz están las armas, que el derecho escrito es viable si existen armas para hacerlo cumplir, que las palabras sirven, tienen validez, si se disponen de armas para defenderlas; Cervantes (1999, p. 287)

Pero dejemos esto aparte, que es laberinto de muy dificultosa salida, sino volvamos a la preeminencia de las armas contra las letras, materia que hasta ahora está por averiguar, según son las razones que cada una de sus partes alega; y entre las que he dicho, dicen las letras que sin ellas no se podrían sustentar las armas, porque la guerra también tiene sus leyes y están sujetas a ellas, y que las leyes caen debajo de lo que son letras y letrados. A esto responden las armas que las leyes no se podrían sustentar sin ellas, se conservan los reinos, se guardan las ciudades, los caminos de mar y tierra, se despejan los mares de corsarios.

La dependencia que tienen las leyes de las armas sí que es justificado en este discurso de Don Quijote; de alguna manera nos quiere insistir que para llegar a cierta paz se requiere un ejército muy fuerte en armas que pueda hacer la guerra, que pueda someter y así disponer del cumplimiento de las leyes.

Esta novela no abandona los ideales humanos, el Quijote somos todos los seres humanos que, en algún momento, deseamos servirle al amor, a la justicia y a la libertad con la desmesura de las pasiones; somos quijotes en lo ideal, sanchos en lo

real y bachilleres Carrasco en lo neutral, es como si la guerra tuviese esos momentos, uno ideal, otro real y uno neutro, momentos que una persona experimenta y acciona.

Guerra y Paz de Tolstoi, narra las guerras napoleónicas hasta mediados del siglo XIX. Tolstoi (2010, p. 26) “ahora estamos en guerra contra Napoleón; si se tratara de una guerra por la libertad, lo comprendería y sería el primero en alistarme; pero ayudar a Inglaterra y Austria contra el hombre más grande del mundo... no está bien”; es una guerra extraña, en apariencia sin un fin que la justifique, si es que una guerra es justificable; una contienda poco fiable porque los rusos saben que se enfrentarán al monstruo guerrero de la época; las guerras son inviables, dejan de existir si acudimos a la convicción ¿Por qué nos dejamos con-vencer de la importancia de una guerra? Vaya juego psicológico el que nos contrasta con la realidad. Tolstoi (2010, p. 27) “No puedo comprender por qué los hombres son incapaces de vivir sin guerra”; esta es una afirmación que la humanidad se hace y que no parece tener respuesta ¿Por qué a los humanos nos agrada la guerra? Si bien, en apariencia, todos la rechazamos, parece que, en el fondo, la mayoría terminamos por aceptarla, incluso, luego participamos de ella, en la guerra hablan en nombre de la humanidad ¿Cuál humanidad? La que dice no desear la guerra, pero necesitarla; esta es la paradoja que siempre nos abre la pregunta por el ser humano y sus fines. Emerge la increíble contradicción, Tolstoi (2010, p. 342) “Ya sabe, querido príncipe, que desde el gran éxito de Austerlitz no he abandonado el Cuartel General. Decididamente, le voy tomando gusto a la guerra”; a eso hemos llegado, primero nos asusta la idea de la guerra, con el tiempo le tomamos gusto, la disfrutamos, así somos, nos parece decir el escritor ruso. Existen los varones de la guerra, los que luego de iniciada se creen con derecho a dirigirla ¿Cómo si tal? Tolstoi (2010, p. 717) “—Sin embargo, se dice que la guerra es semejante al juego de ajedrez”; no podemos rebajar la guerra a cualquier juego, le damos una gran nivelación con el llamado deporte ciencia, esto nos pone a preguntar ¿Es la guerra una ciencia y no lo hemos querido aceptar? Tolstoi (2010, p. 1127) “¿Por qué se produce una guerra o una revolución? Lo ignoramos. Lo único que sabemos es que para llegar a ese o a otro hecho, los hombres se unen en determinadas agrupaciones en las cuales todos participan. Y nosotros decimos que tal es la naturaleza humana, que ésa es su ley”; esta es la mayor conclusión de esta novela, estamos condenados a unirnos para hacer y hacernos la guerra, algo así parecido nos expuso Plauto, *homo, homini, lupus*, el hombre es lobo del hombre.

Las guerras nos marcan, nos condicionan, nos hacen ser otros, pero en esa otredad nos convertimos en desconfiados, poco generosos y decididos a validar la muerte de las personas es lo que nos muestran estos literatos.

Mentir con la guerra como se miente en el poder

Nunca existió una buena guerra ni una mala paz.

Benjamin Franklin

Nos mienten quienes nos hacen creer que la guerra es necesaria antes que pactar una paz incompleta ¿A quién se le ocurrió que existe una paz completa? Ni siquiera Kant creyó en la paz perpetua pese a escribir un libro en ese tono.

La guerra es el arte de engañar, de mentir, de confundir, de desconcertar para luego asesinar el mayor número de personas. Se hacen escuelas militares para enseñar a matar, se educa para que unos mientan mientras otros asesinan ¿Qué sabremos en la educación sobre las mentiras de las guerras? ¿Por qué se enseñan días patrios y liberacionales como acciones de orgullo sabiendo de las atrocidades de sus líderes?

Sin Novedad en el frente de Remarque nos avanza en la primera guerra mundial y los relatos de un soldado, un joven que da cuenta de las vicisitudes vividas un campo de batalla, en un hospital, incluso en la alimentación, relato que finaliza con su innecesaria muerte, justo cuando ya se han pactado los acuerdos del fin de la guerra, pese a su asesinato el informe de guerra es escueto: Sin novedad en el frente. Remarque (1929, p. 4) “Volvimos por la noche y nos acostamos en seguida para poder, por fin, descabezar un buen sueño; Kat tiene razón; al fin y al cabo, no sería tan desagradable la guerra si pudiésemos dormir un poco más”; el autor siempre pone expresiones donde el soldado, algunas veces no ve viable la guerra y en otras donde muestra ese oscuro e innecesario recorrido humano por destruir al otro. Remarque (1929, p. 9)

Los más razonables eran, sin duda, la gente sencilla y pobre; en seguida consideraron la guerra como un desastre, mientras que, por el contrario, los acomodados no cabían en su piel de alegría; y sin embargo, ellos, mejor que nadie, pudieron prever las consecuencias.

No es lo mismo la guerra en la vanguardia que en la retaguardia. No hay duda, los desposeídos, los menos favorecidos se atemorizan ante cualquier guerra, en muchos casos, quienes manejan los grandes capitales se solazan o festejan, esto parece ser un acuerdo tácito en la sociedad: en la guerra sufren los pobres y se reorganizan los más pudientes, de ello desprendemos este clásico título, al morir un don nadie, un soldado sin ningún reconocimiento-carne para cañón, el parte que tenemos es sencillo: sin novedad en el frente.

Escribir un comunicado oficial, luego del asesinato de un soldado, que no hay novedad en el frente es la mentira tras la mentira, es la lingüística de los militares que justifican sus muertos y los de sus enemigos como si fuese normal, como si no

hubiera alguna novedad por descifrar, como si asesinar fuese naturalizado y potenciado desde los comunicados oficiales.



Imagen 1. González (2015b) *Intoxicados con cronos*

No sólo estamos intoxicados con la concepción del tiempo, estamos intoxicados con los lenguajes de las guerras. Los boletines militares son pinochescos, mienten y confunden como estrategia y como política de desinformación.

El tambor de hojalata de Gunter Grass, constituye uno de los grandes hitos alemanes sobre la guerra, un joven que no desea crecer como protesta por la infantilización social, por ese candor humano frente a la guerra, Oscar es el niño que relata su desilusión con los adultos con los sonidos del tambor para protestar por los hechos de la segunda guerra mundial 1939-1945. No vale la pena crecer si lo que espera al ser humano es una guerra de estas magnitudes, es lo que nos quiere decir Oscar con su tambor y decisión de no crecer. Grass (1999, p. 466). “Durante la guerra, dije, había tenido que servir en distintos lugares de Alemania, sin que nunca hubiera llegado a sus oídos esa palabreja de socialdemócrata”; como este diálogo el niño Oscar avanza en su rebeldía por hacer sonar el tambor para enmudecer los cañones de la guerra, para preguntarse por el destino de las personas cuando se encieguen los territorios de la razón y de la emoción.

¿Existe el pensamiento libre o todo pensar está religado, atado? La guerra como acto e libertad humana no requiere de registros éticos o cumplidos morales, la guerra es la guerra es lo que nos parecen recordar los diferentes literatos.

El Diario de Ana Frank constituye otro relato de la guerra, un recuento del día a día de una niña y un grupo de familiares y amigos que se ocultan en una casa de Ámsterdam del asedio alemán contra los judíos. Finalmente son encontrados por los alemanes y llevados a los campos de exterminio, sólo su padre sobrevive para presentar el diario de su hija al mundo. Desde que recibe el diario, Ana empieza a relatar hechos cotidianos de su encierro; esa lucha por no ser detectados por los alemanes, sabía de la impaciencia que ello les producía, de la zozobra; Frank (2012, p.16) “El papel es más paciente que los hombres”, anuncia y de qué manera la im-

paciencia humana, de ahí las guerras por escasez de paciencia. La angustia no se detiene, no hay como, es la avanzada irracional, Frank (2012, p.18) “Nuestras vidas transcurrían con cierta agitación, ya que el resto de la familia que se había quedado en Alemania seguía siendo víctima de las medidas antijudías decretadas por Hitler”; no hay duda, el mundo es otro para esta niña y será otro para la humanidad a partir de este despiste de la ¿razón civilizada? que nunca pudo controlar Europa.

El drama es incontenible, las guerras no saben de medidas, es lo sombrío de la humanidad, González (2016)

Más allá de un interés político, lo que nos ha puesto a pensar las inclusiones y las diversidades fueron las guerras, pero no cualquier guerra, fueron las guerras donde aparece la ausencia de testimonio, donde se inauguran las tumbas en el aire, ya el holocausto no es la muerte en sí, es la desaparición del cuerpo, la no posibilidad de testimonio alguno. (p. 104)

Cuando ni siquiera podemos testimoniar nos quedan los novelistas, los poetas, los pintores, los músicos y los cineastas para que nos ayuden a recuperar esa memoria fallida o memoria borrosa.

Adiós a las armas de Hemingway, se considera una de las obras emblemáticas del siglo XX, este libro nos cuenta de un joven que conduce ambulancias durante la primera guerra mundial, desesperanza y amor, dolor y muerte son algunos de los elementos de esta novela. Hemingway (1982, p. 8) “La próxima semana volverá a empezar la guerra. Así lo dicen”; hay descanso en la guerra, incluso una suerte de tregua, pero con la extraña sensación de empeorar. Al decidir la muerte de alguien, la deducción es consecuente al momento, Hemingway (1982, p. 10) “-Sí, ya que estamos en guerra creo que es necesario que lo hagamos”; es la clara consecuencia de un proceder cuando la muerte de un ser humano es inevitable cuando la guerra, al fin de cuentas, hará la labor ¿por qué no adelantarle su muerte? ¿Cómo dejar de hablar sobre la guerra en guerra?; esta demanda no es menor en la idea de abandonar el lenguaje que insiste en la tragedia, un querer olvidarse así los hechos sean otros, hay guerra para largo. Hemingway (1982, p. 33) “Manera dijo que esperaba que le sirvieran antes del bombardeo. Mientras permanecí allí no dijeron nada. Todos eran mecánicos y odiaban la guerra”; esto es muy reiterado, la mayoría dicen odiar la guerra, no obstante, participan de ella, incluso, como se relata disfrutaban de la misma. Hemingway (1982, p. 34) “-Si nadie atacara, la guerra terminaría -dijo Manera”; esto parece lógico, sencillo de llevar a cabo, que nadie se interese por gestar batallas, pero no, existe algo incontenible, superior a sus orígenes, cuando se proclama la guerra. Hemingway (1982, p. 35) “-La guerra no se gana con la victo-

ria. ¿Qué ganaríamos si tomásemos el San Gabriele? ¿Qué adelantariamos tomando Carso, Montefalcone y Trieste? ¿A lo mejor perderíamos una pierna!"; está claro, ellos pueden dominar un lugar, pero como tal la guerra no la ganarán, al menos, los combatientes no serán los ganadores, tal vez, los políticos, los economistas, los vendedores de armas, los arquitectos que volverán a reconstruir lo destruido, pero los soldados no podrán dar parte de victoria alguna así ganen muchas batallas o la guerra en su totalidad. Hemingway (1982, p. 35) "-Uno piensa, uno lee. No somos campesinos. Somos mecánicos. Pero ni los campesinos son lo bastante torpes para creer en la guerra. Todos odian esta guerra"; aquí el diálogo es profundo y excluyente, llegan a decir que por ser estudiados tienen mayores elementos para odiar la guerra, sin embargo, concluyen que los campesinos mismos la detestan, ¿Por qué entonces las guerras se llevan a cabo si pocos las quieren? Hemingway (1982, p. 50) "-Es difícil de explicar. Hay gente que es partidaria de la guerra. En este país hay muchos. Otros están en contra"; renueva cierta claridad que si hay unos poderosos a quienes les conviene, que si validan la guerra. Hemingway (1982, p. 96) "- ¿Dónde viviremos después de la guerra? -Probablemente en un asilo para ancianos -dije-"; este es el otro drama o, tal vez, la continuidad del mismo, los guerreros y las personas con baja representación social serán olvidados y dejados en cualquier lugar de paso; no parece posible, pero ya nos enteramos de que en la guerra no siempre se construye el odio y la enemistad, por extraño que emerja se consolidan amores, se construyen amistades. Hemingway (1982, p. 141) "-Aún no había matado nadie desde el principio de la guerra, y siempre había soñado con matar a un sargento. -Sí, sí, lo has matado -dijo Piani-. No corría mucho cuando lo has matado. -Esto no tiene importancia. Es una cosa que recordaré siempre. Lo he matado bien y bonitamente al bribón"; una consecuencia de la guerra, un desenlace inevitable, después de participar en ella habrá que asesinar e incluso disfrutar de dicha brutalidad hasta elevarla a heroísmo. La guerra desestabiliza toda la realidad humana, no hay espacio para deportes en forma abierta, menos va existir posibilidades de estudiar; la única pedagogía establecida es: enseñar al ser humano a matar personas.

No es suficiente con una guerra mundializada, estamos plenos de guerras locales, guerras civiles como las denominan desde los ámbitos políticos y jurídicos, esas confrontaciones son temerarias y largas porque no se tienen los mecanismos internacionales claros para intervenir o ayudar a resolver la discordia. Las llamadas guerras civiles son la muestra de lo brutales que somos entre las culturas nacionales y regionales.

Por quién doblan las campanas de Hemingway nos relata la guerra civil española, el amor es una secuencia que da justificación a la participación en una guerra devastadora que no sólo afecta el pueblo español. Nos inicia el libro con el

relato de Donne “Por eso no quieras saber nunca por quién doblan las campanas; ¡están doblando por ti...!”; en la guerra todo campanazo de iglesia es el preludeo no de una muerte ajena sino de la tuya, la propia. Hemingway (1999, p. 322) “Más vale morir de pie que vivir de rodillas”, esta es la arenga patriota, la arenga de los grandes dirigentes de las guerras, también constituye un reconocido postulado ético, mejor morir que vivir de esclavo ¿Qué tan certero es? Hemingway (1999, p. 299) “Pero si no ganamos esta guerra no habrá revolución, ni república, ni tú, ni yo, ni nada”; aquí ya es claro, no sólo es participar de la guerra, alguien debe ganarla, ¿Alguien gana una guerra? Es posible que se sumen los muertos y los territorios, pero como tal una guerra es un viaje al abandono humano es lo que nos hace pensar este libro.

Si puedes engañar a la sociedad puedes maravillarle parece ser una tesis de la guerra, tesis que muy bien comprenden los grandes imperios cuando de mover propaganda se trata, no hay guerra que no acuda al engaño.

La guerra civil española ha dado para bastantes libros, uno de ellos, *Los cipreses creen en Dios*, donde narra en una trilogía los hechos de aquel brutal enfrentamiento entre españoles. Gironella (1953, p. 20) “Matías Alvear contaba siempre lo que les ocurría al subir al castillo de Montjuich, montaña árida e impresionante, donde todavía asomaban huesos de cuando la guerra con los franceses”; sobre el mismo campo de batalla vuelve a editarse otra guerra, dentro de los cementerios de anteriores guerras se entierran los nuevos muertos, los nuevos sacrificados. Gironella (1953, p. 170) “El comandante era un aristócrata, alto, ligeramente encorvado, con nariz borbónica y cara enrojecida a causa del alcohol, del que abusó cuando la guerra de África”; los guerreros se van haciendo entre guerras, las buscan y cuando no las inventan, no porque así lo diga el libro, se deduce, porque como este comandante podría dar cuenta de soldados, políticos y economistas que se mueven en espacios donde existen guerras. Gironella (1953, p. 389) “Hay algo que falla en todo esto, y me parece que es una de las trinidades que se te olvidó citar: egoísmo, imposición, guerra”; podemos elaborar otras trinidades que se nombran en las guerras: libertad, igualdad y fraternidad; poder, dinero y reconocimiento; estupidez, intolerancia y locura; odio, venganza y crueldad; destrucción, humillación y muerte. Gironella (1953, p. 707) “Éste declaró el estado de guerra, montado en su caballo. Un momento pensó en el jefe que cayó en octubre, en idéntica actitud”; la circularidad de los acontecimientos, unos mueren en condiciones similares a sus antecesores, otros se comportan como sus anteriores guerreros aun sabiendo que matarán y morirán dentro de la guerra.

Sabemos de guerras que se despliegan por cien años, de cruzadas por siglos, de persecuciones religiosas por milenios, nombradas como guerra contra los impíos,

sabemos de guerras que duran mil días, un mes o dos semanas, no obstante, la soledad de los que sufren es tan abismal que se requieren muchas generaciones para reponer los daños físicos y morales que generan una guerra.

Cien años de Soledad de García Márquez sienta su inicio con el coronel Aureliano Buen día, García (1976, p. 7) “Muchos años después. frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro...”; desde ese momento, la novela centra muchos de sus apartes a las guerras políticas, en las divisiones internas y hace un esfuerzo mayor por abordar las masacres de las bananeras.

En este libro abundan los relatos de guerra, se cuenta como el Coronel Aureliano Buen día promovió treinta y dos levantamientos armados y los perdió todos, nos muestra las idas y venidas de un país dedicado a las armas, muchos de los Buendía participan en unas guerras que parecen interminables, García (1976, p. 92) “Él mismo después de firmar la capitulación de Neerlandia que puso término a casi veinte años de guerras civiles se disparó un tiro de pistola en el pecho...”; se disipan las señales: Macondo es Colombia que se ha complacido en la guerra interna. García (1976, p. 258) “Avanzaba el tren, y en los relámpagos que estallaban por entre los listones de madera al pasar por los pueblos dormidos veía los muertos hombres, los muertos mujeres, los muertos niños, que iban a ser arrojados al mar como el banano de rechazo”; de esta matanza tantas veces negada por el Estado García Márquez hizo muchas alusiones. La guerra existía en Colombia, se vivía por sus cuatro puntos cardinales, pero el poder se negaba a aceptarla.

Sin destino de Kertesz se centra en el aparente no destino de un judío, en este caso, Kertesz quien va de lugar a lugar junto a otros judíos sin tener claro el destino, si bien llegan a un campo de concentración nunca se sabe cuánto duraran allí y si la vida continuará. Es una muestra del cómo se entra a un campo de exterminio, de ese destino no saben ni oprimidos ni opresores, hay un orden, nadie sabe de dónde viene la orden y quién dispone de sus traslados o muertes. Empieza el viaje sin destino aparente. Kertesz (2003, p. 41) “En el tren, lo que más escaseaba era el agua. La comida parecía suficiente para varios días, pero no teníamos nada para beber, y eso era muy desagradable”; camino a campos de concentración sin agua, aparcados como salchichas con la inhóspita idea de la muerte, ante la rara sensación de que nadie ni siquiera los ejércitos sabían dónde debían dejarlos. Kertesz (2003, p. 53) “Se corrió la voz de que teníamos que dejar todas nuestras pertenencias. Más tarde, como nos explicaron, nos las devolverían, pero desinfectadas y sólo después de la ducha que nos esperaba. Ya era hora, pensé”. En la aparente inocencia del relator nos va llevando de forma tranquila por el suplicio de ser judío, por ese destino que

esperaban encontrarlo en su religión ahora se los estaban designando los alemanes despiadados. Tampoco hay que llamarnos a engaños, del horror algo nace, nos hace pensar que la felicidad es laberíntica y se puede encontrar en los lugares menos pensados, Kertesz (2003, p. 173)

Incluso allá, a lado de las chimeneas había habido, entre las torturas, en los intervalos de las torturas algo que se parecía a la felicidad. De la felicidad en los campos de concentración debería hablarles la próxima vez que me pregunten. Si me preguntan. Y si todavía me acuerdo.

A simple mirada emerge como increíble que hubiese alguna felicidad, no obstante, desde esa penuria se puede sentir alguna felicidad cuando se recibe un buen alimento, agua para la sed, un cobertor para dormir, unos zapatos o guantes, un jabón o un derecho a baño, en la precariedad de opciones la felicidad llega con menos exigencias.

En los libros de Borges aparecen muchas alusiones a la guerra, desde el Alpeph hasta *Ficciones*. La poética borgiana es rica en mirar la guerra, allí rondan las metáforas e ironías con estridencia y sutileza. Borges (1980, p. 16) “en su grave rincón, los jugadores/ rigen las lentas piezas. El tablero/ los demora hasta el alba en su severo/ ámbito en que se odian dos colores/. Adentro irradian mágicos rigores/... Cuando los jugadores se hayan ido/, cuando el tiempo los haya consumido/, ciertamente no habrá cesado el rito/. En el Oriente se encendió esta guerra/ cuyo anfiteatro es hoy toda la tierra/. Como el otro, este juego es infinito... También el jugador es prisionero/ (la sentencia es de Omar)¹²² de otro tablero/ de negras noches y blancos días.”; la guerra así sea una decisión humana parece superior a sus mismos creadores; nos insiste Borges que es una lógica devenida de la confrontación dual o binárica de la realidad, la batalla entre los opuestos, como si la oscuridad guerreara con la claridad, lo dulce con lo salado, lo alto con lo bajo, lo bello con lo feo, pares organizativos que nos hacen olvidar de los matices, de los intersticios. En ficciones insiste en muchos de sus relatos sobre las consecuencias de las guerras, Borges (1984, p. 112) “Dicen que era severo hasta la crueldad, pero escrupulosamente justo” refiriéndose a Tacuarembó; eso es la guerra, tiene la sevicia suficiente para adormecernos en el juego extraño de pensar que se busca la justicia.

Tríptico de la infamia de Pablo Montoya. A partir de varios hechos violentos, de la guerra por mantener la conquista a toda costa en el Siglo XVI Pablo Montoya nos muestra que si hay un signo, una expresión que nos unifique es la infamia,

122 La vida es un tablero de ajedrez, donde el Hado nos mueve cual peones, dando mates con penas, en cuanto termina el juego, nos saca del tablero y nos arroja a todos al cajón de la Nada. Omar Khayyam.

parecemos infinitos en las maneras de gestar guerras para imponer nuestros designios. Montoya (2015, p. 109) “Le Moyne se paralizó de rabia cuando vio que a dos mujeres las colgaron de uno de los gaviones de la empalizada y les introdujeron lanzas por la vulva”, estas y otras injurias de los conquistadores Le Moyne llevó a grabados, donde los conquistadores llenos de avaricia decidieron asesinar a las comunidades indígenas para imponer su colonizaje y poderse apoderar de aquello que no tenían en su continente: bienes y dignidad. Montoya (2015, p. 109) “Por nada del mundo podía perder las imágenes. Allí estaba concentrada la esencia de sus días en el Nuevo Mundo. Qué otra cosa, sino esas láminas, podía mostrar en Francia”; este pintor que vivió y comprendió a los nativos jamás logró superar los hechos vividos y la violencia de sus compañeros de colonizaje. Montoya (2015, p. 176)

Quisiera negar la aseveración, aparentemente lúcida y tal vez pragmática, que dice que luego de las matanzas queda la esperanza de una humanidad pacificada. Yo estuve en París durante esos días y sé que no hubo ni hay ni habrá tal apaciguamiento.

Nos relata los horrores en París por persecuciones políticas y religiosas en ese medianero siglo XVI. Montoya (2015, p. 176). “La humanidad siempre está al borde del abismo y su sed de destrucción no disminuye. A toda hora está tocando las puertas de la calamidad, estimulando el desvarío, abriendo la caja de Pandora de sus demonios internos”; esto nos lo relata Francois Dubais pintor francés, que pertenecía a los hugonotes. Montoya (2015, p. 213)

De Bry, cada vez que se acerca a los indígenas –sea leyendo a Bartolomé de las Casas, a Girolamo Beozoni o a Hans Staden-, se pregunta qué tipo de hombres son. Rechaza el asunto de su carencia de razón y de alma. Reconoce, más bien, que forman parte de una humanidad condenada. Son hombres arrojados como a un limbo por los designios ineluctables de Dios.

De las tragedias vividas por los aborígenes existen cientos de libros, pero que esto se visualice por un hombre de las artes justo en ese siglo donde todo era posible, menos la idea de rescatar de la tragedia a los indígenas es de por sí una aventura; el hecho es que la guerra no sólo era en y por América, la Europa del siglo XVI como la del XVII, XVIII, XIX, XX y XXI no ha sabido más que hacer la guerra, no ha sabido más que destruir y apoderarse de los demás, ya podrán hacerse recorridos desde los imperios romanos hasta Carlos Magno y todo el medievalismo para encontrarnos con esa marca que nos menciona Montoya: La infamia. Montoya (2015, p. 289)

Esas trampas tumbas se comunican con las de ahora. La fosa común, con su carga de anonimato, su evidente ofensa y el lazo que establece con el detrito, adquiere en la historia de América una prolongación sórdida. Lo que haría pensar que los territorios del Nuevo Mundo, desde Alaska hasta la Patagonia y a partir del siglo XVI, no son más que una inmensa mortaja injuriosa.

La guerra por tierras, por bienes, por expansión, por ideas, por religiones, por transponer culturas constituyen las marcas claras de este libro que corresponde a una guerra no pedida por los nativos americanos, pero si padecida porque así lo decidieron los reyes y dueños de Europa.

A esto no podemos llamarnos a engaños, las culturas aztecas, mayas, incas y caribes eran grandes guerreros, hay ejemplos potentes de muchas culturas americanas dedicadas a vivir de la guerra, a hacerle la guerra a sus vecinos, a destruirse y atacarse sin ninguna regulación, es decir, no sólo es una versión europea, asiática o africana, también los aborígenes hicieron de la guerra un estilo de vida como se muestra en algunos de sus libros fundacionales o en zonas arqueológicas donde se han encontrado vestigios de eso combates.

Las mujeres en la guerra

Preferiría la paz más injusta a la más justa de las guerras.

Marco Tulio Cicerón

Cicerón, uno de los más reconocidos retóricos, quien vivió de cerca las atrocidades, las conquistas e imprudencias de su imperio, tampoco duda en validar: mejor una paz injusta que una guerra justa ¿Hay guerras justas? Es un oxímoron al que acuden muchos poderes, hacernos creer sobre guerras justas, por tanto, necesarias.

Nadie queda por fuera de una guerra, así los libros no los citen, así los poderes los desconozcan, la realidad es bien distinta. Los niños y las mujeres han participado en todas las guerras, bien como combatientes o bien como botines, objetos para ser negociados o usados en rodeos sexuales. Son muchos los libros que se han adentrado por el lugar de la mujer en la guerra, desde *Lisistrata* hasta *La guerra no tiene rostro de mujer* nos deja el interrogante por el destino femenino en las guerras, por las violaciones, por el sufrimiento y por el ser tenidas como botín de guerra, cual se representa de forma directa en el rapto de las Sabinas, relato mitológico que se propicia por Rómulo el fundador de Roma. En la segunda guerra mundial Rusia participó con la presencia de muchas mujeres, cerca de un millón, no obstante, el asunto ha quedado silenciado, esto porque los grandes relatos son venidos de los hombres.

Para Alexievich, la nobel de literatura en el 2015, la mujer en la guerra es un asunto dramático no por su participación sino por el olvido en que ello ha quedado en la sociedad rusa. Las mujeres han integrado grandes contingentes de soldados. La guerra es una realidad que invade la vida cotidiana, Alexievich (1985, p. 7) “La guerra siempre estuvo presente: en la escuela, en la casa, en las bodas y en los bautizos, en las fiestas y en los funerales. Incluso en las conversaciones de los niños”; no era un secreto, la guerra aparece en las conversaciones públicas y privadas. Alexievich (1985, p. 8) “No conocíamos el mundo sin guerra, el mundo de la guerra era el único cercano, y la gente de la guerra era la única gente que conocíamos. Hasta ahora no conozco otro mundo, ni a otra gente. ¿Acaso existieron alguna vez?”; cuando se está en ese interregno, no se conoce otra opción o si se identifica pierde sentido frente a lo que vitalmente le aqueja al sujeto. Alexievich (1985, p. 9) “En la biblioteca escolar, la mitad de los libros era sobre la guerra”; la educación se integra, empieza a ser el vehículo preferido de los dirigentes, imágenes, videos, carteles, canciones y, por último, libros; es probable que si hacemos un barrido de los libros de cualquier biblioteca el alto contenido sobre la guerra o el uso de esta expresión podría sorprendernos en su exuberancia nominativa. Alexievich (1985, p. 12) “La guerra femenina tiene sus colores, sus olores, su iluminación y su espacio. Tiene sus propias palabras.

En esta guerra no hay héroes ni hazañas increíbles, tan solo hay seres humanos involucrados en una tarea inhumana”; esta descripción de lo femenino se potencia con la afirmación de que no pueden haber ni héroes ni hazañas cuando en el medio se juegan las vidas propias y las de otras personas. Alexievich (1985, p. 24), “Las mujeres, hablen de lo que hablen, siempre tienen presente la misma idea: la guerra es ante todo un asesinato y, además, un duro trabajo. Por último, también está la vida cotidiana: cantaban, se enamoraban, se colocaban los bigudíes...”; el relato paralelo de los hombres se puede construir desde lo anterior, los hombres se acostumbran a la guerra y ven a las mujeres como objetos sexuales. Alexievich (1985, p. 51), “La guerra es la guerra. No es ningún teatro...”; esto en respuesta a lo que suele nombrarse por los dirigentes e informativos mismos: el teatro de operaciones, el teatro de los acontecimientos, una metáfora que pretende eufemizar lo que pasa: muerte y más muerte. Alexievich (1985, p. 169) “—Cuando la guerra acabó, ellas quedaron muy mal paradas. Mi mujer, por ejemplo... Ella es muy inteligente, pero mira con malos ojos a las chicas que lucharon en el frente”; un drama adicional, entre mujeres nace la descalificación, un extraño odio, una imposibilidad de reconocerlas como combatientes y acercarlas al mundo sexual, dar a pensar que servían más que para la guerra para la satisfacción sexual de los hombres combatientes. Alexievich (1985, p. 574) “Después de la guerra viví durante mucho tiempo con miedo al cielo, ni siquiera levantaba la cabeza. También me daba miedo la tierra arada. Y eso que los

grajos la pisaban con toda tranquilidad. Los pájaros pronto olvidaron la guerra...”; el sufrimiento de ser mujer, madre y campesina, los recuerdos de la tragedia, de todo lo que encarna esta experiencia en el mundo femenino se cierra de forma dramática: la guerra es cosa de seres humanos, los animales u otros objetos en nada se conmueven por los hechos, ni saben ni se interesan por tantas liviandades humanas.

Colombia y la literatura de guerra, literatura del desplazamiento forzado

La guerra es una masacre entre gentes que no se conocen, para provecho de gentes que si se conocen pero que no se masacran

Paul Valéry

Si existen revelaciones, esto que nos dice Valéry va siendo una poesía para el firmamento a fin de ser leída en cada anochecer. Los guerreros nunca se benefician lo suficiente como si los intelectuales de la guerra.

Las grandes novelas de la literatura colombiana han hecho un espacio a la cantidad de conflictos armados vividos en el país desde su independencia. *La casa grande* de Cepeda nos relata la matanza de los bananeros en 1828, cientos de campesinos son asesinados por los soldados, por el Estado mismo como represalia a sus protestas por abusos de los empleadores, solicitan alguna mejora laboral y una mínima dignidad en su relación con las empresas bananeras; Cepeda (1998, p. 32) “Por qué los mataron: no tenían armas. Tú tenías razón: no tenían armas. Y ahora qué vamos a hacer”; este diálogo entre dos soldados nos muestra una de las grandes realidades de cualquier guerra, muchos de los asesinados ni siquiera armas tienen para defenderse. Cepeda (1998, p. 33) “-Estaban sentados sobre el techo del vagón. Yo me acerqué... con el cañón tocándole la barriga disparé”; resucita el drama de unos soldados que deben asesinar sin saber por qué, sin tener justificaciones reales, asesinar a quemarropa, asesinar sin ni siquiera haberlo hecho antes se convierte en una labor común dentro de la guerra. La mentira, la justificación de los asesinatos están al orden del día en esta gran novela, Cepeda (1998, p. 33) “Entre las 9:30 y las 10:00 de la mañana de hoy, un grupo de bandoleros armados trató de asaltar el expendio de tiquetes.... Las fuerzas militares se vieron en la imperiosa necesidad de hacer fuego contra los bandoleros. El número de muertos no ha sido determinado todavía. En el personal militar no hay bajas que reportar”; esta es la radiografía de los informes de guerra de los ejércitos en Colombia, reportar enfrentamientos inexistentes, eso sí con centenares de muertos en los supuestos enemigos y ni un solo herido en las tropas. “-Cepeda (1998, p. 137) “-Yo no culpo a la hermana; no culpo a nadie; digo que hemos reemplazado un odio por otro; que nos hemos libe-

rado del odio; que esta casa y los que llevamos la sangre de esta casa no nos liberaremos nunca del odio”; no es sólo en la Casa grande, es en toda la zona bananera, allí se encuentra un odio construido, un odio cultivado con el cuidado suficiente para no dejar morir la guerra que seguirá.

Revisar la novelística colombiana es sorprenderse de la violencia, de las maneras inadecuadas de resolver los problemas, porque es un país acostumbrado a buscar culpables para asesinarlos o llevarlos a prisión mientras los problemas se eternizan, se mantienen, González (2004, p. 22) “Se cumple el vaticinio de Elíber. Pueblo que al arma se aferra, al fin la guerra lo entierra”; esta puede ser una advertencia para la sociedad colombiana, pero que en mucho aplica para la humanidad misma, este seguir enloquecidos por potenciar los poderíos militares, mejorar los armamentos nos conduce, más temprano que tarde, a una devastación humana.

En *Multitudes Errantes* pronto entramos en esta guerra colombiana de los últimos 60 años; Restrepo (2001, p. 14) “Quería saber si había pasado por aquí una mujer refundida en los tráfico de la guerra”. Una guerra que desplaza, una guerra que somete, una guerra que no da espacio. Las memorias se apoyan en el horror, en la inviabilidad de los hechos, lo cruel es que no se trata de ciencia ficción, Restrepo (2001, p.11) “Enterré a mi marido y a tres de mis hijos y salí corriendo con lo que me habían quedado”; parece la copia del relato de los miles de mujeres que han debido soportar esta violencia armada. Restrepo (2001, p. 31) “Los conservadores pintaron de azul todas las puertas del pueblo; pintaron de azul hasta las vacas y los burros, y dicen que al que se atreva a andar de colorado le van a tajar la garganta... viendo el caso irremediable, los rojos de Santamaría le dijeron adiós a su tierra, mirándola de lejos por última vez”; nos conduce a los inicios de esta extraña condición de asesinarnos por colores porque muy pocos identifican la diferencia entre liberales y conservadores. Restrepo (2001, p. 31) “Dicen los azules que sólo paran cuando hayan derramado toda la sangre liberal. Dicen que así piensan ganar las elecciones próximas”; Lo anterior corresponde a la auténtica radiografía de una división partidista colombiana, la gestación de grupos políticos con armas para asesinar a sus opositores. Restrepo (2001, p. 32) “Aquí y allá se les fueron incorporando otras montoneras liberales que también vagaban al garete; nuevos desplazados por desahucios y matanzas; más sobrevivientes de pueblos y campos arrasados”; parece que no tenemos opción es lo que nos dicen los desplazados, parece que se repite en el siglo XXI lo que se vivió a mediados del XIX; González (2014, p. 82) “Esas romerías de los 50s se parecen tanto a los desplazamientos actuales, en aquella época, liberales y conservadores, ahora, guerrillas, paramilitares y soldados, pero en el fondo, sirven para lo mismo: alguien se beneficia, alguien compra esas tierras o simplemente las rapta para sí, a fin de cuentas no hay ni habrá quien las reclame”. Restrepo (2001, p. 103) “En menos de dos semanas, la racha de críme-

nes que devastaba la zona había dejado un saldo de veintidós personas ajusticiadas”; los ajusticiamientos, el creer que se tienen facultades jurídicas, éticas o políticas para desaparecer, para asesinar es uno de los grandes desastres de la guerra colombiana. Restrepo (2001, p. 107) “Al principio, fundamos la sociedad protectora sólo para amparar perros y gatos, seguimos la labor con huérfanos, luego con viudas de soldados...”; el drama tan amplio ha dado para que entre animales y humanos se adapten espacios para recibir refugiados, para albergar personas casi en peores condiciones que las mascotas, porque en la guerra, a veces, vale más un animal que una persona, porque en la guerra, suele tener mayor importancia un perro que un ser humano.

Matar y desplazar el oficio de los ejércitos

La guerra es la obra de arte de los militares, la coronación de su formación, el broche dorado de su profesión. No han sido creados para brillar en la paz.

Isabel Allende

Hombres y mujeres formados para la guerra, con diccionarios guerreros, donde los demás son enemigos, estos pobres sujetos deformados en la idea sobre la otredad no tienen como saber sobre la paz, no pueden brillar en la paz porque siempre están gestando una guerra secreta, siempre tienen en sus bases cognitivas el concepto de guerra fría.

El apoderarse de tierras, de zonas ricas en petróleo, gas, oro, esmeraldas o, en este siglo XXI, coltán parecen ser las condiciones que agilizan las invasiones de cualquier ejército a un territorio. Las invasiones militares liberacionistas norteamericanas, rusas o de la comunidad europea no parecen inocentes, en la base de esas decisiones surgen no el interés de mitigar una confrontación con otra confrontación armada, sino una realidad económica que así lo amerita, de hecho, se sospecha que en muchos lugares ya se vienen movilizand o ejércitos a zonas acuíferas para apoderarse de bancos de agua dulce, es como si la guerra por el agua fuera tomando su forma.

La guerra colombiana sí que ha sabido de ello, siempre hemos tenido ejércitos de derecha, ultraderecha, de izquierda y ultraizquierda para hacer del desplazamiento forzado todo un dispositivo tecnológico. En Colombia siempre hemos hecho desplazar a personas de sus tierras para luego ser entregadas a los grandes terratenientes. El asunto es humillante, se les han quitado las mejores tierras a nuestros campesinos no para la producción local sino para exportar: se desplazaron propietarios para producir quina y caucho para exportarlo; banano, café y ganado para exportarlo, oro, esmeraldas, petróleo, carbón y gas para exportarlo; se producen estupefacientes para exportarlos; ¿Qué lógicas organizativas, políticas y económicas

son estas del expropiar para exportar? No sólo se le arrebatan los mejores territorios a los campesinos, sino que lo allí producido no es digno para la sociedad colombiana, hay que venderlo, hay que exportarlo porque son de mucha calidad, es como si la sociedad colombiana no tuviera derecho a disfrutar de sus mejores tierras; esto es un extraño aprendizaje de la polarización y de la guerra sostenida en el país.

Evelio Rosero en *Los ejércitos* se adentra por la guerra entre distintos ejércitos que se han conformado en el territorio colombiano, ejércitos con experticia en asesinar. Rosero (2010, p. 12) “Tempranamente huérfana, sus padres habían muerto cuando ocurrió el último ataque a nuestro pueblo de no se sabe todavía qué –si los paramilitares, si la guerrilla: un cilindro de dinamita estalló en mitad de la iglesia, a la hora de la Elevación, con medio pueblo dentro; era la primera misa de un Jueves Santo y hubo catorce muertos y sesenta y cuatro heridos”; el desorden del conflicto interno ha sido tal que hechos como éstos quedan en la impunidad por carencia de información sobre los guerreros. Rosero (2010, p. 12) “Sus ojos me obligaron a pensar que me iba a disparar hasta agotar las balas. Y fue cuando descubrí: el asesino era un hombre joven; debía de ser un niño de once o doce años. Era un niño”; entre muchas irregularidades, esta es una más, niños y niñas con armas asesinando en nombre de una ideología, en nombre de la libertad, la igualdad y la fraternidad que sirvió de abuso en la misma revolución francesa. Rosero (2010, p. 35) “Mataron a una recién nacida y se persignan: Descuartizada. No hay Dios”. Sí los niños entran a la guerra como actores, también deben padecer las brutalidades contra ellos. Rosero (2010, p. 27) “Los 9 de marzo, desde hace cuatro años, visitamos a Hortensia Galindo. Es en esta fecha cuando muchos de sus amigos la ayudamos a sobrellevar la desaparición de su esposo”; los desaparecidos dentro de una guerra civil pueden ser tantos como los muertos reportados por las estadísticas oficiales. Rosero (2010, p. 32) “No cumplía todavía los veinte años cuando lo mató, en una esquina, una bala perdida, sin que se supiera quién, de dónde, cómo”; hemos aprendido que las muertes no directas en enfrentamientos se denominan daños colaterales, lo que no es colateral es el sufrimiento de los familiares ni el ahogamiento de la vida misma. Rosero (2010, p. 47) “Carmina Lucero. Alguien me contó que se murió de cautiverio, a los dos años. Yo no sabía todavía quiénes eran, si guerrilla, si paras”; las guerras disponen de muchos artilugios, de variados dispositivos para hacerse más nocivas, el secuestro y la extorsión han sido las llaves de financiamiento de los ejércitos que participan del conflicto colombiano y de muchas guerras en el mundo. Rosero (2010, p. 68) “Tengo entendido –dice- que el brasilero pagaba sus buenas vacunas, tanto a los paras como a la guerrilla, a escondidas, con la esperanza de que lo dejaran tranquilo ¿Y entonces?”; claro es que una guerra no tiene límites, ahí todo es viable. Rosero (2010, p. 68) “Otra mina quiebra patas han estallado, o se dejan oír... parecemos sitiados por un ejército invisible y por eso mismo eficaz”;

las minas antipersona, la ubicación estratégica de explosivos entre los ejércitos termina por afectar a la población más que a los guerreros mismos. Rosero (2010, p. 159) “Lo único que recomiendo al mundo es largarse, y cuanto antes. El que quiera morir que se quede”; asediados por diferentes ejércitos, todos acusando de colaboración indebida a uno u otro hace que la población deba irse, dejando sus muertos y recuerdos a disposición de la atrocidad guerrera. Rosero (2010, p. 168) “Hay eso que llaman paro armado en la carretera. Cualquier vehículo es dinamitado, sea o no particular, y a veces, con los ocupantes adentro. No hay transporte seguro”; aquí la novela avanza por una de las condiciones más difíciles del conflicto armado colombiano, los paros armados, de hecho, en marzo del 2016 se produce un paro armado gestado por uno de los ejércitos del conflicto armado que involucró varias regiones de Colombia, con muertes, incendios de vehículos y otras arbitrariedades¹²³.

En tiempos enrarecidos, en tiempos enloquecidos, en tiempos intoxicados ingeniarse guerras es una estrategia más de ciertos poderes para mantenerse en el poder, González (2015, p. 53)

Estamos en tiempos confusos con lenguajes difusos, evasivos y desligados de los acontecimientos mismos, es decir, tiempos y lenguajes intoxicados que intoxican nuestros pensamientos, que intoxican a la humanidad, porque, a no dudarlo, hay que estar muy intoxicado para proponer guerras de exterminio o de colonización.

Los literatos han sido profusos en escribir sobre la guerra, ahora les corresponde a los políticos y economistas leer estas experiencias y aprender algo para que nos inventemos la sociedad que no precise de la muerte ajena para buscar su propio bienestar.

Las voces de los arrepentidos

La guerra es la salida cobarde a los problemas de la paz.

Thomas Mann

La paz es un desafío vital, digamos que la paz es un ideal, lo que si podemos es reducir los conflictos armados, la desaparición del otro por uso de las armas, se coincide con Mann que todo ruido de guerra es la cobardía lingüística para pensar en los lenguajes de la reconciliación.

Algunos se han retirado por diversas circunstancias del conflicto armado colombiano, pero sus voces nos dejan inquietos. Molano (2009, p. 11) “Me man-

123 <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/son-cinco-los-muertos-paro-armado-del-clan-usuga-noro-es-articulo-624931> recuperado el 18 de abril de 2016.

daron a liquidar a una guerrillera que no había querido colaborar: la habían detectado haciendo una remesa en una cooperativa que era nuestra, pero que nadie sabía. La siguieron y cuando ya tenía todo organizado y se montaba al carro, le caímos. No supo que decir ni que explicar. Temblaba... el bachiller dio la orden, llévenla al quebradero... me dijo: aprenda usted a hacerlo”; La voracidad del asesino, la voracidad de una guerra sin regulación alguna. Molano (2009, p. 11) “Cuando una se acostumbra a andar armada, estar sin armas es como posar desnuda”; la desnudez de ideas frente al otro, la desnudez de cualquier principio ético. Molano (2009, p. 22) “Los acuerdos de paz han traído más muertos, pensaba yo, que los combates”; ese no creer en los diálogos, en las soluciones conversadas. Molano (2009, p. 29) “Yo digo que cuando la guerrilla descubrió el secuestro, se le dañó el corazón”; también podemos decir que se le dañó el corazón a la sociedad colombiana cuando descubrió el narcotráfico, cuando descubrió que estaban por encima de las leyes, por encima del bien colectivo. Abad (2007, p. 251) “¿Qué pasó? ¿Mataron a mi papá?... llegué y me dijeron: corra que mataron a su papá. Lloraban enloquecidos”; como este relato, en la guerra colombiana se cuentan por miles, en el mundo por millones. Al viaje de estas letras de *El olvido que seremos*, llegué a escribir: “Colombia no debió ser, no debe ser, ni debería ser. Ojalá fuese una ilusión de una memoria”.

En dos siglos, a muchos colombianos, les viene mejor seguir manteniendo las guerras, llámense de los mil días, chulavitas, partidistas, revolucionarias, contrarrevolucionarias, liberacionales, etc, etc, etc. Los muertos los sumamos por cifras insospechadas, no obstante, siguen emergiendo politiqueros haciéndonos creer que debemos avanzar en la guerra, que la solución a un problema social son las armas, que el problema de los vendedores ambulantes se resuelve expulsándolos y humillándoles. El cinismo de estos políticos merece un amplio tratado. Al menos, sabemos que los hijos de los grandes varones de la política no van a la guerra, tienen protección estatal y mundial.

Libros de las distopías y posapocalípticos

La primera víctima de la guerra es la verdad.

Hiram Johnson

Esto es lo que nos quieren decir las literaturas de las distopías y las pos apocalípticas, cualquier verdad que nos vendan sobre la guerra es una mentira; no podemos creer en mundos felices, en mundos entregados al control total de una organización sobre la condición humana; los ministerios sobre la verdad son sofismas para agitar guerras altaneras, contiendas en secreto. La primera víctima de una guerra no es la verdad, son los lenguajes, porque lo primero que se hace en

una guerra es empobrecer los lenguajes, reducir los diccionarios al escenario de la confrontación armada.

Libros dedicados a las distopías, a la no credibilidad sobre las utopías, al miedo a esa paz perfecta, a ese control exacerbado han dado lugar a un nuevo escalamiento de la guerra. Luego de la segunda Guerra Mundial se produjo bastante literatura al respecto. Ya al finalizar el siglo XX empieza a emerger otro tipo de literatura, no es el miedo a las utopías, sino lo que queda luego del apocalipsis, esa pos apocalipsis guerrera se aborda desde una literatura pos apocalíptica, luego de las guerras totales algo nos queda, algo nos sigue, alguien hará de Moisés o de Mesías, un extraño vínculo entre ciencia-religión-imaginación literaria.

Huxley (2008, p. 86) “Cuando el individuo siente, la comunidad se resiente”; una clara ironía que se comprende en una sociedad controlada, por tanto, avocada a creer en universalismos, en totalitarismos, en homogeneidades y generalidades. Huxley (2008, p. 51) “—La Guerra de los Nueve Años, el gran Colapso Económico. Había que elegir entre Dominio Mundial o destrucción. Entre estabilidad y...”; es lo que nos anuncia este libro, para evitar la guerra por miedo a la guerra se somete, se esclaviza al hombre, lo que no garantiza una guerra peor en el devenir. Huxley (2008, p. 196) “Pero actualmente no hay guerras. Se toman todas las precauciones posibles para evitar que cualquiera pueda amar demasiado a otra persona”; esa es una de las claves, al suprimir el amor se suprime el odio, se evita la posible guerra. No es el único caso que la literatura se aventura a pensar que para evitar la guerra se pueden acudir a perversiones tan precarias como la guerra misma. El gran hermano o 1984 de Orwell sienta las bases de una sociedad controlada, de una sociedad que evite la guerra acudiendo al supercontrol. Todos vigilan a todos, esa es la guerra fría, todos temen a todos Orwel (2012, p. 5) “Las tres consignas del partido: La guerra es la paz; la libertad es la esclavitud y la ignorancia es la fuerza”; esta consigna dada por el Ministerio de la Verdad nos pone en alerta de lo que puede llegar a ocurrir cuando se acepta el exceso de control, cuando se sacrifica libertad por seguridad.

La guerra es un más allá de la realidad, la paz es un más acá de la imaginación

El vencedor de la batalla deberá llevar luto.

Lao Tsé

Esta expresión que se encuentra en el *Tao Te King* supera cualquier exigencia social y militar. Vencer en una guerra es perder, es saber que las muertes y humillaciones han de marcarnos el territorio de la existencia.

A la guerra le supera la realidad, a la paz le supera la imaginación, nos sobra imaginación para hacer la guerra y nos falta imaginación, creatividad para buscar la reconciliación, la tranquilidad, la paz. En los libros de literatura abordados los diferentes personajes insisten en lo torpe que es la guerra, en lo innecesaria, pero tampoco se encuentran lenguajes para pensar la no guerra.

Desde estos libros explorados todo parece superar la imaginación, la realidad va más lejos que la imaginación misma, como si las letras no fueran suficientes para relatarnos los hechos, como si la realidad guerrera nos supera, a cambio que la imaginación si diera el límite del más acá. “Desde el año 1.000 d. c. hasta el 2.000 se calcula que las guerras han causado unos 148 millones de víctimas, casi las 2/3 partes durante las contiendas habidas en el siglo XX. Hasta la primera mitad de este siglo, se estima que 9 de cada 10 víctimas eran soldados; en la segunda mitad esta proporción varía hasta que, a finales del siglo XX, 9 de cada 10 víctimas en los conflictos armados son civiles¹²⁴”. Los números de por sí asustan, las estadísticas pueden ser mayores porque los registros de las guerras suelen obviar información que tarda bastante en recabarse. Lo que aprendemos desde estas estadísticas y desde los literatos mismos es que las guerras suelen afectar más a la población no combatiente que a los guerreros mismos; unos fabrican, dosifican y redistribuyen las guerras, mientras otros que nada pueden hacer son los que padecen con mayor fuerza los horrores.

No olvidar a Sun Tzu (2003, p. 5)

El arte de la guerra se basa en el engaño. Por lo tanto, cuando es capaz de atacar, ha de aparentar incapacidad; cuando las tropas se mueven, aparentar inactividad. Si está cerca del enemigo, ha de hacerle creer que está lejos; si está lejos, aparentar que se está cerca. Poner cebos para atraer al enemigo.

Engañar con vendernos la guerra; lo primero que se empobrece en una guerra son los lenguajes, luego de empobrecidos los diccionarios le queda el campo abierto a las armas para resonar por doquier.

Muchos libros no occidentales, al igual que occidentalizados han quedado por fuera de esta búsqueda, no porque sus relatos no fueran importantes sino porque vemos que con esta mirada es suficiente para enterarnos que la guerra es un alimento para el ingenio literario, que la guerra constituye un manantial de opciones para quienes dedican su vida al mundo de las letras.

124 <http://remilitari.com/cronolog/guerras.htm>. Acceso el 21 de abril de 2016.

Músicos, pintores, escultores, poetas, teatreros y cineastas han dado lugar a las complejidades de las guerras en sus producciones, pero todas lucen insuficientes para contarnos los hechos, estas y otras formas lingüísticas parecen insuficientes es como si todas las guerras fuesen más allá de la realidad y, sin lograr darnos cuenta, estamos un poco más acá de la imaginación cuando nos figuramos la tranquilidad, la paz.

A ningún ser humano le agrada perder poder, control y reconocimiento, justo eso es lo que hacen las guerras, concentrar el poder, el control y desposeer de algún reconocimiento a las mayorías, eso es lo que hemos aprendido de la mirada a estas escrituras literarias que se adentraron por la guerra no como vocación sino como motivación para no dejarnos olvidar de lo poco fiables que son los lenguajes guerreros.

Hay hombres y mujeres de grandes amores, algunos de ellos sienten profundo amor por la guerra, la justifican con extrañas cifras, con curiosos devaneos, con extravagantes sofismas que les permite jugar con la sangre de gentes pobres, los hacen sus hijos de la guerra, bien sea que integren las fuerzas del gobierno o las fuerzas opuestas. No han podido entender que es mejor una paz cediendo que una guerra venciendo. También nos han hecho creer que la segunda guerra mundial se dio por negociaciones injustas con Alemania, más bien esa guerra se gestó por la incompetencia europea para resolver sus problemas con el uso de las palabras, por incapacidad lingüística y por exceso de armas.

Por mucho que insistan, por excelsas teorías, por limpias estadísticas –cargadas de muertos y desplazados-, que nos entreguen, de lo que no tenemos dudas es que una guerra nadie la gana. Se lucran unos cuantos, y la padecen las mayorías, pero de ganar como tal, eso no es cierto.

Se escriben historias desde los vencedores y escasos relatos desde los perdedores, pero el dolor queda registrado en la humanidad ¿Quién vence cuando se tienen seres humanos asesinados? ¿Hay vencedores cuándo se humilla la condición humana?

La academia, el mundo de la educación y los intelectuales debemos seguir investigando, comprendiendo este fenómeno humano tan perverso del querer asesinarnos, del querer imponer nuestros criterios bajo enormes ríos de sangre. Ningún intelectual, ningún pensador serio puede avalar la muerte de un ser humano. Si ello sigue sucediendo es que nuestra pobreza para resolver los problemas es abrumadora.

Las diversidades, las inclusiones o las integraciones requieren ser estudiadas hasta comprenderlas en su profunda esencia, no para someter ni decirle al otro cual es el camino a seguir, sino para que en serios compromisos nos arrojemos de lleno al dilema del aprender a vivir juntos, al estar en juntadas distintas.

Cualquier teoría, cualquier formación, cualquier disciplina humana será precaria sino logramos resolver esto del estar entre y con los otros. Los desplazamientos, los asesinatos, las violaciones, las destrucciones son acciones humanas que precisamos tensar hasta encontrar un punto de no retorno, un lugar donde lleguemos a la convicción de que nadie es ilegal en ninguna parte del planeta.

Es inconcebible que no tengamos libertad de vivir donde queramos, que se dispongan normas restrictivas, banderas tontas, himnos guerreristas para hacernos creer que si cruzamos una frontera ya somos ilegales –ilegal el que gesta esas constituciones y leyes para evitar la llegada de desplazados-. El sólo hecho de vivir ya nos da el derecho a merodear, a caminar y a vivir donde tengamos condiciones más dignas, donde nos parezca.

Es mejor una paz con errores que una guerra total; así nos digan que la Segunda Guerra Mundial se gestó por errores en la paz acordada durante la Primera, no es de creerlo; esa guerra se gestó porque la indolencia de las potencias ante el drama de los judíos fue infinita.

Notamos, como no, las diversidades amenazadas desde las apuestas religiosas, económicas, militares, políticas y científicas, es por así decirlo, estos escritores han visto la guerra en sus movibilidades, pero a la guerra le devienen gentes, formas culturales, modos de expresión, toda una variedad de elementos y diversidad de acontecimientos que hacen poner en tremor la idea democrática, plural y abierta cuando se piensa en las diversidades, sus expresiones y sus lenguajes.

Hay fracasos en el pensamiento especulativo como los hay en la especulación sobre la paz, esto porque las guerras mienten, como mienten todas las formas de corrupción; el gran fracaso de la paz es que no tiene diccionarios ni enciclopedias y sabe un poco menos de la condición humana que las guerras mismas. De la guerra su mayor virtud es aumentar los cementerios, llenar de dolor a las sociedades y plagar los campos en fosas comunes, de gentes desaparecidas; eso es lo que saben las guerras, eso es lo que adoran algunos políticos que, en grandes comodidades, desde sus increíbles propiedades, muchas de ellas devenidas de la guerra, insisten en la guerra total, en el exterminio absoluto. A ellos les pedimos abandonar la división, apostarle a la educación, creer que somos posibles desde muchos escenarios, pero que jamás la muerte será una salida; a los literatos les insistimos en no dejar olvidarnos, en escribir y escribir sobre los conflictos armados hasta que el mundo de tanto saber sobre las guerras se interese por el aprender a vivir en juntidades.

Referencias

- Abad, F. H. (2007). *El olvido que seremos*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S. A.
- Alexievich, S. (1985). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Epub, Editor digital: libra.
- Aristófanes. (2007). *Obras Completas*. Traducido por Luis M Macías Aparicio. Madrid: Gredos.
- Asturias, M. A, y González M. J. (s.f.). *Popol Vuh*. Quetzlcoatl: Instituto Cultural Quetzalcoatl de Antropología Psicoanalítica. Recuperado de http://www.samaelgnosis.net/sagrados/pdf/popol_vuh.pdf
- Borges, J. L. (1980). *Nueva Antología personal*. Barcelona: Editorial Brujera, S. A.
- Borges, J. L. (1984). *Ficciones*. Bogotá: Editorial La Oveja Negra.
- Cepeda Z, A. (1998). *La casa grande*. Bogotá: Editorial Plaza y Janes.
- Cervantes S, M, A. (1999). *Don Quijote de la Mancha*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- El Corán. (2005). *El sagrado Corán*. Versión Castellana Julio Cortés. Musulmanes Shiitas de El Salvador. San Salvador: El Salvador.
- Frank, A. (2012). *Diario de Anne Frank*. Barcelona: Debolsillo.
- García M, G. (1976). *Cien Años de soledad*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Gironella, J, M. (1953). *Los cipreses creen en Dios*. Epub: Editor original: EfeJota.
- González G, M, A. (2004). *Analectas de la caverna*. Pereira: Editorial Papiro.
- González G, M, A. (2010). *Umbrales de Indolencia*. Manizales: Editorial Universidad de Manizales.
- González G, M, A. (2011). *Resistir en la esperanza*. Tertulias con el tiempo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González G, M, A. (2014). Escritura y desplazados en Colombia. ¿Y la educación?. San Pablo: *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 2(3).
- González G, M, A. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas*. Sospechar un poco del tiempo educativo. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- González G, M, A. (2015b). *Intoxicados con cronos* (Imagen 1). Óleo sobre lienzo. Pereira.
- González G, M, A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- González G, M, A. (2017). *Amores prohibidos en Kalkan*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Grass, G. (1999). *El tambor de hojalata*. México, D. F.: Alfaguara, S. A.
- Hemingway, E. (1982). *Adiós a las Armas*. Madrid: Luis de Caralt, Editores.
- Hemingway, E. (1999). *Por quién doblan las campanas*. México: Editorial Época.
- Homero. (1986). *La Ilíada*. Bogotá: Editorial Bedout.
- Huxley, A. (2008). *Un mundo feliz*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Kertesz, I. (2003). *Sin destino*. Buenos Aires: Editorial Sol 90.
- La Biblia. (2009). *Antiguo y nuevo testamento*. Iglesia de Jesucristo: Salt Lake City, Utah.
- Molano, A. (2005). *Desterrados, Crónicas del desarraigo*. Bogotá: El Ancora Editores.
- Molano, A. (2009). *Ahí les dejo esos fierros*. Bogotá: El Áncora Editores.
- Montoya, P. (2015). *Tríptico de la infamia*. Bogotá: Penguin Random House.
- Orjuela, H. (1983). *La leyenda del Yurupary*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Orwel, J.M. (1953). *Los cipreses creen en Dios*. España: Planeta.
- Remarqué, E, M. (1929). *Sin novedad en el frente*. Barcelona: Molíns de Rey.
- Restrepo, L. (2001). *La multitud errante*. Bogotá: Punto de lectura.
- Rosero, E. (2010). *Los ejércitos*. (2da edición). Barcelona: Tusquets Editores.

Significados y sentidos de la diversidad en la vida contemporánea

Sun Tzu. (2003). *El arte de la guerra*. Biblioteca virtual universal:

<http://www.biblioteca.org.ar/libros/656228.pdf>

Tolstoi, L. (2010). *Guerra y paz*. Chachin: Taller de Mario Muchnik.

Universo Bíblico. (S.f). *En busca de la paz que falta*. En:

<http://www.universobiblico.com/language/es-co/articulos/id/1731/en-busca-de-la-paz-que-falta>

Bibliografía general

- Abad, F. H. (2007). *El olvido que seremos*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S. A.
- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (Primera ed., Vol. I). (J. D. Palacios, Trad.). Embajada de Francia en México, Francia: Ediciones Coyoacán S. A. de C, V.
- Acosta, C. (2011). *El sentido de la vida humana en adultos mayores enfoque socioeducativo. Departamento de teoría de la educación y pedagogía social*. Facultad de educación. Bogotá: Universidad nacional de Educación a Distancia.
- Adlbi Sibai, S. (2014). Pedagogía de la alteridad: experiencias en el sistema educativo de las alumnas españolas musulmanas. Universidad de Salamanca, Tesis 15(4), pp. 1-289.
- Agredo, J. y Burbano, T. (2012). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Maestría en Educación desde la Diversidad: Universidad de Manizales. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/792>
- Alvarado, J. (2013). En Arte e Diversidade. *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, 9, 16–27.
- Alexievich, S. (1985). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Epub, Editor digital: libra.
- Almeida, M., Angelino, C., Priolo, M., y Sánchez, C. (2009). Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados. En Angelino, M., y Rosato, A. (Coord.), *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*, pp. 55-76. Buenos Aires: Noveduc.
- Alonso, M. J.; Navarro, R. y Vicente, L. (2008). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en las Jornades de Foment de la Investigació en la Universitat Jaume. Cataluña, España.
- Alpala, W. y Romero, M. (2015). *Reconocer la diversidad desde los significados de los jóvenes del Encano en la época actual*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Altet, M. (2005). *La Formación Profesional del Maestro*. Estrategias y competencias. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer Investigación Cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós educador
- Álvarez, J. y Gayou J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Aparicio, M. (2009). *Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, pp. 129-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512>
- Aprada, G. (2012). La concepción de sujeto en Michel Foucault. *Borromeo*, 20.
- Aranda, T.; Tunubalá, J. M.; Salazar, R.; Aranda, M.; Rodríguez, A.; Aristizabal, M. y Días, A. (2012). *Parosoto, sembrando cultura ayer, hoy y siempre. Una propuesta educativa propia para la pervivencia del pueblo Misak*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Aranda, L. D.; Perafan, C.; Mayorga, E. y Moreno, S. (2015). *Confrontando la cultura hegemónica desde el pensamiento Misak*. (Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Manizales: Universidad de Manizales.
- Arboleda, J. C. (2007). *Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida*. Popayán: Fundación Pensar.
- Arcia, J. H. (2013). *La etnoeducación como entre-tenimiento Misak. La araña, el aroiris y el fuego para ser “sereno” y “tranquilo”*. En proceso de publicación.

- Asturias, M. A, y González M. J. (s.f.). *Popol Vuh*. Quetzlcoatl: Instituto Cultural Quetzalcoatl de Antropología Psicoanalítica. Recuperado de http://www.samaelgnosis.net/sagrados/pdf/popol_vuh.pdf
- Ávila, M. y Martínez, A. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)*. Tesis de Grado de la Maestría en Desarrollo Social y Educativo. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bahuman, Z. (2010). *Miedo Líquido*. Madrid: Paidós, Iberica.
- Bajtín, M. (1997). *The Problem of Speech Genre, 1952-53*. En Emerson, Caryl y Holquist, Michael (eds.) *Speech Genres and Other Late Essays*, University of Texas Press, Austin (Texas). Traducido por McGee, Vern W.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. México: Editorial Taurus.
- Ballesteros, B. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Psychol*, 4(2), pp. 231-244. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a10.pdf>
- Barlow, M. (s.f.). *El Agua Bien Común*. *Onthecommons*. Oficina Regional para México, Centroamérica y el Caribe de la Heinrich Böll Stiftung.
- Barlow, M. y Clarke, T. (2002). *El oro azul: Las multinacionales y el robo organizado de agua en el mundo*. España: Paidós.
- Barlow, M. (2011). *El pacto azul. El futuro alternativo del agua*. Barcelona: Paidós.
- Barriga, S. (2002). *Primera fase: Investigación Institucional sobre deserción escolar*. Dirección de Investigación. Universidad de la Sabana. Facultad de Psicología. Cundinamarca. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/4164/131194.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bauman, Z. (2013). *Amor Líquido: Acerca de la Fragilidad de los Vínculos Humano*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, M.; Cuenca, M.; Osorio, Y. y Gaitán, A. (2015). *Sentidos y significados de la diversidad en niños y niñas en situación de desplazamiento de los grados cuarto y quinto de las Instituciones Educativas Jorge Villamil Ortega, Silvania y Luis Calixto Leiva*. (Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad). Universidad de Manizales-Neiva. Colombia. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2293?show=full>.
- Bayot, A.; Rincón, B. y Hernández, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(1), pp. 70- 92 Universitat de València. Valencia, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91680103.pdf>
- Becerra, A. (2006). Movimientos Sociales y Luchas por el Derecho Humano al Agua en América Latina. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 14. Chile: Universidad Bolivariana.
- Boelens, R. (s.f.). *Derechos de agua, gestión indígena y legislación nacional*. Universidad de Wageningen. Recuperado de <https://www.cepal.org/dmri/proyectos/walir/doc/walir3.pdf>
- Botero, P. (2016). *Narratives about a de-colonial psychology: contra-systemic globalization of the black diaspora for "Good living" (Buen Vivir) in Colombia*. 6th International Conference of Community Psychology. Global dialogues on critical knowledge, liberation and community. South Africa, 27 to 30 May 2016. Recuperado de www.iccp2016.co.za
- Bourdieu, P. (1989). *Estructuras sociales y estructuras mentales*. Prólogo : Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corp (trad. de Emilio Tenti), París, De Minuit.
- Borges, J, L. (1980). *Nueva Antología personal*. Barcelona: Editorial Bruguera, S. A.
- Borges, J, L. (1984). *Ficciones*. Bogotá: Editorial La Oveja Negra.

- Botero, P. (2012a). Investigación y acción colectiva –IAC– Una experiencia de investigación militante. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(57), pp. 31 – 48. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Botero, P. (2012b). Reseña: Human Development y Political Violence y aportes al campo crítico de las narrativas colectivas desde Colombia. *Revista Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1). Universidad de Manizales–Cinde.
- Botero, P. y Palermo, A. (2013). *La utopía no está adelante: Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*. Argentina: Clacso, Asociación Argentina de Sociología; Cinde y Universidad de Manizales.
- Borda, O. F. (1989). *Campeños de los Andes*. Estudio sociológico de Saucio (Boyacá). Bogotá: Editorial Punta de Lanza, 1978.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial LAIA.
- Botero, P. (2012). Investigación y acción colectiva “IAC”. Una experiencia de investigación militante. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Botero, P. (2013a). *Teoría Social en Movimiento*. En: Botero, Patricia y Palermo, Alicia (2013). *La utopía no está adelante, Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*, pp.30-60. Argentina: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde, AAS.
- Botero, P. (2013b). *Metáforas y transiciones del buen vivir frente a la economía del capital: resistencias ancestrales como la opción para un futuro plural posible*. Tonga 1. Encuentro Economías Posibles para otros mundos posibles. Cali, Colombia.
- Botero, P. y Itati, A. (2013). *La utopía no está adelante, Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*. Argentina: Clacso, Universidad de Manizales, Cinde, AAS. Recuperado de: Versión interactiva:
https://docs.google.com/file/d/0B_QeS4JnNB5uQkpnTU42cmZtOWc/edit?usp=drive_webyauthuser=0
- Brunelesch, D. (2011). *Hito y Mito en el Macizo Colombiano*. Exposición encuentro Culturas del Agua. Armenia.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial. Recuperado de <http://raulkoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Actos-de-significado.pdf>
- Buendía, J. (1990). Aspectos psicológicos y psicopatológicos del desempleo: depresión y apoyo social. *Psiquis*, 2, pp. 47-53.
- Burgos, R. (2011). *Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5° a 8° año de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de cerro Navia*. (Tesis de maestría en Educación, Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile, facultad de Ciencias Sociales). Recuperado de:
http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-burgos_r/pdfAmont/cs-burgos_r.pdf
- Cabas, A. (2009). *El sujeto en el psicoanálisis de Freud a Lacan: la cuestión del sujeto*. Rio de Janeiro: Jorge zahár.
- Cano, D.; Carmona, I. y Pulgarín, S. (2013). *La vivencia de la decersion y la relación con el proyecto de vida personal*. Informe técnico para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo humano. Sabaneta: Universidad de Manizales-CINDE.
- Cardona, C. E. (2013). *Cómo hacer una investigación cualitativa etnográfica*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Cardona, C., Muñoz, J. y Figueroa, Y. (2018). *Significados de la diversidad cultural en niños, niñas y maestros de escuelas rurales Guambianas, en el municipio de Silvia-Cauca*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Casals, E. y Defis, O. (1999). *Educación Infantil y Valores*. España. Editorial Desclée.
- Cassiani, A. (2007). La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afro descendientes en Colombia. *Revista educación y pedagogía*, 19(48), pp. 97-105.

- Castiblanco, I. y Clavijo, C. (2008). *Fotoensayo: El brillo de tus ojos*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.octoacto.org/multimedia/brillo_ojos/small.html
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, pp. 483-484.
- Castro, C. A. (2013). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales. *Diversidad, Interculturalidad e Inclusión en la Educación Superior*, 8(1), pp. 81 – 92. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art5.pdf>
- Casullo, M. (1996). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. México. Editorial Paidós.
- Centro de Investigación y Fundación popular (CINEP/PPP). (2012). *Movilización por la paz en Colombia*. Bogotá. Recuperado de www.cinep.org.co
- Cepeda Z, A. (1998). *La casa grande*. Bogotá: Editorial Plaza y Janes.
- Cervantes S, M. (1999). *Don Quijote de la Mancha*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Cifuentes, L. (2015). *El rol del maestro en la formación de niños y niñas de la primera infancia, a partir de la antropología pedagógica*. Trabajo de grado del programa de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Bogotá D.C.: Universidad de San Buenaventura.
- Córdoba, F. (2013). *El constructo convivencia escolar en Educación primaria: Naturaleza y dinámicas*. (Tesis doctoral facultad de ciencias de la educación departamento de psicología, Universidad de Córdoba). Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11953/201400000930.pdf?sequence=1>
- Constitución Política Colombiana. (1991). *Diversidad étnica y cultural*. Biblioteca del Banco de la república. "Actividad cultural". Bogotá.
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento CODHES (2013). *Desplazamiento forzado intraurbano y soluciones duraderas. Una aproximación desde los casos de Buenaventura, Tumaco y Soacha*. Recuperado de <http://www.acnur.org/index.php?id=1694>
- Contraloría General de la Republica. (2004). *La Deserción Escolar en la Educación Básica y Media*. Dirección de Estudios Sectoriales Agenda Nacional de Educación. Recuperado de: <http://aducesar.com/files/arc0000045.pdf>
- Contreras, J. (2009). Prólogo a Experiencia y alteridad en educación. *Reseñas de libros*, 32, pp.114-116. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/res_domingo.pdf
- Cuevas J. (2016). La educación superior ante los desafíos sociales: alteridad. *Revista de Educación*, 11(1), pp. 101-109. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4677/467746763008.pdf>
- Cruz, E. (2013). *La Orientación Vocacional en el Plan de Estudios de la Institución Educativa Municipal La Arboleda, Facatativá: "Construyendo mi Proyecto de Vida en Facatativá"*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- D´Angelo, O. (1994). *Modelo integrativo del proyecto de vida*. La Habana, Cuba: Provida.
- D´Angelo, O. (2004). *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Da Rosa, S., Chalfin, M., Baasch, D. y Soares, J. (2011). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. *Universitas Psychologica*, 10, pp. 175-188. Base de datos Scielo.
- Daiute, C. y Lightfoot, C. (2004). *Narrative Analysis*. NY: Sage Publications, Inc. En: García Mora, L. H. y Salazar Henao, M., 2013. *Crianza familiar en contextos margen de la ciudad de Cali: narrativas intergeneracionales*. *Ánfora*, 19(34). Universidad Autónoma de Manizales.
- Dávila, A. (2017a). *Documento de trabajo inédito para la clase de Grupos vulnerables*. Unidad 1. Maestría en Educación para la diversidad. Universidad de Manizales.
- Dávila, A. (2017b). *Documento de trabajo inédito para la clase de Grupos vulnerables*. Unidad 3. Maestría en Educación para la diversidad. Universidad de Manizales.

- De Rendo, A. D.; Vega, V. y Grupo, A. (1998). Escuela en y para la diversidad. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Decreto 2569 de 2000. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 387 de 1997 y se dictan otras disposiciones*. Ministro de Hacienda y Crédito Público y Ministerio del Interior y de Justicia de la República de Colombia. Diario oficial. Año 2000. N. 44263. 19, diciembre, 2000.
- Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Barcelona, España: Paidós.
- Del Campo M, M. (2012). *La didáctica no parametral: hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes de inglés*. Porta linguarum, 133.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 66(23), pp. 159-180. Universidad de Córdoba. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588302.pdf
- Delgado, R. (2005). *Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres jóvenes y trabajadoras*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf> 20/03/2017
- Delvalle de Rendo, A. y Vega, V. (2006). *Reconocer la diversidad desde los significados de los jóvenes del encierro de la época actual*. (Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Manizales: Universidad de Manizales.
- Delvalle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique grupo de editores.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2005). *Boletín Censo General 2005 Perfil Manizales*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/caldas/manizales.pdf> 22/03/2017
- Díaz, Y., y Jiménez, D. (2014). *Valores en la formación de la personalidad que contribuyan en la convivencia escolar de los niños y niñas entre 6 a 9 años de edad de la fundación unidad educativa “félix leonte olivo”*. Trabajo Especial De Grado realizado como requisito para optar por el Título De Licenciada En Educación. Universidad de Carabobo. Recuperado de: <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1608/3/4808.pdf>
- Dignath, Ch. y Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3(1), pp.231–264. Recuperado de: <https://iscorewiki.wikispaces.com/file/view/SRL+meta+review+Dignath+%26+Bueetner+2008.pdf>
- Dignath, Ch.; Buettner, G. y Langfeldt, H.P. (2008). ¿Cómo pueden los estudiantes de primaria aprender estrategias de aprendizaje autorregulado de la manera más efectiva? Un metaanálisis sobre programas de capacitación en autorregulación. *Educational Research Review*, 3(2), pp.101-129.
- Doiz, A.; Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2013). CLIL and Motivation: The Effect of Individual and Contextual Variables. *Language Learning Journal*, 42(2), pp. 209-224.
- Domínguez, L. (2007). Proyecto de Vida y Valores: condiciones de la personalidad madura y saludable. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 3(1), Pp. 44-58. Recuperado de: www.conductitlan.net/proyecto_de_vida.html
- Douglas, M. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Perú: Envión editores.
- Duque, A. (1995). *Tres miradas al mundo escolar*. Colombia: Fundación FES.
- Duque, N.; Quiñones, L. A.; Salazar, A. M. y Rodríguez, B. (2015). *La escuela y el desarrollo de la dimensión lúdica: “Argumentos para la transformación de la educación y la atención desde la diversidad”*. Maestría en Educación desde la diversidad: Universidad de Manizales. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2014>

- Dulcey-Ruiz, E. (2010). Psicología social del envejecimiento y perspectiva del transcurso de vida: consideraciones críticas. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), pp. 207-224.
- Duran, S. y Parra, M. (2016). Diversidad Cultural para promover el desarrollo de habilidades sociales en educación superior. *Cultura educación y sociedad*, 5(1), pp. 55-67. Recuperado de: http://revistas-cientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/995/pdf_212
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía*, 4(7), pp. 1-13. Recuperado de: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- El 50% de los jóvenes en Colombia deja la secundaria. (2013). El universal. *Colprensa*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.co/cartagena/educacion/el-50-de-los-jovenes-en-colombia-deja-la-secundaria-121775>
- El Corán. (2005). *El sagrado Corán*. Versión Castellana Julio Cortés. Musulmanes Shiitas de El Salvador. San Salvador: El Salvador.
- Echeita, S. G. (2004). Porqué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano. *Revista Electrónica sobre calidad, eficiencia y cambio en Educación*, 2(2), pp. 31-42.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), pp. 532-550.
- Escobar, A. (1995). *Dinero, desarrollo y ecología*. Revista Arce España.
- Escobar, Arturo. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar. ¿Globalización o postdesarrollo?* Carolina del Norte: Universidad de Carolina del Norte.
- Escobar, A. (2013). *Los Pueblos Indígenas y sus Derechos a la Tierra: Política Agraria y Usos, Conservación, e Industrias Extractivas*. Documento preparado para el Segundo Taller Internacional SOGIP. París, Francia.
- Escobar, A y Botero, P. (2014). *Sentipensar con los territorios y los pueblos en movimiento: La clave para la defensa de la vida*. Manifiestos. Incomodos, desobedientes, mutantes. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Escudero, M. J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educación siglo XXI*, 30, pp. 109-128.
- Espitia, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, 17(1), pp. 84-105. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.
- Farah Quijano, M. A., y Pérez C., E. (2003, pp. 137-160). Mujeres rurales y nueva ruralidad en Colombia. Cuadernos de Desarrollo Rural, 7-25.
- Frank, A. (2012). *Diario de Anne Frank*. Barcelona: Debolsillo.
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 31(62). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Férguson, M. y Pinilla, B. (2014). *Caracterización de la diversidad de los jóvenes de la Institución Educativa Fe y Alegría, la paz como fuente de mejoramiento de la calidad educativa*. (Tesis Maestría en Educación desde la Diversidad). Manizales: Universidad de Manizales.
- Ferrando, M. G. (1996). La encuesta. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. *Revista REIS*, 152, pp. 167-201.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial: Madrid: Morata; Coruña: Fundación Padeia Galiza.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. 3era edición. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras*. Madrid: Editorial Alianza.
- Freire, P. (2003). *Práctica de la pedagogía crítica*. El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, México: Siglo XXI Editores.

- Feinmann, J. (2008). *La filosofía y el barro de la historia*. (1ª edición). Planeta. p. 816.
- Fromm, E. (2006). *Miedo a la libertad*. Madrid: Editorial Paidós. Recuperado de <http://www.enxarxa.com/biblioteca/FROMM%20El%20Miedo%20A%20La%20Libertad.pdf>
- Fuentes, C. (2010). *El espejo enterrado. Reflexiones sobre España y América*. México: Alfaguara.
- Fuentes, S. y Rosário, P. (2013). *Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje: un desafío educativo para el Siglo XXI*. Chile: Instituto de Economía Social y Cooperativismo.
- Galeano, E. (1990). *El derecho a la alegría, en Ser como ellos y otros artículos*. Radio Saudade. [en línea]. Recuperado de <http://www.saudaderadio.com/2017/07/eduardo-galeano-las-ganas-de-hacer.html>
- García Dusán, É. (2013). Discurso artístico y educación estética. *Enunciación*, 18(1), 78-93. <https://doi.org/10.14483/22486798.5719>
- García, M. G. (1976). *Cien Años de soledad*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- García, J. (2005). *Programas de Educación Intergerenacional*. Madrid: Dikinson.
- García, L. y López, M. (2011). *Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias*. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia, España. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_22.pdf
- García Castañeda, M. G. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. VIII Jornadas Nacionales y 1º congreso nacional sobre la formación del profesorado*. Narración, investigación y reflexión sobre las practicas (pág. 10). Mar de la plata Argentina: Universidad nacional del mar de la plata, facultad de humanidades.
- Gaybor Secaria, A. (2010). *Acumulación capitalista en el campo y despojo en el agua*. Foro nacional de los recursos hídricos. Quito Ecuador.
- Geertz, C. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas. Nueva York: Gedisa editorial. Recuperado de: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>
- Geertz, C. (2003). *Interpretación de las culturas*. Duodécima reimpresión. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Giorgi, A. (1999). A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology*, 2 (30).
- Giovanni, M. y Lafrancesco V. (2003). *La educación integral en el preescolar, propuesta pedagógica*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Giménez, G. (2005). *Cultura, identidad y metropolitano global*. Revista Mexicana de sociología. Nro. 11, Vol. 67. Guadalajara. México.
- Gironela, J. M. (1953). *Los cipreses creen en Dios*. Epub: Editor original: Efejota.
- Grass, G. (1999). *El tambor de hojalata*. México, D. F.: Alfaguara, S. A.
- Grimson, A. (2010). *Cultura, identidad: dos nociones distintas*. Social identities. Nro. 9, Vol. 16. Buenos Aires. Argentina.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1999). *Antologías - Métodos cualitativos en investigación social y educativa*. En G. y J.P. Etnografías y diseño cualitativo en investigación educativa, 1988 (pp. 11-21, 21-111). España: Ediciones Morata.
- González G, M, A. (2004). *Analectas de la caverna*. Pereira: Editorial Papiro.
- González G, M, A. (2010). *Umbrales de Indolencia*. Manizales: Editorial Universidad de Manizales.
- González G, M, A. (2011). *Resistir en la esperanza*. Tertulias con el tiempo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González, M. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Módulo Filosofía de la Diversidad II: igualdad y libertad. Maestría en Educación desde la diversidad. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. Gómez, M. y Ríos, P. (2013). **Prácticas educativas en convivencia en el aula de la ciudad de pereira en el año 2012: grado 7º del colegio Liceo Merani y Grado 5a de la Institución José Antonio Galán**. *Revista de Educación*, 356, pp. 531-555. Valencia, España. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_22.pdf

- González G, M, A. (2014). Escritura y desplazados en Colombia. ¿Y la educación? San Pablo: *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 2(3).
- González G, M, A. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas*. Sospechar un poco del tiempo educativo. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- González G, M, A. (2015b). *Intoxicados con cronos* (Imagen 1). Óleo sobre lienzo. Pereira.
- González G, M, A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- González G, M, A. (2017). *Amores prohibidos en Kalkan*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Guarín, G. y otros (2014). *Maestros e intelectuales en la educación colombiana*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín, G. (2015). *Acción política colectiva. De las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Enciclopedia latinoamericana de socio-cultura y educación. Bogotá: Editorial Norma.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir, germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en crecimiento*, 35(462). Quito, Ecuador.
- 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), pp. 71 – 83. Recuperado de <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasAcostaCriticaDesarrolloBVivirUtopia11.pdf>
- Guerrero, A. (1993). *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada*. Un estudio sociológico. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Guiso, A. (2001). Textos y Argumentos. *Fundación Universitaria Luis Amigó*, 2, p. 5.
- Gutiérrez, S. (2014). *La diversidad en las organizaciones indígenas del Cauca: El Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño*. Popayán. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co>
- Guzmán, E.; Muñoz, J. y Preciado, A. (2012). *La convivencia escolar: una mirada desde la diversidad cultural*. (Tesis para optar el título de Magister) Universidad de Manizales. Colombia. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1066/109_Preciado_Espitia_Edgar_Alexander_Tesis.pdf?sequence=1
- Hemingway, E. (1982). *Adiós a las Armas*. Madrid: Luis de Caralt, Editores.
- Hemingway, E. (1999). *Por quién doblan las campanas*. México: Editorial Época.
- Heras, A. I. y Holstein, A. (2004). Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. *Universidad Nacional de Jujuy*, (22), pp. 79-99. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042004000100007&lng=es&tylng=es
- Hernández, E. (2010). *La resistencia civil de los indígenas del Cauca - Resistencia civil artesana de paz. Experiencias indígenas, afrodescendientes y campesinas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, L. Ll. (2010). *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*. Revista agricultura, sociedad y desarrollo. Chapingo: Universidad Autónoma Chapingo.
- Hernández De La Torre, E. (2010). *La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales*. In Actas del Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. Madrid: UNED.

- Hernández, M. (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones desde Coatepec*, 21, pp. 11-32, Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Hirsh, J. (1997). *Globalización, transformación del Estado y Democracia*. Conferencia – Goethe Institut, Córdoba. Ciudad de México. México.
- Homero, O. (1986). *La Iliada*. Bogotá: Editorial Bedout.
- Hugo, Z. (1992). *Horizontes de la Razon II: historia y necesidad de utopía*. Barcelona: Anthopos.
- Hugo, Z. (1997). *El presente potencial y la conciencia historica: realidad social, sujeto y proyecto*. Barcelona, España: Anthropos.
- Huxley, A. (2008). *Un mundo feliz*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Jaramillo, A. (2004). *La Evolución de la cultura, de las cavernas a la globalización del conocimiento*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Jiménez, L.; Aguirre, I. y Pimentel, L. (coords.). (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: OEI-Fundación Santillana. Recuperado de <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0740/documentos/educArtCulyCiud.pdf>
- Jiménez, A., Londoño, P. y Piñeros, M. (2011). Interacciones Pedagógicas y su relacion con la promoción de la participación en la primera infancia. Aletheia. *Revista de Desarrollo Humano*, 3(1). Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional.
- Kampylis, P. ; Bocconi, S. y Punie, Y. (2012). *Towards a mapping framework of ICTEnabled innovation for learning*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Kertesz, I. (2003). *Sin destino*. Buenos Aires: Editorial Sol 90.
- Larrea, A. M. (2010). *La disputa de sentidos por el buen vivir como proceso contrahegemónico*. En: “Los nuevos retos de América Latina. Socialismo y sumak kawsay”. Quito: Senplades.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Lame, M. (1971). *En defensa de mi raza*. Bogotá: Editextos.
- La Biblia. (2009) *Antiguo y nuevo testamento*. Iglesia de Jesucristo: Salt Lake City, Utah.
- León, A. (2010). *Luchas por la identidad. La autoconservación y el reconocimiento como paradigmas éticos*. Ética y ciudadanía. Los límites de la convivencia. Recuperado de: <https://filosofapop.files.wordpress.com/2009/12/lucha-por-el-reconocimiento-final1.pdf>
- Lévinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México: Montpellier.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Ley 89 de 1890 (25 de noviembre). *Capítulo 1. Disposiciones generales*. Por la cual se determina la manera cómo deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. Bogotá: El congreso de Colombia.
- Ley 1620 de 2013 (20 de marzo). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá: El congreso de Colombia. DO. N° 48733.
- Ley general de la Constitución Política (1991, Sentencia 02, 1992). *Educación en Emergencias o Emergencias en Educación*. (Tesis de Maestría en Educación desde la Diversidad. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Manizales). Manizales. Colombia.
- Lipovetsky, G. (1985). *La era del vacío*. Trad. Michèle Pendanx, Joan Vinyoli Sastre. Barcelona: Anagrama. Recuperado de <http://catedradatos.com.ar/media/lipovetsky-La-era-del-vacio.pdf>
- Loaiza Robles, F. A. (2009). *Didáctica no parametraI. Diálogos para repensar le educación ambiental*. Manizales: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.

- Londoño Arango, C. H. (2001). *Cuencas hidrográficas: bases conceptuales caracterización planificación*. En: http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_8459.pdf
- López, N y Barajas, V. (2013). *Identidad y Desarrollo: el caso de la subregión alta mixe de Oaxaca*. Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/46080-121952-1-PB.pdf>
- López, M. (2009). *Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor*. En: Angulo Rasco, José Félix (Coord). *Escuela pública y sociedad neoliberal*, pp. 133-172. Madrid, España: Ed. Miño y Dávila.
- López, M. E. (2014). *Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia. Música, poesía y lenguajes audiovisuales: reflexiones de una política*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Lozano, P. M. (2016). *Principio del rescate de la subjetividad Un acercamiento a su significado, sentido y método*. Artefacto Bloqueado, 4.
- Llorent, G. (2006). *La identidad cultural indígena. La educación ante la diversidad social mexicana*. España: Universidad de Sevilla.
- Luna, M. (2005). *La conflictividad docente en América Latina*. Ecuador: UNESCO.
- Luna, M. (2014). *Los maestros siguen pensando que son dueños del conocimiento*: Rodolfo Llinás. Diario El Espectador, edición digital. Consultado el 15 de agosto de 2016. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-maestros-siguen-pensando-son-duenos-del-conocimiento-articulo-489552>
- Luria, A. (1981). *Los procesos cognitivos. Un análisis socio-histórico*. Barcelona. En: Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN).
- Machado, A. (2009). *El despojo de tierras y territorios*. Aproximación conceptual. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial. Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/57/biblio/57Violencia-Escolar.pdf>
- Mangano, J. (2001). *Vivir con sentido*. Editorial Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Manosalva, S. E. (2011). *Identidad, diversidad, diferencias y discapacidad: la Imposición signo-ideológica de anormalidad*. Memorias III Simposio Internacional Horizontes Humanos. Recuperado de http://www.horizonteshumanos.org/files/3_simp_memorias_iii_simposio_internacional_horizo.pdf
- Maristany, C. L. (2008). *El poder terapeutico de la escucha en medicina critica*. Enfermería Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México, 28.
- Martínez, L. A. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. Perfiles libertadores. Recuperado de: <https://escuelanormalmaterialesuperioresanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacion-y-el-diario-de-campo-en-la-definicion-de-un-tema-de-investigacion.pdf>
- Martínez, A. J. (2009). *Decrecimiento Sostenible*. Revista Sin Permiso No. 5. En: <http://refutacionesyartificios.blogspot.com/2009/02/sobre-el-decrecimiento-sostenible-de.html>
- Martínez, L. y Herrera, P. (2010). *El agua como recurso estratégico del capitalismo, análisis desde la geopolítica en el macizo colombiano*. Tesis de grado. Popayán Universidad del Cauca.
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. Chile: Comunicaciones Noreste LTDA.
- Maturana, G., Pesca, A., Urrego, Á., y Velasco, A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes y directivos docentes en res colegios públicos de Bogotá*. (Tesis de maestría educación, procesos de formación y prácticas educativas, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/420/1/edu49.pdf>
- Marshall, C. y Rossman, G. (1989). *La observación participante como método de obtención de datos*. Newbury Park, CA: Sage.
- McLaughlin, P.P. (2015). *Integration of Palynology and Sequence Stratigraphy in the Analysis of Miocene Siliciclastic Aquifers*. Delaware, USA.

- Melero, M. L. (1999). *La Educación Intercultural: la diferencia como valor*. Universidad de Málaga. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Miguel%20L%C3%B3pez%20Melero.pdf>
- Merton R. y Kendall P. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), pp. 541-557. Recuperado de: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/219886>
- Mendoza, M. (2010). *La locura de nuestro tiempo*. Bogotá: Planeta.
- Mendivelso, R., Grillo, A. y Hoyos, L. (2014). La clase de educación física y los procesos de inclusión de personas en condición de discapacidad: una propuesta didáctica en el Colegio Distrital Las Américas (IEDCLA). *Revista inclusiones, volumen especial* (1), 201-225.
- Meneses Montero, M., y Monje Alvarado, M. (2001). El juego en los niños: Enfoque Teórico. *Educación*, 25(2), pp. 113-124. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Meneses, L.; Arenas, M. y Pino, S. (2012). *Pobreza y abandono parental. Macropoyecto Sujetos y Diversidad: Una mirada desde el Desarrollo Humano*. Morales, Cauca. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/954/4/Pobreza%20y%20abandono%20parental.pdf>
- Meneses, W.; Morillo, S.; Navia, G. y Grisales, G. (2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la Institución Educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Revista Plumilla educativa*, 11, pp. 433-452. Recuperado de: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/364>
- Mendoza, P. (2009). *Artículo producto de la investigación: "El significado desde Lev Semionovich Vygotsky, Jerome Bruner y Kenneth Gergen"*. Nro. 1, Vol. 6. ISSN: 1794-9998.
- Milstein, D. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá. Revista Antropológica*, 9, pp. 49-59.
- Milstein, D. (2010). Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and education*, 5(1), pp. 1-15.
- Ministerio de ambiente, vivienda y desarrollo territorial Departamento nacional de planeación – DDU-PA. (2007). *Planes departamentales de agua y saneamiento para el manejo empresarial de los servicios de acueducto, alcantarillado y aseo*. Consejo nacional de política económica y social república de Colombia. Documento Conpes 3463. Departamento nacional de planeación.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN (2004). Poblaciones, cobertura y calidad para los más vulnerables. *Periódico Altavero* (28), marzo-abril. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31331.html>
- Maxwell, J. A. (1998). Designing a Qualitative Study. En L. Bickman D. J. y Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (pp. 69-100), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Lineamientos de Política de Educación Inclusiva. Documento base de política de educación inclusiva, convenio 681 de 2012. Recuperado de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). *Ley de Convivencia Escolar*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-322486.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Documento Guía - Evaluación de Competencias*. Bogotá D.C.: Prosperidad para todos, Universidad de los Andes y Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2015a). ¿Qué porcentaje de nuestros bachilleres ingresa de manera inmediata a la educación superior? Boletín Educación superior en cifras, 16 de septiembre. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2015b). *Permanencia y graduación: una apuesta por la equidad en educación superior*. Boletín Educación superior en cifras, 8 de julio. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_9.pdf 13/03/2017

- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2015c). *Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas*. Recuperado de: Montes, R. y Gea, M. (2011). *Movinter: movilidad virtual entre América Latina y Europa*. Granada. Universidad de Granada: Centro de Enseñanzas Virtuales. Recuperado de: <http://elearning.ugr.es/emadraza/pdf/cap16.pdf>
- Miramax Films, Lions Gate Films, Handprint Entertainment, Ventanarosa Productions (Productora) y Taymor J. (directora). (2002). *Frida* [Película]. Canadá, Estados Unidos, México.
- Modonessi, M. (1996). *Resistencia: Subalternidad y antagonismo*. Revista rebelión. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/noticias/2006/3/27859.pdf>
- Morales S.; Arcos, D.; Ariza, E.; Cabello, M.; López, M.C.; Pacheco, J.; Palomino, A.; Sánchez, J. y Venzála, M.C. (1999). *El entorno familiar y el rendimiento escolar*. Proyectos de Investigación Educativa, pp. 57-65.
En: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/investigación/entornofamilia.pdf>
- Mosquera, A., Hoyos, S., Suarez, N., Ruiz, P., y Rojas, F. (2015). *Sentidos y significados de la convivencia escolar en las instituciones educativas Liceo Alejandro de Humboldt Popayán- Cauca y Nuestra Señora de la Candelaria Pancitará- la Vega- Cauca (Colombia)*. Universidad de Manizales. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2522/SENTIDOS%20Y%20SIGNIFICADOS%20DE%20LA%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR%20EN%20LAS%20INSTITUCIONES%20EDUCATIVAS%20LICEO%20ALEJANDRO%20DE%20HUMBOLDT%20POPAYAN-%20CAUCA%20Y%20NUESTRA%20SE%20C3%91ORA%20DE%20LA%20CANDELARIA%20PANCITAR%C3%81-%20LA%20VEGA-%20CAUCA%20%28COLOMBIA%29..pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Molano, A. (2005). *Desterrados, Crónicas del desarraigo*. Bogotá: El Ancora Editores.
- Molano, A. (2009). *Ahí les dejo esos fierros*. Bogotá: El Ancora Editores.
- Montoya, P. (2015). *Tríptico de la infamia*. Bogotá: Penguin Random House.
- Moncayo, E. (2003). Resultados de las reformas del consenso de Washington en los países andinos: estabilización incompleta, profundización de los desequilibrios sociales y crecimiento precario. *Revista Economía y Desarrollo* 2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Molano, A. (2005). *Desterrados*. Crónicas del desarraigo. En: *Papeles de cuestiones internacionales*. Centro de Investigación para la Paz. Madrid: Punto de Lectura. Marin, P. y Morgan, M.L. (2015). *Graduate Students and Diversity Courses: Understanding Entry to Enhance Pedagogy*. Presentation given at the International Congress of Qualitative Inquiry. Urbana/Champaign, IL.
- Niel, Maité. (2011). *El concepto del buen vivir. Trabajo de investigación: pueblos indígenas, derechos humanos y cooperación internacional*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Novo, M. (2003). La mujer como sujeto, ¿utopía o realidad? *Polis, Revista Latinoamericana*, 17-29.
- Ocampo, M.; Briceño, S.; Hernández, M. y Olano, M. (2010). Estrategias para mejorar la convivencia en el Colegio Cristóbal Colón, Instituto Educativo Distrital. *Cuadernos Hispano Americanos de Psicología*, 10(2), pp. 46-61. Recuperado de: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen10_numero2/articulo_4.pdf
- Ochoa, A. y Peiró, G. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), pp. 28-48. Universidad de Salamanca. Salamanca, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652002>
- Ong, W. (1993) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.
- Ordóñez Solano, M.; Mondragón Gordillo, E. y Muñoz Fernández, M. (2014). *Sentidos y significados de la diversidad social: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de los niños y niñas del grado quinto de la institución educativa San Antonio de Padua del Municipio de Timbío en el Cauca. (Colombia)*. (Tesis de grado para obtener el título de Magister en educación desde la Diversidad). Universidad de Manizales. Colombia. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2136/1/Sandoval_Saida_Mayerly_2015.pdf.pdf

- Organización de Naciones Unidas. (2005). *Principios Pinheiro*. Manual sobre la Restitución de las Viviendas y el Patrimonio de Refugiados y Personas Desplazadas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2007). *Informe de seguimiento a la Educación para Todos en el mundo. Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2010). *Tercer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Instituto de la UNESCO para la educación a lo largo de toda la vida*. Recuperado de: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf 20/03/2017
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento a la EPT (Educación para todos). La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2016). *Resumen del Informe de seguimiento a la educación en el mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745s.pdf>
- Orjuela, H. (1983). *La leyenda del Yurupary*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2014). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista Avances en supervisión educativa*, 2. Recuperado de: http://adide.org/revista/index.php?option=com_contentytask=view&id=75&Itemid=29
- Osorio, M. y Herrera, M. (2013). *Educación preescolar en Colombia: Estructura del currículo y modelo*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Ospina, W. (2009). *Educación*. Diario El Espectador, edición digital. Consultado el 14 de agosto de 2016. Recuperado de <http://www.elespectador.com/columna159750-educacion>
- Ospina, W. (2010). *Cartas a un maestro desconocido*. Discurso pronunciado durante la ceremonia de apertura del “Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021” realizado en Buenos Aires, Argentina.
- Orozco, A. M.; Valladares, A. y López, J. (2013). *La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales*. Repositorio Institucional. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ortega, X. y Coral, A. (2012). *Diversidad cultural en el contexto universitario: Una apuesta al reconocimiento del otro en nosotros*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2014). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista Avances en supervisión educativa*, 2. Recuperado de: http://adide.org/revista/index.php?option=com_contentytask=view&id=75&Itemid=29
- Ortiz, P. y Vargas, V. (2015). *Sentidos y significados que han construido los niños y niñas sobre diversidad cultural en edades comprendidas entre los 7 y 8 años, correspondiente al segundo grado de primaria en el contexto educativo en la “Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto, Sede Primaria”*. Sentidos y significados sobre diversidad cultural. Manizales. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2428/Ortiz_Benavides_Paula_Andrea_2015.pdf?sequence=1
- Pachón, X. (2007). *La familia en Colombia a lo largo del siglo XX*. En Y. y. PUYANA, Familias, cambios y estrategias. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Piñeiro, D. E. (2004). *En busca de la identidad. La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina*. Buenos Aires.
- Palomino, M. y Dagua, A. (2010). Los problemas de convivencia escolar: percepciones factores y abordajes en el aula. *Revista de investigaciones UNAD*, 9 (2), pp. 85 – 105. Recuperado de: https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen9numero2_2010/8.%20LOS%20PROBLEMAS%20DE%20CONVIVENCIA.pdf

- Paredes, J. P. (2013). *El presente Potencial y la Conciencia Historica*. Polis Revista Latinoamericana, 36.
- Parra, G. D. y Julián, D. (2003). *El reasentamiento o retorno de los desplazados a su lugar de origen*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pepper, I. (2000). Experiencia Emocional, factor determinante según el desarrollo cerebral del niño/a pequeña. *Estudios Pedagógicos*. No. 26.
- Pérez Toro, N. y Pinzón Torrado, V. (2013). *Prácticas agresivas en el aula, influidas por factores socio-culturales y su relación con la construcción y desarrollo de la convivencia escolar*. Estudio en los jóvenes del Grado Octavo de la Institución Educativa Corporación Colegio Bolivariano del Norte de la Ciudad de San José de Cúcuta.
Recuperado de: <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/2264/1/60276660.pdf>
- Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa*. Sevilla: M.C.E.P.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2011). *Pueblos Indígenas. Diálogo entre Culturas*. Colección Cuadernos. INDH.
- Unicomfacauca (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Documento Anexo al Acuerdo 027 del 2014, Consejo Superior. Popayán: Corporación Universitaria Comfacauca. Recuperado de <http://www.unicomfacauca.edu.co/phocadownload/Acuerdos/PEI%20Unicomfacauca.pdf>
- Pulido, D. y Velasco, L. (2009). *Proyecto de vida: una alternativa para la prevención de deserción escolar*. Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2603/121977.pdf;sequence=1>
- Quintar, E. (2003). La dialectica entre la conciencia historica y la conciencia femenina: un modo de “hacerse mujer”. *Pedagogia y saberes*, 19. Universidad Pedagogica nacional, 7-16.
- Quintar, E. B. (2008). *Didactica No Parametral, sendero hacia la descolonización*. Mexico: Instituto del pensamiento y cultura IPECAL.
- Quintar, E. (s.f.). *Entrevista a Estela Quintar-Ipecal*. (R. P. Salle, Entrevistador).
Recuperado de www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf
- Quiñones, Páez Julio. (2008). Sobre el concepto de resistencia civil en ciencia política. *Revista Ciencia Política*, 6. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- RAE. (2014). *Diccionario etimológico*. España: Real academia de la lengua.
Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30yw=subjeto>
- Rajchman, J. (1990). *Foucault: la ética y la obra*. In Michel Foucault, filósofo (pp. 209-218): Ed. Gedisa.
- Randle, M. (1998). *Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades del gobierno*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ramírez, R. (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013, Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. Ecuador: SENPLADES.
- Remarqué, E, M. (1929). *Sin novedad en el frente*. Barcelona: Molíns de Rey.
- Restrepo, L. (2001). *La multitud errante*. Bogotá: Punto de lectura.
- Restrepo, P. A. (2012). *Lenguajes en la educación: Una apuesta al reconocimiento de la diversidad*. En Experiencia Caldas Camina hacia la Inclusión 2005-2012, pp. 254-262. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales/Gobernación de Caldas.
- Revolución Educativa. (2005). *Ser maestro hoy: el sentido de educar y el oficio docente*. Periódico Digital Altablero. Consultado el 22 de agosto de 2016.
Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87608.html>
- Rey, F. L. (noviembre de 2008). *Tesis spsicologia libertadores*. edu.co.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id:139012667013>
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento Tres estudios*. Puebla, México: Fondo de cultura económica.

- Robinson, K. [delfinespro]. (2011, marzo 4). Redes (Nº 87) *El sistema educativo es anacrónico* [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=V7iiR_gz6y8
- Rosero, E. (2010). *Los ejércitos*. (2da edición). Barcelona: Tusquets Editores.
- Robledo, J. E. (2006). *El TLC Recoloniza a Colombia*. Acusación a Álvaro Uribe Vélez. Bogotá. Recuperado de: <http://www.moir.org.co/IMG/pdf/tlc.pdf>
- Rosales López, C. (2012). Diversidad y convivencia en los centros escolares: Una Práctica en la formación inicial del futuro educador. *Revista educación inclusiva*, 5(2). Recuperado de: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-DiversidadYConvivenciaEnLosCentrosEscolares-4105463.pdf>
- Rodríguez, M. (1995). *Testimonio y poder de la imagen*. En A. Aguirre (Ed.) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, pp.237-247.
- Rodríguez, M. P. (2008). *Formación gerencial en valores. Conceptos y prácticas*. Primera edición. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Ryder, A. J., Reason, R. D., Mitchell, J. J., Gillon, K., y Hemer, K. M. (2016). Climate for learning and students' openness to diversity and challenge: A critical role for faculty. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(4), pp. 339-352.
- Sábato, E. (1979). *Apologías y rechazos*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Planeta.
- Sacristán, G. (1995). *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?*. Diversos y también desiguales: ¿qué hacer en educación?. Medellín: Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Jose%20Gimeno.pdf>
- Sacristán, J. G. (1999). La construcción del discurso a cerca de la Diversidad y sus prácticas. Atención a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 81. Recuperado de: http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Sacristán, J. G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Atención a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 81, pp. 11-36. Recuperado de: http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Sabines, J. (1999, marzo 27). *No quiero convencer a nadie de nada*. [Web log post]. Blogspot. Recuperado de <http://marichuy-chuyita.blogspot.com/2009/03/no-quiero-convencer-nadie-de-nada.html>
- San Fabián Maroto, J. L. (1992). *Evaluación etnográfica de la educación*, en B. Blasco Sánchez (y otros), *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo: 13-53.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Sánchez, E. (2011). *Justicia y pueblos indígenas de Colombia*. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas Y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, J. y Ortega, P. (2006). Los valores: una mirada desde la educación inicial. *Laurus*, 12(21), pp. 58-69. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Santos, M. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Recuperado de <https://jportugal.wikispaces.com/file/view/El+pato+en+la+escuela.pdf>
- Saramago, J. (2000). *La caverna*. Alfaguara. Trad. de Pilar del Río. Madrid: Editorial Alfaguara.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Primera edición. Colombia: Editorial Ariel.
- Save the Children. (2007). *El derecho a la participación infantil de los niños, niñas y adolescentes e Situación de Riesgo*. Madrid: Lualba. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2007/area-lectura/mod-1/Derecho_participacion_infantil.pdf

- Serna, E. (s.f.). *Resistencias y Propuestas Alternativas de los Movimientos Campesinos en el Macizo Colombiano en la Preservación del Agua*. Recuperado de: <http://revistarebeldia.org/?paged=2>
- Serrano, C. T. (2002). La estética el arte y el lenguaje visual. *Palabra clave* 7(2).
- Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Ediciones Era. México.
- Shcmelkes, S. (2013). *Educación y diversidad Cultural*. Buenos Aires, Argentina: Sital.
- Skliar, C. (2007). *Pedagogías de las Diferencias*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), pp.101-111. Recuperado de <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje4/Carlos%20Skliar%20-%20Los%20sentidos%20implicados%20en%20el%20estar%20juntos%20de%20la%20educacion.pdf>
- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), pp. 1-12.
Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2466-3006-1-PB.pdf>
- Skliar C. (2013) *La escena está servida* [Video].
Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=RWBBCB-oOvXk>
- Silva - Rojas, J. (1996). *El plan Cauca-Nariño, El Pladeicop y los grupos de mujeres*. En Escobar, Arturo y Pedrosa, Álvaro. Pacífico. ¿Desarrollo o Diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico Colombiano. Bogotá: 87 Ltda.
- Silva V, F. (1998). *El mito de Yurupary*. Bogotá: Editorial Esquilo Ltda.
- Sitzmann, T. y Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137 (3), pp.421-422. Recuperado de : <http://pubs.sciepub.com/education/3/1/8/index.html>
- Soraire, E. (2012). La diversidad cultural en la universidad: algunos mecanismos que operan en la configuración de las identidades culturales. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 42, pp. 105-116.
- Sueños de Futuro. (2004). *Pensamiento Joven para transformar al Macizo Colombiano*. Grupo Yawar Saira.
- Sun Tzu. (2003). *El arte de la guerra*. Biblioteca virtual universal:
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/656228.pdf>
- Tapias, C. y Montoya, D. (2013). *Diversidad educativa, un reto que se vive en la ciudad de Medellín*. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención a la diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Capítulo 1 tradición y enfoques en la investigación cualitativa. Gregorio Rodríguez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez. Ed. Ajilbe, Málaga, 1996.
- Theodosiadis, F. (1997). *Alteridad. ¿La (des)construcción del otro? Yo como objeto del sujeto que veo como objeto*. Editorial magisterio, Bogotá.
- Tezanos, A. (1983). *Escuela y Comunidad: Un Problema de Sentido*. Bogotá: CIUP- CIID.
- Timaná Sánchez, C.; Timaná Sánchez, D. y Rodríguez González, J. (2015). *Los significados y sentidos sobre diversidad en los niños (as) de tercero y cuarto de educación básica primaria del sector rural de la Institución Educativa San Alejandro del Municipio de Guaitarilla*. (Trabajo para optar el título de magister en educación desde la diversidad). Universidad de Manizales, San Juan de Pasto. Colombia. Recuperado de:
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/2135/1/TESIS%20DE%20INVESTIGACION%20.pdf>
- Tolstoi, L. (2010). *Guerra y paz*. Chachin: Taller de Mario Muchnik.

- Torelló Ó. y Olmos Rueda, P. (2012). *La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes*. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.
- Torres, C.; Burbano, L. y Restrepo, P. (2014). *Significaciones de la diversidad familiar en las voces de los y las jóvenes: Un llamado al reconocimiento de las diferencias como valor*. Cajibío, Cauca: Universidad de Manizales. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2288/Torres_Claudia_Ximena_2015.pdf?sequence=1
- Torres, M.; Paz, K. y Salazar, F. G. (2006). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Revista Electrónica Ingeniería*, 3, pp. 12-20.
- Torres, J. A. (2000). *El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad*. En: Salmerón, V., y López, V. L.: Orientación Educativa en las Universidades, pp. 125-132. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno De Ciencias Sociales 127. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- UNESCO. (1980). *El niño y el juego Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre diversidad Cultural. Una visión una plataforma conceptual un semillero de ideas un paradigma nuevo*. Serie sobre la Diversidad Cultural Nro. 1. París, Francia.
- UNESCO (2002). *Educación para todos, ¿va el mundo por el buen camino?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352. París.
- Universidad de Manizales (2014). *Sistema de planificación*. Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/documentos/SistemadePlanificacion-2014.pdf>
- Universidad de Manizales. (2014). *Informe de gestión 2012-2014. La universidad en cifras*. Centro de publicaciones. Manizales, Caldas.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2005). Recuperado de infancia. UNICEF/HQ96-1505/.
- Universo Bíblico. (S.f). *En busca de la paz que falta*. En: <http://www.universobiblico.com/language/es-co/articulos/id/1731/en-busca-de-la-paz-que-falta>
- Uranga, W. (2007). Soñar futuros para construir el presente. La comunicación prospectiva estratégica para el desarrollo. Universidad Católica Boliviana. *Revista Punto Cero*, 12(14), pp. 13-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421839606003>
- Upegui, C. y Von Eck, B. (2010). *Complejidades de la convivencia en el escenario escolar*. (Tesis de Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario, Universidad del Valle). Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7272/1/7405-0395090.pdf>
- Vanin, A. (1996). *Los Agentes de la Modernidad en la Vida y el Lenguaje*. En Escobar, Arturo y Pedrosa, Álvaro. Pacífico. ¿Desarrollo o Diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico Colombiano. Bogotá: 87 Ltda.
- Vargas Beal, X. (2010) ¿Cómo hacer investigación cualitativa?. México: ETXETA. Recuperado de https://kupdf.com/download/xavier-vargas-b-como-hacer-investigacion-cualitativa_59a46a3add0d609e70568edb_pdf
- Vargas, J. (2010). *La responsabilidad social: una práctica de vida*. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO.
- Vargas Lamprea, A. E. (2012). *Representaciones del Agua en la Cuenca del Río Salitre*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Valladares, M. (2009). Análisis teórico-práctico sobre la dimensión educativa de la diversidad desde la perspectiva de su influencia en la convivencia escolar. *Revista de pedagogía Crítica*, 8(7), pp. 101-115. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1690/101-105.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Verdeja, M. (2012). Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), pp. 167-190.
Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art7.pdf>
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, España: Editorial Aprendizaje Visor.
- Zapata, B., y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(2). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155021>
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos.
- Zemelman, H. (1992a). Horizontes de la razón I: dialéctica y apropiación del presente. Barcelona: Anthropos el colegio de México.
- Zemelman, H. (1992b). *Horizontes de la razón I: dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica del presente*. México: Ipecal.
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspective*. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.

Este libro reúne artículos científicos seleccionados, que son producto de procesos de investigación realizados en torno a “Los Sentidos y significados de la diversidad hoy”, en la Maestría en educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales, en el Doctorado “Formación y diversidad”. Durante los años 2010-2019, distintos investigadores del Instituto Pedagógico de la Universidad de Manizales y de sus maestrías en educación –docencia y educación desde la diversidad-, del Doctorado Formación en diversidad, han consagrado sus esfuerzos con sus maestrantes y doctorandos, a indagar prácticas sociales de inclusión y reconocimiento de la diversidad; a configurar las semánticas de la diversidad que en sentidos de vida y significados del mundo exponen sujetos, grupos humanos, colectivos culturales, movimientos sociales y comunidades de nuestro país.

Ofrecemos a la opinión pública este valioso documento histórico, a la masa crítica de Colombia, América latina y el mundo; el delicado trabajo de nuestros investigadores, con la convicción que servirá de fuente primera de consulta a investigadores sociales, estudiantes de maestrías y doctorados. Las diversidades humanas son una de las claves de lectura de nuestro tiempo, son un signo crucial del presente, y han sido consultadas por nuestros investigadores con esmero y seriedad. Como lo sostiene el profesor Carlos Calvo de Chile, quien nos ha visitado en el Seminario permanente en diversidad, “Necesitamos una diversidad que comprenda la diversidad que somos”, y a bien que estas investigaciones realizadas nos aportan significativamente a la construcción de un concepto que renueva a la educación, a la pedagogía, a las ciencias sociales y humanas, a las prácticas sociales y culturales de relación.

Cabe resaltar que las investigaciones son realizadas entre distintos grupos de investigación de la Universidad de Manizales, a los cuales están incorporados los investigadores que han colaborado con esta edición, a saber: *grupo de investigación en Educación, pedagogía y subjetividades*, categoría A1 de Colciencias al cual están adscritos la investigadora Claudia Esperanza Cardona López y el investigador Miguel Alberto González González; *grupo de investigación Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud*, categoría A de Colciencias, al que pertenece la investigadora Patricia Botero; *grupo de investigación Conocimiento en diversidad y cultura en América latina*, categoría C de Colciencias, al que pertenece el investigador Germán Guarín Jurado. Es de resaltar que este trabajo intergrupos e interlineas es un importante logro en los propósitos de integración en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, al dar cuenta de una vocación cooperativa cultivada en el Instituto pedagógico de la Universidad de Manizales.



Fondo Editorial

Carrera 9 No. 19-03
Conmutador 887 9680
www.umanizales.edu.co
Manizales, Colombia

ISBN: 978-958-5468-32-0

