

**ESPACIOS CONFINADOS. MUROS FÍSICOS Y SIMBÓLICOS  
EN LA CIUDAD DE PEREIRA, COLOMBIA.**

**Obstáculos para accionar la diversidad y la inclusión en el contexto educativo**



Figura 1. I.E. Carlota Sánchez. Pereira.

**ALEXANDER WCHIMA MONSALVE**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

**DOCTORADO FORMACIÓN EN DIVERSIDAD**

**MANIZALES, 2020**

**ESPACIOS CONFINADOS. MUROS FÍSICOS Y SIMBÓLICOS  
EN LA CIUDAD DE PEREIRA, COLOMBIA.**

**Obstáculos para accionar la diversidad y la inclusión  
en el contexto educativo**



**UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES®**  
 **Acreditación Institucional  
de Alta Calidad**  
Resolución 4792 del 15 de mayo de 2019

Tesista:

**ALEXANDER WCHIMA MONSALVE**

Director:

**MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ  
GONZÁLEZ**

Doctor en Ciencias de la Educación

Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina

Documento presentado como requisito para optar al título de:

**Doctor en Formación en Diversidad**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
DOCTORADO FORMACIÓN EN DIVERSIDAD  
MANIZALES, 2020**

Por el apoyo brindado en todos los aspectos:

A mi madre Nubia y su esposo Javier.

A mi padre Lino Alberto.

A mi hermano Lino Alberto.

A mi hija Natalia.

## Agradecimientos

Arribar a la meta trazada en el desarrollo del presente proceso investigativo, no hubiera sido posible sin el concurso de todos aquellos que con tanta generosidad me donaron su tiempo, sus experiencias, sus conocimientos y aún sus palabras de ánimo, cuando en medio de la travesía, sentía que el camino se diluía entre las sombras.

Gracias profesor Miguel Alberto González González por ser mi mentor, por concederme el privilegio de saberme acompañado por alguien que logra, como pocos, encarnar el verdadero sentido de lo que significa ser “maestro”. Como logra usted expresarlo de forma tan sencilla y profunda: “Enseñar es hacerse inolvidable en el corazón de alguien”.

Gracias profesor Diego Villada Osorio por su generosa disposición a orientarme durante la primera etapa del doctorado. Su guía, sus conocimientos y saberes propios del mundo académico fueron definitivos para perseverar en el trayecto.

Gracias a todos los colaboradores que facilitaron el desarrollo de cada una de las fases de la investigación: a todos los entrevistados, en especial a los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Tijuana (México), a quienes me prestaron asesoría teórica y metodológica, a aquellos que me acogieron durante la pasantía internacional, a quienes desde su rol en entes administrativos locales me prestaron un apoyo clave para cumplir los objetivos trazados. Quiero expresar también mis agradecimientos de manera especial y personal a las siguientes personas:

-Doctor Alberto Hernández Hernández, director del Colegio de la Frontera Norte (Tijuana, México) por su aceptación para fungir como profesor anfitrión durante la pasantía internacional.

-Doctor Jhonnatan Curiel Cedeño por su cálido acompañamiento durante mi estancia en Tijuana (México). “El hombre que tiene amigos ha de mostrarse amigo; y amigo hay más unido que un hermano” (Proverbios 18: 24). Eso fuiste para mí durante la pasantía, caro amigo Jhonnatan.

-Doctor Alejandro Arrecillas Casas de la Universidad Pedagógica Nacional (México), por su gran simpatía, agudas asesorías y valiosas conexiones con docentes de Tijuana.

-Magister Dora Elsy López Galindo, Directora Administrativa del Talento Humano, de la Secretaría de Educación Municipal de Pereira, por su apoyo en el proceso de pasantía internacional.

Gracias a los profesores del doctorado por compartir de forma generosa e inspiradora sus saberes, conocimientos y experiencias.

Gracias a mis compañeros de la cohorte I del doctorado Formación en Diversidad por su presencia, sus aportes, sus críticas, sus bromas, sus sonrisas, su confianza. Sus noches al son de Baco y un sonoro timbal.

Gracias a ti, Dios de los cielos y de la tierra, por tu respaldo permanente en cada paso recorrido. Este logro no hubiese sido posible sin el poder de Tu presencia y tu obra maravillosa en mi vida.



## Resumen

Los muros han estado presentes desde tiempos remotos en la historia de la humanidad. Si bien se han levantado con fines de protección ante el ataque de enemigos externos, ya sea en ciudades o lugares de habitación, también se han constituido en una forma efectiva para repeler a aquellos otros que son considerados “indeseables” por su condición de etnia, raza, posición social, económica, etc. Lejos de concebir formas otras de interacción que faciliten el acercamiento entre los hombres, la sociedad moderna, acorralada por el miedo y modelada al tenor de sutiles tecnologías de control, parece encontrar en los muros la alternativa más certera para enfrentar los diversos problemas de inseguridad que le aquejan. Aquí, los muros no funcionan sólo como estructuras de hormigón que protegen de amenazas externas, sino también como potentes dispositivos simbólicos que coartan la expresión de la diversidad y la inclusión pues favorecen la segregación espacial en las urbes y el ocultamiento de las profundas desigualdades sociales que nos asisten. Las instituciones educativas en la ciudad de Pereira – Colombia, no han escapado a ésta intrigante obsesión por levantar muros e incorporar medios de inspección preventivos. Cercas y sistemas de monitoreo y vigilancia encierran no sólo sus instalaciones de cara a la ciudad, sino que imponen obstáculos para la diversidad y la inclusión, confinando también, a lo mejor, el pensamiento.

**Palabras claves:** Muros en la educación, diversidad, inclusión, segregación espacial, ideología de la seguridad, educación confinada, sociedad del miedo, pensamiento de frontera.

## **Abstract**

Walls have been around since ancient times in human history. Although they have been raised for protection against the attack of external enemies, whether in cities or places to habit, they have also become an effective way to repel those others who are considered "undesirable" due to their ethnicity, race, social, economic position, etc. Far from conceiving other forms of interaction that facilitate the rapprochement between men, modern society, cornered by fear and shaped by subtle control technologies, seems to find on the walls the most accurate alternative to face the various problems of insecurity that they plague him. Here, the walls work not only as concrete structures that protect from external threats, but also as powerful symbolic devices that restrict the expression of diversity and inclusion, since they favor spatial segregation in cities and the concealment of the deep social inequalities that assist us. The educational institutions in the city of Pereira - Colombia have not escaped this intriguing obsession to build walls and incorporate preventive inspection means. Fences and monitoring and surveillance systems enclose not only their facilities facing the city, but they also pose obstacles to diversity and inclusion, also confining thought.

Key words: Walls in education, diversity, inclusion, spatial segregation, security ideology, confined education, fear society, border thinking.

## Contenido

Resumen.....	v
Abstract.....	vi
Índice de tablas.....	xiii
Índice de figuras.....	xiv
Abreviaturas y siglas.....	xvi
Nomenclatura de las entrevistas.....	xvii
1. Presentación .....	1
2. Justificación.....	4
2.1. Relevancia Política .....	5
2.2. Relevancia social .....	7
2.3. Relevancia científica.....	7
2.4. Relevancia educativa .....	8
2.5. Relevancia personal .....	8
2.6. Relevancia en el marco del doctorado Formación en Diversidad.....	9
3. Aproximaciones para la construcción del Estado del Arte.....	10
4. Descripción del problema.....	24
4.1. Pregunta de investigación y tesis .....	26
5. Objetivos .....	27
5.1. Objetivo general:.....	27
5.2. Objetivos específicos: .....	27
6. Pereira, “ciudad sin puertas”. A propósito del contexto.....	28
6.1. Reseña de la ciudad de Pereira-Colombia: .....	28
6.2. Algunos apuntes sobre el contexto de la ciudad de Pereira .....	29

6.3. Geolocalización de la ciudad de Pereira en Sudamérica.....	30
7. Ecos de frontera: resonancias teóricas.....	31
7.1. Diversidad e inclusión: aproximaciones .....	31
7.2. Configuración de los conceptos “educación inclusiva” y “diversidad” .....	33
7.2.1. Apropiación de “educación inclusiva” y “diversidad” en el ámbito internacional.....	33
7.2.2. Apropiación de “educación inclusiva” y “diversidad” en el ámbito nacional.....	37
7.2.3. Apropiación de “educación inclusiva” y “diversidad” en el ámbito local.....	42
7.3. Libro: Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad (Rojas y Haya, 2018) .....	43
7.4. Texto: Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana. (Parra, 2011).....	46
7.5. Libro: Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo (2015). Autor: Miguel Alberto González González.....	48
7.6. Texto: Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. (2017a). Autora: Catherine Walsh.....	50
7.7. Libro: Ciudad pánico. El afuera comienza aquí (2011). Autor: Paul Virilio .....	52
7.8. Libro: Sin fines de lucro (Nussbaum, 2010).....	54
7.9. Libro: Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades (Nussbaum, 2012) .....	56
7.10. Libro: Seguridad democrática. Lo invisible de un régimen político y económico (Angarita, 2011) .....	59
7.11. Libro: Ciudad de muros (Caldeira, 2007) .....	61
8. Trazando senderos (rondando por las metódicas) .....	63
8.1. Ruta metódica de la investigación .....	63
8.2. La hermenéutica como un camino más que como un método .....	65
8.3. La historicidad como elemento fundante en la hermenéutica de Gadamer.....	67

8.4. Un viaje por las metódicas.....	68
8.4.1. Pre-comprensión.....	68
8.4.2. Reciprocidad todo-parte .....	74
8.4.3. Prejuicios tesista – colaboradores - contexto.....	74
8.4.4. Evitar la enajenación - manipulación .....	77
8.4.5. Fusión de horizontes y contextos.....	77
8.4.6. Aplicación.....	80
8.4.7. Reforma afectante.....	82
8.4.8. Interrogarse.....	83
8.5. Técnicas e instrumentos.....	84
8.5.1. Didactobiografía .....	84
8.5.2. Entrevista semiestructurada.....	85
8.5.3. Revisión documental. ....	87
8.5.4. Visualización de películas relacionadas con el tema de interés investigativo.....	87
8.5.5. Observación de campo no participante.....	89
8.6. Tratamiento de la información.....	89
8.6.1. Información teórica.....	90
8.6.2. Información empírica .....	90
8.7. Construcción de sentido.....	96
9. Contexto y participantes de la investigación.....	100
9.1. Nivel de Educación Básica y Media en la ciudad de Pereira.....	100
9.2. Educación superior .....	101
9.3. Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano .....	103
9.4. Unidad de análisis.....	103
9.5. Nomenclatura de las entrevistas.....	104

10. Capítulo I. Rupturas: Tras las huellas de los muros de la cultura .....	106
10.1. Didactobiografía como recurso metodológico.....	108
10.1.1. El hombre entre muros .....	110
10.1.2. Muros de la “guerra fría”.....	113
10.2. Cruces de fronteras. Una narración de la experiencia de pasantía internacional en Tijuana (México).....	120
10.2.1. Reivindicando la patria.....	121
10.2.2. Cruzando los muros de migración en México .....	122
10.2.3. El gélido saludo de la barda fronteriza .....	123
10.2.4. El Colegio de la Frontera Norte (Tijuana, México).....	125
10.2.5. Recorrido por el muro de la frontera (México-EE.UU.) en Tijuana.....	125
10.2.6. Trabajo de campo .....	128
10.2.7. Cruzando la línea fronteriza .....	131
10.2.8. Bajo sospecha en la garita .....	133
10.2.9. ¿Bajo sospecha en la U? .....	133
10.2.10. Universidad en contacto con la ciudad .....	135
10.3. Abordaje de muros físicos y simbólicos desde el cine.....	140
10.3.1. Muros en la educación. Análisis de la película: Escritores de la libertad.....	140
10.3.2. Muros en las interacciones humanas. Análisis de la película: El hombre de al lado.....	144
10.3.3. Muros en la religión. Análisis de la película: El nombre de la rosa .....	149
10.3.4. Muros en la ciencia. Análisis de la película: Talentos ocultos .....	156
10.3.5. Muros en la academia. Análisis de la película: El hombre que conocía el infinito .....	160
11. Capítulo 2. Entre murallas: un paisaje citadino de segregación, fragmentación y control que impacta el mundo de la educación en la ciudad de Pereira.....	167
11.1. Segregación-amurallamiento en ciudades.....	170
11.1.1. Tejiendo exclusiones en las urbes .....	172
11.1.2. Fronteras en las ciudades .....	177

11.1.3. El círculo vicioso de las exclusiones .....	180
11.1.4. Muros con status .....	181
11.1.5. Enclaves fortificados .....	183
11.1.6. Distinción entre “nosotros y ellos” .....	185
11.2. Ciudad fragmentada .....	187
11.2.1. Impactos de la crisis económica .....	189
11.2.2. El confinamiento como estrategia de supervivencia .....	192
11.2.3. Ciudad mutante.....	194
11.2.4. Ciudad paranoia.....	195
11.2.5. Pereira: ciudad sin puertas (pero con muros...)	198
11.2.6. Ciudad laberinto .....	201
11.3. Sociedad de control.....	202
11.3.1. Habitando 1984: “El Gran Hermano te vigila”.....	202
11.3.2. Espacios confinados .....	203
11.3.3. La inseguridad ciudadana .....	204
11.3.4. El negocio de la seguridad.....	206
11.3.5. La oferta de seguridad como pretexto para el control .....	208
11.3.6. Naturalizando el control .....	210
11.3.7. Cultura del miedo .....	211
11.3.8. El miedo como política de gobierno.....	219
11.3.9. El negocio del miedo .....	223
11.4. Educación confinada.....	226
11.4.1. La universidad oficial se amuralla.....	227
11.4.2. La universidad tampoco es ajena al delito.....	233
11.4.3. Cerrar es la más fácil .....	235
11.4.4. Los dispositivos de seguridad en instituciones educativas segregan.....	235



11.4.5. ¿Preparándonos para mayores exclusiones?.....	238
11.4.6. ¿Y si los muros no estuvieran? .....	239
12. Capítulo 3. Adobes invisibles: muros de la cultura y el sistema educativo que impactan el contexto de la educación en la ciudad de Pereira.....	241
12.1. Muros de la cultura. ....	244
12.1.1. El pan amargo de la violencia.....	245
12.1.2. “Lo más fácil no siempre es lo más sano”: La cultura del menor esfuerzo .....	246
12.1.3. Comunidades sin sentido de pertenencia.....	247
12.1.4. “No, esa no es de por acá”. El regionalismo como muro .....	249
12.1.5. Discriminación por género .....	250
12.1.6. Mucha gente trabaja como “islita”. Dificultad para el trabajo colectivo.....	251
12.1.7. Muros generacionales, simbólicos.....	252
12.2. La educación en la lógica del mercado .....	253
12.2.1. Certificación y acreditación.....	256
12.2.2. Educación en el laberinto .....	258
12.2.3. Las pruebas censales como muro .....	261
12.2.4. Muros para el acceso a la universidad .....	263
12.2.5. Aquí tenemos todo bajo control, puede invertir aquí .....	266
12.3. Deficiencias en la educación básica oficial.....	267
12.3.1. Docentes insuficientes .....	267
12.3.2. Relación técnica “perversa”: número de estudiantes por docente .....	268
12.3.3. Programas de Bienestar Escolar defectuosos .....	268
12.3.4. Politiquería y corrupción en el sistema educativo .....	269
12.4. El ejercicio de poder en las instituciones educativas .....	270
12.4.1. Juegos de gobernabilidad en la “U”.....	273
12.4.2. El sarcasmo: una barrera.....	273
12.4.3. Territorialidad.....	275

12.4.4. El maestro como vigilante .....	276
12.4.5. Prácticas institucionales sin sentido .....	277
12.4.6. El muro simbólico del currículo .....	278
12.4.7. Acátese, desobedeciendo .....	284
13. Capítulo 4. Futuridad de los muros .....	286
13.1. Muros en el campus .....	288
13.1.1. ¿Sistemas de identificación electrónica en la universidad pública? .....	288
13.1.2. Tensión de miradas: “romántica” y “securitaria” .....	292
13.1.3. ¿Arquitectura defensiva en las instituciones educativas? .....	293
13.1.4. Tensión entre cultura securitaria y cultura pedagógica .....	296
13.2. Sociedad del riesgo: El fantasma de las demandas promueve el amurallamiento .....	297
13.2.1. Los miedos: un potente material aglutinante de muros .....	300
13.2.2. Es más sencillo amurallarse.....	302
13.2.3. Las leyes siempre buscan culpables .....	308
13.2.4. Uno se cura en salud.....	309
13.2.5. La norma no la veo como un muro.....	309
13.2.6. Es mejor prevenir que lamentar.....	311
13.2.7. Controles regulados .....	311
13.2.8. ¿Y por qué no les ponemos a todos los chicos el uniforme (de vigilantes)? .....	312
13.3. Derribar los muros: ¿Una utopía? .....	314
13.3.1. Experiencias que agrietan muros .....	319
13.3.2. Un llamado a romper los muros físicos en las instituciones educativas .....	321
13.3.3. El vínculo es mejor que el Estado vigilante.....	323
13.3.4. ¿Univerciudad?.....	325
14. Conclusiones .....	327
15. Recomendaciones.....	337
15.1. Agentes sociales involucrados con procesos investigativos. ....	337

15.2. Instituciones educativas de básica y universidades.....	338
15.3. Recomendaciones a la Secretaría de Educación Municipal de Pereira y Secretaría de Educación Departamental de Risaralda. ....	342
15.4. Recomendaciones al Ministerio de Educación Nacional.....	343
16. La tesis en acción .....	344
16.1.1. Lenguajes en ebullición.....	344
16.1.2. Pasantía.....	347
16.1.3. Artículos derivados.....	347
16.1.4. Ponencias.....	347
16.1.5. Cartas a distintas autoridades locales y nacionales.....	348
16.1.6. Elaboración de Mural en la Institución Educativa Instituto Kennedy de Pereira.....	349
-Referencias.....	351

## Índice de tablas

Tabla 1. Tesis: El muro como referencia arquitectónica (Martins, 2015).....	13
Tabla 2. Tesis: Arte, política y resistencia en la era postmedia (Kancler, 2013) .....	14
Tabla 3. Tesis: La escuela como reproductora de exclusión socio-cultural. (Blanco, 2011) .....	15
Tabla 4. Tesis: Proceso de urbanización y agentes urbanos en Pereira, Colombia (Rivera, 2013).....	17
Tabla 5. La escuela contemporánea: entre la razón instrumental y la utopía de la razón sensual (Álvarez, 2017).....	18
Tabla 6. La ciudad radical: el radical ciudad: tentativa de catálogo (Jiménez, 2016).....	19
Tabla 7. Tesis: La participación ciudadana en la construcción urbana de la Vila de Santa Luzia (Recife, Brasil). (Cedro, 2015).....	20
Tabla 8. Desigualdad social en la “ciudad negocio” (Tamayo, 2015) .....	21
Tabla 9. De las posibilidades de la alteridad como medio de construcción de democracia (Macedo, 2016) .....	22
.....	
Tabla 10. Películas visualizadas y tipos de muros interpretados.....	88
Tabla 11. Matriz de clasificación de códigos .....	92
Tabla 12. Desarrollo de la investigación doctoral.....	97
Tabla 13 Estudiantes matriculados por sedes educativas Pereira 2018.....	100
Tabla 14 Tasa de cobertura bruta en Educación Superior Risaralda – Nación. Año 2018 .....	101
Tabla 15. Matrícula en Educación Superior en el sector oficial y privado (2016-2018) .....	101
Tabla 16. Características de algunas Instituciones de Educación Superior en la ciudad de Pereira ....	102
Tabla 17 Resumen – matrícula total según nivel de formación .....	102
Tabla 18. Relación colaboradores y criterios de selección .....	103
Tabla 19. Nomenclatura de las entrevistas.....	105
Tabla 20. Ficha técnica de la película: “Escritores de la libertad” .....	140
Tabla 21. Ficha técnica de la película: “El hombre de al lado”. .....	144
Tabla 22. Ficha técnica de la película: “El nombre de la Rosa” .....	149

Tabla 23. Ficha técnica de la película: “Talentos ocultos” .....	156
Tabla 24. Ficha técnica de la película: “El hombre que conocía el infinito” .....	160
Tabla 25. Ponencias realizadas.....	347

## Índice de figuras

Figura 1. I.E. Carlota Sánchez. Pereira. ....	i
Figura 2. Diagrama de la estructura de la investigación. ....	3
Figura 3. Diagrama de relevancias de la investigación. ....	5
Figura 4. Campos de conocimiento abordados para el Estado del Arte. ....	10
Figura 5. Tesis destacadas por campo de conocimiento y lugar de procedencia ....	11
Figura 6. Fotografía de la ciudad de Pereira. ....	28
Figura 7. Diagrama de la ciudad de Pereira. ....	29
Figura 8 Geolocalización de Pereira. ....	30
Figura 9. Mapa conceptual del libro: Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad (Rojas y Haya, 2018).....	43
Figura 10. Mapa conceptual del texto: Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana (Parra, 2011).....	46
Figura 11. Mapa conceptual del libro: Tiempos intoxicados en sociedades agendadas.....	48
Figura 12 Mapa conceptual del texto: Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos,.....	50
Figura 13. Mapa conceptual del libro: Ciudad pánico (Paul Virilio, 2011).....	52
Figura 14. Mapa conceptual del libro: Sin fines de lucro (Nussbaum, 2010).....	54
Figura 15. Mapa conceptual de libro: Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades (Nussbaum, 2012). Fuente: Elaboración propia.....	56
Figura 16. Mapa conceptual del libro: Seguridad democrática. Lo invisible de un régimen político y económico (Angarita, 2011). Fuente: Elaboración propia.....	59
Figura 17. Mapa conceptual del libro: Ciudad de muros (Caldeira, 2007).....	61
Figura 18. Diagrama de la ruta metódica de la investigación. ....	65
Figura 19. Diagrama del círculo hermenéutico según Gadamer. ....	69
Figura 20. Rupturas (Cuadro 1 pintado por el autor).....	72

Figura 21. Parábola del hijo pródigo. (Cuadro 2 pintado por el autor) .....	73
Figura 22. La mujer samaritana (Cuadro 3 pintado por el autor).....	73
Figura 23. Red semántica del capítulo 2. ....	93
Figura 24. Red semántica del capítulo 3. ....	94
Figura 25. Red semántica del capítulo 4. ....	95
Figura 26. Bolívar Desnudo. Autor: Rodrigo Arenas B.....	106
Figura 27. Diagrama del capítulo 1.....	107
Figura 28 Inauguración Olimpiadas de Moscú 1980. ....	114
Figura 29 Toma del Palacio de Justicia por parte del M-19.....	117
Figura 30. Anuncio de la ciudad de Tijuana (México).....	120
Figura 31. Fotografía barda fronteriza, Tijuana (B.C. México). ....	124
Figura 32. Fotografía de segmento de barda fronteriza. Tijuana (México).....	126
Figura 33. Fotografía de barda fronteriza en la delegación Mesa de Otay.....	127
Figura 34. Fotografía de Colonia “La Libertad”. Tijuana (México).....	127
Figura 35. Ejes temáticos de la entrevista a profesores en Tijuana (México). ....	128
Figura 36. Fotografía con colaboradores de la UPN (Sede Tijuana). ....	129
Figura 37. Colaje de fotografías de universidades en Tijuana (México) y San Diego (EE.UU.).....	130
Figura 38. Placa fronteriza en el acceso peatonal (Garita de San Ysidro). ....	131
Figura 39. Fotografía de paso vehicular en la garita de San Ysidro. Tijuana (México).....	132
Figura 40. Colaje de fotografías: Universidad del Estado de San Diego (CA, EE.UU). ....	137
Figura 41. El grito. Autor: Oswaldo Guayasamín.....	167
Figura 42. Diagrama del capítulo 2. ....	168
Figura 43. Colaje de fotografías I.E. de básica primaria, secundaria y media. S.O. ....	229
Figura 44. Colaje de fotografías de instituciones educativas de básica primaria, secundaria y media. S.N.O. Fuente: Archivo personal de la investigación. ....	230
Figura 45. Colaje de fotografías de la Universidad Tecnológica de Pereira. ....	232



Figura 46. Colaje de fotografías de universidades del sector privado y SENA. ....	236
Figura 47. Mural: Campesino y seguridad social (Fragmento). Autor: Rodrigo Arenas B. ....	241
Figura 48. Diagrama del capítulo 3. Fuente: Elaboración propia.....	242
Figura 49. Monumento al estudiante caído -Mosaico- 15m2-Pereira-1958. Autor: Lucy Tejada .....	286
Figura 50. Diagrama del capítulo 4. ....	287
Figura 51. Fotografía de puente “Barranquero” en la ciudad de Pereira.....	294
Figura 52. Muro agrietado. Definición de Habgrietar.....	345
Figura 53. Mural: Expresiones de la diversidad. Autor: Juan Eduardo Gómez y estudiantes I.K. ....	350

## Abreviaturas y siglas

Admon:	Administración
B.C.	Baja California (México)
CA.	California (EE.UU.)
Colef	Colegio de la Frontera Norte (Tijuana, México)
DANE	Departamento Nacional de Estadística (Colombia)
EE.UU.	Estados Unidos de América
Fac.	Facultad.
I.E.	Institución (s) Educativa (s)
IK	Institución Educativa Instituto Kennedy de Pereira
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
NEE	Necesidades educativas especiales
OCDE	Organización para la cooperación y de desarrollo económico
PEI	Proyecto Educativo Institucional
SDSU	San Diego State University (EE.UU.)
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje (Colombia)
S.N.O.	Sector no oficial
S.O.	Sector oficial
U.	Universidad
UABC	Universidad Autónoma de Baja California (México)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional (México)
URSS	Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas
UTP	Universidad Tecnológica de Pereira

## Nomenclatura de las entrevistas

ADUSO#	Administrativo de Universidad del sector oficial
AETDH#	Administrativo de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano
ASEMP#	Administrativo de la Secretaría de Educación Municipal de Pereira
ARESPR#	Artista egresado del sector privado
DDSO#	Directivo docente del sector oficial
DDSPR#	Directivo docente del sector privado
DDUSPR#	Directivo docente de universidad del sector privado
DETDH#	Docente de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano
DUSO#	Docente universitario del sector oficial (Pereira)
DUSOT#	Docente universitario del sector oficial de Tijuana
DUSPR#	Docente universitario del sector privado
ERL	Entrevista Rodolfo Llinás (Científico)
EVZ	Entrevista Víctor Zuluaga (Historiador).

## 1. Presentación

La presente investigación de doctorado (2016-2020), pretende reconocer algunas condiciones sociales bajo las cuales se han gestado muros físicos y simbólicos en las Instituciones educativas<sup>1</sup> de la ciudad de Pereira -Colombia, y la manera como estos obstaculizan el accionar de la diversidad y la inclusión. Para ello se realiza revisión documental y entrevistas a directivos docentes y docentes de Instituciones de educación básica y superior, tanto en el ámbito oficial como en el no oficial.

El primer apartado aborda aspectos preliminares como: justificación, estado del arte, pregunta problema y objetivos. El apartado 2, denominado “Ecos de frontera: de las resonancias teóricas”, nos coloca en sintonía con el pensamiento de algunos autores que, estimamos, nos ayudan a profundizar la comprensión del problema estudiado. Allí se exponen los mapas conceptuales de algunos de los autores reseñados, en los cuales se resumen trazas de su obra. Se busca con ello destacar los aspectos relevantes de su pensamiento en relación con nuestro objeto de estudio. Posteriormente se profundizará el diálogo con el pensamiento de estos y otros autores en el desarrollo de los diferentes capítulos del trabajo.

El apartado 3, llamado “Trazando senderos (rondando por las metódicas)”, describe el diseño metodológico de la investigación, en el cual se da cuenta del enfoque, la metódica, las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información, y se explican los diferentes momentos en los cuales se llevó a cabo el proceso investigativo. Se incluyen también aquí aspectos generales asociados con el contexto y participantes en la investigación. Cabe destacar que, por tratarse de un estudio con diseño cualitativo, el método es flexible y se adapta a las situaciones que se presentan durante el desarrollo de la investigación.

El apartado 4 contiene el desarrollo de los 4 capítulos, en los cuales se despliega el proceso de interpretación y comprensión de nuestro interés investigativo. Damos lugar allí, al diálogo con los aportes recabados en las entrevistas realizadas a los colaboradores durante el trabajo de campo y las reflexiones

---

<sup>1</sup> Las Instituciones Educativas que se toman en este trabajo son las de educación básica, educación superior y educación para el trabajo y el desarrollo humano (SENA), que para propósitos de esta tesis se seguirán llamando en genérico IE; salvo en los casos especiales que deban ser nombradas de forma específica.

surgidas en la lectura de los autores consultados. Expondremos a continuación algunos de los aspectos abordados en cada uno de los capítulos:

El capítulo 1 denominado “Rupturas: tras las huellas de los muros de la cultura y su influencia en la vida del autor”, pretende explorar las vivencias del investigador que se constituyen en el sustrato motivador que da aliento al presente esfuerzo investigativo. Este capítulo se desarrolla a través de la narración de los siguientes componentes:

- Un recorrido autobiográfico apoyado en sucesos destacados en el acontecer nacional e internacional.
- Una narración de la experiencia de la pasantía internacional en la ciudad de Tijuana (México).
- Un acercamiento crítico a algunas películas que han abordado el fenómeno de los muros físicos y simbólicos desde el séptimo arte. Para ello se hace un análisis crítico a 5 películas relacionadas con muros en el ámbito de las relaciones interpersonales, la educación, la religión, la ciencia, la academia.

En el capítulo 2, denominado: “Entre murallas: un paisaje ciudadano de segregación, fragmentación y control que confina a la educación en la ciudad de Pereira”, reflexionamos en torno a los procesos de segregación del espacio público que se vienen presentando en la ciudad, la forma como esta se fragmenta en el marco de una sociedad que legitima el control, y finalmente abordamos la problemática de un contexto educativo confinado a través de un recorrido fotográfico por diferentes instituciones educativas de la ciudad de Pereira, tanto del nivel de básica y media, como superior. En este recorrido se advierten los tipos de muros físicos: murallas, rejas, torniquetes, cercas, mallas etc. que se levantan en torno al perímetro, como un visible anuncio de las fronteras entre las instituciones educativas y su entorno.

El capítulo 3, “Adobes invisibles: muros de la cultura y el sistema educativo que impactan el contexto de la educación en la ciudad de Pereira.”, dará cuenta de algunos muros simbólicos que se levantan en la interacción de los agentes sociales. Los muros simbólicos hacen referencia a las dinámicas de inter-relación entre los individuos y afectan los espacios educativos. Entre otros podemos citar: muros culturales, educativos, normativos, políticos, burocráticos, de condición social, de género, etc.

El capítulo 4 titulado: “Futuridad de los muros”, explora las concepciones de administradores y directivos de la educación adscritos al sector oficial y no oficial de la ciudad de Pereira-Colombia, alrededor de la tendencia a construir muros e incorporar sistemas de vigilancia y control en las instituciones educativas.

Finalmente, en el apartado sobre “Conclusiones y recomendaciones”, se presenta de manera resumida los hallazgos más relevantes de la investigación y sugerencias generales para tener en cuenta, alrededor del fenómeno investigado.

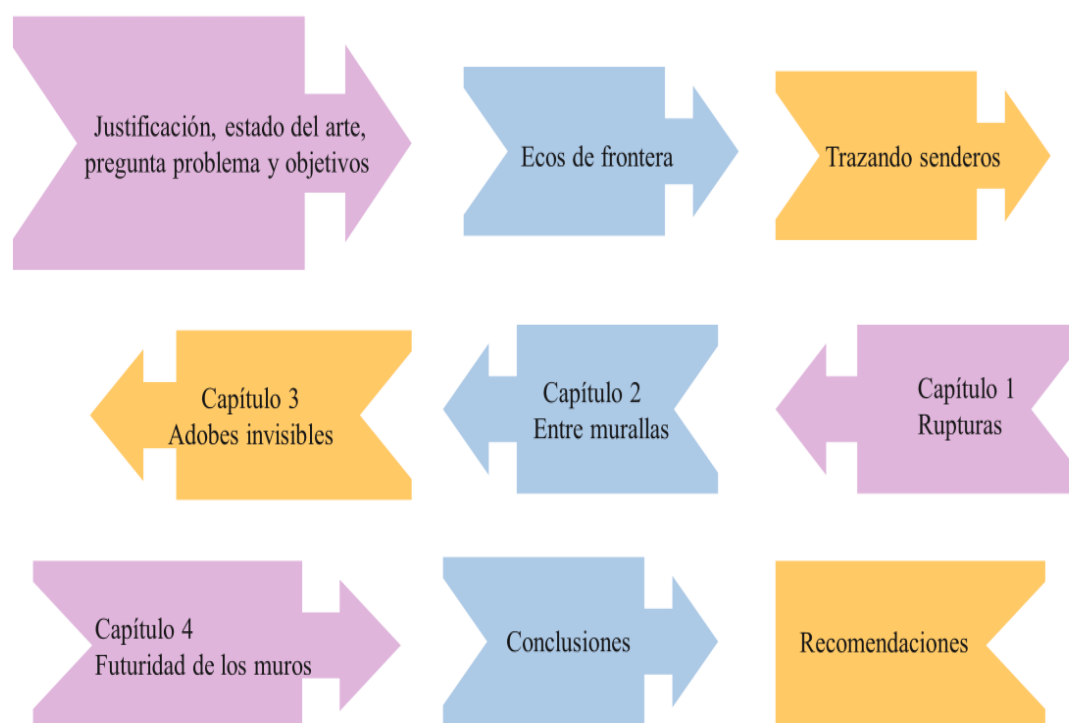


Figura 2. Diagrama de la estructura de la investigación.  
Fuente: Elaboración propia

## 2. Justificación

A los muros físicos les anteceden otros muros “invisibles” que, aunque no se puedan palpar -porque no están hechos de material alguno-, se elevan entre seres humanos y condicionan sus relaciones. Muros de tipo cultural, ideológico, religioso, que afectan de una u otra forma la calidad y el flujo de las intersubjetividades. Una de las razones por las cuales esta investigación resulta de interés, reside en su búsqueda por generar un espacio de reflexión sobre la ciudad, sobre su entorno educativo y el papel que las Instituciones educativas están cumpliendo en el proceso de construcción social de ciudadanía.

Así mismo, investigar acerca de algunas condiciones sociales bajo las cuales se han gestado muros físicos y simbólicos en las Instituciones educativas de la ciudad de Pereira-Colombia, y la manera como estos obstaculizan el accionar de la diversidad y la inclusión, se convierte en una propuesta innovadora en el campo de la investigación en Ciencias Sociales, pues en un rastreo al estado del arte de este campo de conocimiento no se encuentran investigaciones a nivel internacional o nacional sobre este particular. Así, esta investigación se constituye en pionera y referente para futuras investigaciones.

Este proyecto resulta relevante también porque se propone identificar las razones por las cuales, en la actualidad (año 2.020), las Instituciones educativas de educación media y superior en la ciudad de Pereira (Colombia), en el ámbito oficial y no oficial, han configurado una estética de muros: levantando paredes, desplegando cercas, enclavando rejas e imponiendo rígidos horarios y dinámicas de interacción, que limitan las relaciones con su entorno y con los habitantes de los contextos en los cuales se ubican y desarrollan su misión educativa.

Otra razón de la importancia de esta investigación reside en su interés por plantear formas alternativas de interacción entre las Instituciones educativas y sus contextos conducentes a “agrietar” los muros físicos y simbólicos, hacia la re-construcción de relaciones de inclusión y diversidad más abiertas y enriquecedoras. Relaciones de intercambio que permitan potenciar el impacto de las Instituciones educativas en su entorno, como centros de formación y expresión de las diferentes dimensiones del desarrollo humano.



Se mencionarán a continuación otras razones por las cuales se considera a esta investigación relevante en los ámbitos: político, social, científico, educativo y en el marco del doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales (Colombia). Este acercamiento nos brinda elementos para reconocer la utilidad social del presente estudio.



Figura 3. Diagrama de relevancias de la investigación.  
Fuente Elaboración propia

### 2.1. Relevancia Política

Colombia asiste a un periodo histórico trascendental, en la medida que, después de la firma del tratado de paz en La Habana, por parte del gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en el año 2016, se torna prioritaria la necesidad de consolidar los acuerdos en el marco del posconflicto y en medio de una compleja red de tensiones políticas y sociales de larga data en nuestra historia nacional.

La relevancia política del presente estudio se entiende en dos sentidos: en primer lugar, aspira a convertirse en un referente crítico que desafía a los sujetos y las comunidades a empoderarse políticamente, ejerciendo un rol activo de participación y control social hacia la transformación de los escenarios e instalaciones de las instituciones educativas en centros comunitarios para la gestión y promoción de la cultura y la diversidad, en los cuales se de apertura a la convergencia de diferentes movimientos y colectivos sociales, especialmente aquellos que históricamente han sido marginados de los escenarios de participación política, tales como: grupos de jóvenes, grupos de mujeres, comunidad LGTBI, entre otros.

La firma de los acuerdos de paz en La Habana es apenas un paso hacia la construcción de la reconciliación en el enrarecido ambiente político de nuestro país. Subyace al conjunto de la ciudadanía aportar para la consolidación de la paz, y esto supone la decisión individual y colectiva de involucrarse políticamente, no sólo en el discurso sino también en la praxis, en la toma de decisiones que afecten a la Nación. Es menester asumir apuestas políticas alternativas que logren poner en tensión el statu quo, cuestionar la lógica de los poderes y los grupos hegemónicos que tradicionalmente han definido el destino de las mayorías de forma amañada y respondiendo a sus propios intereses. Así, el llamado a reclamar el uso de los escenarios educativos para el ciudadano de a pie y los movimientos sociales, comporta una acción política colectiva hacia el rescate del verdadero sentido de lo público.

La educación, como bien común, no debe conformarse a estar recluida en el ámbito de lo privado: secuestrada, encerrada, amurallada, desconectada de su entorno. Más bien, debe recuperar su legítimo papel de constituirse en un escenario para la expresión de lo público, esto es, de las narrativas, costumbres, saberes y tradiciones populares que hacen gala en nuestro país de una auténtica diversidad.

En segundo lugar, la relevancia política de la presente investigación, deviene de su intención de suscitar en la dirigencia política de la ciudad, del departamento, y por qué no, de la nación, una reflexión sobre maneras alternativas en las que puede potenciarse el uso público de las instalaciones que poseen las instituciones educativas. En coherencia con lo que expresaba más arriba, cabe a las instancias de gobierno local, regional y nacional la responsabilidad de formular una política pública que garantice la participación libre y democrática de los diferentes sujetos y movimientos sociales. Sumado a esto, el presente estudio se

propone señalar a las instancias de gobierno local, regional y nacional, la necesidad de concebir a las instalaciones de las instituciones educativas como centros para la manifestación de expresiones culturales de variada índole. En una ciudad con gran diversidad étnica y cultural como Pereira (Colombia), cobra especial relevancia la posibilidad de promover espacios culturales, artísticos, educativos, deportivos y científicos que ofrezcan una alternativa de formación y ocio a la población.

## **2.2. Relevancia social**

A nivel social, esta investigación busca la transformación de los escenarios educativos institucionales en la ciudad de Pereira convirtiéndolos en centros de gestión y promoción de cultura que se expanden hacia su entorno y a la vez se enriquecen de las manifestaciones que se gestan en la realidad sociocultural que les rodea. En este orden de ideas, se pretende promover el uso y aprovechamiento de las instalaciones de las instituciones educativas, como espacios para la manifestación libre y organizada de distintos grupos y movimientos sociales reconociendo los saberes, acciones y las prácticas cotidianas producidas al interior de las comunidades, las cuales se manifiestan a través de las diferentes expresiones culturales, artísticas y deportivas que se dan cita en la ciudad. Pereira es un centro urbano que gracias a su estratégica ubicación geográfica logra convocar a personas no sólo de diferentes lugares de país, sino del mundo.

Esta condición la sitúa en un lugar de privilegio para el fomento y la promoción de valores en contexto de inclusión y diversidad, no sólo a nivel nacional, sino también internacional. Consecuente con el hecho de que en Pereira converjan personas de diversas culturas y regiones, la ciudad tiene un claro llamado a mejorar la oferta de actividades culturales, deportivas, científicas y educativas. El presente estudio, al promover la reflexión sobre la relación de las instituciones educativas con el entorno social, se constituye en un referente hacia la transformación de la realidad.

## **2.3. Relevancia científica**

Otra de las razones en las cuales el presente estudio halla su razón de ser, se soporta en su empeño por generar teoría emergente alrededor de la diversidad y la inclusión, que permita poner a dialogar -en clave

histórica- la época en la que estamos siendo, con nuestro pasado y nuestra expectativa de futuro. Esta investigación parte del reconocimiento de que sus hallazgos precisan pertinencia histórica para el país y el continente hacia la transformación del papel que deben cumplir las instituciones educativas en los ámbitos sociales.

#### **2.4. Relevancia educativa**

En el ámbito educativo esta investigación nos anima a pensar alrededor del papel humanista que deben cumplir las instituciones educativas en sus ideales de formación de ciudadanos, no sólo como sujetos de producción “capacitados” para responder a las ingentes necesidades económicas y laborales del entorno, sino como ciudadanos que se reconocen en su condición de sujetos políticos, que se asocian, se movilizan en torno a sus intereses y participan en diferentes espacios de expresión colectiva e individual que les permiten desarrollarse de forma integral.

Las instituciones educativas, tanto de carácter público como privado, fieles a sus principios formativos y su responsabilidad social, deben recuperar el papel de constituirse en agentes sociales que promueven la diversidad y la inclusión, que legitiman los saberes y las narrativas populares, propician el encuentro y tienden puentes de inter-acción, en lugar de concebirse a sí mismas como fronteras y recintos cerrados, espacios confinados que se desconectan de su entorno y se muestran indiferentes y herméticos a las dinámicas de comunidad que les rodean.

#### **2.5. Relevancia personal**

Esta investigación surge de una inquietud autobiográfica del autor y en tal sentido de su necesidad de comprender el fenómeno de los muros físicos y simbólicos que se erigen en las relaciones entre seres humanos y que limitan sus posibilidades de interacción de forma libre y espontánea. El significado e impacto que tienen, por ejemplo, los muros y bardas que se levantan a lo largo de algunos tramos de la frontera entre México y Estados Unidos, ha sido motivo de interés del autor desde su adolescencia. Estos muros, que -según sostiene el gobierno de los Estados Unidos-, buscan controlar la inmigración ilegal de seres humanos

hacia el país del norte, generan un verdadero drama social que impacta poderosamente las vidas de muchas familias, y de todos aquellos que, de una u otra forma, buscan franquear este obstáculo para poder alcanzar el llamado “sueño americano”.

## **2.6. Relevancia en el marco del doctorado Formación en Diversidad**

La relevancia de la presente investigación, en el marco del Doctorado Formación en Diversidad, de la Universidad de Manizales (Colombia), reside en su intención de dar apertura a un espacio de reflexión crítica sobre los alcances del papel que deben cumplir las instituciones educativas alrededor de las inclusiones y las diversidades en la sociedad contemporánea. Es tarea fundante del Doctorado Formación en diversidad, la lectura en clave de época de “la civilización que estamos siendo”, lo que supone además una interpretación de las problemáticas presentes en las realidades socioculturales y la necesaria formulación de propuestas que las transformen. En tal sentido, subyace a este ejercicio investigativo de carácter histórico-hermenéutico, el afán de, no sólo interpretar la forma en que las instituciones educativas están relacionándose con su entorno, sino también, proponer alternativas de solución que contribuyan a la re-creación y re-concepción de las instituciones educativas como centros de gestión y difusión de cultura en las comunidades en las cuales se encuentran inmersas.

En sintonía con el objetivo general que persigue el doctorado en Formación en Diversidad<sup>2</sup>, un valor agregado de la presente investigación resulta de su preocupación por indagar a cerca de la manera como desde el mundo del cine se han representado los muros de la humanidad. Esta búsqueda por descubrir las comprensiones que desde el mundo del arte se han configurado para entender el fenómeno de los muros y su incidencia en las inclusiones y diversidades, permite abordar la problemática desde otros referentes, desde otras miradas, desde otros campos estéticos que tensionan el conocimiento disciplinar, históricamente construido al tenor de los rígidos límites de la razón.

---

<sup>2</sup> Objetivo General del Doctorado Formación en Diversidad: “A partir de los recursos de los participantes, propiciar formación ética, estética, científica, política y humanista, necesaria para la construcción de conocimiento, producción de teoría desde la experiencia histórica del devenir sociocultural de su localidad, región, país y continente”. Fuente: Plegable promocional del Doctorado Formación en Diversidad. Universidad de Manizales (Colombia).

### 3. Aproximaciones para la construcción del Estado del Arte

El desarrollo de procesos de investigación supone el rastreo de estudios anteriores relacionados con el fenómeno investigado. Esta indagación permite identificar la manera como se ha abordado el problema y se constituye en un referente que ayuda a afinar los diferentes componentes del proceso: objetivos, marco conceptual, metodología, bibliografía, etc. Calderón, Londoño y Maldonado (2014) nos dicen lo siguiente:

El estado del arte le sirve al investigador como referencia para asumir una postura crítica frente a lo que se ha hecho y lo que falta por hacer en torno a una temática o problemática concreta, para evitar duplicar esfuerzos o repetir lo que ya se ha dicho y, además, para localizar errores que ya fueron superados.

Inicialmente se plantearon 7 campos de conocimiento, los cuales fueron un punto de partida para el rastreo de antecedentes. Gracias a los insumos primarios recopilados con los colaboradores y los aportes de diferentes autores, el radio de indagación de estudios preliminares se fue afinando hasta la concreción de los siguientes campos de conocimiento.



Figura 4. Campos de conocimiento abordados para el Estado del Arte.  
Fuente: Elaboración propia

La revisión de antecedentes, esto es, la búsqueda de estudios previos relacionados con el tema de investigación que nos despierta interés, nos condujo por rutas asociadas con los diferentes campos de conocimiento planteados. Los diferentes estudios abordados aportaron a los propósitos de la presente investigación. Algunos en particular proveyeron mayores elementos para la comprensión del fenómeno que nos ocupa. La figura 4 resume algunas de las tesis que nos aportaron insumos, y su lugar de procedencia.

### Relación de tesis destacadas por campo de conocimiento



Figura 5. Tesis destacadas por campo de conocimiento y lugar de procedencia  
Fuente: Elaboración propia

Luego de una revisión total de 91 tesis, fueron seleccionadas 38 que a nuestro juicio proveen elementos relevantes para nuestra investigación.

Para el campo de conocimiento “muros físicos y simbólicos” se tuvieron en cuenta los siguientes estudios: Núñez (2019), Cincunegui (2018), Fernández (2018), Maldonado (2018), Sasa (2017), Aquilué (2017), Martins (2015), Gallo (2015), Ruiz (2013), Kankler (2013), Ávila (2012), Blanco (2011), Jiménez (2004).



Las contribuciones centrales de las investigaciones referidas están asociadas con el aporte de insumos para la comprensión semántica del muro físico desde un punto de vista arquitectónico, así como elementos para la interpretación de los impactos sociales derivados de la asunción de lógicas securitarias que privilegian la vigilancia y el control social. Estas aportaciones nos permitieron profundizar en la manera como estas muralidades presentes en las instituciones educativas se constituyen en dispositivos físicos y simbólicos que coartan de forma abierta o encubierta la inclusión y la diversidad.

Para el campo de conocimiento “inclusión y diversidad”, tuvimos en cuenta las siguientes investigaciones: Benet (2019), Morales (2018), Doménech (2017), Macedo (2016), Escobedo (2016), Esteban (2016), Cedro (2015), Carrasco (2015), Tamayo (2015), Salinas (2014), Girbés (2014), López (2013), Galán (2012).

Estos autores proporcionan un marco teórico conceptual alrededor de la inclusión y la diversidad que consideramos resulta relevante para la comprensión de estos campos, los cuales han estado asociados a miradas reduccionistas que limitan su potencial de alcance semántico en el ámbito escolar. La inclusión y la diversidad precisan entenderse desde un marco ético, político y conceptual más amplio que supere las lógicas que las suelen vincular de forma exclusiva con el agenciamiento de necesidad educativas especiales. En tal sentido, inclusión y diversidad precisan leerse e implementarse desde una óptica que permita reconocer su potencial no solo en la formulación de metodologías flexibles en el ámbito curricular, sino en la construcción de espacios de participación democrática en las instituciones educativas.

En lo atinente al campo de conocimiento “Educación-Pereira”, nos apoyamos en tesis desarrolladas por los siguientes autores: Álvarez (2017), Zancajo (2017), Julià (2017), Morollón (2016), Wei (2015), Jiménez (2016), Gallardo (2014), Gallego (2014), Rivera (2013), Vásquez (2012), Soto (2012), Páez (2009).

Estas investigaciones nos aportaron referentes teóricos y metodológicos que nos permitieron trazar rutas de acercamiento a la indagación de fenómenos sociales en las ciudades contemporáneas. Insertas en complejas dinámicas políticas y económicas, las ciudades del presente se diseñan y se planean al tenor de intereses neoliberales que privilegian el comercio y el intercambio económico, descuidando la concepción de espacios urbanos que favorezcan el encuentro ciudadano, el ocio individual o colectivo, el disfrute de los espacios en la ciudad. Asimismo, los estudios mencionados nos hicieron contribuciones relevantes en torno a la manera

como el sistema neoliberal comprende y agencia las políticas educativas, con el fin de convertir a la educación en objeto de rentabilidad y en una mercancía que se vende al mejor postor, menguando de paso, su potencial como dispositivo social para la construcción de democracia y desarrollo humano.

A renglón seguido, destacaremos al menos 3 de las tesis abordadas en cada uno de los campos de conocimiento.

Tabla 1. Tesis: El muro como referencia arquitectónica (Martins, 2015)

<b>Campo de conocimiento:</b> Muros físicos y simbólicos	
<p><b>Tesis doctoral:</b> El muro como referencia arquitectónica.</p> <p><b>Autora:</b> Joana Maria Martins Pinheiro. Universidad Politécnica de Madrid, 2015.</p>	<p><b>Descripción:</b> Martins (2015), aborda al elemento muro, entendido este no sólo desde su función limitante, sino que se analiza el muro que presenta la capacidad de interactuar con el espacio a través de funciones arquitectónicas variadas” (p.7). Así, la entidad “muro”, viene a ser comprendida desde su función, su actuación espacial y su interacción con el entorno desde una perspectiva arquitectónica.</p>

### **Aportes al presente trabajo**

Martins (2015), nos aporta elementos para acercarnos a la comprensión del elemento “muro” desde su función *limitante*. Esta autora reconoce la capacidad del muro para interactuar con el espacio a través de funciones arquitectónicas variadas (p. 7). En tal sentido nos propone los siguientes tipos de muro: “El muro que articula, el muro que implanta, el muro que referencia, el muro que crea un recinto y el muro que se puede habitar”. En nuestro contexto, los muros cumplen una funcionalidad predominantemente limitante. Se constituyen en entidades autónomas que se levantan alrededor de algunas instituciones educativas con el fin explícito de separar dos lugares: el interior de la institución educativa y su exterior. Nos sigue diciendo la autora que venimos trabajando que en la época clásica, con Platón, surgió la idea de *límite como contorno*, relegando el contenido a un segundo plano. Lo primordial sería así la intensificación de ese estrato de separación entre dos entidades (Martins, p. 7).

Martins nos continúa diciendo que, a su turno, Aristóteles nos habla del *punto de inicio o fin* de cualquier “cosa”. En este sentido encontramos que estos filósofos de la época clásica conciben al *límite* como una entidad autónoma, “quedando claro con Aristóteles la “impermeabilidad” de este elemento a los que le es exterior” (p. 8). Si bien con el transcurrir de los años el campo de la arquitectura confiere al muro otras funcionalidades más dinámicas como el muro que articula, que crea un recinto, el que se puede habitar; resalta el hecho según el cual, la arquitectura de las instituciones educativas en nuestro contexto sigue otorgando al muro una función esencialmente limitante, que cumple una intencionalidad de cerrar, de impermeabilizar a la institución educativa de su exterior. Por supuesto, esta condición de impermeabilidad no es absoluta en tanto existe un flujo controlado de agentes sociales que tienen la oportunidad de acceder a las instalaciones de la institución educativa en la medida en que se cumplan ciertos requisitos de accesibilidad. De estos hablaremos más adelante.

Tabla 2. Tesis: Arte, política y resistencia en la era postmedia (Kancler, 2013)

<b>Campo de conocimiento:</b> Muros físicos y simbólicos	
<p><b>Tesis doctoral:</b> Arte, política y resistencia en la era postmedia.</p> <p><b>Autora:</b> Tjasa Kancler. Universitat de Barcelona, 2013.</p>	<p><b>Descripción:</b> En ella, encontramos una potente referencia a la relación arte-política y según lo expresa, su objetivo principal “consiste en exponer el potencial crítico de las prácticas artísticas politizadas, que se construyen en la intersección del análisis teórico, las políticas estéticas y las prácticas sociales de resistencia” (p. 13). La investigadora en mención realiza una mirada a la trayectoria de 3 artistas y un colectivo: Oliver Ressler, Chto delat? (colectivo de artistas), Marina Grzanic/Aina Smid, “por el interés en los puntos convergentes, así como por las influencias y relaciones históricas que atraviesan sus prácticas artísticas” (p. 14).</p>

### **Aportes al presente trabajo:**

En primer lugar, Kancler destaca la necesidad de asumir la tarea investigativa desde una postura teórica crítica frente a las dinámicas ideológicas e institucionales que impone el capitalismo a nivel global. En tal sentido, nos reta a entender el ejercicio de la investigación asumiendo una postura política que traiga a discusión y ponga en tensión las formas mutantes a través de las cuales el sistema capitalista influye en la sociedad actual, determinando de manera fundamental las desigualdades económicas y trazando una agenda ideológica en los diferentes sistemas que la componen: político, educativo, estético, entre otros.

De otro lado, el estudio adelantado por Kancler nos provee una referencia relevante acerca del papel que debería desempeñar el arte en la sociedad, esto es, su potencialidad para generar una resistencia frente al sistema actual de poder global. Esta posibilidad de destacar en el arte su potencial desde el activismo político, se conecta con la intención que tiene nuestra investigación de motivar a colectivos sociales, y movimientos culturales y artísticos, para que, de una manera activa, apropien de los espacios institucionales educativos y promuevan relaciones dialécticas que permitan potenciar las inclusiones y diversidades en la ciudad de Pereira.

Tabla 3. Tesis: La escuela como reproductora de exclusión socio-cultural. (Blanco, 2011)

<b>Campo de conocimiento:</b> Muros físicos y simbólicos	
<p><b>Tesis doctoral:</b> La escuela como reproductora de exclusión socio-cultural: El caso de 12 comunidades educativas vulnerables de la ciudad de Chillán-Chile.</p> <p><b>Autor:</b> Enrique Blanco Hadi. Universidad de Valladolid, 2011.</p>	<p><b>Descripción:</b> En este estudio se ha analizado la acción educativa de la escuela principalmente desde la mirada de los profesores, actores fundamentales en el proceso de integrar, por encargo del Estado, a los niños pertenecientes a grupos poblacionales pobres denominados marginales. En este sentido, se intenta develar la existencia o no de rasgos excluyentes en la dinámica relacional de las comunidades escolares investigadas.</p>

**Aportes al presente trabajo:**

En primer lugar, es una investigación realizada en contexto latinoamericano. Si bien Chile es un país cuyas particularidades a nivel social, cultural y económica son diferentes a las de Colombia, comparten algunas semejanzas, especialmente en lo referente a ciertas políticas que promueven la marginación de clases sociales menos favorecidas y la desigualdad. Concretamente, políticas asociadas con el sistema educativo que favorecen la fragmentación de la sociedad. Tanto en Chile como en Colombia se deben atender las directrices ordenadas por la OCDE, lo que supone la sujeción a políticas públicas que, a nivel educativo, impone el organismo internacional.

El estudio persigue el reconocimiento de rasgos excluyentes en las dinámicas escolares, lo que nos provee elementos para enriquecer la reflexión sobre muros simbólicos en la educación y su influencia en las inclusiones y diversidades.

El estudio propone un marco teórico que es de “referencia”, esto es, fuente de información, en el cual no se busca imponer una interpretación derivada del mundo teórico. Más bien, se propone este marco de referencia para contrastar en las conclusiones. Así, las categorías no se preconocen, sino que emergen del estudio de la información. Este modelo de marco teórico resulta para el investigador del presente estudio interesante, porque optimiza los referentes teóricos dándole un justo lugar de referencia y no necesariamente, asumiendo una postura interpretativa de defensa concreta.

Otro aporte radica en que el estudio “constituye una revisión crítica de los aspectos fundamentales que configuran los procesos de exclusión en las sociedades latinoamericanas. Exclusión, tanto étnico-cultural, político-social como económica” (p. 25).

Destacaremos a continuación 3 tesis relacionadas con nuestro campo de conocimiento: Educación-ciudad.

Tabla 4. Tesis: Proceso de urbanización y agentes urbanos en Pereira, Colombia (Rivera, 2013)

Campo de conocimiento: Educación-Pereira. Autor: Rivera (2013)	
<p><b>Tesis doctoral:</b> “Proceso de urbanización y agentes urbanos en Pereira, Colombia. Desigualdad social, fragmentación espacial y conflicto ambiental, 1990-2012”.</p> <p><b>Autor:</b> Jorge Andrés Rivera Pabón (2013). Universitat de Barcelona, 2013.</p>	<p><b>Descripción:</b> Se abordan algunos temas centrales de los estudios geográficos sobre la ciudad latinoamericana y del ejercicio de la planificación territorial y la gestión ambiental, como son el desarrollo acelerado de las ciudades intermedias, la configuración de la ciudad dispersa, la desigualdad social y sus impactos o efectos derivados.</p>

### Aportes al presente trabajo

El estudio nos aproxima al reconocimiento del complejo contexto social y económico de la ciudad de Pereira en el presente, caracterizado por un acelerado y descontrolado crecimiento urbano, producto de varios factores como: poco control institucional, el impacto de la guerra civil y el conflicto armado, la crisis del sector rural, especialmente el cafetero, la migración y desplazamiento forzado de población a la ciudad de Pereira (p.18).

La investigación, realizada desde una perspectiva geográfica nos ofrece un diagnóstico privilegiado de los efectos de este fenómeno de urbanización descontrolada. Entre los cuales se pueden citar los siguientes: bajo nivel de cohesión, organización y participación ciudadana, especialmente en áreas de marginación y exclusión social; también, la proliferación de anomia social manifiestas en conformación de grupos delincuenciales, entre otros (p. 17). Otra de las aportaciones relevantes que nos ofrece el trabajo de Rivera (2013) para nuestra investigación, tiene que ver con la ruta de rastreo teórico llevado a cabo en la construcción de su estudio, el cual nos sugiere una serie de publicaciones a seguir en nuestro propósito de reconocer la manera como se ha configurado históricamente la ciudad de Pereira.

Tabla 5. La escuela contemporánea: entre la razón instrumental y la utopía de la razón sensual (Álvarez, 2017)

<b>Campo de conocimiento:</b> Educación-Pereira	
<p><b>Tesis doctoral:</b> La escuela contemporánea: entre la razón instrumental y la utopía de la razón sensual</p> <p>Autora: Marta Nora Álvarez Ríos.</p> <p>Universidad de Antioquia (Colombia), 2017.</p>	<p><b>Descripción:</b></p> <p>La denominada <i>razón instrumental</i> ha invadido la sociedad del presente, tornándose central en las experiencias cotidianas que construyen los agentes sociales en diferentes campos: cultural, económico, político, ético y por supuesto, en la esfera de la educación. Esta, ha terminado siendo engullida por la maquinaria del capital en un sistema neoliberal que la ha vuelto acrítica y le ha puesto a danzar al compás de las notas del mercado. “De este modo, ha entrado en un nuevo momento de crisis, que al mismo tiempo envuelve al sujeto, tornándolo débil, disminuyéndole su capacidad crítica, distanciándolo de su potencia emancipadora, esto es, adaptándolo a las exigencias de conservación del sistema” (p. 4).</p>

### **Aporte al presente trabajo:**

Esta tesis aborda la manera como el sistema neoliberal ha penetrado los diferentes estamentos de la sociedad exaltando el individualismo e imprimiendo a la educación los valores de la economía y la empresa. Para ello, se ha valido de organizaciones como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura), que traza las rutas que, en materia de educación, deben seguir los países del orbe. En esta línea, se ha promovido la vinculación de los sectores de la producción con las instituciones educativas, configurando propuestas curriculares que responden a los intereses del mercado. De esta manera, se inserta a la educación a las reglas de la oferta y la demanda ajustándola a las necesidades de la competencia económica.

El campo comprensivo que desarrolla Álvarez (2017) en torno a las tensiones existentes en la escuela contemporánea entre la razón instrumental y la razón sensual, nos proveen elementos para la interpretación de muros simbólicos instalados en las lógicas burocráticas del sistema educativo

colombiano, más preocupado por responder a las necesidades de rentabilidad, que a las de desarrollo de capacidades (habilidades, conocimientos en los estudiantes).

Tabla 6. La ciudad radical: el radical ciudad: tentativa de catálogo (Jiménez, 2016)

<b>Campo de conocimiento:</b> Educación-Pereira	
<p><b>Tesis doctoral:</b> La ciudad radical: el radical ciudad: tentativa de catálogo</p> <p><b>Autora:</b> Carmen Jiménez Parro. Universidad Politécnica de Madrid, 2015.</p>	<p><b>Descripción:</b> El objetivo de este trabajo es doble, por un lado, elaborar una tentativa de catálogo de ciudades radicales, un atlas de los límites imaginarios de la convivencia colectiva... Más allá, la intención de este catálogo, es aproximarnos a la “idea” que nos hemos hecho, a lo largo de la historia, de nuestra gran creación en la tierra, la obra esencialmente humana que es la ciudad y en última instancia encontrar indicios que nos ayuden en la respuesta de una pregunta esencial, por qué la ciudad, que fuerzas nos empuja a la ciudad desde los tiempos originarios.</p>

### Aportes al presente trabajo:

Es un trabajo de arquitectura que se nutre de la antropología y la filosofía para dar una mirada muy auténtica de la ciudad. Posee un lenguaje figurativo que toma distancia de relatos “racionales” fríos. El capítulo llamado “Utopía”, “trata la ciudad radical como el topos histórico literario para el planteamiento y conjetura de una sociedad “mejor” y de la búsqueda del gobierno perfecto...” (p. 18). Esta propuesta brinda elementos para enriquecer el capítulo de conclusiones y recomendaciones y la posibilidad de soñar una ciudad en la cual las Instituciones Educativas puedan abrir sus fronteras, derrumbar sus muros, hacia una interacción más real con su entorno.

En el capítulo de “Congestión vs. Descongestión”, aborda el análisis de las estructuras de poder vinculadas al paso de las ciudades-estado hasta las metrópolis. Este elemento nos brinda un marco político de análisis sobre la influencia del capitalismo en la constitución de la ciudad contemporánea que se puede aplicar, guardando las proporciones, a la ciudad de Pereira.



Tabla 7. Tesis: La participación ciudadana en la construcción urbana de la Vila de Santa Luzia (Recife, Brasil). (Cedro, 2015).

<b>Campo de conocimiento:</b> Inclusión y Diversidad	
<p><b>Tesis doctoral:</b> La participación ciudadana en la construcción urbana de la Vila de Santa Luzia (Recife, Brasil). Un diálogo desde el género, la identidad y la política.</p> <p><b>Autora:</b> Maria Victoria Cedro Barrionuevo. Universitat Autònoma de Barcelona, 2015.</p>	<p><b>Descripción:</b> El objetivo general de la tesis es el análisis de la construcción social y material del espacio de la ciudadanía en la Vila de Santa Luzia (Brasil) a través de procesos participativos, incorporando una perspectiva de género. Una construcción colectiva del espacio público que integra los conceptos de apropiación e identificación del espacio por parte de sus habitantes. En definitiva, la participación de sus habitantes parte de la disputa infatigable por los derechos humanos... En los procesos que ésta genera y en el contexto de la Vila de Santa Luzia las mujeres tienen un papel central en la transformación de su territorio.</p>

#### **Aportes al presente trabajo:**

Esta investigación nos introduce al concepto de “derecho a la ciudad”, el cual está contemplado en la Declaración de Derechos Humanos Emergentes, que nacen como una iniciativa de la sociedad civil con el propósito de proponer una agenda programática a los actores estatales hacia la cristalización de los derechos humanos. Algunos de los principios que contempla esta Declaración Emergente tiene que ver con la multiculturalidad, la inclusión social, no discriminación, participación y exigibilidad (p. 13). Principios estos que comportan un valor esencial de carácter político en los escenarios educativos. Las instituciones educativas, lugares destinados para la promoción de actividades académicas, deportivas, artísticas, culturales, precisan recuperar su vocación pública, a fin de que la ciudadanía pueda hacer uso de ellas y pueda participar activamente en la generación o disfrute de eventos que allí se preparan y/o presentan. En tal sentido, nos refiere Cedro (2015) que el derecho a la ciudad es el primero que incorpora la Declaración de Derechos Humanos Emergentes.

En términos de Gillén Lanzarote (como se citó en Cedro, 2015) la ciudad se entiende como “un espacio donde sus habitantes están vinculados a unos determinados servicios y a un gobierno democrático que permite el desarrollo político, económico, social y cultural de los mismos”. Esta tesis pues, en tanto nos brinda elementos teóricos de vocación política colectiva, se constituye en referente para nuestra investigación, pues nos invita a repensar la manera como las instituciones educativas en la ciudad de Pereira se enlazan con la ciudadanía, y el llamado que esta última tiene a empoderarse políticamente de los espacios públicos que por derecho le pertenecen.

Tabla 8. Desigualdad social en la “ciudad negocio” (Tamayo, 2015)

<b>Campo de conocimiento:</b> Inclusión y Diversidad	
<p><b>Tesis doctoral:</b> Desigualdad social en la “ciudad negocio”. El modelo inmobiliario en la construcción social de Madrid durante el desarrollismo.</p> <p><b>Autor:</b> Alejandro Tamayo Palacios Universidad Politécnica de Madrid, 2015.</p>	<p><b>Descripción:</b> Esta tesis pretende profundizar en los mecanismos a partir de los cuales se dibuja el mapa de la desigualdad social en los sistemas urbanos actuales. “El resultado de todo este planteamiento sería que los sistemas urbanos post-fordistas estarían protagonizados por procesos de construcción social cuyos principales objetivos son los beneficios de las operaciones inmobiliarias... tendríamos, así, que el producto de la Ciudad Negocio es un espacio de acumulación, excluyente y estable” (p.33).</p> <p>“Las políticas neo-liberales imperantes en este nuevo modelo de ciudad llevarían a un mayor alejamiento del proceso de construcción social que opera en ella... convirtiéndose el espacio social resultante en una imagen “financiada” con una fragilidad y unas patologías muy importantes.</p>

#### **Aportes al presente trabajo:**

-Brinda referencias a cerca de las principales teorías que se han ocupado del problema de la conformación del espacio social de los sistemas urbanos actuales (p.35). Por ejemplo: Geografía

clásica, Economía Neoclásica (también denominada Economía Urbana), el Conductismo, la Ecología Factorial o la Economía Política.

-Ofrece elementos para pensar en la influencia del sistema neoliberal con la construcción del espacio social.

Tabla 9. De las posibilidades de la alteridad como medio de construcción de democracia (Macedo, 2016)

<b>Campo de conocimiento:</b> Inclusión y diversidad	
<p><b>Tesis doctoral:</b> De las posibilidades de la alteridad como medio de construcción de democracia</p> <p><b>Autor:</b> Jhany Marcelo Macedo Rizo Universidad Nacional de Colombia, 2016</p>	<p><b>Descripción:</b></p> <p>Este estudio indaga alrededor de la reconstrucción histórica del concepto “alteridad”, el cual se origina en el ámbito de la filosofía. Se reflexiona en torno a su capacidad de generar aportes a nivel democrático en tanto sea planteado en términos dialógicos, más allá de las versiones originales que se han orientado al simple reconocimiento de “otro”.</p>

### **Aportes al presente trabajo**

El concepto de alteridad deviene de una construcción histórica que se remonta a la Grecia antigua y toma renovada fuerza desde los aportes realizados por filósofos de corte fenomenológico y existencialista. No obstante, este concepto ha sido desarrollado también por otras disciplinas del saber cómo lo es la política, en la cual se ha abordado con diferentes énfasis: comunicativo, deliberativo y de negociación. En esta dirección la alteridad desempeña un papel de relevancia para el alcance de acuerdos. Desde este punto de vista, el concepto se articula con procesos políticos y democráticos de la sociedad y puede llegar a cumplir un papel preponderante en la medida en que sea adoptado en ámbitos destinados a la toma de decisiones y búsqueda de consensos.

Como hemos planteado en la presente investigación, nuestra reflexión en torno a los muros físicos y simbólicos en el contexto educativo de la ciudad de Pereira, parte de una vocación ética y política, que reivindica la necesidad no sólo de denunciar estas realidades de amurallamiento, sino también plantear de manera crítica posibles formas de agrietar, de romper estos muros. Para el alcance de estos propósitos se reconoce por supuesto la importancia del diálogo y la búsqueda de acuerdos en común. Como lo veremos más adelante, la toma de decisiones en torno a derribar los muros físicos y simbólicos que confinan a las instituciones educativas en la ciudad de Pereira, precisa pasar por una convocatoria ciudadana amplia y democrática que persiga la búsqueda de consensos entre diferentes estamentos que la conforman. De allí la necesidad de afincarnos en propuestas teóricas como la que nos ofrece Macedo (2016), en las cuales la alteridad enfocada en torno a la comunicación y mediación se constituyen en pilar de las interacciones de agentes sociales en el contexto de ciudad.

#### 4. Descripción del problema

La escuela, como espacio de formación ha estado presente en buena parte de la historia de la humanidad. En cada época la escuela se ha configurado en la estructura social de diversas formas. Estas formas no son arbitrarias, sino que obedecen a las comprensiones y enfoques que sobre la educación se han construido a través de la historia y a la manera particular como se ha comprendido la realidad. De tal manera que la reflexión alrededor de la escuela comporta también una comprensión de la forma como la sociedad en diferentes momentos ha entendido y asumido el fenómeno de la educación. La institución educativa en la época actual, como construcción social, responde a unas urgencias, a unas miradas concretas devenidas de los poderes que imperan y delimitan la realidad. Así, trazan políticas, imponen rutinas de interacción y abren o cierran puertas, dependiendo de sus conveniencias e intereses.

En la actualidad, año 2.020, se advierte que las instituciones educativas en la ciudad de Pereira-Colombia están amuralladas exteriormente. Muros, puertas, mallas, rejas, sistemas electrónicos de control, se levantan como fronteras que las separan de su contexto. Los potenciales espacios de formación que ofrecen: salones, bibliotecas, canchas deportivas, teatros, auditorios, jardines, etc., están destinados especialmente a los usuarios que se encuentran matriculados a la institución, y estos espacios quedan condicionados a horarios específicos especialmente durante la semana, pues los fines de semana (domingos y festivos), generalmente están cerrados restringiendo el libre acceso de las personas y el aprovechamiento de los espacios allí existentes por la comunidad, como auditorios, zonas deportivas y bibliotecas, un bien público blindado a la ciudadanía.

¿Cómo entender esta contradicción al encerrar los espacios educativos del acceso ciudadano? ¿Al servicio de quién quedan? Paradójicamente, muchos Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de Instituciones educativas, promulgan dentro de sus principios y metas la promoción de la inclusión y la diversidad. El Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (MEN), ha trazado políticas públicas tendientes a garantizar el derecho a la educación para todas las personas en el territorio nacional, independiente de sus limitaciones físicas, cognitivas, culturales, geográficas, entre otras. No obstante, como es propio en nuestro país, las políticas sobre el papel están muy lejos de la realidad.

Cabe pues, frente a este escenario de una “educación amurallada”, formularse las siguientes preguntas: ¿dónde queda el discurso educativo que promulga la libertad, la inclusión, la diversidad, el reconocimiento del otro? ¿El llamado a la inclusión y la diversidad debe entenderse sólo “muros dentro”, pero no, “muros fuera”? ¿Están las Instituciones educativas de la ciudad abiertas para que “todos” sus habitantes accedan a las mismas y aprovechen sus recursos e instalaciones?

De la misma manera, es importante reflexionar acerca de la ciudad de Pereira (Colombia). Una ciudad intermedia ubicada en un espacio estratégico que le ha permitido constituirse en polo de desarrollo comercial en la región. Tres ciudades componen el denominado “eje cafetero” de Colombia: Manizales, Armenia y Pereira. Esta última se caracteriza por sus grandes superficies y centros comerciales, en los cuales se encuentra una amplia gama de productos para el consumo de tecnología, textiles, alimentos, entre otros.

Su estratégica ubicación geográfica así como su importante desarrollo comercial han hecho históricamente de Pereira una ciudad en la cual convergen personas de diferentes lugares, no sólo de Colombia sino también del mundo. Esta apertura a la confluencia de personas de diferentes lugares le ha hecho ganar el apelativo de: “Pereira, ciudad sin puertas”. Esta situación ha convertido a la ciudad en un territorio en el cual se da cita una gran diversidad de expresiones culturales.

A pesar de este destacado desarrollo comercial y presencia de diversidad cultural, la oferta institucional a nivel cultural en la ciudad de Pereira es bastante pobre. Durante los fines de semana especialmente, muchos de los habitantes no sólo de la ciudad sino también de otras zonas aledañas, se concentran en los centros comerciales y grandes superficies. Expresiones artísticas como el teatro, la danza, la pintura son escasos y en general la oferta cultural es, o bien, insuficiente, o limitada a un mercado que privilegia conciertos de música de despecho con su consabido consumo de bebidas alcohólicas y desenfreno. Los días feriados y las vacaciones, las instituciones educativas se encuentran generalmente cerradas al público en general restringiéndose de esta manera la posibilidad de aprovechar sus instalaciones -no sólo a nivel individual, sino también familiar y social- para el desarrollo de actividades de ocio como: el deporte, la lectura (bibliotecas), la ciencia (p.e. Observatorios), la expresión de las artes o simplemente la contemplación (p.e. Jardín Botánico en la Universidad Tecnológica de Pereira ).

Así, el énfasis en la gran oferta comercial en la ciudad, la insuficiente y/u homogénea propuesta cultural, sumado a las limitaciones administrativas para el uso de las instalaciones de las instituciones educativas, se constituyen en un problema que restringe las oportunidades para el libre ejercicio del ocio activo, esto es, una actividad que fomenta la libertad, la creatividad, la participación, la inclusión, la diversidad y en general, el desarrollo humano.

A la luz de estas argumentaciones, se considera relevante, pues, investigar acerca de las condiciones que han dado lugar al levantamiento de muros físicos y simbólicos en la educación en la ciudad de Pereira, y de qué manera este amurallamiento ha generado segregación espacial. Esto supone de suyo, reflexionar acerca de la necesidad de re-concebir el papel de las Instituciones educativas en el fomento de una cultura de inclusión y diversidad que contribuya al desarrollo de sentido de pertenencia, apropiación y uso del territorio por parte de los habitantes de la ciudad de Pereira. En coherencia con la anterior argumentación, se formulará a continuación la pregunta de nuestra investigación.

#### **4.1. Pregunta de investigación y tesis**

<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Tesis</b>
¿Bajo cuáles condiciones sociales se han gestado muros físicos y simbólicos que obstaculizan el accionar de la diversidad y la inclusión en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira-Colombia?	El amurallamiento de Instituciones Educativas en la ciudad de Pereira genera exclusiones y responde a un pensamiento confinado, instalado en nuestra cultura-muros simbólicos.

## 5. Objetivos

### 5.1. Objetivo general:

Develar algunas de las condiciones sociales que han gestado muros físicos y simbólicos que obstaculizan la diversidad y la inclusión en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira-Colombia.

### 5.2. Objetivos específicos:

- Dar cuenta de la vivencia de los muros físicos y simbólicos en la vida del investigador en rasgos de inclusión y diversidad.
- Interpretar la forma en que los muros físicos en la ciudad de Pereira y en sus instituciones educativas, producen segregación espacial.
- Comprender el sentido de muros simbólicos e incidencias sociales en el ámbito educativo de la ciudad de Pereira.
- Vislumbrar la futuridad de muros físicos y simbólicos en el contexto educativo de la ciudad de Pereira.



## 6. Pereira, “ciudad sin puertas”. A propósito del contexto...



Figura 6. Fotografía de la ciudad de Pereira.  
Fuente: Periódico El Eje (2019)

### 6.1. Reseña de la ciudad de Pereira-Colombia:

Haremos a continuación una reseña general de la ciudad de Pereira en torno a sus límites, localización geográfica, población y clima.

El Municipio de Pereira está localizado a 4 grados 49 minutos de latitud norte, 75 grados 42 minutos de longitud y 1.411 metros sobre el nivel del mar; en el centro de la región occidental del territorio colombiano, en un pequeño valle formado por la terminación de un contra fuerte que se desprende de la cordillera central. Su estratégica localización central dentro de la región cafetera, lo ubica en el panorama económico nacional e internacional, estando unido vialmente con los tres centros urbanos más importantes del territorio nacional y con los medios tanto marítimos como aéreos de comunicación internacionales. (Alcaldía de Pereira, 2018)

## Ciudad de Pereira-Colombia

Aspectos generales



Figura 7. Diagrama de la ciudad de Pereira.

Fuente: Alcaldía de Pereira (2018). Elaboración propia.

### 6.2. Algunos apuntes sobre el contexto de la ciudad de Pereira

Pereira es una ciudad de convergencias. Su ubicación geográfica la convierte en punto de tránsito obligado hacia otras ciudades de la región Andina colombiana. Esta condición especial ha permitido que Pereira reciba una gran diversidad de expresiones étnicas y culturales. Al respecto nos dice Vallejo (2010):

Diversas influencias de índole económica y social, determinaron históricamente nuestra identidad cultural en medio de la diversidad étnica y social. La región ha sido a lo largo del siglo XX y XXI, un exuberante escenario de tránsito y punto de encuentro vial, intercultural y étnico, sometido a ciertas especificidades propias de las regiones que circunvalan al Eje Cafetero y que las tipifican. (p. XXVIII).

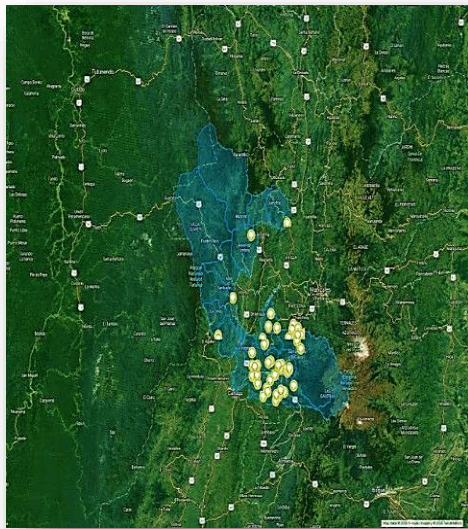
### 6.3. Geolocalización de la ciudad de Pereira en Sudamérica



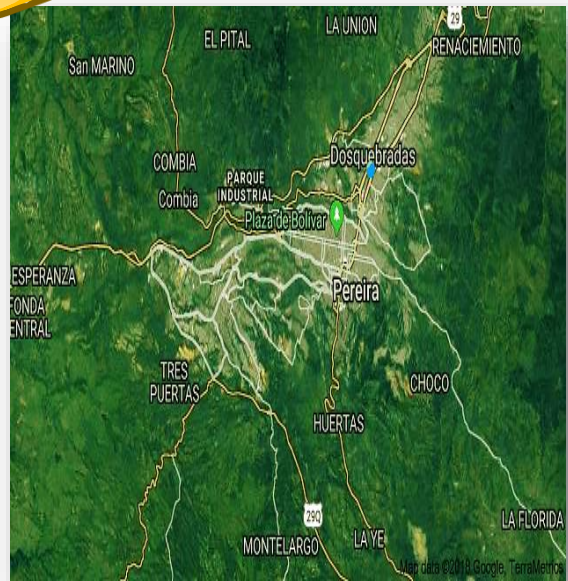
**Suramérica**



**Colombia**



**Departamento de Risaralda**



**Ciudad de Pereira**

Figura 8 Geolocalización de Pereira.  
Fuente: Imágenes de Google Maps. Elaboración propia

## 7. Ecos de frontera: resonancias teóricas

Explorar el territorio de la educación en la ciudad de Pereira supone mirar con detenimiento las intuiciones, las ideas y los relatos que otros han narrado. Escuchar el eco de sus teorías, sus resonancias. Esta mirada y esta escucha atentas, nos ayudan a ampliar nuestra comprensión acerca de la forma como los espacios confinados modelan las interacciones de los sujetos en el contexto educativo, ámbito natural en el cual se desarrolla el presente estudio.

La primera parte de este apartado sobre resonancias teóricas dará cuenta de la manera como los conceptos de “**diversidad** e **inclusión**”, fueron apropiados en el contexto educativo colombiano. Un seguimiento a la manera como fueron concebidos estos conceptos en el ámbito de organizaciones internacionales, y su posterior asunción e implementación en Colombia, nos aporta elementos para comprender la semántica de éstos en el contexto de la educación colombiana.

Una segunda parte del presente apartado se desarrollará a través del acercamiento a diversos textos de algunos autores cuyos planteamientos se sintonizan con los propósitos de la presente investigación. En este orden de ideas, se presentarán unos mapas conceptuales que resumen los aspectos centrales del pensamiento de los autores abordados, y se desarrollarán algunas reflexiones surgidas del acercamiento crítico a sus ideas. Las resonancias de estos y otros autores entrarán en juego crítico a lo largo de los diferentes capítulos de la investigación. En tal sentido, se adelantará un diálogo argumentativo en el cual converjan las miradas del investigador, los colaboradores en el trabajo de campo y las posturas teóricas de los autores.

### 7.1. Diversidad e inclusión: aproximaciones

Hablar acerca del significado de “diversidad” no es una tarea fácil. “Diversidad” es un término polisémico que resulta complejo en su definición. Ramos (2012) nos advierte que partiendo de Lumby y Coleman, la diversidad “puede tener diferentes significados y se adapta a las circunstancias y al sentido o tendencia que las personas le vayan dando a través del tiempo” (p.3).

Por decirlo de alguna manera, “diversidad” es un “concepto asteroide”, que flota en el universo del lenguaje y es atrapado por distintas agendas ideológicas con el propósito de respaldar en torno a él, principios y visiones del mundo. Para citar dos ejemplos tenemos: la diversidad (sexual) desde los movimientos de reivindicación de los derechos de la comunidad homosexual y la diversidad como política educativa, enfocada especialmente hacia la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El concepto de diversidad es un término polisémico que resulta complejo en su definición. Ramos (2012) nos dice lo siguiente:

...la respuesta a la pregunta ¿qué es diversidad? parece ser obvia pues se podría decir que al indicar diversidad en el ámbito social se habla de las personas que no son como “nosotros”, de las que tienen otras costumbres o tradiciones, de las que viven en otros países o de las que hablan otro idioma aun dentro de la misma nación (p.77).

González (2016) nos dice que “diversidad es aquello distintivo, diferente. La variedad de cosas distintas, abundancia de cosas disimiles, separación múltiple, girar en dirección opuesta...” (p. 77). Este autor nos reta a mirar con sospecha el lenguaje de la diversidad devenido de los poderes, pues éstos pueden ocultar en sí mismos una agenda de homogenización encubierta en un “lenguaje” bajo “las lógicas unívocas del denominado correcto pensar...”. (p. 101).

Por su parte, en el ámbito educativo el concepto “diversidad” se ha asociado especialmente con condiciones de déficit o discapacidad para el aprendizaje y en este sentido el término ha ido evolucionando en dependencia con los intereses de estudio en diferentes escenarios educativos. Así, “el contexto que abarca todo lo relacionado con la educación especial y la atención a la diversidad se muestra como un universo cambiante en relación al foco de atención u objeto de estudio de éste ámbito educativo”(Fernández, 2012, pg. 107).



Particularmente en España la inclusión educativa toma el nombre de “atención a la diversidad”. Se reseña este país por ser uno de los más destacados en el ámbito internacional en

la formulación de políticas públicas y prácticas educativas en torno a la inclusión (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes, & Vargas-Beltrán, 2015). Por su parte, nos refiere Blanco (2011) lo siguiente:

En América Latina la inclusión suele asociarse a los estudiantes con necesidades educativas especiales, aunque en las leyes de educación más recientes se está adoptando una visión más amplia que abarca a otros grupos en situación de desventaja educativa y social (p. 47).

En una orilla diferente, (Rogero, 2000), sugiere que utilizar el “lenguaje “atención a la diversidad” se constituye en una forma encubierta de segregación que justifica y afianza la discriminación de los considerados desiguales con la certeza de que nunca podrán ser iguales a los que se consideran superiores” (párr. 30).

Por supuesto la diversidad es un concepto que, lejos de ser neutral, puede asumir un significado determinado con relación a intereses ideológicos que lo motiven o situaciones de contexto que lo rodeen. Así, podemos hablar de diversidad social, cultural, religiosa, étnica, de género, etc.

Ciertamente al hacer el rastreo del término “diversidad” en los escenarios educativos, se encuentra su fuerte asociación con las estrategias de atención a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Ello hace un poco difícil desmarcar el término de ésta hermenéutica propia de la escuela inclusiva. A continuación, daremos una mirada deductiva para reconocer la manera como se ha ido configurando el concepto “diversidad” en el ámbito internacional, nacional, local e institucional.

## **7.2. Configuración de los conceptos “educación inclusiva” y “diversidad”**

### **7.2.1. Apropiación de “educación inclusiva” y “diversidad” en el ámbito internacional**

Dado que uno de los temas que nos ocupa en la presente investigación es la diversidad y la inclusión en los ámbitos educativos, es preciso revisar algunos acuerdos de carácter internacional que se han constituido como marco jurídico para la implementación de política. En primer lugar, es preciso acotar que la

Declaración Universal de los Derechos Humanos (2003), en su artículo 26, numeral 2 refiere que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana...favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos...” (p. 33).

Posteriormente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990), promueve durante su Conferencia, celebrada en la ciudad de Jomtien (Thailandia), las fases de la educación inclusiva. Allí se promulga la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Dussan, 2010, pg. 78).

Cuatro años más tarde se celebra la Conferencia de Salamanca (España), auspiciada por la UNESCO y motivada por la conciencia alrededor de la exclusión que se logró despertar durante la Conferencia en Jomtien (Thailandia). Se plantea allí la llamada “Declaración de Salamanca”, en donde se esbozan principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Cobra fuerza en esta Conferencia el concepto de integración escolar que permite a todos los niños matricularse en escuelas ordinarias, con independencia de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (UNESCO, 1994, p. 10). Al respecto nos dice Parra (2011), lo siguiente:

Como antecedente a la educación inclusiva, podría citarse la “Declaración de Salamanca” de 1994, en donde cobra preponderancia la atención a colectivos de niños y niñas con necesidades educativa especiales; pudiendo concluir lo siguiente: Las prestaciones educativas especiales son un problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, que no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria” (Declaración de Salamanca, 1994). (p.144).

Se sugiere entonces aquí, que la educación inclusiva no atañe única y exclusivamente al asunto de las NEE, sino que comporta un espectro más amplio, relacionado con todos aquellos factores presentes en el ámbito educativo que pueden influir negativamente en las posibilidades de aprendizaje.

En este sentido, resulta interesante lo planteado por Parrilla (2002):

Un segundo principio de gran calado e impacto, del que también se hace eco la misma declaración de Salamanca, alude al hecho de que la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (...). Este principio entendemos que tiene importantes repercusiones educativas y políticas, por cuanto supone asumir que la construcción de la desigualdad y de la exclusión escolar es un fenómeno educativo de amplio alcance que traspasa la barrera de la respuesta a las NEE y otorga a la inclusión una dimensión general que atañe a todos (la sitúa pues en el centro del debate sobre la educación) (p. 12).

Según lo planteado por esta autora, la escuela inclusiva debe dar espacio a la participación de múltiples disciplinas interesadas en entender las diversas dinámicas de exclusión que se dan cita en los escenarios educativos, y proponer formas de intervenir con el propósito de garantizar el derecho a la educación para todos en igualdad de condiciones. No obstante, como lo hemos señalado más arriba, el debate sobre la diversidad en la escuela ha girado de forma predominante alrededor de la inclusión de estudiantes con déficits o discapacidades de aprendizaje. Por ello, resulta interesante encontrar otras miradas que amplían el territorio de acción del concepto “diversidad” en la escuela. Ainscow (como se citó en Parra, 2011) afirma:

El término diversidad hace alusión a las diferencias que existen entre todos los niños, niñas (y entre todas las personas), y no solamente a quienes tienen alguna discapacidad. La inclusión así implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias (p. 144).

Este autor nos introduce a una visión más amplia de la diversidad, reconociendo que las diferencias están presentes en todas las personas y no solo en aquellas que han sido identificadas por algún tipo de discapacidad. Cada ser humano es portador de diferencias y la inclusión, como proceso social, supone no solo vivir con las mismas, sino también aprender de ellas.



Continuando con el rastreo sobre los antecedentes del concepto “diversidad”, hemos de afirmar que, en el año 2000, se celebró en Dakar (Senegal), el Foro Mundial sobre la Educación Para Todos (EPT), cuyo propósito fue evaluar el alcance de los principios y políticas trazadas desde la Conferencia de Jomtien (1990), y renovar el compromiso de brindar una cobertura educativa incluyente para todos (UNESCO, 2000, p. 7). Producto de este foro surge el Marco de Acción de Dakar (2000), en el cual se proponen 6 objetivos fundamentales para lograr la Educación Para Todos desde entonces y hasta 2015. Estos objetivos se refieren de forma resumida a continuación (: 1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia. 2) Velar porque antes del 2015 todos los niños y niñas tengan acceso a educación primaria gratuita y de calidad. 3) Velar por la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos. 4) Aumentar a 2015 el número de adultos alfabetizados, especialmente mujeres. 5) Suprimir disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria. 6) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación (UNESCO, 2000, p. 15)

Posteriormente en el año 2007 se llevó a cabo la discusión sobre políticas educativas en el marco del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Allí se plantea la necesidad de continuar promoviendo la implementación de políticas para asegurar una educación de calidad para todos desde un enfoque de derechos humanos, reconociendo que, si bien se han adelantado en la región ingentes esfuerzos por brindar una mayor cobertura educativa de calidad, aún persisten problemas que afectan de manera especial a individuos y colectivos más vulnerables (UNESCO, 2007, p. 144). En este sentido se recalca la necesidad de garantizar a los individuos una educación que permita el pleno ejercicio de sus derechos humanos sin discriminación y a lo largo de toda su vida. Se reafirma la urgencia de garantizar educación primaria y secundaria gratuita (UNESCO, 2007, 142).

Otro de los eventos internacionales de mayor realce en la construcción del concepto de educación inclusiva, sus políticas y prácticas, fue la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), con el tema: “La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro” organizada por la Oficina Internacional de la Educación (OIE) de la UNESCO, la cual se celebró en Ginebra en el año 2008. Uno de los aspectos más

relevantes de este encuentro internacional tiene que ver con la definición del concepto inclusión (UNESCO, 2008), según la cual ésta:

...puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (p. 8).

En el documento de referencia previo a la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) se plantea una mirada de la inclusión que amplía su alcance. Se sugiere que, si bien en algunos países se la relaciona con la atención a niños con discapacidades en el ámbito de la educación regular (entre ellos Colombia como lo veremos más adelante), cada vez más, la inclusión se entiende como un concepto que apoya y atiende la diversidad de todos los educandos (UNESCO, 2008, p. 6).

Resulta pues de gran relevancia este esfuerzo por definir el concepto de inclusión en la medida que nos da elementos de referencia para asociarlo con un espectro más amplio que el relacionado con la atención a las necesidades educativas especiales. Así, cuando hablamos de educación inclusiva, estamos hablando de un tipo de educación que busca atender a la diversidad, que trasciende la discapacidad y los déficits de aprendizaje, para ocuparse también de otras situaciones y/o factores que pueden generar dificultades para el libre acceso de todos los estudiantes a una educación de calidad. Podría citarse aquí por ejemplo las problemáticas de discriminación asociadas con la etnia, la raza, el género, orientación sexual, la religión, la cultura, etc.

### **7.2.2. Apropiación de “educación inclusiva” y “diversidad” en el ámbito nacional**

Luego de esta mirada al marco institucional en el ámbito internacional que da soporte jurídico a la implementación de políticas educativas inclusivas, rastreadremos en el ámbito nacional para advertir la forma como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha implementado el discurso y las políticas referentes a la educación inclusiva.

En primer lugar, debemos señalar que durante los años 2006-2007 el Ministerio de Educación Nacional, publica el documento: Educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Guía No. 11. El propósito de este documento fue brindar una ruta metodológica de apoyo a las instituciones educativas, hacia la gestión de un enfoque de inclusión. Desde esta perspectiva, la Educación Inclusiva debe buscar la atención educativa con calidad a poblaciones diversas y vulnerables, dentro de las que se encuentran: étnicas (Afro descendientes, Rom y Raizales), con Necesidades Educativas Especiales (con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales), personas de talla baja (enanismo), jóvenes y adultos iletrados, afectadas por la violencia (en situación de desplazamiento, niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley y adultos reinsertados), menores en riesgo social (niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley, y niños y niñas en protección); habitantes de frontera y población rural dispersa (MEN, s.f., p. 5).

Subyace en este planteamiento del MEN la noción de diversidad acuñada a diferencia, en relación con un referente de “normalidad”, el cual estaría constituido por aquellos grupos poblacionales que no presentan las condiciones de exclusión y vulnerabilidad que se subrayan.

Así, diversidad está asociada con estudiantes de orígenes afro, gitanos, con dificultades cognitivas y/o talentos, iletrados, desplazados, habitantes de frontera, estudiantes con discapacidad, entre otros. Se sugiere que “estos” son los diversos, es decir, aquellos que por determinadas características se diferencian del grueso de la población, la cual podría considerarse como “normal”, o simplemente, “no diversa”. En el año 2006 se publica la Guía No. 12 Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales (MEN, 2006), texto que:

[... desarrolla los conceptos básicos sobre los que se diseñan las orientaciones pedagógicas para la atención educativa de niños, niñas y jóvenes, los cuales son comunes a estudiantes sordos, sordo-ciegos, con limitación visual, con autismo, con discapacidad cognitiva o discapacidad motora (p.6).

En el periódico digital “Altablero” (MEN, 2007) encontramos la siguiente afirmación: “La política de la Revolución Educativa del gobierno nacional da prioridad a la educación de poblaciones vulnerables y, dentro de ellas, a las que presentan discapacidad...” (párr. 1).

La política pública a nivel educativo en Colombia, pues, ha entendido la atención a la diversidad con relación a grupos poblacionales vulnerables, priorizando entre ellos, a la población con discapacidad.

En este orden de ideas, en el año 2012 el MEN lanza el documento *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*, como una herramienta para apoyar a las secretarías de educación e instituciones educativas en la implementación del enfoque de inclusión, especialmente en lo atinente a la atención educativa a poblaciones con discapacidad. Se plantea en el documento (MEN, 2012) que “estas orientaciones generales se enfatizan en las transformaciones que al sistema educativo le corresponde generar para brindar educación en medio de la complejidad de lo diverso” (p.5).

Así, se sigue advirtiendo un hilo conductor en la manera como en Colombia, el órgano rector de las políticas educativas ha venido entendiendo el concepto de diversidad, acuñándolo especialmente a la deficiencia, discapacidad o necesidades educativas especiales.

De hecho, en el artículo *Colombia avanza hacia una educación inclusiva con calidad (I)* (MEN, s.f.) del Centro Virtual de Noticias sobre educación, portal adscrito al MEN, encontramos la siguiente definición del experto canadiense Gordon L. Porter<sup>3</sup>:

Educación inclusiva es un concepto sencillo... significa que los niños con discapacidad y otras necesidades especiales son educados en aulas de clase con sus pares de edad, en las instituciones de su comunidad o vecindario. En otras palabras, ellos van al mismo colegio al que irían sus hermanos. Se les provee acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje como a cualquier otro niño, y reciben un apoyo para que puedan cumplir metas individuales relevantes (párr. 5).

---

<sup>3</sup> Director de Iniciativas de Educación inclusiva de la Asociación Canadiense para Vivir en Comunidad, y de la Comisión de Derechos Humanos de la provincia de New Brunswick.

Desde esta perspectiva, la política pública en Colombia alrededor de la inclusión, subsume el concepto de diversidad restringiendo su semántica específicamente al ámbito de las discapacidades físicas y/o cognitivas, y mirando de soslayo los otros ámbitos sociales y humanos en los cuáles ésta diversidad posee un potente radio de acción, esto es, en lo social, lo político, lo religioso, lo económico, lo sexual y lo atinente al género.

Para hacer frente a la ambivalencia de los lenguajes devenidos de los poderes, González (2016), propone la posibilidad de concebir nuevos lenguajes alrededor de la diversidad: *diverser* y *diversar*

(El *diverser*)... Alude a la diversidad del ser, de mi ser-, es la alteridad, el mundo egótico, el yoíco desplegado en sus variados despliegues, lo que nos lleva a pensar que nadie podría reducir nuestro ser a un universal por eficiente o lúcido que este parezca. (p.103).

A su turno, el *diversar*:

Hace referencia a la -diversidad con otros seres-, es el saberme con los demás... El *diversar* nos hace apostar por un verbo no que especule, sino que ponga en movimiento la diversidad en relación, con otros seres humanos o no humanos". (González, 2016, p.103).

A pesar de los esfuerzos adelantados en Colombia por brindar cobertura educativa a los grupos poblacionales más vulnerables, se observan aún disparidades reflejadas en las siguientes cifras citadas por Beltrán, Martínez y Vargas (2015):

Las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el año 2010 muestran que el 41% de los jóvenes de todo el país, entre los 5 y 19 años, que presentaban algún tipo de discapacidad, no estaban escolarizados; la tasa de analfabetismo en la población indígena fue de 42,6% (Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, 2010) y de 7,1% para la población afrodescendiente (PNUD, 2010). Asimismo, en 2009, el MEN reportó la atención a través de servicios educativos al 43% de la población desplazada (p. 71).

Según estas cifras, siguen existiendo retos significativos para dar cumplimiento a las metas de “atención a la diversidad”, desde la manera como el MEN entiende este concepto, es decir, asociándolo especialmente con grupos poblacionales vulnerables, y si se tiene en cuenta que la política educativa sobre atención a la diversidad gira de forma prioritaria en torno a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.

De otro lado, el Plan Decenal de Educación 2006-2016 (MEN, 2006), que se presentó como la carta de navegación educativa para ese decenio, planteaba como una de sus macrometas el desarrollo humano en el marco de una convivencia pacífica y el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y ambiental (p. 22). Así mismo, se trazó el macroobjetivo de diseñar políticas públicas con principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género (p.23).

Resulta interesante encontrar en este apartado del Plan Decenal de Educación una referencia a la diversidad en diferentes dimensiones, desde la sexual hasta la de género. Parece que aquí, la diversidad como concepto, es interpretada por el MEN en una forma mucho más amplia que aquella en la cual es subsumida por el concepto de inclusión.

En la macrometa: Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad, se proyectó “el incremento de instituciones y organizaciones con proyectos pedagógicos orientados al reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, políticas, socioeconómicas, de opción sexual y de género hacia la garantía del ejercicio de derechos humanos y civiles” (MEN, 2006, p. 24).

En este orden de ideas, esta mirada al Plan Decenal de Educación 2006-2016, nos permite confirmar la distancia que hay entre el discurso de la política pública y la realidad, y cómo los procesos de gestión administrativa y logística necesarios para implementar estas políticas atienden a un ritmo paquidérmico que posterga u obstaculiza su puesta en marcha.

### 7.2.3. Apropiación de “educación inclusiva” y “diversidad” en el ámbito local

De otra parte, en el ámbito local se construyó el Primer Plan Municipal Decenal de Educación de Pereira 2007-2016, tomando como insumo el II Plan Decenal Nacional 2006-20016. En el apartado relacionado con la Visión de este Plan Decenal Municipal, se utilizó la expresión *inclusión económica y social* en términos de una proyección para la ciudad, la cual se manifestaría en la transformación de las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales; Secretaría de Educación Municipal de Pereira (SEM, 2007, p. 151). El término inclusión aquí comporta una variable socio-económica y se encuentra desmarcado del discurso del Ministerio de Educación Nacional, el cual lo había asociado especialmente con la atención a Necesidades Educativas Especiales. Se proyectó además en el Plan Decenal Municipal la formación de una identidad forjada en el reconocimiento de la diversidad cultural, de pensamiento, de credos y de etnias (SEM, 2007, p. 151). Así mismo, se plantea que la política de infancia para la ciudad connota el aporte de entidades privadas y la administración Municipal para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales (p.152).

Se encuentra enunciada pues, en el Plan Municipal Decenal de Educación de Pereira 2007-2016, una política pública conectada con los lineamientos del Plan Decenal Nacional. Sin embargo, no se plantea una mirada clara alrededor de lo que se entiende por el término diversidad.

Luego de este rastreo documental a la manera como los conceptos de diversidad e inclusión se han incorporado en el sistema educativo colombiano, expondremos a continuación, - tal como lo habíamos mencionado más arriba-, la aproximación a resonancias de algunos autores, a través de la elaboración de mapas conceptuales que resumen los aspectos centrales de sus obras.

Presentamos, para este momento de la investigación, los mapas conceptuales de 9 textos que se consideran de referencia, pues nos entregan elementos claves que nos ayudarán a configurar epistemológicamente el trabajo investigativo. No obstante, cabe aclarar que, si bien se presentan mapas conceptuales de 9 obras, en la construcción de los diferentes capítulos se tendrán en cuenta a otros autores.

### 7.3. Libro: Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad (Rojas y Haya, 2018)



Figura 9. Mapa conceptual del libro: Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad (Rojas y Haya, 2018)

Fuente: Elaboración propia

Nos presentan estos autores una obra de gran sentido pedagógico en torno a una mirada de la diversidad y la inclusión con enfoque ético y político. Como veíamos en el apartado anterior, acerca de la manera como se había incorporado en nuestro país el enfoque de atención a la diversidad, se privilegió una mirada que entendía las diferencias en relación especialmente con el déficit, ya fuera de carácter físico o cognitivo. Estas miradas reduccionistas de la diversidad y la inclusión que las asocian especialmente con las necesidades educativas especiales terminan sesgando de forma notable el potencial semántico de estos términos, y despojándoles de sus capacidades pedagógicas, éticas y políticas en el contexto educativo y social.



Esta obra que traemos como referente teórico para enriquecer nuestra reflexión se presenta como una alternativa a la lectura tradicional sobre la atención a la diversidad y el modelo de inclusión.

Desde el punto de vista de Rojas y Haya (2018), tanto la diversidad como la inclusión, requieren ser entendidos y experienciados en profunda conexión con las realidades políticas, sociales y económicas en las cuales la escuela desempeña su quehacer formativo. Así, nos recuerdan:

De nuevo, es importante insistir sobre la idea de que la educación inclusiva no tiene que ver con el aprendizaje de algunos niños, de los valorados como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en los centros ordinarios, sino con una respuesta global –por parte de los sistemas educativos en general y los centros en particular-, de manera que se garantice el acceso, la participación y el aprendizaje de cualquier estudiante. (Rojas y Haya, 2018, p. 42)

Desde esta perspectiva, la educación apela a un profundo sentido de lo humano, atendiendo no sólo las necesidades de aprendizaje, sino conectando los procesos de formación en la escuela con un compromiso por la construcción de espacios democráticos que favorezcan la transformación de la sociedad.

Educar para la diversidad y la inclusión va más allá de la aplicación de una lógica que se conforma al diagnóstico de patologías de aprendizaje y su correspondiente formulación de estrategias de atención. Supone antes que nada entender el acto educativo como un proceso de comunicación en el cual se promueve una escucha atenta fundada en el respeto y reconocimiento del otro. Al respecto se nos dice:

La educación es en esencia un proceso comunicativo entre dos o más personas. La actividad de escucha atenta a lo que Otros (nos) dicen, (nos) cuentan, (nos) relatan o (nos) explicitan y a lo que todo ello produce en mi persona, es condición *sine qua non* para hablar de educación. (Rojas y Haya, 2018, p.21)

Recuperar el sentido ético y político de la atención a la diversidad y el modelo de inclusión permite ampliar su alcance e influencia no sólo en el contexto educativo sino también en el familiar, comunitario y social. Es papel de este modelo educativo no conformarse a la concepción de prácticas pedagógicas y

didácticas fundadas en la clínica del déficit, lo cual conlleva necesariamente a replicar modelos de estigmatización, discriminación y exclusión; más bien es tarea de un enfoque apropiado de la atención a la diversidad y la inclusión, entender que, como sostiene Skliar, (citado por Rojas y Haya, 2018), las diferencias están entre nosotros, entre las personas y no en el interior o en la naturaleza de un sujeto. En ese sentido: “El interés deja de ser qué ocurre con algunas personas (niños o jóvenes) considerados diferentes para centrarse en lo que pasa entre nosotros, en las relaciones que establecemos como sujetos en contextos relacionales más amplios. (Rojas y Haya, 2018, p. 49).

Nos advierten también los autores que venimos trabajando acerca de la forma errática como se ha venido comprendiendo la diversidad en la escuela. En tal sentido Calderón Almendros (con se citó en Rojas y Haya, 2018) afirma:

[...] en las escuelas se ha instaurado un discurso de la diversidad desde lo políticamente correcto [...]. Algunos discursos legales y prácticos han convertido la diversidad en el rótulo que da nombre al “cajón” en el que se colocan algunos, los otros, lo que no se ubican en el de la mayoría [...] Los diversos son, por tanto, “los otros”, los que no son como nosotros. El diferente es el que no es igual... a nosotros (p. 48).

Consideramos pues que las tesis defendidas por los autores en mención nos aportan de manera significativa a nuestro estudio en tanto reconocemos la importancia de entender los procesos educativos e investigativos en relación con una vocación política y ética que no se conforma con la transmisión de contenidos, sino que asume una postura crítica de denuncia frente a las condiciones de desigualdad, exclusión y control que instauran los poderes hegemónicos encargados de levantar muros y trazar políticas educativas y económicas (muros simbólicos) que afectan al conjunto de la sociedad.

Educar para la diversidad y la inclusión supone desarrollar procesos investigativos que, como éste, se propone reconocer los muros físicos y simbólicos que se yerguen en las dinámicas escolares. Seguir las trazas que dan lugar a sus orígenes y denunciar su impacto lesivo en los agentes sociales que hacen parte del contexto educativo y de la sociedad en general. En las instituciones educativas, sitios en los cuales se

despliegan las políticas de atención a la diversidad e inclusión, abundan barreras, muros, vallados, flagrantes tapias que limitan o coartan las interacciones de los sujetos arrojándolos en ocasiones a lugares sombríos de menosprecio y exclusión. Reivindicamos el urgente papel profético que corresponde a un modelo educativo que no se hincó ante los subterfugios de un sistema neoliberal empeñado en convertir a la educación en una mercancía ofertada al mejor postor. Aspiramos a que un estudio como el nuestro, pueda convertirse en un grito más que se une a muchos otros en un intento por fracturar y fisurar los muros de hormigón, arrogancia y menosprecio que se levantan a diario en el contexto educativo.

#### 7.4. Texto: Educación Inclusiva: Un modelo de diversidad humana. (Parra, 2011).

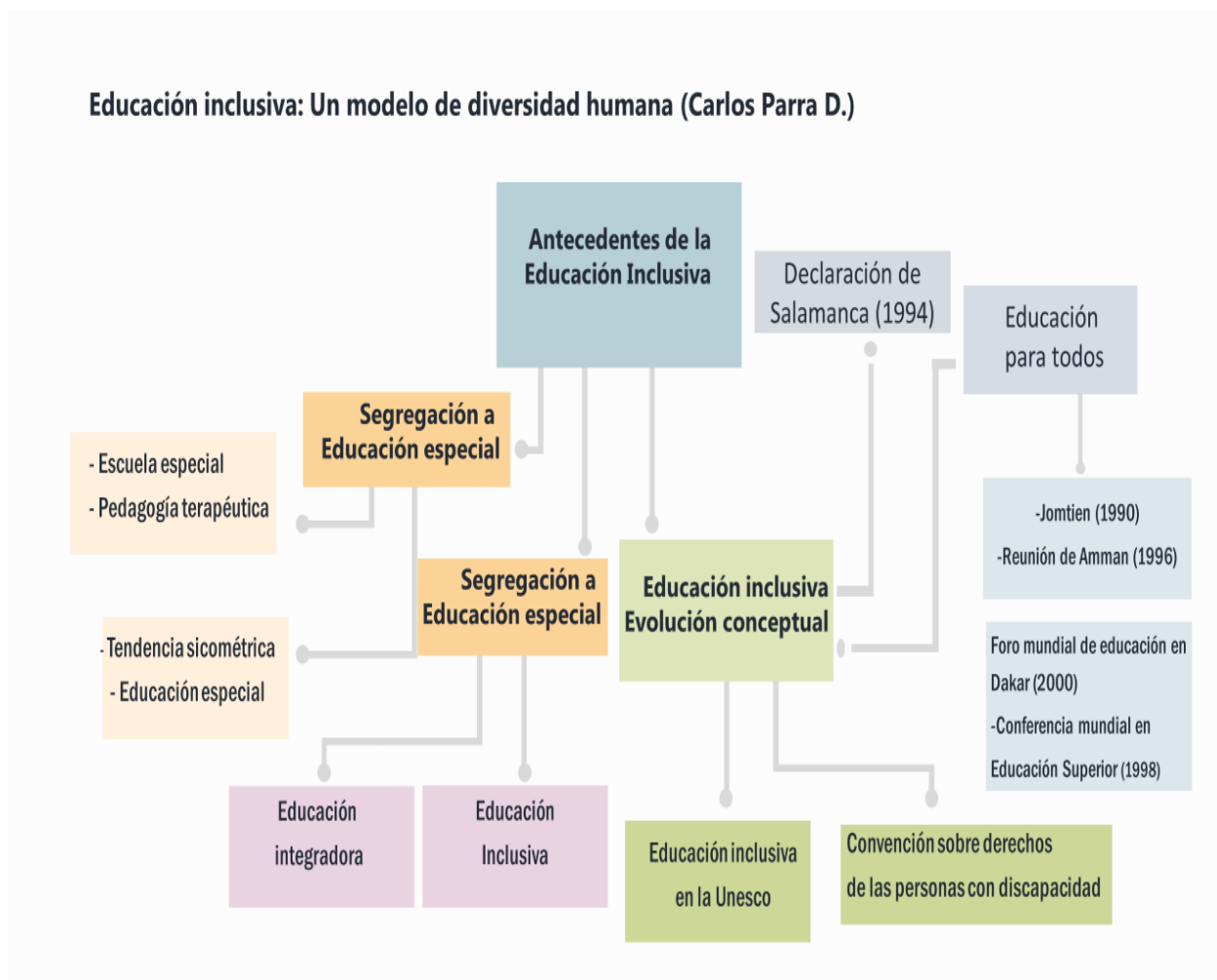


Figura 10. Mapa conceptual del texto: Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana (Parra, 2011)  
Fuente: Elaboración propia

La educación inclusiva tal como la conocemos en la actualidad, es el fruto de un proceso histórico, en el cual, ha debido superar múltiples escollos de carácter ideológico, político y educativo. Parra (2011) nos provee una línea de tiempo a través de la cual podemos advertir los momentos más relevantes que ha sufrido la educación inclusiva en su proceso de consolidación en el ámbito educativo. Inicialmente, el autor nos acerca a reconocer los hitos más relevantes en la etapa de la segregación a la educación especial. Los inicios de esta largo camino que ha debido recorrer la educación inclusiva estuvieron marcados por paradigmas de la segregación encarnados en un modelo tradicional que subvaloraba las capacidades de las personas con discapacidad y les rotulaba como personas objeto de caridad. Más adelante, la escuela especial (1828), en Francia daría apertura a la creación del lenguaje de señas y el Braille. Seguidamente encontramos la aparición de la pedagogía terapéutica que se extendió hasta principios del siglo XX. La tendencia sicométrica se caracterizó por la promoción de una atención educativa especializada y el surgimiento de la escuela especial para personas con “retraso mental”. A su turno, encontramos posteriormente el surgimiento de la educación especial (1917, Europa) en la cual se promovía la detección de estudiantes con dificultades de aprendizaje, la clasificación de los estudiantes y la creación de aulas especiales. Con la educación integradora (países escandinavos, 1969) se dio inicio a el denominado “movimiento de integración educativa” destinado a proporcionar a los estudiantes con dificultades de aprendizajes y problemas de discapacidad, una dignidad completa (especialmente en los EE.UU). Finalmente arribamos a la denominada educación inclusiva fundada en un enfoque que busca la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y que favorece el desarrollo humano.

Nos describe así mismo el autor que venimos trabajando, la evolución conceptual que ha tenido la “educación inclusiva”, destacando los momentos más relevantes que han dado lugar a su constitución semántica presente. Enuncia de forma cronológica los siguientes eventos: -Declaración de Salamanca, - Educación para todos: Jomtien (1990), Amman (1996), Foro de educación en Dakar (2000), Convención mundial de educación Superior (Paris, 1998). Destaca igualmente la Convención sobre derechos de personas con discapacidad y la educación inclusiva en la UNESCO.

El texto de Parra (2011) nos aporta elementos para acercarnos al campo de conocimiento de las inclusiones y diversidades, especialmente en lo atinente a reconocer la evolución del término educación inclusiva. Pone además de relieve los muros simbólicos que la escuela tradicional ha puesto a las personas con discapacidades y necesidades educativas especiales. Si bien el sistema educativo actual da lugar en los Proyectos Educativos Institucionales al concepto de Educación Inclusiva, emergen en las dinámicas escolares múltiples muros físicos y simbólicos que colocan en franca desventaja a la población que requiere integrarse a los procesos educativos regulares.

**7.5. Libro: Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo (2015). Autor: Miguel Alberto González G3n3lez**

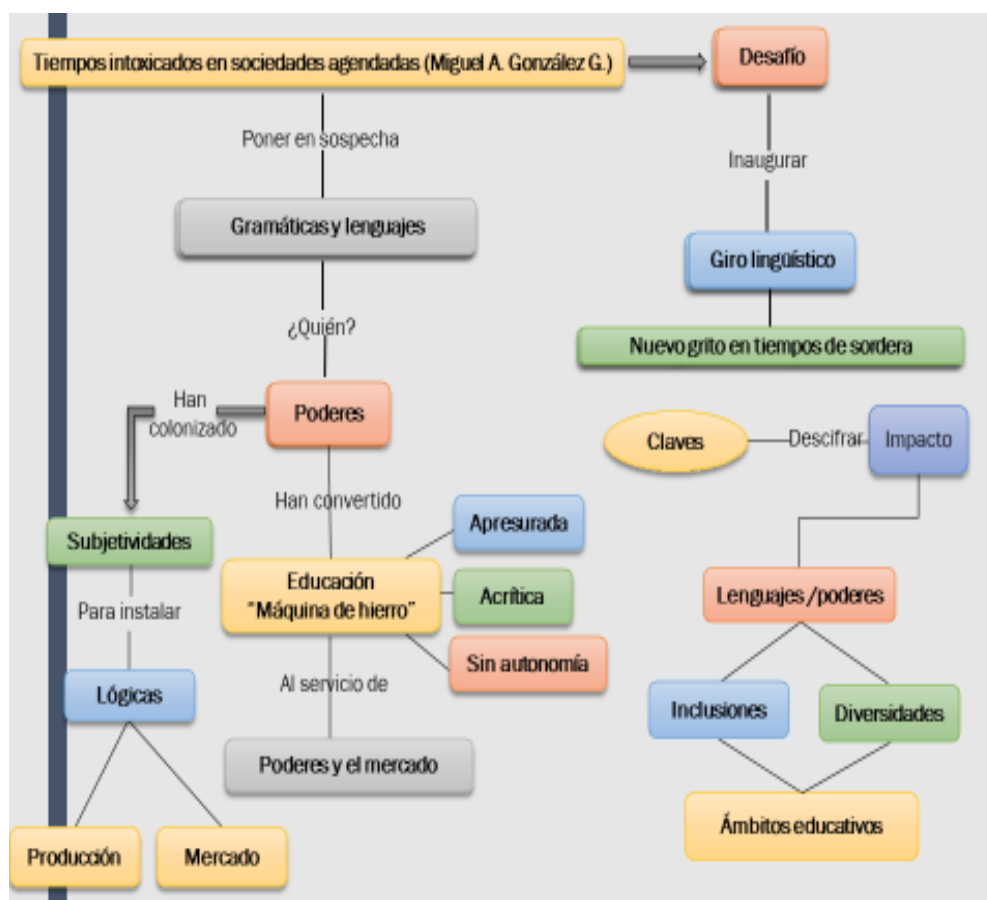


Figura 11. Mapa conceptual del libro: Tiempos intoxicados en sociedades agendadas.

Sospechar un poco del tiempo educativo (Miguel A. González G, 2015).

Fuente: Elaboración propia.

En este libro el filósofo y escritor colombiano nos invita a poner en sospecha las gramáticas y los lenguajes creados por los poderes financieros, políticos y religiosos que detentan su autoridad sobre la humanidad. Estos poderes han colonizado las subjetividades de los agentes sociales con el uso de discursos amañados y mecanismos de control y enajenación de masas, con el propósito de instalar unas lógicas de producción y mercado conformes a sus intereses capitalistas. Estos poderes valiéndose de su autoridad para diseñar políticas en todos los ámbitos de la sociedad han convertido a la educación en una especie de “máquina de hierro”, apurada en el manejo de los tiempos, sin capacidad de asumir una posición crítica de la realidad y sin autonomía.

Ante tal escenario, el autor nos lanza un desafío consistente en inaugurar un giro lingüístico, crear nuevos lenguajes y diccionarios, proclamar un grito en medio de la sordera. Esto implica la tarea clave de descifrar el impacto que los lenguajes de los poderes tienen en la configuración de las inclusiones y las diversidades en los ámbitos educativos. Nos advierte González (2015):

Para que, como establece Kertész, el problema no esté en los problemas sino en algún sitio fuera de ellos, no es posible contentarse con las artes como única salida, también se requiere un giro lingüístico vital, es decir, de una actitud humana que contravenga los formulismos que la modernidad nos vendió en torno a la comprensión del tiempo; requerimos tensionar las gramáticas, llevar al centro lo que está en la periferia y viceversa o, si es el caso, tanto lo del centro como lo de la periferia trasladarlos juntos al afuera y traer un nuevo centro que habilite diálogos. (p. 99)

El pensamiento de González nos provee elementos para reconocer la manera como los poderes nos quieren convencer y crean, conciben, despliegan gramáticas intencionadas que nos piensan. Nuestra época sufre de sordera, de allí la necesidad de concebir gritos como actos de valentía y de resistencia. Asistimos a una era en la cual impera la sistematización y la maquinación. Una sociedad controlada por las pantallas e impelida al comercio y al consumo. Los poderes orquestan a los medios de comunicación a su antojo, manteniendo la conciencia y subjetividad de la sociedad bajo un estado de letargo que no le permite reconocer las marcas de su tiempo.

Tiempos intoxicados en sociedades agendadas es una obra que nos permite advertir la manera como la educación desde su origen se halla secuestrada, confinada por muros simbólicos y físicos que la han puesto al servicio del comercio y la economía. La ruptura de muros supone la reforma de un sistema educativo que forma para la producción y el trabajo. Es preciso colocar a la educación sobre el escenario, examinar los discursos y las prácticas capciosas que enseña.

En tal sentido, el presente estudio es un esfuerzo por comprender mensajes ocultos que se esconden tras las paredes que se levantan en instituciones educativas y universidades de la ciudad de Pereira, de allí la importancia de establecer un diálogo con el pensamiento de Miguel Alberto González González.

### 7.6. Texto: Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. (2017a). Autora: Catherine Walsh

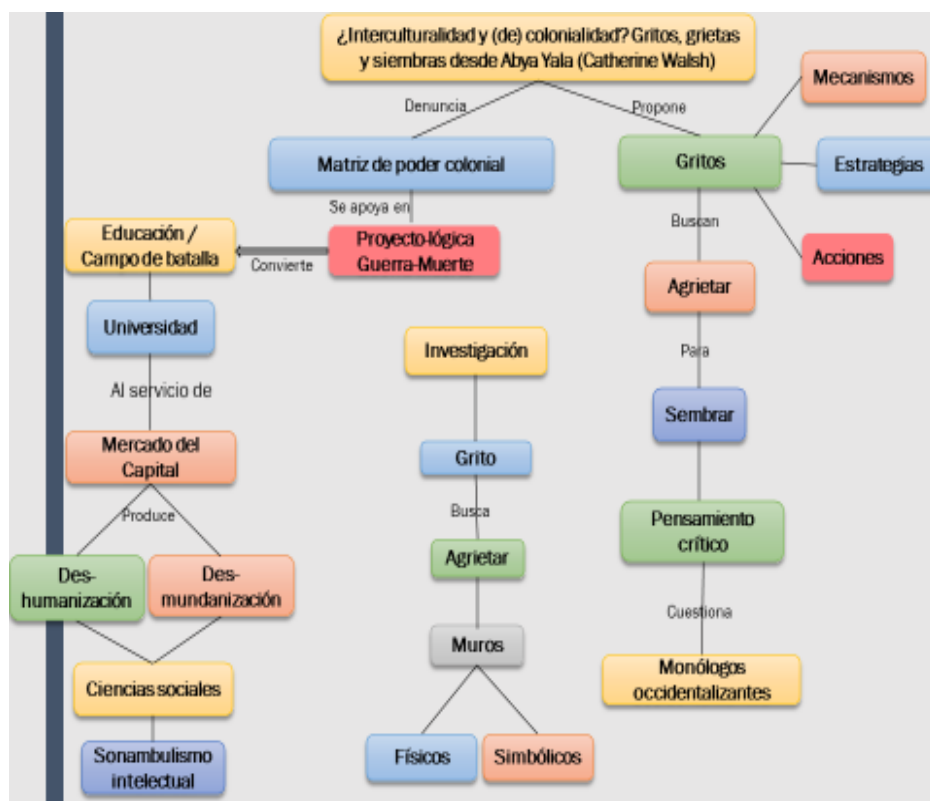


Figura 12 Mapa conceptual del texto: Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. (Catherine Walsh, 2017a).

Fuente: Elaboración propia.

En este ensayo, la filósofa y escritora norteamericana denuncia la existencia de una matriz de poder colonial que se apoya en un proyecto-lógica de guerra muerte. Este proyecto ha convertido a la educación en un campo de batalla en el cual la universidad ha sido puesta deliberadamente al servicio del mercado del capital. En consecuencia las Ciencias Sociales en la universidad se han des-humanizado y des-mundanzado perdiendo su papel crítico frente a la realidad para caer en una especie de estado de sonambulismo intelectual.

Walsh propone elevar gritos, entendidos estos como mecanismos, estrategias y acciones que buscan agrietar los muros del sistema capitalista/moderno/colonial/heteropatriarcal. Gritos que agrietan para sembrar en las fisuras, pensamiento crítico que cuestiona la lógica de los monólogos occidentalizantes. Al respecto nos reta Walsh (2017a):

Dejé desde hace un tiempo atrás la Esperanza Grande, la ESPERANZA con mayúsculas. Me refiero a la ESPERANZA de cambiar o transformar el sistema capitalista/moderno/colonial/heteropatriarcal en su conjunto y totalidad, y de creer que otro mundo a nivel global realmente es posible. Mi apuesta hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas. Es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar. (p. 39)

Sentimos que el pensamiento de Walsh nos aporta porque tomamos la metáfora del grito como un mecanismo para agrietar los muros simbólicos que se levantan en el contexto educativo de la ciudad de Pereira. Estos muros simbólicos son la antesala de los muros físicos y los sistemas de vigilancia y control que se despliegan en las instituciones educativas y universidades de la ciudad, animados por el miedo y la desconfianza latentes en una sociedad fragmentada. Creemos que las reflexiones que suscita esta investigación son gritos que buscan agrietar, fisurar, hendir estos muros hacia la posibilidad de sembrar formas otras de interactuar en los espacios educativos.



### 7.7. Libro: Ciudad pánico. El afuera comienza aquí (2011). Autor: Paul Virilio

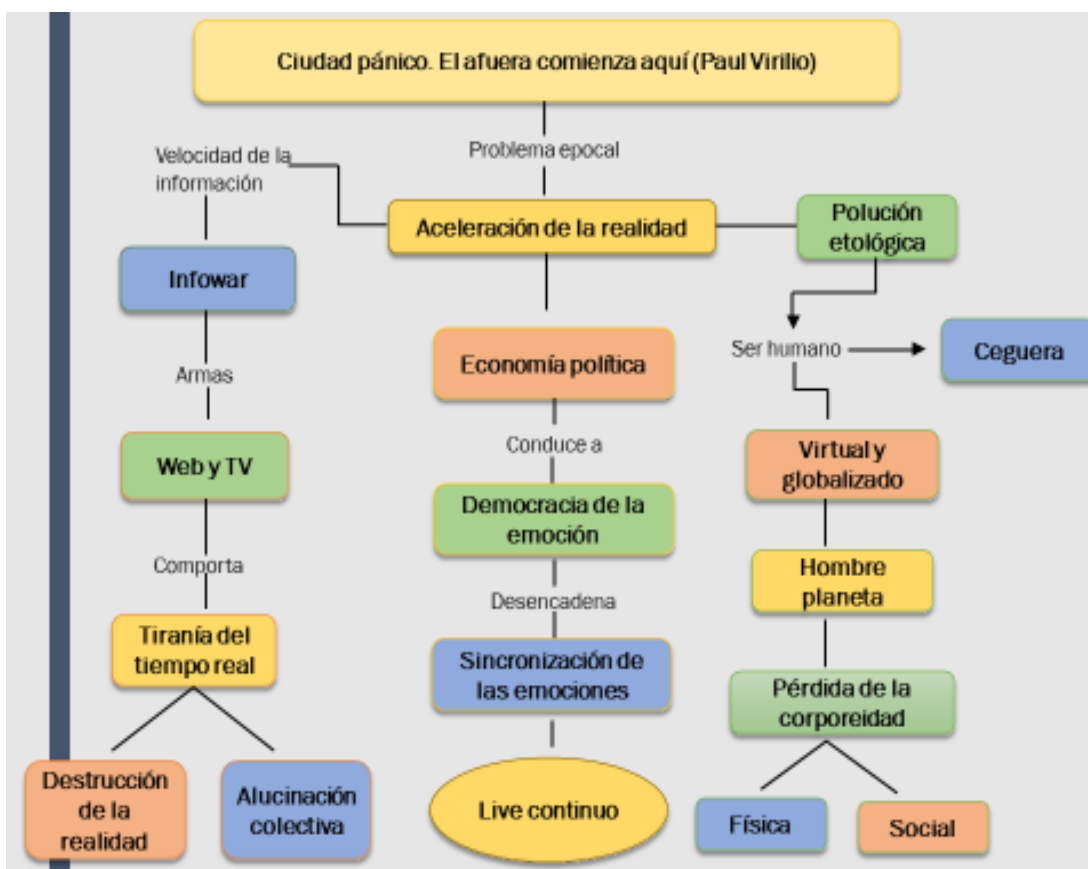


Figura 13. Mapa conceptual del libro: Ciudad pánico (Paul Virilio, 2011)

Fuente: Elaboración propia.

Nos introduce el filósofo francés al problema epocal de la aceleración de la realidad manifiesta en la creación de una suerte de economía política conducente a la configuración de una “democracia de la emoción” que desencadena un efecto de sincronización de las emociones en la sociedad. En este proceso de sincronización los *mass media* juegan un papel trascendental, pues gracias a los avances tecnológicos de nuestra era la información se propaga a gran velocidad y la lectura que se tiene de hechos ocurridos en cualquier lugar del planeta corre por parte del enfoque particular que los medios de comunicación dan a la noticia, en contubernio con los intereses políticos de quienes detentan el poder detrás de los medios.

Nos dice Virilio (2011):

En efecto, estamos hoy frente a la amenaza, ya no de una democracia de opinión que reemplazaría a la democracia representativa de los partidos políticos, sino ante la desmesura de una verdadera DEMOCRACIA DE EMOCIÓN; de una emoción colectiva sincronizada y globalizada, en la que el modelo podría ser el de un *tele-evangelismo-postpolítico*. (p. 40)

El afán de los medios por la “creación de acontecimientos” enfatiza el presente descuidando el pasado y el futuro. Esto ocurre especialmente en el contexto de la guerra, en la cual los medios de comunicación asumen un papel de manipulación de las emociones expreso en la imperiosa necesidad de crear el acontecimiento y el accidente. Las tesis de Virilio sobre el impacto social de los *mass-media*, nos abren un escenario de reflexión sobre el afán de amurallarnos devenido de la propagación del miedo y la incertidumbre. Esta manipulación de las emociones genera en el colectivo social una especie de psicosis. Si bien Virilio discierne el papel de los medios en el contexto de la guerra, es un hecho que se hace manifiesto también en el discurrir cotidiano de la realidad colombiana, y de manera aún más específica, en la realidad de la ciudad de Pereira.

Los grandes medios utilizan el crimen y las situaciones de inseguridad para configurar un clima de miedo e incertidumbre que fragmenta el colectivo y nos induce a la necesidad perenne de buscar y reclamar medios de seguridad y control que provean seguridad.

### 7.8. Libro: Sin fines de lucro (Nussbaum, 2010)

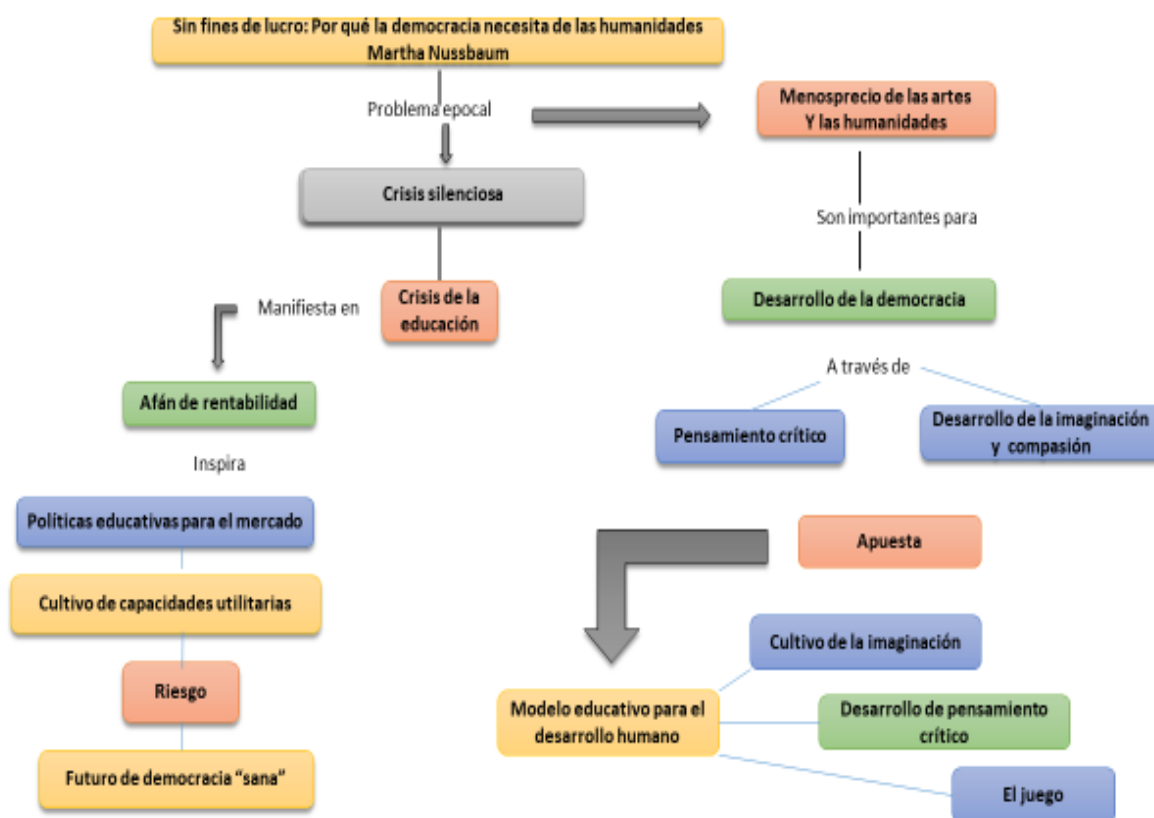


Figura 14. Mapa conceptual del libro: Sin fines de lucro (Nussbaum, 2010)

Fuente: Elaboración propia

El texto “Sin fines de lucro” (Nussbaum, 2010), denuncia uno de los problemas más acuciantes de nuestra época, esto es, la crisis de la educación. Nos dice esta autora que esta “crisis silenciosa” se manifiesta en el afán de los países por generar rentabilidad. El enfoque preferente por la renta inspira la concepción e implementación de políticas educativas orientadas hacia el mercado de capitales donde la competencia y el cultivo de capacidades utilitarias se encuentran al orden del día. Tal concepción de la educación, a juicio de la autora, pone en riesgo la construcción y consolidación a futuro de una democracia sana, capaz de afrontar los retos que impone la amenaza de Estados totalitarios.

La crisis silenciosa supone no sólo el afán de los países por la búsqueda de la rentabilidad, sino también el menosprecio de las artes y las humanidades, las cuales resultan de trascendental importancia para el desarrollo de la democracia, pues fomentan el pensamiento crítico y el desarrollo de la imaginación y la compasión, esto es, la capacidad de generar empatía con la situación del otro.

Ante este panorama de crisis epocal, la autora apuesta por un modelo educativo para el desarrollo humano, enfocado en el cultivo de la imaginación, el pensamiento crítico y el juego, como referentes que permiten la formación de un ciudadano del mundo capacitado para enfrentar no sólo los retos económicos sino también los políticos que la sociedad impone.

El pensamiento de Nussbaum nos aporta elementos críticos de gran importancia para nuestra investigación, especialmente en el campo de conocimiento relacionado con la educación en el sistema neoliberal, en tanto nos ofrece un marco de referencia filosófico para la interpretación del sistema educativo que rige el contexto local, nacional e internacional. Precisamente las políticas educativas paridas en el seno del sistema neoliberal y que responden a intereses de poderes económicos y políticos, imprimen a las dinámicas de las instituciones educativas unos ritmos y enfoques curriculares que se constituyen en verdaderos muros simbólicos, obstaculizando las posibilidades de formación en educación superior, especialmente de las clases menos favorecidas de la sociedad y promoviendo de esa forma la consolidación de inequidades y desigualdades sociales.

### 7.9. Libro: Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades (Nussbaum, 2012)



Figura 15. Mapa conceptual de libro: Las mujeres y el desarrollo humano: El enfoque de las capacidades (Nussbaum, 2012). Fuente: Elaboración propia

Martha Nussbaum desarrolla en este texto su proyecto a partir de lo que ella denomina “teoría filosófica normativa”. Se constituye en una apuesta de filosofía política fundada en un pensamiento liberal universalista en el cual se considera a toda persona como un fin, hacia la concepción de un ser humano libre y dignificado. En este sentido se plantea la necesidad de atender a la observación de unas exigencias éticas universales que operan en la razón práctica, esto es, en la esfera del “deber ser”. Al respecto nos dice:

La idea central es la del ser humano como un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, y no siendo modelado en forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de un animal de rebaño. Una vida realmente humana es una vida plasmada íntegramente por estas potencialidades humanas de la razón práctica y de la sociabilidad. (Nussbaum, 2012, p. 82)

El propósito de llevar a cabo su proyecto filosófico-político supone enfatizar en las capacidades de la persona, esto es, aquello que cada persona es capaz de hacer y de ser. El enfoque de las capacidades se propone como meta el establecimiento de un umbral mínimo de capacidades que busca la promoción del bienestar de la persona de manera integral, esto es, en sus diferentes esferas de vida: afectiva, laboral, económica, sexual, moral, etc.

La autora toma como referencia empírica la vida de dos mujeres de la India llamadas Vasanti y Jayamma, las cuales, si bien crecieron en entornos familiares y sociales diferentes, debieron enfrentarse a una serie de obstáculos que limitaron significativamente su desarrollo como personas y su dignidad. Partiendo de este modelo de experiencias, la autora aborda el problema de las posibles objeciones a su proyecto político de carácter normativo. En este sentido confronta las sospechas que pueden proceder de cierta corriente del movimiento feminista que pone en cuestión la pretensión de universalización de su propuesta. Nos dice Nussbaum que ambas mujeres de la india, viven en un mundo en el cual las mujeres se encuentran en profunda dependencia de los hombres, y en el que los hombres asumen a menudo muy a la ligera sus obligaciones (p.39); de allí la semejanza que puede encontrarse con otras experiencias que mujeres de distintas partes de la orbe deben enfrentar cotidianamente. Así, nos recalca:

[...] Por otra parte, en este conjunto muy concreto de circunstancias, en cierto sentido tan diferentes de las circunstancias de las trabajadoras pobres en Estados Unidos, Vasanti y Jayamma son dos mujeres reconocibles e imaginables, con problemas no total ni

irreconociblemente diferentes de los problemas de muchas mujeres (y de mucha gente pobre en general) en muchas partes del mundo. (p. 40)

La autora que seguimos nos continúa advirtiendo sobre la existencia de 3 diferentes tipos de capacidades. En primer lugar, las *capacidades básicas* que hacen alusión al equipamiento innato de los individuos y que se constituyen en el fundamento a partir del cual pueden llegar a desarrollarse otras capacidades más avanzadas. Seguidamente encontramos las *capacidades internas*, entendidas como estados desarrollados de la persona y que expresan suficiencia para ejercicio de funciones que se requieren. Su diferencia con las básicas reside en que estas últimas son estados con condiciones maduras que preparan para el desempeño de una función. Y finalmente, encontramos las *capacidades combinadas*, que pueden definirse como capacidades internas combinadas con condiciones externas para el ejercicio de la función (p. 92).

En relación con la preocupación investigativa que nos convoca, esto es, los muros físicos y simbólicos en el contexto educativo y los obstáculos que estos representan para accionar la diversidad y la inclusión, Nussbaum rescata el valor de la educación como medio para el desarrollo y bienestar de las personas, y no sólo para el desarrollo económico. Así mismo, establece un contraste entre la educación desde el enfoque de las capacidades y la educación con enfoque utilitarista o también conocido como de capital humano. Mientras éste último se preocupa de manera especial por el valor instrumental de la educación para la generación de riqueza, el enfoque de las capacidades reconoce en la educación un medio para fomentar el desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos que contribuyen a incrementar la productividad de la sociedad (Díaz, 2017, p. 104).

7.10. Libro: Seguridad democrática. Lo invisible de un régimen político y económico (Angarita, 2011)

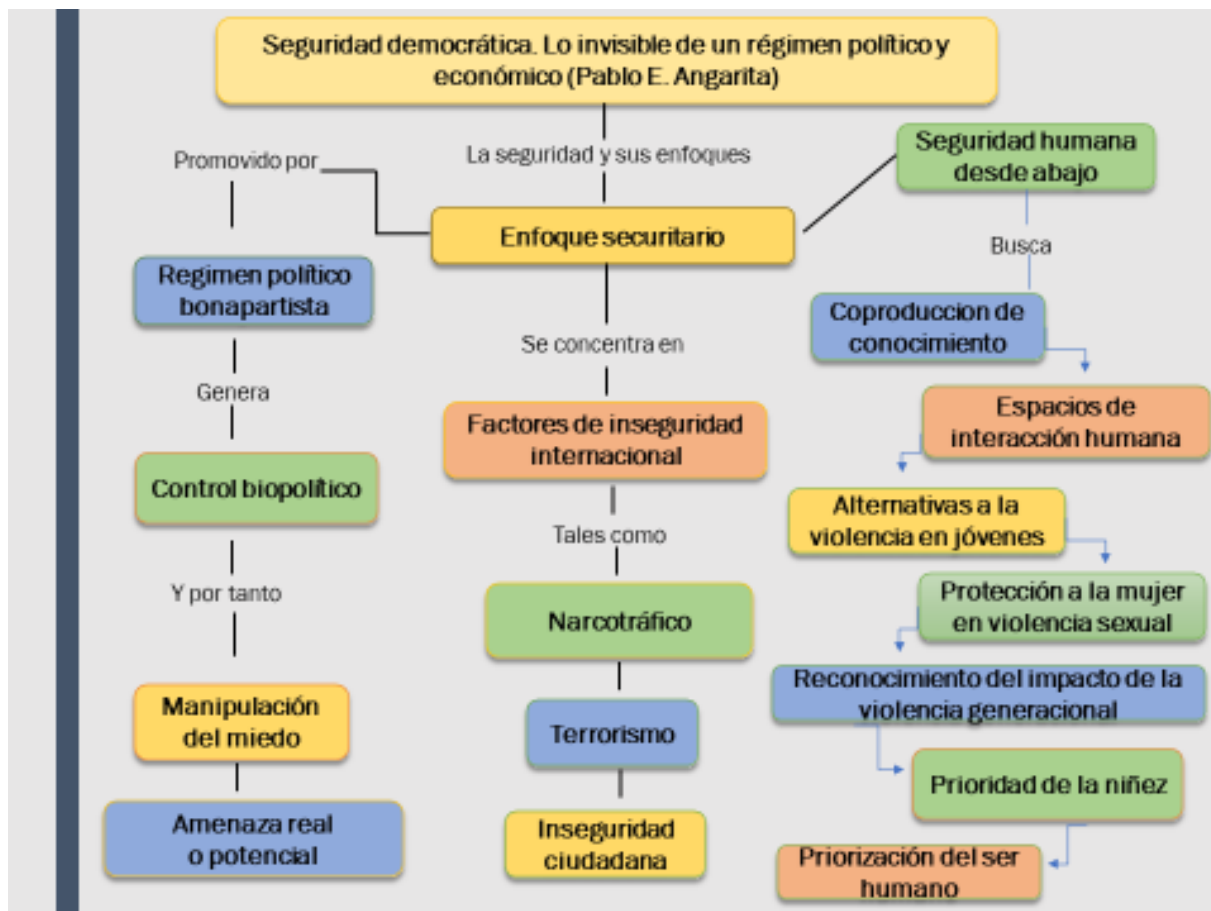


Figura 16. Mapa conceptual del libro: Seguridad democrática. Lo invisible de un régimen político y económico (Angarita, 2011). Fuente: Elaboración propia

Este texto del investigador colombiano Pablo Angarita nos aporta elementos para la comprensión del fenómeno de la seguridad en el contexto colombiano, de allí que resulta de gran relevancia en nuestro estudio para el desarrollo del campo de conocimiento asociado con la seguridad ciudadana.

Nos habla este autor sobre los distintos enfoques de la seguridad. Uno de ellos es el enfoque securitario promovido en el marco de regímenes políticos denominados “bonapartistas” caracterizados por la promoción de control biopolítico y la utilización del miedo como una amenaza real o potencial.



Mediante la creación de un clima social fundado en la incertidumbre se favorece la concepción e implementación de políticas de gobierno centradas en la seguridad y en desmedro de las libertades individuales y colectivas.

El enfoque securitario centra su atención en el combate de factores de inseguridad que aquejan el contexto internacional, tales como el narcotráfico, el terrorismo y la inseguridad ciudadana, favoreciendo el desarrollo de la industria de la seguridad privada. Frente a este escenario de miedo y control de la sociedad que fomenta el enfoque securitario, Angarita propone un enfoque denominado: Seguridad humana desde abajo, el cual toma distancia del primero poniendo su atención en los agentes sociales afectados especialmente por los problemas de inseguridad. Bajo este enfoque propuesto, las comunidades marginales, los sectores vulnerables y vulnerados de la sociedad, tienen voz en la concepción e implementación de estrategias de seguridad en sus comunidades.

El texto del profesor Angarita nos aporta elementos para acercarnos a la comprensión de nuestro objeto de estudio, en tanto revela características propias del sistema de gobierno que ha regido los destinos de nuestro país y ha modelado políticas públicas de seguridad basadas en el enfoque securitario. Así, el uso indiscriminado e intencionado del miedo como dispositivo de poder ha creado una atmósfera de incertidumbre que naturaliza el control en una sociedad que reclama cada vez con mayor apremio la implementación de medidas de seguridad y vigilancia. De allí que resulte apenas natural en nuestro contexto la necesidad de confinarnos, no sólo en los ámbitos de vida personal (residencial), sino también en los espacios educativos, en los cuales el levantamiento de muros físicos e implementación de dispositivos tecnológicos de vigilancia y control aparecen como una necesidad apremiante para resguardarnos de amenazas reales o potenciales.

### 7.11. Libro: Ciudad de muros (Caldeira, 2007)



Figura 17. Mapa conceptual del libro: Ciudad de muros (Caldeira, 2007)

Fuente: Elaboración propia

Este texto de la antropóloga brasileña Teresa Caldeira nos acerca al reconocimiento del problema de la segregación socio-espacial en las ciudades contemporáneas. De allí su importancia para enriquecer nuestra interpretación en los campos de conocimiento relacionados con los muros físicos y la ciudad de Pereira. Caldeira toma como referencia las ciudades de Sao Paulo, Los Ángeles y Johannesburgo para poner en evidencia la forma como en las ciudades contemporáneas se mezclan el miedo y la violencia para generar

segregación espacial y discriminación social, dando lugar al surgimiento de formas de exclusión y encierro generalizadas.

En este marco social, las clases altas de la sociedad construyen enclaves fortificados que promueven la estigmatización y favorecen el crecimiento de la industria asociada con la seguridad privada. Así mismo, estas clases privilegiadas utilizan el miedo a la violencia y el crimen para justificar el uso de sofisticadas tecnologías de exclusión social y de esa forma incorporan prejuicios de clase hacia los pobres y marginados de la sociedad.

Estos grupos elitistas promueven además lo que la autora denomina el “habla del crimen”, entendida como todas aquellas narrativas cotidianas, comentarios, conversaciones e incluso bromas y chistes que tienen al crimen como tema y hacen proliferar el miedo (Caldeira, 2007, p. 11). En palabras de la autora, el habla del crimen favorece la reordenación simbólica del mundo dando lugar a la creación de prejuicios y la criminalización de los pobres y configurando de esta manera una división simplista entre el bien y el mal.

Esta autora nos aporta elementos de gran relevancia para interpretar el sentido de los muros físicos que se levantan alrededor de las instituciones educativas y generan de paso segregación socio-espacial. Las instituciones educativas en la ciudad de Pereira promueven la segregación en tanto han encontrado en los muros la opción más expedita y eficaz de resolver las reales y posibles situaciones de inseguridad que las aquejan. De esta forma, escuelas y universidades se convierten progresivamente y de forma natural en especies de “enclaves fortificados” accesibles sólo para aquellos que se encuentran matriculados o portan un carné que los distingue como parte de la comunidad institucional.

Como se mencionó más arriba, en este apartado teórico se buscó una aproximación al pensamiento de diferentes autores con el propósito de enriquecer la reflexión alrededor de los campos de conocimiento identificados. Para ello se intentó recoger de manera sucinta aspectos centrales de su pensamiento que estimamos resulta relevante para nuestro interés investigativo. El diálogo con las ideas de estos autores y otros más se retomará a lo largo del desarrollo de los diferentes capítulos.

## 8. Trazando senderos (rondando por las metódicas)

“No encontrar el camino en una ciudad no significa gran cosa. Pero perderse en una ciudad como se pierde uno en un bosque requiere toda una educación”.  
Walter Benjamín (Citado en Virilio, 2011)

Adentrarse en la aventura de investigar precisa atreverse a dibujar en los abismos del principio, senderos por los cuales transitar. Esto no sugiere un plan de ruta milimétricamente definido, un mapa delineado por las coordenadas precisas de un agudo GPS de nuestros tiempos. Más bien comporta trazar un esbozo *flexible* del trayecto que se ha de recorrer. Quizás esto ayuda a no perderse en la espesura del intento.

### 8.1. Ruta metódica de la investigación

La investigación es una aventura que nos permite arribar a diversos mundos. Zarpar, arrojarse a la inmensidad del océano para explorar es un acto que comporta valentía, especialmente cuando la ruta no está milimétricamente garantizada. Porque en los senderos de la mar se esconden sofismas, cantos de sirena que se extienden en el silencio de la noche buscando confundir a los navegantes. Por ello arrojarse al mar sin cartas náuticas, sin brújulas ni radares, expone a los marineros al extravío, a acallar en puertos inciertos que confunden y desalientan su odisea.

Partiendo de nuestra pregunta de investigación: ¿Bajo cuáles condiciones sociales se han gestado muros físicos y simbólicos que obstaculizan el accionar de la diversidad y la inclusión en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira-Colombia? emprendimos este proceso investigativo desde el paradigma cualitativo de investigación, con un enfoque histórico-hermenéutico. Con el propósito de hacer unas primeras exploraciones teóricas, hicimos lecturas reflexivas en torno a: diversidad, muros físicos e inclusión. De forma paralela realizamos un trabajo de campo inicial (acercamiento empírico), a través de entrevistas semiestructuradas, con el propósito de reconocer el sentido que para nuestros colaboradores tenía la

investigación sobre muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira y en particular en relación con el contexto de la educación.

Luego de un primer ejercicio hermenéutico de la información recabada, realizamos una segunda exploración teórica alrededor de los siguientes campos: -Lenguajes de los poderes, decolonialidad, segregación espacial y seguridad humana. Dotados de mayores elementos hermenéuticos derivados de la exploración empírica inicial y los acercamientos teóricos, volvimos al campo para profundizar en torno a los hallazgos obtenidos. El investigador, durante los diferentes momentos de la ruta, mantuvo una relación dialógica con los datos aportados por los colaboradores y los diferentes autores abordados. Esta interacción continua con la información recabada permitió la construcción de teoría emergente en torno al fenómeno de los muros físicos y simbólicos en el contexto educativo de la ciudad de Pereira. Consideramos pertinente la cita de Strauss y Corbin (2002):

Tener sensibilidad significa ser capaz de penetrar y dar significado a los acontecimientos y sucesos que muestran los datos. Significa ver más allá de lo obvio para descubrir lo nuevo. Esta cualidad del investigador se da cuando trabaja con los datos, hace comparaciones, formula preguntas y sale a recoger más datos. Por medio de estos procesos alternos de recolección y análisis de datos, los significados, que a menudo son engañosos al comienzo, se vuelven más claros. (p. 52)

Presentamos a continuación la ruta metódica recorrida en la presente investigación.

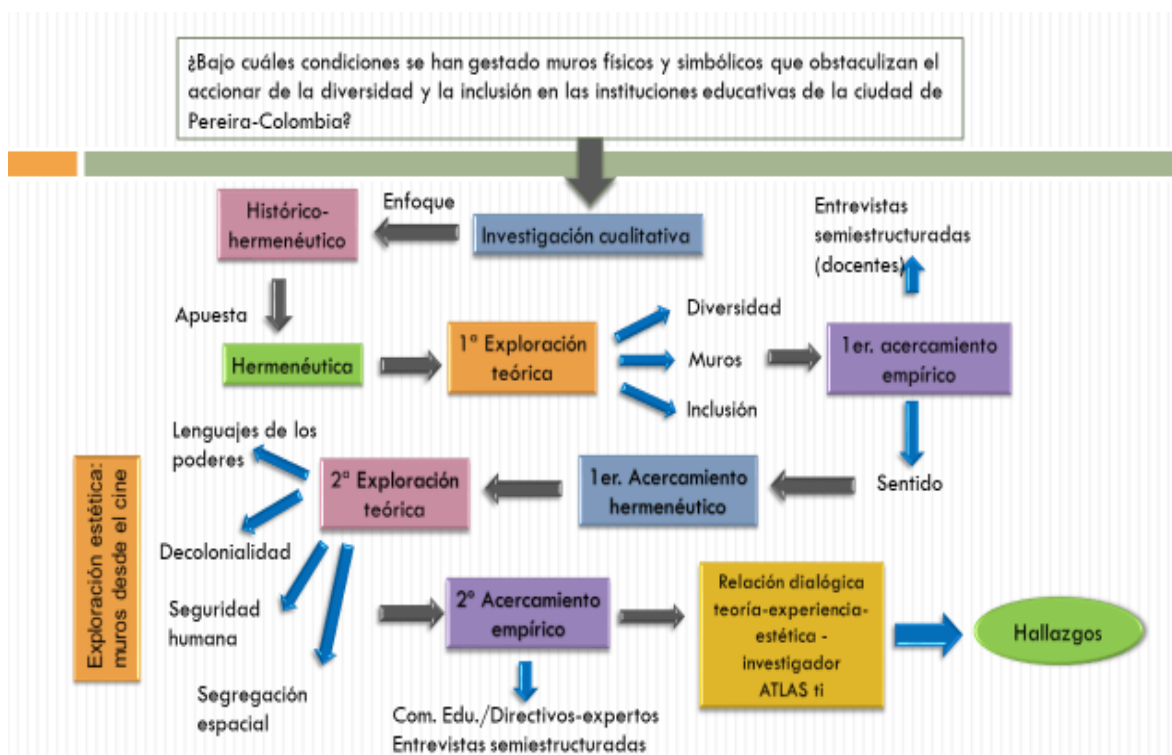


Figura 18. Diagrama de la ruta metódica de la investigación.  
Fuente: Elaboración propia

## 8.2. La hermenéutica como un camino más que como un método

El presente estudio se ubica dentro del paradigma cualitativo de investigación, con un enfoque histórico hermenéutico. Así:

[En este enfoque] se busca reconocer la diversidad, comprender la realidad; construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico; de allí el carácter fundamental de la participación y el conocimiento del contexto como condición para hacer la investigación. No se puede comprender desde afuera, desde la neutralidad; no se puede comprender algo de lo que no se ha participado. (Cifuentes, 2011, p. 30).

Una de las características de este enfoque radica en que el investigador hace parte del contexto en el cual se desarrolla la investigación.

En nuestro caso, el investigador ejerce un rol docente en el nivel de secundaria de un colegio público en la Ciudad de Pereira (Colombia). Así mismo, la mayor parte de su historia de formación académica -desde la primaria hasta la educación superior- se ha desarrollado en diferentes Instituciones de la ciudad, especialmente en el sector público. Este “hacer parte” de un contexto particular cobra especial relevancia, en tanto que, como lo expresa Cárcamo (2005) “permite apreciar la experiencia como elemento fundante del proceso hermenéutico, ya que ésta incorpora inevitablemente la dimensión temporal y con ello el reconocimiento histórico de la experiencia” (p. 206).

De la misma manera, este autor nos remite a Schleiermacher (1768-1834) para quien “la hermenéutica debe ser entendida como el *arte del entendimiento, a partir del diálogo*” (p. 206). Al respecto de la hermenéutica Martínez (2002), nos recuerda lo siguiente:

[...] tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte. (pág. 2)

De larga data son las tensiones entre los modelos de acercamiento a la realidad que proponen las ciencias naturales en contraste con las ciencias sociales. Nos refieren Ángel y Herrera (2011):

La filosofía hermenéutica se desarrolló como una crítica y como un criterio. Una crítica a la aproximación positivista al mundo de la vida y a la facticidad de la existencia, al dualismo cartesiano y al racionalismo y al trascendentalismo de la modernidad. En su origen, el pensamiento hermenéutico se aproxima a las ciencias sociales, en la medida en que dicha facticidad parece constituir lo propiamente humano, conduciendo entonces a la necesidad de pensar un estatuto metodológico propio para las ciencias del espíritu. (p. 9)

El pensamiento hermenéutico es inaugurado por Schleiermacher. Éste se ocupa de la interpretación de textos bíblicos atendiendo al reconocimiento del contexto en el cual éstos fueron concebidos, es decir, a las condiciones sociales, políticas, religiosas, afectivas, que les dieron origen. Más tarde, Heidegger, introduce una filosofía que entiende a la hermenéutica más allá de un simple método de *interpretación de algo*, y lo coloca como la constitución ontológica de lo humano. Así, la comprensión va más allá de una mirada reflexiva sobre el mundo y eleva el acto de comprender al hecho mismo de estar en el mundo (Ángel y Herrera, 2011).

Gadamer asume la hermenéutica como un recurso de aproximación al conocimiento de la historia y un dispositivo para la comprensión de fenómenos humanos y sociales, tomando distancia de los postulados metodológicos de las ciencias duras y sus pretensiones de universalización. De allí que la hermenéutica abandona el interés por constituirse en un único método referente para aproximarse a la realidad y propone el diálogo entre investigador y fenómeno estudiado como camino que permite la comprensión de ésta. Gadamer (como se citó en Ángel y Herrera, 2011) esgrime la siguiente afirmación:

En este sentido, en ciencias sociales no se afirma la existencia de *un* método, como si hubiera *uno único*, para enfrentar *cualquier fenómeno* humano, histórico, social y para *cualquier disciplina*. Se afirma, más bien, la pluralidad de métodos que convergen en torno al diálogo como posibilidad de aproximación a lo humano (Gadamer, 1990). (p. 11)

### **8.3. La historicidad como elemento fundante en la hermenéutica de Gadamer**

La pretensión positivista de formular leyes capaces de explicar los fenómenos estudiados y aplicarlas de forma universal, halla pleno eco en el campo de las ciencias naturales. No obstante, el alcance de tal pretensión se agota cuando lo que se pretende es la exploración y comprensión de fenómenos humanos, los cuales son propios de las ciencias sociales. Para Gadamer, las ciencias del espíritu tienen otro propósito: “comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal Estado, qué se ha hecho de él, o, formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así” (Ángel y Herrera, 2011, p. 9).



#### **8.4. Un viaje por las metódicas**

El ejercicio hermenéutico, más que la aplicación rigurosa de una secuencia de pasos, es un proceso que supone para el intérprete la adopción de una actitud de sensibilidad hacia los textos encarados. En nuestro caso, estos textos están constituidos por el discurso de los colaboradores recabado en las entrevistas, y el pensamiento de los autores abordados. El hermeneuta incorpora en el proceso de interpretación sus propios prejuicios acerca del fenómeno estudiado, busca enriquecer su comprensión e identificar sus nociones previas. Partiendo de la comprensión según la cual la propuesta filosófica de Gadamer no debe concebirse como método, hemos trazado un trayecto teniendo en mente los momentos del círculo hermenéutico y algunos de los principios planteados por este autor. A este respecto nos advierte Gadamer (1993):

En su origen el problema hermenéutico no es en modo alguno un problema metódico. No se interesa por un método de la comprensión que permita someter los textos, igual que cualquier otro objeto de la experiencia, al conocimiento científico. Ni siquiera se ocupa básicamente de constituir un conocimiento seguro y acorde con el ideal metódico de la ciencia. Y sin embargo trata de ciencia, y trata también de verdad. Cuando se comprende la tradición no sólo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas y se conocen verdades. (p. 8)

Concebimos pues a la hermenéutica como un camino antes que como una propuesta metodológica de carácter dogmático. Ahora bien, entendemos “camino” como un dispositivo de aproximación dialógico que nos permite acercarnos a la comprensión de la realidad, objeto de nuestro interés investigativo. Describimos a continuación los distintos momentos abordados en el proceso hermenéutico de la presente investigación, tomando como referencia el círculo hermenéutico de Gadamer.

##### **8.4.1. Pre-comprensión**

En esta fase se asume que el intérprete tiene unas ideas o sentimientos previos alrededor del fenómeno estudiado.

A través de su “estar siendo en el mundo”, el hermeneuta acumula vivencias, memorias, posturas críticas, miradas de su existencia y del mundo que le proveen unas nociones alrededor del tema que ocupa su interés investigativo. Nos dice Gadamer (2004):

El que intenta comprender un texto hace siempre un proyecto. Anticipa un sentido del conjunto una vez que aparece un primer sentido en el texto. Este primer sentido se manifiesta a su vez porque leemos ya el texto con ciertas expectativas sobre un determinado sentido. La comprensión del texto consiste en la elaboración de tal proyecto, siempre sujeto a revisión como resultado de una profundización del sentido. (p. 65)

La figura 7 ilustra los diferentes momentos del círculo hermenéutico que tuvimos presentes durante la investigación.

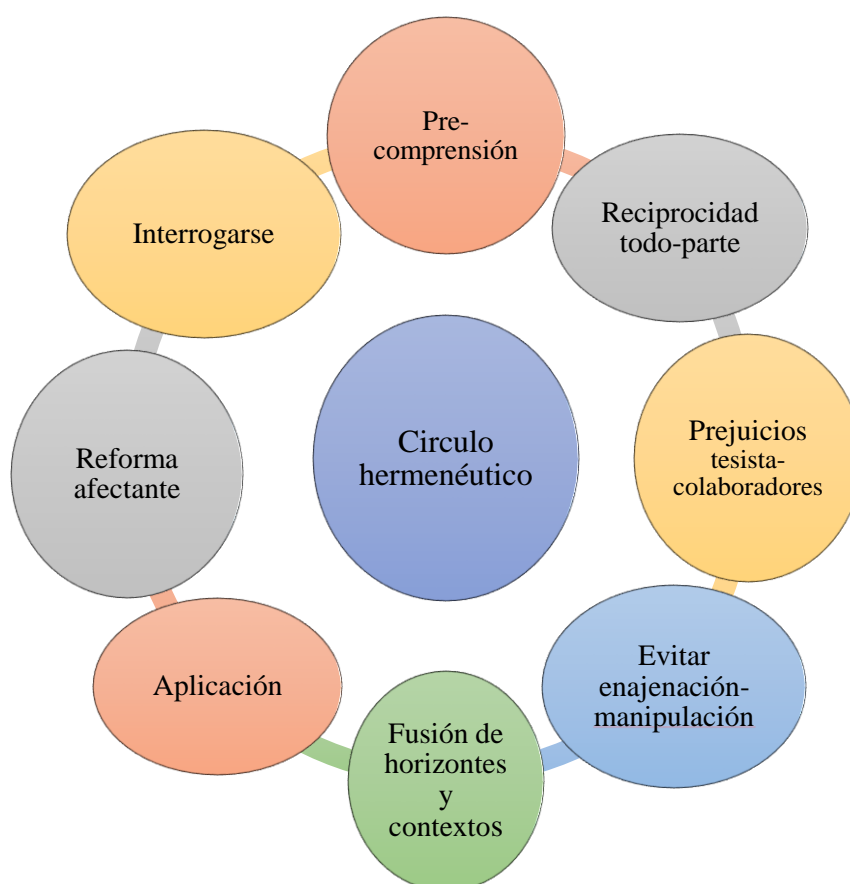


Figura 19. Diagrama del círculo hermenéutico según Gadamer.  
Fuente: Elaboración propia

Con el propósito de discernir alrededor de esta comprensión previa utilizamos en nuestro estudio a la autobiografía como recurso metodológico. Nuestra pretensión era reconocer la presencia e influencia de muros físicos y simbólicos en la historia personal del autor. Reside precisamente en el desafío de pensarse, de describirse de forma autobiográfica, un escollo, un muro a derribar. Como se planteó más arriba, la invitación que desde los profesores del Doctorado Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales se nos hiciera para narrar nuestra historia resultaba poco comprensible. ¿Sería posible encontrar, tras los umbrales de nuestras propias experiencias, insumos relevantes para comprender el fenómeno estudiado? Subyace además a esta pregunta el temor de la insuficiente “objetividad”, punto histórico clave de desencuentro entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. No obstante, afincados en la propuesta hermenéutica de Gadamer, hallamos soporte para desplegar nuestra subjetividad, sin antes olvidar la premisa de un examen riguroso de nuestros prejuicios. Así, en la comprensión de textos, de ideas, de experiencias de otros; en el encuentro con sus narraciones, con sus formas de ver y entender el mundo, tenemos libertad para acercarnos con nuestras propias comprensiones previas y prejuicios. Nos sigue diciendo Gadamer (2004):

Lejos de la norma de que para escuchar a alguien o hacer una lectura no se puede acceder con prejuicios sobre el contenido y es preciso olvidar todas las opiniones propias, la apertura a la opinión del otro o del texto implicará siempre ponerla en relación con el conjunto de las propias opiniones, o relacionarse con ellas. (p 66)

No obstante, nos advierte Gadamer sobre la necesidad de darle a los prejuicios el lugar apropiado en el desarrollo de la tarea hermenéutica. Si bien las prevenciones tienen lugar y desempeñan una función mediadora en el proceso de interpretación, precisan ser identificados y controlados a fin de que puedan dar lugar a la emergencia de sentido, buscando desentrañar el interés auténtico que se encierra en el texto. Así:

El que intenta comprender no se abandonará sin más al azar de la propia opinión para desoír la opinión del texto lo más consecuente y obstinadamente posible...hasta que esa opinión se haga ineludible e invalide la presunta comprensión. El que intenta comprender un texto está

dispuesto a dejar que el texto le diga algo. Por eso una conciencia formada hermenéuticamente debe estar dispuesta a acoger la alteridad del texto. Pero tal receptividad no supone la “neutralidad” ni la autocensura, sino que implica la apropiación selectiva de las propias opiniones y prejuicios. (Gadamer, 2004, p. 66)

Otro de los ejercicios llevados a cabo en esta primera fase de pre-comprensión fue la pintura de 3 cuadros que buscaban reflejar sentires personales alrededor de muros simbólicos. El primer cuadro, denominado “Rupturas”, buscaba precisamente romper con el muro del temor que representaba para el autor explorar esta forma estética alternativa de comunicación.

El segundo cuadro, denominado: “Parábola del hijo pródigo”, expresa el potente significado que tiene para el autor su momento de reconciliación con el Ser Superior. La vida del autor se transforma de manera radical a partir del momento en que encuentra su sentido de vida en relación con los propósitos de Dios. El hijo pródigo, luego de haber abandonado en espíritu al Padre, regresa a su casa iniciar un proceso de reconciliación y restauración personal.

El tercer cuadro, denominado: “La mujer Samaritana”, destaca uno de las narraciones bíblicas que tienen mayor impacto en la vida del autor, esto es, el momento en que Jesús rompe el muro simbólico cultural de discriminación hacia una mujer de la provincia de Samaria, región geográfica estigmatizada y rechazada en la cultura religiosa judía. Esta narración bíblica en particular representa para el autor un potente referente que se relaciona de forma entrañable con su interés en abordar la comprensión de muros físicos y simbólicos en el contexto educativo y la manera como estos se constituyen en obstáculos para accionar la diversidad y la inclusión. Componente central de la enseñanza cristiana es el rechazo a la estigmatización y la discriminación de los otros. La actitud asumida por Jesús en este pasaje bíblico se antoja inspiradora para el autor pues se conecta de forma personal con su interés por la asunción de una postura ética y política que le permita reconocer y denunciar formas abiertas o encubiertas de segregación y/o exclusión que están presentes en las dinámicas de las instituciones educativas.

La utilización de estos dispositivos metodológicos permitió ampliar la comprensión del fenómeno estudiado. El recorrido por la historia personal y el acercamiento a la comprensión a través de recursos estéticos como la pintura nos invitaron a replantear la interpretación, a llevar a cabo relecturas que iban modificando nuestras comprensiones previas. Expondremos a continuación un colaje de las pinturas elaboradas durante el proceso de investigación.

### Colaje de pinturas elaboradas durante el proceso de investigación



Figura 20. Rupturas (Cuadro 1 pintado por el autor)

Fuente: Elaboración propia. Técnica: Action painting-Dripping





Figura 21. Parábola del hijo pródigo. (Cuadro 2 pintado por el autor)  
Fuente: Elaboración propia. Técnica (Óleo sobre lienzo)



Figura 22. La mujer samaritana (Cuadro 3 pintado por el autor)  
Fuente: Elaboración propia. Técnica (Óleo y acrílico sobre lienzo).

### **8.4.2. Reciprocidad todo-parte**

En el proceso hermenéutico es preciso reconocer que el todo explica la parte y la parte explica el todo. Aquí la comprensión de los textos o de las ideas aportadas por los autores y los colaboradores se da en una dinámica circular en la cual es preciso la anticipación de sentido derivada del todo, pero a su vez, en esta comprensión se hace necesaria la explicitación de las partes. Al respecto de este principio nos refiere Gadamer (2004):

El movimiento de la comprensión discurre así del todo a la parte y de nuevo al todo. La tarea es ampliar en círculos concéntricos la unidad del sentido comprendido. La confluencia de todos los detalles en el todo es el criterio para la rectitud e la comprensión. La falta de tal confluencia significa el fracaso de la comprensión. (p. 63).

### **8.4.3. Prejuicios tesista – colaboradores - contexto**

Tanto el intérprete (tesista) como los colaboradores, el contexto y los autores revisados despliegan una serie de percepciones, conceptos o miradas alrededor del fenómeno estudiado. Aquí los prejuicios o presupuestos, son entendidos como ideas que resultan obvias para el tesista o para cualquiera de los agentes sociales con los cuales se estableció un diálogo. Algunos de estos prejuicios tienen un gran peso e influyen en la construcción de imaginarios que se tienen alrededor de situaciones, experiencias, formas de percibir e interactuar con el mundo y con los otros. En general, cada cultura lega a aquellos que hacen parte de ella, una serie de creencias y visiones que se han transmitido de generación en generación y se constituyen en referentes cuasi inobjtables. “La hermenéutica debe partir de este principio: el que intenta comprender está ligado a la cosa transmitida y mantiene o adquiere un nexo con la tradición de la cual habla el texto transmitido” (Gadamer, 2004, p. 68).

### **Horizontes del tesista frente a los muros físicos: entre la justificación y la censura**

Los prejuicios, las opiniones propias que se tengan en torno a un fenómeno, pueden ser incorporados en la lectura de los textos que proceden de otros agentes sociales. La pretensión de renunciar a los presupuestos propios responde al modelo metodológico de las ciencias naturales, en el cual se percibe al objeto de estudio como una entidad objetiva, externa y ajena al investigador. Se pretende de esta forma crear un ambiente *aséptico* para evitar que las experiencias y opiniones subjetivas del investigador *contaminen* el proceso de comprensión. En contraste y tal como lo dijéramos más arriba, la hermenéutica conforme a los principios trazados por Gadamer (2004) asigna un lugar de relevancia a los prejuicios del investigador:

Por supuesto, el darle lugar a los prejuicios propios del investigador busca tomar conciencia de los mismos con el propósito de dejar que el texto de otros emerja en su condición de verdad: “Es preciso percatarse de las propias prevenciones para que el texto mismo aparezca en su alteridad y haga valer su verdad real contra la propia opinión” (Gadamer, 2004, 66).

A lo largo del trayecto investigativo afloraron tensiones entre las ideas de los diferentes actores inmersos en el mismo. Para el tesista, por ejemplo, en las primeras etapas de la investigación, la presencia de muros en instituciones educativas y universidades oscilaba entre la justificación y la censura. Instalado desde su infancia en una tradición histórica, en la cual la adopción de mecanismos y tecnologías elementales de seguridad hacen parte de la cotidianidad, resultaba apenas obvio para el investigador la incorporación de muros físicos. En la autobiografía se menciona, por ejemplo, cómo desde la infancia, a los colombianos se nos enseña toda una cátedra doméstica y cultural de autocuidado en la que subyace una profunda desconfianza del otro, del extraño.

Así, refranes, consejos, chismes sobre crímenes, aplicación de disciplina física o castigos, hacen parte del “arsenal pedagógico”<sup>4</sup> que tiene como propósito garantizar nuestro bienestar, cuando nos hallamos lejos de la protección directa de nuestros padres o tutores. Por supuesto, crecer en un ambiente alentado por el

---

<sup>4</sup> El término “arsenal” deriva de la milicia y es utilizado aquí intencionadamente para sugerir que desde pequeños, a los colombianos se nos “equipa” para salir a la calle, prevenidos, preparados para una guerra que se libra más allá del umbral de nuestros hogares.



miedo y la desconfianza, en el cual la adopción de mecanismos de protección y seguridad se ofrece como promesa de bienestar, hace que la necesidad de muros físicos resulte en una idea que no da fácil lugar a la objeción. A medida que el proceso investigativo se iba decantando, empezaron a aflorar en el tesista, preguntas, pensamientos y sentimientos asociados con las razones por las cuales, los muros físicos se conciben en el contexto de la ciudad de Pereira como una opción apenas obvia y recurrente que surge con el propósito de paliar amenazas externas como robos, tráfico de estupefacientes, entre otros delitos. Podemos pues afirmar, que en las etapas iniciales de la investigación el tesista no era tan consciente de los muros físicos y dispositivos de control y seguridad, más adelante en las etapas posteriores, la mirada sobre éstos fue tornándose progresivamente más aguda. Cabe citar aquí las palabras de Aramburu (citado por González, 2018, p.27): “No es que de repente vea las cosas de forma distinta. Es que por fin las veo”.

### **Horizontes de colaboradores**

En algunos de nuestros colaboradores encontramos también posturas que conciben a los muros como un elemento obvio, necesario para garantizar condiciones de seguridad en un contexto social lleno de incertidumbre, nutrido especialmente por la denuncia morbosa y fóbica que los medios de comunicación hacen de delitos y crímenes. Así, al explorar acerca del significado y sensaciones que detonaba en algunos colaboradores la palabra muro encontramos diferentes respuestas. DDSPR16: “Para mí, muro es significado de protección, de seguridad”. DDSO1 nos dice:

“Yo soy una persona que me considero bastante positiva. Entonces cuando estoy al interior de sitios donde hay muros, depende mucho del sitio, pero se habla de seguridad, de tranquilidad. Si hay un muro hay un cerramiento, es porque hay una institucionalidad. Por tanto, uno sabe que va a haber respeto y que va uno a poder realizar, como la gestión, la tarea, la vuelta, la diligencia que uno vaya a hacer”.

Es tarea pues, del hermeneuta identificar estos prejuicios instalados en la cultura y el contexto, que alimentan posturas y formas de interacción con el fenómeno estudiado. Las actitudes que se asumen frente al despliegue de muros físicos o muros simbólicos en los ámbitos educativos y residenciales están motivadas por estos presupuestos.

#### **8.4.4. Evitar la enajenación - manipulación**

En el oficio hermenéutico debemos evitar la **enajenación-manipulación** de lo que está ocurriendo, de las realidades con las cuales estamos interactuando, sean las de los colaboradores o del contexto. Supone colocar a cierta distancia los prejuicios emocionales – racionales, para abrirse a la posibilidad de identificar los prejuicios emocionales y racionales de los otros y de lo otro, y a partir de ahí, detectar posibilidades de equilibrar emocional y racionalmente las realidades que se están abordando, sin borrar el contenido del otro ni imponer los propios criterios. Implica ponerse en el lugar del otro para intentar comprenderle. Uno de los principios hermenéuticos para el alcance de tal propósito supone el *acuerdo en la cosa*. Una interpretación que presuma de ser correcta debe cuidarse de dar lugar relevante en la comprensión a pensamientos arbitrarios que devienen de los supuestos del intérprete:

El regirse por la cosa misma no es una decisión “valiente” tomada de una vez por todas, sino la “tarea primera, permanente y última” Porque es preciso fijar la mirada en la cosa frente a cualquier desviación que acecha siempre al intérprete desde su propia posición. (Gadamer, 2004, p. 65)

#### **8.4.5. Fusión de horizontes y contextos**

Gadamer (1993) define horizonte como: “el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto” (p. 188). Corresponde así al hermeneuta ampliar su mirada sobre el fenómeno estudiado, abrirse a la consideración de otros horizontes, so pena de contentarse con el limitado alcance de sus propios prejuicios. Quien pretende comprender obcecado en las limitadas esferas de su propia

conciencia, advierte sólo aquello que está más cerca, desestimando aquello que le permite la ampliación de su propia conciencia comprensiva. En la voz de Gadamer (1993):

El que no tiene horizontes es un hombre que no ve suficiente y que en consecuencia supervalora lo que le cae más cerca. En cambio, tener horizontes significa no estar limitado a lo más cercano sino poder ver por encima de ello. El que tiene horizontes puede valorar correctamente el significado de todas las cosas que caen dentro de ellos según los patrones de cerca y lejos, grande y pequeño. (p. 181)

Al igual que el investigador, los autores y colaboradores poseen también sus propios horizontes, los cuales devienen de la tradición, de su historia personal, de sus modos de ver el mundo, de sus experiencias. La correcta interpretación exige fusionar horizontes, de lo contrario el hermeneuta terminará imponiendo sus propias realidades. No es posible la comprensión –**conciencia histórica**– si el hermeneuta no fusiona horizontes en el encuentro con el otro, con lo otro, con sus textos, sus contextos, sus memorias, sus opiniones, sus razones.

Por tanto, esta consideración del otro no implica, como lo dijéramos, desprenderse de sus propios horizontes. Es preciso aproximarse a los horizontes del otro desplazándose con los propios. Allí reside precisamente el llamado a fusionar horizontes y contextos. Así, nos sigue diciendo Gadamer (1993): “Si uno se desplaza, por ejemplo, a la situación de otro hombre, uno le comprenderá, esto es, se hará consciente de su alteridad, de su individualidad irreductible, precisamente porque es uno el que se desplaza a su situación” (p. 189).

Mediante este movilizarse, que no busca imponer los patrones propios ni subyugarse a los ajenos, nos revela Gadamer que se persigue una “*generalidad superior*”, **síntesis inteligente**, que va más allá de las particularidades, y en tal sentido: “una conciencia verdaderamente histórica aporta siempre su propio presente, y lo hace viéndose tanto a sí misma como a lo históricamente otro en sus verdaderas relaciones” (Gadamer, 1993, p. 190).

Fusionar horizontes aquí supuso dar lugar al reclamo de la tradición por los muros, expresado a veces incluso con tono desafiante. A manera de ejemplo citamos a AETDH25:

“El tema es fácil y sencillo. La seguridad de cualquier entidad se tiene que garantizar. Que se tenga que instalar muros por seguridad...hay que hacerlos, hay que hacerlos (énfasis). Mallas, hay que hacerlas, porque es que no puede entrar todo el mundo como Pedro por su casa [...] ¿Quién me va a responder a mí por mis cosas? Entonces si requiero instalar muros, hay que instalarlos. Si requiero instalar torniquetes, los instalaremos (tono de convicción y desafío). Es un tema de seguridad. O como digo yo: ¿Por qué razón las casas tienen puertas con chapa? Por seguridad (explica). O ¿usted deja la casa de la puerta de su casa abierta? (Desafío). No la puede dejar abierta (explicativo). Es igual”.

De otro lado, surgieron voces que sospechan de los muros entendidos como dispositivos de control y seguridad que representan una agenda encubierta de control social. DUSO 4:

“Sí, yo creo que la intención de colocar las cámaras no es solamente como para observar la dinámica social de la universidad, sino intencionalmente hacer un ejercicio de control, y tener detectado quienes pueden o no subvertir las normas o hacer algo, digamos, calificado como de moralmente inaceptado [...] Incluso además está asociado a otros controles que son secundarios, o que no son secundarios pero que son aspectos que tienen que ver con la sexualidad, con los afectos, con las prácticas eróticas, con el uso de sustancias psicoactivas. Con distintas formas de juego o de encuentro y diversión de la gente joven. Están también asociadas a identificar ese tipo de cosas para saber cómo actuar y cómo regularlas, cierto. No es tan inocente pues que una universidad instale cámaras por todos los puntos. Con eso se regula un comportamiento, se regula una conducta social”.

El encuentro, pues, con estos y otros textos entregados por los colaboradores y autores fueron ampliando el horizonte del investigador sobre el fenómeno estudiado. Surgieron preguntas como: ¿A qué motivaciones responde concebir el muro como recurso inobjetable que provee seguridad? ¿Quién o quienes se favorecen de la construcción de muros y dispositivos de seguridad? ¿Podemos pensar en el miedo como un dispositivo de gobierno que se ha desplegado históricamente en la cultura colombiana? Dirigir el foco hacia los

problemas de inseguridad, ¿puede distraer la atención de otras problemáticas sociales que reflejan abandono de las obligaciones del Estado? Las respuestas a estas y otras preguntas nos permitieron aventurarnos a ver más allá de lo aparente, de lo cercano, a fusionar horizontes en busca de una “generalidad superior”.

Otro de los dispositivos de comprensión desplegados para enriquecer la fase de fusión de horizontes y contextos, consistió en la observación crítica de 5 películas, en clave de muros físicos y simbólicos. La importancia que la humanidad ha prestado a los muros se remonta a varios siglos. Novosseloff y Neisse (2011) nos refieren:

El interés de los hombres por los muros no es un fenómeno nuevo. En el siglo IV a.C., Alejandro Magno ordenó construir un muro entre las montañas del Cáucaso y las orillas del mar Caspio para alejar a los bárbaros. En el siglo III a.C., el emperador Qin Shiguangdi, fundador de la dinastía Qin, comenzó la construcción de la Gran Muralla China para protegerse de las incursiones de tribus nómadas de las estepas [...] Lejos de ser vestigios del pasado, los muros están presentes en el mundo de hoy. El siglo XXI inventa otro tipo de muros: las fronteras que se amurallan para hacer frente a nuevos miedos, como la inmigración, el terrorismo, la pobreza, la violencia urbana o el crimen organizado. (págs. 23-24)

Si bien la cita que traemos a colación hace referencia a la construcción de muros fronterizos que separan países, nuestro interés en este ejercicio crítico de cine, se enfocó en identificar algunos muros presentes en: la educación, las relaciones interpersonales, la religión, la academia y la ciencia. El análisis crítico de las películas se halla desplegado en el apartado denominado “Abordaje de muros físicos y simbólicos desde el cine”, que se encuentra en el capítulo I.

#### **8.4.6. Aplicación**

El acercamiento al texto, el diálogo abierto con el mismo que establece el hermeneuta facilita la comprensión y por ende, la interpretación. Estas dos se presentan de forma paralela durante el proceso de interacción con el texto. Al respecto nos dice el autor que venimos trabajando: “La interpretación no es un

acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión. (Gadamer, 1993, p. 378).

Nos sigue diciendo Gadamer que en el transcurrir histórico de la hermenéutica, esta fusión entre los momentos de comprensión e interpretación trajo como consecuencia la desconexión de un tercer momento, esto es, el de la *aplicación*. No obstante, en su juicio, en el ejercicio de comprensión, subyace algo parecido a una aplicación, para la situación actual de quien pretende comprender un texto. Así:

En este sentido nos vemos obligados a dar un paso más allá de la hermenéutica romántica, considerando como un proceso unitario no sólo el de la comprensión e interpretación, sino también el de la aplicación. No es que con esto volvamos a la distinción tradicional de las tres habilidades de que hablaba el pietismo, sino que pensamos por el contrario que la aplicación es un momento del proceso hermenéutico tan esencial e integral como la comprensión y la interpretación. (Gadamer, 1993, p. 379).

En efecto, cuando interpretamos un texto sentimos un llamado interno a asignarle un sentido en el presente. Esto supone preguntarse por las implicaciones que tiene para nosotros y para nuestro contexto, los hallazgos devenidos del proceso de comprensión e interpretación. Para nuestro interés investigativo en particular, comprender e interpretar el fenómeno de los muros físicos y simbólicos en el contexto educativo, nos demanda también la necesidad de considerar algunas formas a través de las cuales podemos intervenir estos muros. El hermeneuta no debe conformarse solamente con la enunciación de problemas teóricos, sino que le corresponde también aventurarse a plantear experiencias posibles, formas alternativas en las cuales pueden fisurarse o agrietarse estos muros.

En nuestro estudio consideramos por ejemplo un apartado denominado: “experiencias que agrietan muros”, en el cual, partiendo de experiencias narradas por los colaboradores, aportamos algunos elementos de reflexión con el propósito de motivar a los lectores de la tesis, a concebir e implementar en sus prácticas cotidianas, formas de identificar y de agrietar estos muros, hacia el mejoramiento de interacciones entre los agentes sociales inmersos en el ámbito educativo institucional en la ciudad de Pereira. Así mismo, en el apartado correspondiente a “Recomendaciones”, planteamos algunas implicaciones de nuestro estudio para

agentes sociales involucrados en procesos investigativos, instituciones educativas, Secretarías de Educación Municipal de Pereira y Departamental de Risaralda y Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

#### **8.4.7. Reforma afectante**

El texto y el contexto forman al tesista y el tesista re-forma la realidad. La realidad es la manera como el tesista se coloca ante lo que está ocurriendo. Por tanto, la realidad es el diálogo de su mundo con lo que ocurre afuera. La realidad es siempre una construcción, es un diálogo entre lo que un agente social es y lo que ocurre a su alrededor. La realidad es un diálogo y por eso la realidad se rodea de muchas verdades. Una manera de ilustrar este momento del círculo hermenéutico se describe a continuación:

En el proceso doctoral, el asesor de tesis, Dr. Miguel Alberto González González, lanzó al tesista el desafío de crear, al menos, una nueva palabra. Como se mencionara más arriba, González nos invita a realizar “giros lingüísticos” que tensionen las gramáticas que los poderes nos han legado. A este respecto nos recuerda:

El mundo humano es apalabrado, apalancado en las palabras, enunciado en las prosas, en los poemas, en las pinturas, en los números, en las señales, en las músicas, en las ciencias, en los mitos [...] es necesario entender los lenguajes para no convertirnos en sujetos enajenados-confinados sino en sujetos erguidos-desfronterizados, unos sujetos que leen en los lenguajes de los poderes, las falacias y las ofertas tempranas de apocalipsis, sujetos capaces de identificar que algunos poderes cuando hablan de diversidad lo que desean es homogenizar y que cuando abordan la inclusión lo que pretenden es adhesión y exclusión de quienes se oponen (González, 2016, p. 18)

Más adelante, en el apartado de “Recomendaciones” (Tesis en acción), sugerimos una nueva palabra que nos invita a asumir una actitud crítica frente a los muros físicos y simbólicos que se levantan en las instituciones educativas. A través de este aporte en el lenguaje nos proponemos afectar la realidad, intervenirla. Donar una nueva palabra al diccionario de las ciencias sociales que permita apalancar discursos

y promover acciones tendientes a modificar la forma como se ven los muros en las instituciones educativas y por qué no -por utópico que parezca- agrietarlos o derribarlos.

#### **8.4.8. Interrogarse**

Explorar el fenómeno de los muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira e indagar por su impacto en el contexto educativo implica el reconocerse inmerso en una situación histórica, y ser parte en sí mismo de una tradición. ¿A qué motivos responde la tendencia a levantar muros e incorporar dispositivos de control y vigilancia en instituciones educativas y universidades de la ciudad? ¿Qué factores de tipo cultural y social han incidido para encontrar en los muros una apuesta que satisface las necesidades de seguridad, en un contexto de amenaza constante? ¿Qué condiciones de ciudad y país, de hemisferio, se han dado cita para encontrar en el muro, la vigilancia y el control, mecanismos paliativos que resuelven parcialmente unos problemas, pero invisibilizan o agudizan otros? Estas y otras preguntas dan a luz respuestas y despliegan horizontes que precisan ser fusionados.

Como se mencionara más arriba, uno de los prejuicios del tesista era la asunción de muros en la ciudad y las instituciones educativas como un hecho natural, dadas las condiciones de inseguridades reales o creadas que hacen parte del signo de desconfianza que caracteriza nuestra cultura (y por qué no decirlo, nuestra era). Esta naturalización de los muros encaja en una lógica de los poderes que busca la alienación de la razón. Así, en la medida en que muros, dispositivos de control, corrupción y abandono estatal, pobreza, brechas entre ricos y pobres, entre otros, hagan parte del paisaje y la vivencia cotidianas, terminan generando un clima de aceptación y conformismo que anula la expresión de resistencias. Bajo el influjo de un trance hipnótico inducido por los poderes, nos volvemos ciegos a la presencia de entidades físicas tan reales y tangibles como los muros. El despertar de la conciencia frente a tal estado de hipnosis deviene de la razón, del ejercicio heurístico, de las preguntas. Nos advierte Gadamer (2004):



La comprensión empieza cuando algo nos llama la atención. Esta es la principal de las condiciones hermenéuticas. Ahora vemos lo que ello requiere: una suspensión de juicios. Pero toda suspensión de juicios, comenzando por los prejuicios, posee la estructura lógica de la *pregunta*. (p. 69)

¿Por qué están ahí los muros? ¿A quiénes les interesa que estén ahí? ¿Son los muros una necesidad real? ¿En cuáles condiciones? Al tenor pues, de estas y otras preguntas, emergía en el investigador, un malestar frente a la imposición deliberada de estrategias y dispositivos de seguridad, que dan cuenta de una especie de despliegue masivo de tecnologías de control social. Durante los encuentros con los colaboradores fueron apareciendo posturas que, por un lado, reivindicaban la necesidad de los muros físicos ante un contexto social inseguro; mientras que a su turno, otros encontraban en éstos la implementación deliberada de formas de control social, ejercidas por el poder del Estado y su institucionalidad. Se revela aquí entonces la convergencia de horizontes diversos y corresponde al hermenauta darles cabida, escucharlos en su alteridad.

## **8.5. Técnicas e instrumentos**

Según Arias (citado por Díaz, 2008) “las técnicas de recolección de datos son las distintas formas de obtener información” (p. 53). En el presente estudio se implementaron la autobiografía, la entrevista semiestructurada y la revisión documental. Éstas se describirán a continuación:

### **8.5.1. Didactobiografía**

Adentrarse en los linderos de nuestra propia historia para develar trazas de época, improntas de nuestro tiempo, y rescatar recuerdos, emociones, pensamientos de nuestro pasado, se constituye en una herramienta para la investigación. Hemos sido testigos de la manera como los poderes han urdido las tramas de nuestra era. Hemos sido impactados de una u otra forma por el desenlace de acontecimientos y decisiones tomadas a miles de kilómetros de nuestras propias fronteras. Somos hijos del trasegar de la historia y su marcha ha dejado en nuestra subjetividad, en nuestra memoria, marcas difíciles de descartar. Ellas son, precisamente, fuentes de información valiosa, pozos de savia que nutre nuestra hermenéutica de presente y de la realidad

que nos ha correspondido vivir. Precisamos beber de esta fuente hacia la comprensión del fenómeno estudiado. ¿Qué tipo de muros físicos y simbólicos hemos debido enfrentar? ¿De qué manera los hemos asumido? ¿Cómo estos han incidido en la construcción de lo que somos? Estas y otras más, son preguntas cuyas posibles respuestas nos ayudan a develar razones ocultas tras agendas encubiertas de educación, de ideologías, de posturas políticas, de prácticas cotidianas y aún domésticas. Nuestra mirada del mundo, consciente o inconscientemente, ha sido tallada por el cincel de la cultura y de las experiencias. Precisamos ojear nuestro pasado y aún más, mirar atentamente nuestro devenir, para “darnos cuenta” de qué manera se ha construido aquello que precisamente somos y nos constituye agentes sociales. Nos comparte Guarín (2015):

El “darse cuenta” es un “verse” en el proceso de constitución de la experiencia, de estructuración de la subjetividad, de construcción de conocimiento social, de reconocimiento de sí y de otros, un interpretarse en él, por lo que se identifica ello dentro del espíritu de las investigaciones de método socio-histórico con énfasis fenomenológico y hermenéutico [...] (p. 7).

La autobiografía es pues una herramienta que hemos traído en esta búsqueda de comprensión, reconociendo que ella es portadora de memoria histórica. Como tal, es también susceptible de ser afectada por los prejuicios de la cultura y de la época, por ello es tarea del hermeneuta identificar con agudeza estos prejuicios en busca de un ejercicio comprensivo auténtico, que permita emerger las razones y motivaciones que les subyacen. No es otra cosa sino denunciar los intereses de los poderes que han colonizado nuestras subjetividades.

### **8.5.2. Entrevista semiestructurada**

Siguiendo a Pérez (2005), la entrevista puede ser considerada como el más antiguo método de recolección de información acerca del hombre en todos sus contextos, porque se basa en una antigua

capacidad y adquisición evolutiva humana: el lenguaje, entendido este como *lenguaje hablado, habla, lenguaje verbal*. Como lo expresan Troncoso y Daniele (2004):

Las entrevistas constituyen un medio adecuado para recoger datos empíricos donde el investigador puede tomar la decisión acerca de respetar el lenguaje de los entrevistados y cuidar que sus categorizaciones o expresiones no distorsionen u obstaculicen los significados que les asignan sus informantes. O bien su decisión puede inclinarse por analizar, organizar y mostrar los datos empíricos según sus propias categorizaciones y teorías sustentadas. (p.1).

En nuestro caso, se optará por la segunda posibilidad. Blanchet et al (1989) conciben la entrevista como “generadora de *discursos*, que son construidos conjuntamente por el investigador y el entrevistado”. Sabemos que la entrevista cualitativa es un instrumento potente para identificar elementos presentes en la praxis cotidiana; si bien con ella no se entra plenamente en el mundo del entrevistado, ni en el universo de sus prácticas. Sin embargo, en cualquier caso, el propósito final es reconocer el punto de vista del sujeto estudiado: comprender sus categorías mentales, su manera particular de interpretar y percibir el mundo, sus sentimientos, las motivaciones subyacentes a sus actos.

Durante el proceso investigativo tratamos de representar de manera fiel las opiniones e ideas de todos los colaboradores con los cuales llevamos a cabo las entrevistas semiestructuradas. A este respecto nos parecen válidas las palabras de Strauss y Corbin (2002):

En la investigación cualitativa, ser objetivos no significa controlar las variables sino ser abiertos, tener la voluntad de escuchar y de “darle la voz” a los entrevistados, sean estos individuos u organizaciones. Significa oír lo que otros tienen para decir, y ver lo que otros hacen, y representarlos tan precisamente como sea posible.

### **8.5.3. Revisión documental.**

Esta técnica se llevará a cabo en diferentes momentos de la investigación, desde su inicio hasta la presentación del informe final. Esto supone la necesidad no sólo de apoyarse en la literatura científica para afinar el objeto de investigación y los autores de referencia, sino también para guiarse en la ruta metodológica a asumir y contrastar los hallazgos que se van encontrando en el proceso. Igualmente, se reconoce a la revisión documental como fuente de modelos para la estructuración de la investigación, brindando elementos a tener en cuenta en el diseño del presente estudio. Al respecto nos dice Hernández (2006) lo siguiente:

En todas las áreas de conocimiento, las fuentes primarias más utilizadas para elaborar marcos teóricos son libros, artículos de revistas científicas y ponencias o trabajos presentados en congresos, simposios y otros eventos similares, entre otras razones, porque estas fuentes son las que sistematizan en mayor medida la información, porque generalmente profundizan más en el tema que desarrollan y son altamente especializadas. (p. 59)

Además de la consulta de documentos físicos en bibliotecas, la revisión documental se llevó a cabo mediante la utilización de bases de datos especializadas como: Redalyc, Dialnet, Scielo, entre otras. Así mismo se rastrearon tesis en repositorios de diferentes universidades del mundo.

### **8.5.4. Visualización de películas relacionadas con el tema de interés investigativo**

Otra de las técnicas de acopio de información que utilizamos en el presente estudio fue la visualización de 5 películas del género dramático que a nuestro parecer aportaban elementos para la comprensión del fenómeno estudiado. El cine como expresión estética, particularmente el que está inscrito al género del drama, ofrece miradas particulares del mundo. Distintas dinámicas sociales son condensadas y retratadas a través de un hilo discursivo que si bien puede incorporar elementos de ficción, responde a situaciones reales o potencialmente reales. Sobre el plató se despliegan situaciones humanas de carácter emotivo, personal, político, cultural, etc., que retratan interacciones entre sujetos y sus maneras de ver el mundo. Los muros

físicos y simbólicos, en tanto formas materiales o inmateriales de la expresión humana, han sido también objeto de interés para algunos cineastas. En nuestro caso, con el propósito de acopiar otros elementos que nos permitieran ampliar el espectro de comprensión del fenómeno estudiado, visualizamos de manera crítica 5 películas. En la tabla 10 relacionamos el título de las películas y los tipos de muros que nos interesaba indagar en la misma.

Tabla 10. Películas visualizadas y tipos de muros interpretados

<b>Título de la película</b>	<b>Tipo de muro</b>
Escritores de la libertad (LaGravenese, 2007)	Muros en la educación
El hombre de al lado (Cohn y Duprat, 2009)	Muros en las relaciones interpersonales
El nombre de la rosa (Annaud, 1986)	Muros en la religión
Talentos ocultos (Melfi, 2016)	Muros en la ciencia
El hombre que conocía el infinito (2015)	Muros en la academia

Los criterios de selección empleados para escoger las películas fueron los siguientes:

1. Relacionada con nuestro interés investigativo.
2. Género drama.
3. Postura crítica.
4. Documentada (biográfica o literaria).

Los muros simbólicos, entendidos como todas aquellas barreras que se levantan en las relaciones humanas y limitan en flujo de sus interacciones, están presentes en diferentes esferas de la acción humana. A nivel personal, político, religioso, educativo, académico, etc. Las películas seleccionadas abordan desde diferentes ángulos: histórico, psicológico, ideológico, sociológico, el fenómeno de muros simbólicos en las relaciones entre agentes sociales.

De las 5 películas, 3 de ellas son basadas en eventos reales: Escritores de la libertad, Talentos Ocultos y El hombre que conocía el infinito. Esta condición le añade un valor histórico a las mismas pues se nutre de situaciones que acontecieron en un lugar y tiempo específicos. Las otras 2 películas: El nombre de la Rosa y El hombre de al lado, si bien no son poseen ese carácter biográfico, reflejan de manera vívida hechos de la realidad que a nuestro parecer se constituyen en insumo de interpretación que nutre nuestra comprensión del tema de investigación.

#### **8.5.5. Observación de campo no participante**

Esta técnica de investigación se llevó a cabo a través de la visita a diferentes instituciones educativas y universidades tanto en la ciudad de Pereira (Colombia), como en Tijuana (México). El propósito de estos acercamientos fue el de reconocer los tipos de cerramiento y dispositivos de seguridad desplegados en las instalaciones. Cabe aclarar que el propósito de aproximarse a las instituciones educativas y universidades no fue el de observar las dinámicas e interacciones entre los agentes sociales presentes en ellas. En la visita y observación que se llevó a cabo en la Universidad del Estado de San Diego, el investigador tomó algunas fotografías y registró en grabación audiovisual algunas impresiones del momento, provocadas especialmente por el encuentro con un campus universitario abierto a la ciudad y sin cerramientos ni dispositivos de seguridad y control desplegados en sus instalaciones.

#### **8.6. Tratamiento de la información**

Describimos a continuación la forma en que gestionamos la información recabada a lo largo del proceso de investigación. Tanto la información teórica derivada del acercamiento a textos, artículos y ensayos, como la información empírica recolectada en las entrevistas semiestructuradas con los colaboradores, fueron clasificadas. Daremos cuenta de este proceso por separado:

### **8.6.1. Información teórica.**

Como se mencionó más arriba, algunos de las obras de diferentes autores que se abordaron fueron resumidas en mapas conceptuales con el propósito de recoger las ideas centrales de su pensamiento y tenerlas como referente para la construcción de teoría emergente en el proceso dialógico con los datos empíricos recabados. Otra parte de la información teórica fue registrada en fichas bibliográficas en las cuales se consignaron algunas citas consideradas claves y algunas reflexiones del investigador que surgieron como producto de la lectura de los textos.

### **8.6.2. Información empírica**

Las entrevistas semiestructuradas fueron registradas en grabación de audio, transcritas en software de texto e incorporadas al software de análisis cualitativo ATLAS.ti 7. Una vez en el programa fueron sometidas a un proceso de microanálisis línea por línea. Según Strauss y Corbin (2002):

[...] el microanálisis corresponde a un tipo de análisis minucioso [...], necesario al comienzo de un proyecto para generar las categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para descubrir las relaciones entre los conceptos. Aunque a veces al microanálisis se lo llama análisis “línea por línea”, el mismo proceso también se le puede aplicar a una palabra, oración o párrafo. (p. 63)

En nuestro caso, este microanálisis se llevó a cabo especialmente a través de párrafos. El investigador identificó en el discurso de los colaboradores algunas ideas centrales a las cuales asignó un código.

Los códigos que se iban creando eran sometidos a un proceso de observación, comparación con otros y síntesis, con el propósito de fusionarlos y condensar en ellos información relacionada. El criterio para la fusión de los códigos fue la relación semántica de semejanza, esto significa que cuando se encontraban relaciones entre dos o más códigos, estos eran agrupados en uno sólo, el cual podía conservar el mismo nombre, o ser renombrado.

### **Agrupación de códigos en matriz de campos**

Luego del proceso de fusión de códigos, estos fueron clasificados en una nueva matriz de campos teóricos, surgida del proceso mismo de análisis. Esto implica que la matriz de campos teóricos inicial fue mutando en relación con los hallazgos que fueron emergiendo en el proceso de análisis de la información.

La elaboración de esta matriz permite organizar y depurar los códigos que se han creado. Algunos van perdiendo relevancia semántica y por ellos van siendo descartados de la matriz. Aquellos que se conservan van mostrando suficiencia semántica y se constituyen en referentes primarios de profundización teórica, en la medida en que van orientando al investigador alrededor de posibles campos teóricos para enriquecer los hallazgos provenientes de los datos empíricos. A su vez, la lectura de autores va aportando elementos que enriquecen las entrevistas subsiguientes. Esta sinergia entre los datos va enriqueciendo la reflexión y la comprensión del fenómeno estudiado. Strauss y Corbin (2002) nos recuerdan:

[...] el análisis *no* es un proceso estructurado, estático o rígido. Es, más bien, de flujo libre y creativo en el que los analistas van de un lado a otro entre tipos de codificación, usando con libertad técnicas analíticas y procedimientos y respondiendo a la tarea analítica que se plantean.  
(p. 64)

En la tabla 11 se presenta uno de los modelos de matriz de campos teóricos, en los cuales fueron clasificados los códigos:



Tabla 11. Matriz de clasificación de códigos

<b>Campos teóricos</b>	<b>Muros físicos y simbólicos</b>	<b>Inclusión y diversidad</b>	<b>Educación-Pereira</b>
<b>Muros físicos y simbólicos</b>	Concepción de muro	Los muros simbólicos son más difíciles de derribar	Dispositivos y protocolos de seguridad en instituciones educativas.
	Los muros dan status	Naturalización del control	
	Beneficios de los Muros	Esterotipos sociales	La universidad como mercado para el delito
	Razones de los muros		Control pero no exclusión
	Amurallamiento como tendencia		
<b>Inclusión y diversidad</b>	Políticas educativas son muros favorecen la exclusión	-El negocio de los seguros -	-Políticas de seguridad
	Los muros dan status	El miedo como dispositivo de poder	-Fascismo social
	Los muros segregan y excluyen		
<b>Educación-Pereira</b>	El ejercicio de poder en la escuela	Escenarios para la ciudad	
	El fantasma de las demandas en la sociedad del riesgo	Educación en el laberinto	

Fuente: Elaboración propia

Otro de los aportes de la matriz, consiste en que facilita la elaboración de redes semánticas en las cuales se expresan las relaciones entre campos teóricos y códigos, esto es, entre datos provenientes de la teoría y los datos que provienen de las entrevistas. Mostramos a continuación las redes semánticas construidas:

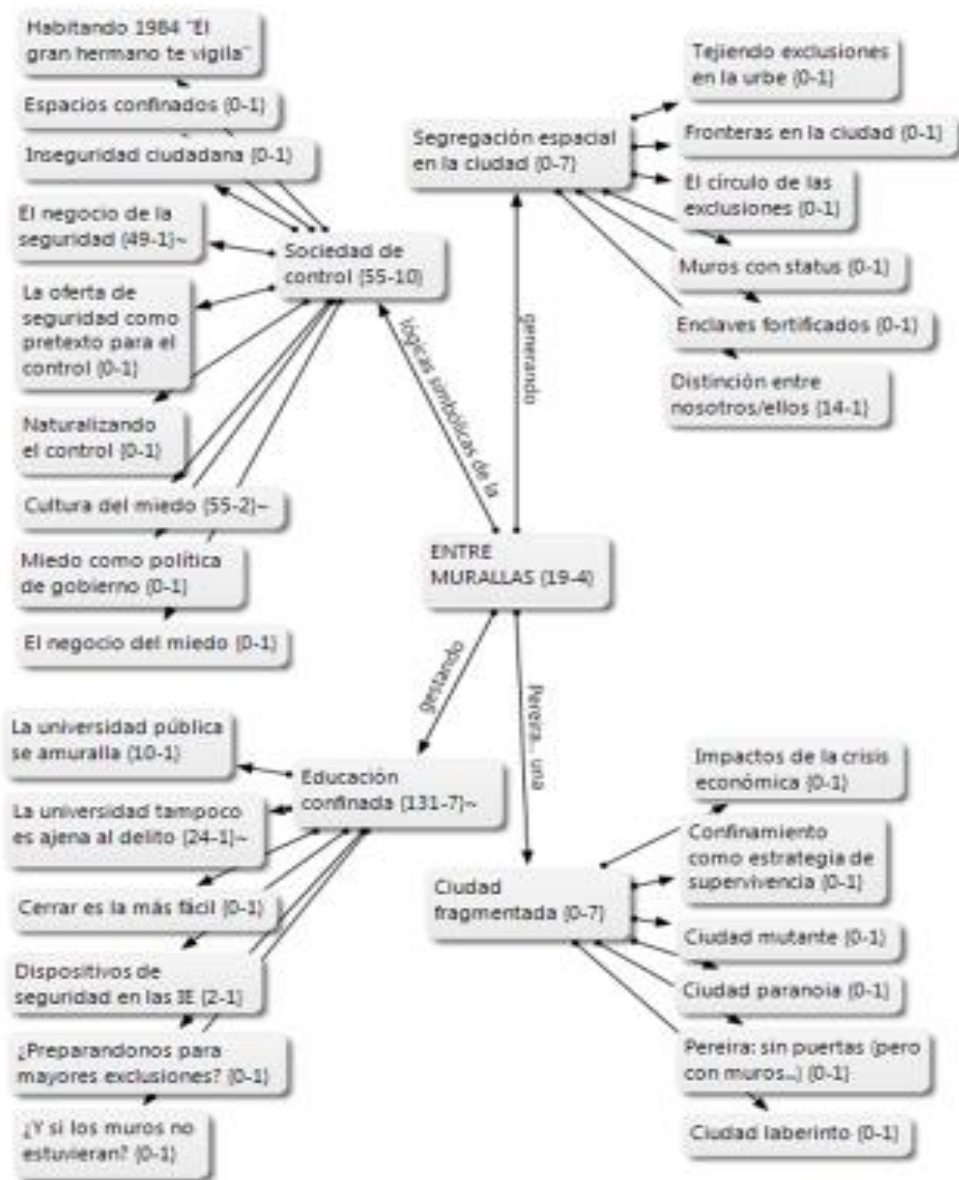


Figura 23. Red semántica del capítulo 2.

Fuente: Elaboración propia en ATLAS.ti 7

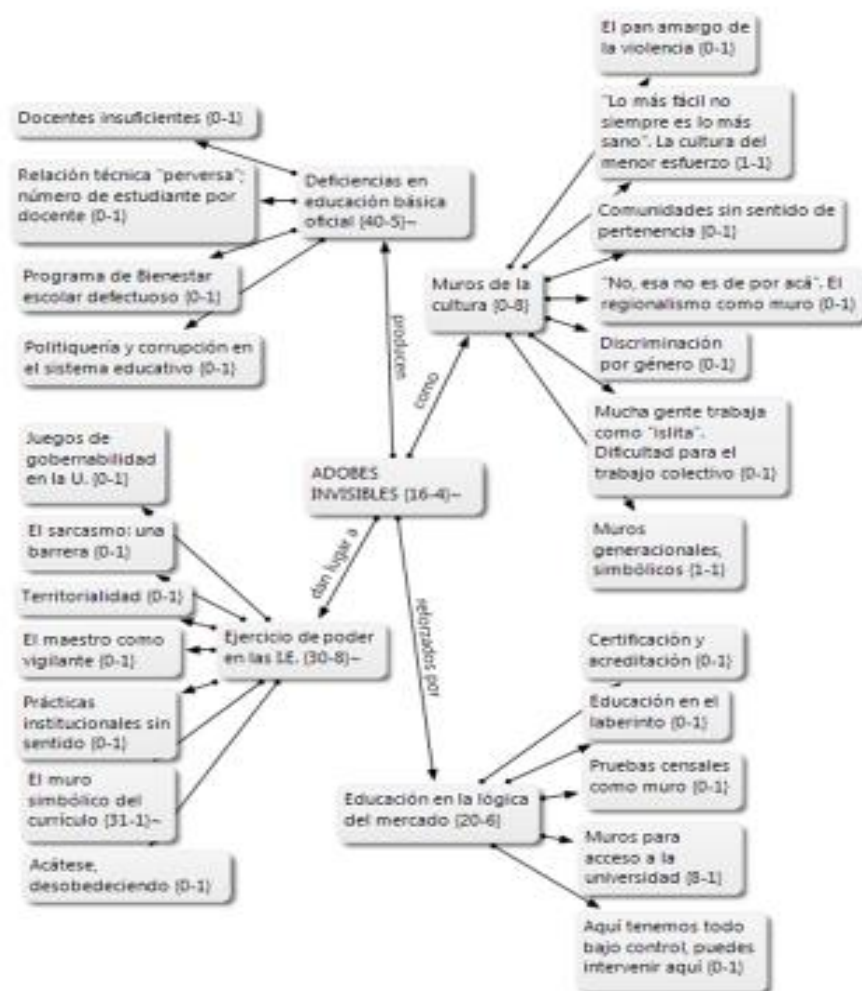


Figura 24. Red semántica del capítulo 3.

Fuente: Elaboración propia en ATLAS.ti 7

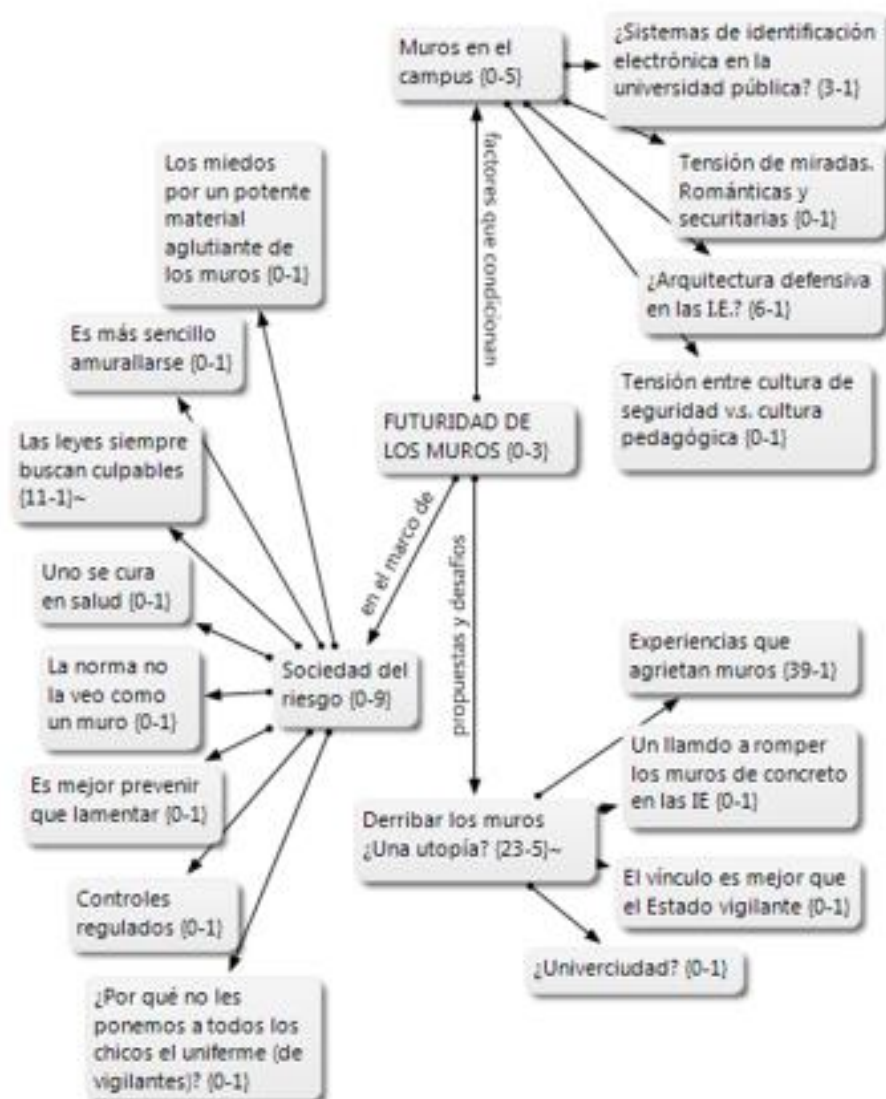


Figura 25. Red semántica del capítulo 4.

Fuente: Elaboración propia en ATLAS.ti 7

### 8.7. Construcción de sentido

El software de análisis cualitativo ATLAS.ti 7, arroja los segmentos de texto codificados en las diferentes entrevistas y lo hace con una nomenclatura que permite identificar cuál de los colaboradores está aportando información al código. El contacto con estos datos primarios facilita el desarrollo de la primera fase de construcción de sentido denominada **descripción**. En ella, el investigador lee con atención los datos, que pueden hacer referencia a la narración de acontecimientos, observaciones, opiniones, percepciones, experiencias. A partir de la voz de los colaboradores se empieza un proceso de interpretación primario que va mostrando nuevamente líneas de aproximación teóricas para enriquecer el análisis. Estas líneas de profundización teórica, ahora más depuradas conducen al segundo momento denominado **interpretación**, el cual consiste en el contraste de datos primarios con planteamientos de los teóricos. En este proceso sinérgico de comparación de datos empíricos y datos teóricos va emergiendo la postura del investigador, dando lugar a la **construcción de sentido**. De esta manera el investigador establece una interacción continua con los datos aportados, tanto por los colaboradores en las entrevistas, como por los autores en la revisión teórica. Al respecto de este proceso de interacción con los datos, Strauss y Corbin (2002) nos plantean:

También hay un tercer elemento: la interacción que tiene lugar entre los datos y el investigador en el proceso de recolección y análisis de los mismos. Esta interacción, por su propia naturaleza no es del todo objetiva como muchos investigadores quisieran que nosotros creyéramos. La interacción, por su naturaleza misma, significa que un investigador está reaccionando de manera activa con los datos y trabajando con ellos. (p. 65)

La presente tesis, *Espacios confinados. Muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira. Obstáculos para accionar la diversidad y la inclusión en el contexto educativo*, se desarrolla en cuatro capítulos que dan cuenta de las distintas formas de intervención planteadas a nivel metodológico, en la búsqueda de dar cumplimiento a los objetivos específicos propuestos. La tabla 12 condensa los componentes en los cuales está dividida la tesis y las pretensiones que se persiguen en cada uno de ellos.

Tabla 12. Desarrollo de la investigación doctoral.

<b>Apartado</b>	<b>Pretensión</b>
Aspectos preliminares	Se describen las partes que componen el documento, las razones que justifican el estudio, el estado del arte, la pregunta problema, los objetivos que se persiguen y el contexto de la investigación, esto es, la ciudad de Pereira.
Marco teórico de referencia	Se realizan mapas conceptuales que resumen las ideas principales de algunas de las obras de los autores tomados como referencia para la investigación.
Metodología	La investigación se realiza desde el paradigma cualitativo, con enfoque histórico-hermenéutico (Gadamer), y apoyándose en autores que orientan las pretensiones de la tesis doctoral. Se elabora una ruta crítica que muestra las diferentes fases realizadas en el estudio.
<b>Capítulo 1</b>	<b>Pretensión</b>
<p>Rupturas: tras las huellas de los muros de la cultura y su influencia en la vida del autor.</p> <p>Objetivo:</p> <p>Dar cuenta de la vivencia de los muros físicos y simbólicos en la vida del investigador en rasgos de inclusión y diversidad</p>	Se busca aquí hacer un recorrido autobiográfico que nos permita identificar algunos muros de carácter simbólico y físico con los cuales se encontrado el investigador a lo largo de su existencia. Se abordará asimismo el fenómeno de los muros físicos y simbólicos, a partir de la interpretación de algunas películas que abordan el fenómeno de los muros en las relaciones interpersonales, la educación, la ciencia, la religión y la

	academia. Se describirá además, en este apartado, la experiencia de la pasantía internacional en la ciudad de Tijuana (México).
<b>Capítulo 2</b>	<b>Pretensión</b>
<p>Entre murallas: un paisaje citadino de segregación, fragmentación y control que impacta el mundo de la educación en la ciudad de Pereira.</p> <p>Objetivo: Interpretar la forma en que los muros físicos en la ciudad de Pereira y en sus instituciones educativas, producen segregación espacial.</p>	<p>En este capítulo nos acercamos al fenómeno de los muros físicos en la sociedad actual, a partir de sus relaciones con procesos de segregación espacial en la ciudad contemporánea y en el contexto de la economía neoliberal. Hacemos asimismo un recorrido fotográfico por diferentes instituciones educativas públicas y privadas, del nivel básico y superior de la ciudad de Pereira, para observar las instalaciones externas. El propósito de este recorrido es dar cuenta de la manera como las instituciones se encuentran rodeadas de muros de concreto, mallas, cercas, porterías, que limitan el acceso y establecen una clara frontera con el entorno. Este capítulo se desarrolla a partir de entrevistas a docentes y directivos docentes de Instituciones educativas y universidades, tanto en la ciudad de Pereira (Colombia), como en Tijuana (México).</p>
<b>Capítulo 3</b>	<b>Pretensión</b>
<p>Adobes invisibles: muros de la cultura y el sistema educativo que impactan el contexto de la educación en la ciudad de Pereira</p>	<p>Nos proponemos aquí interpretar interacciones simbólicas entre los diferentes actores que hacen parte de la comunidad educativa. Se realiza a través de entrevistas</p>

<p>Objetivo: Comprender el sentido de muros simbólicos e incidencias sociales en el ámbito educativo de la ciudad de Pereira.</p>	<p>semiestructuradas a docentes y directivos docentes del nivel de educación básica y superior.</p>
<p><b>Capítulo 4</b></p>	<p><b>Pretensión</b></p>
<p style="text-align: center;">Futuridad de los muros</p> <p>Objetivo: Vislumbrar la futuridad de muros físicos y simbólicos en el contexto educativo de la ciudad de Pereira</p>	<p>Abrimos en este capítulo una discusión alrededor de la tendencia, cada vez más naturalizada, de levantar muros en las instituciones educativas como forma de garantizar la seguridad de bienes y personas al interior de las instalaciones. Reflexionamos además acerca de las implicaciones que tiene este fenómeno en la construcción de diversidades. Se realizan entrevistas semiestructuradas a directivos docentes del nivel de básica y superior.</p>
<p style="text-align: center;">Conclusiones y recomendaciones</p>	<p>La pretensión es plantear algunas reflexiones que consideramos recogen los aspectos centrales de la investigación. Así mismo, planteamos unas recomendaciones generales para futuros desarrollos investigativos y para entidades participantes en la investigación.</p>

Fuente: Elaboración propia

De esta manera damos cierre a este apartado sobre la metodología. Si bien el software de análisis cualitativo ATLAS.ti se ha asociado con el método de la Teoría Fundada, nuestro ejercicio metódico se apoyó en algunos de sus principios. Esta convergencia nos permitió construir sentido sobre el fenómeno de muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira en el contexto de la educación.



## 9. Contexto y participantes de la investigación

El presente estudio se llevó a cabo en el contexto educativo de la ciudad de Pereira (Colombia). No obstante, se llevaron a cabo también entrevistas a docentes universitarios en la ciudad de Tijuana (México), con el propósito de reconocer sus percepciones, sus miradas, sus ideas acerca del fenómeno de los muros físicos y simbólicos en la educación. Como habitantes de una ciudad fronteriza con los Estados Unidos de Norteamérica, impactada cotidianamente por la presencia del muro fronterizo, consideramos relevante reconocer sus percepciones acerca de la relación entre el muro de frontera y el fenómeno de amurallamiento en instituciones educativas.

### 9.1. Nivel de Educación Básica y Media en la ciudad de Pereira

Con relación al contexto educativo, el “Informe de Calidad de Vida 2018: Pereira cómo vamos,” nos dice que en la ciudad de Pereira existen 322 sedes educativas que ofrecen educación básica primaria, y secundaria. De éstas, 178 sedes corresponden al sector público y 144 al sector privado.

La Tabla 13 nos indica la cantidad de estudiantes que se encontraban matriculados por sedes educativas al cierre del año 2018<sup>5</sup>.

Tabla 13 Estudiantes matriculados por sedes educativas Pereira 2018

<b>Establecimientos educativos</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Matrícula, Miles</b>
Oficial	178 (55%)	74.612 (78%)
No oficial	144 (45%)	21.534 (22%)
Total	322 (100%)	96.146 (100%)

Fuente: Pereira como vamos (Informe de calidad de vida 2019). Adaptación propia

<sup>5</sup> La información corresponde al año escolar 2018 y fue reportada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2019. En el presente año 2020, aún no se han reportado las estadísticas del año 2019.

## 9.2. Educación superior

Como lo mencionáramos más arriba, la ciudad de Pereira es la capital del departamento de Risaralda. El Ministerio de Educación Nacional presenta estadísticas de la Educación Superior del Departamento. La ciudad de Pereira es el municipio que concentra la mayor cantidad de universidades tanto del sector público como del privado. La tabla 14 nos muestra la cobertura bruta en Educación Superior Risaralda – Nación. Año 2018.

Tabla 14 Tasa de cobertura bruta en Educación Superior Risaralda – Nación. Año 2018

<b>Resumen de Estadísticas – 2018</b>	<b>RISARALDA</b>	<b>Nación</b>
Matrícula total de educación superior	50.952	2.408.041
Matrícula en programas de pregrado	47.375	2.234.962
Matrícula en programas de posgrado	3.577	173.079
Tasa de cobertura bruta en educación superior	60,8%	52,0%
Tasa de tránsito inmediato a educación superior	39,9%	38,7%

Fuente: MEN (Sistema Nacional de Información de Educación Superior - SNIES)

La Tabla 15 nos presenta la matrícula total en Educación Superior a lo largo de los años 2016, 2017 y 2018, tanto en el sector público como en el privado.

Tabla 15. Matrícula en Educación Superior en el sector oficial y privado (2016-2018)

<b>Sector</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
Oficial	30.849	32.334	30.737
Privada	20.288	19.435	20.215
<b>Total General</b>	<b>51.137</b>	<b>51.769</b>	<b>50.952</b>

Fuente: MEN (SNIES)

La Tabla 16 nos relaciona características algunas Instituciones de Educación Superior (IES) que prestan sus servicios en Pereira

Tabla 16. Características de algunas Instituciones de Educación Superior en la ciudad de Pereira

<b>Universidad</b>	<b>Sector IES</b>	<b>Depto/Mcpio de domicilio</b>	<b>Carácter INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b>	<b>Cobertura</b>
Universidad Tecnológica de Pereira -UTP-	Oficial	Risaralda	Universidad	17.769
Universidad Libre	Privada	Risaralda	Universidad	4.327
Universidad Católica de Pereira	Privada	Risaralda	Universidad	3.298
Fundación Universitaria Autónoma de las Américas	Privada	Antioquia	Institución universitaria / Escuela Tecnológica	1.487
Corporación Instituto de Administración y Finanzas	Privada	Risaralda	Institución técnica profesional	569
Fundación universitaria del Área Andina	Privada	Risaralda	Inst. Universitaria/ Escuela Tecnológica	5.469
Servicio Nacional de Aprendizaje. SENA	Oficial	Bogotá D.C.	Institución Tecnológica	9.067

Fuente: MEN (Sistema Nacional de Información de Educación Superior - SNIES) Año 2018. Adaptación propia.

La Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), es la única universidad oficial de la ciudad y es la que mayor cobertura de estudiantes tiene. La Tabla 17 nos muestra la matrícula total correspondiente al primer y segundo semestres de 2019, tanto en formación de Posgrado como de Pregrado.

Tabla 17 Resumen – matrícula total según nivel de formación

	<b>2019-1</b>	<b>2019-2</b>
Posgrado	1.725	1.573
Pregrado	15.575	15.382
<b>Total</b>	<b>17.300</b>	<b>16.955</b>

Fuente: Base de datos de Admisiones, Registro y Control Académico.  
Universidad Tecnológica de Pereira

### **9.3. Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano**

De otro lado, existen en la ciudad, registrados ante la Secretaría de Educación Municipal de Pereira, 74 Instituciones de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano. Se relaciona a continuación un listado de algunas de las mismas.

#### **Nombre Instituto**

- Academia automovilística del café
- Academia de enseñanza automovilística Café de Cuba
- Academia de seguridad para tareas de alto riesgo ASTAR
- Academia English Worldwide
- Alianza francesa
- American Idiomas
- Ballet Miluska SAS
- CEA Colombiana de conducción
- Escuela de Aviación INEC Ltda
- Instituto Latinoamericano de educación IDONTEC

### **9.4. Unidad de análisis**

Se realizaron 28 entrevistas semiestructuradas. La Tabla 18 nos muestra una relación de los colaboradores entrevistados y los criterios utilizados para su selección.

Tabla 18. Relación colaboradores y criterios de selección

<b>Colaboradores</b>	<b>Criterios de selección</b>
- 3 rectores de Instituciones educativas oficiales de Básica y Media de la ciudad de Pereira.	Experiencia en el sector educativo y calidad de información
- 1 rector de una Institución Educativa privada de básica primaria y secundaria en la ciudad de Pereira.	Experiencia en el sector educativo y calidad de información
- 2 rectores de universidades privadas.	Experiencia en el sector educativo y calidad de información
- 11 docentes universitarios de sector oficial y privado.	Experiencia en el sector educativo y calidad de información
- 1 funcionario de la Secretaría de Educación Municipal de Pereira	Cargo de alto perfil y experiencia en el sector educativo
- 1 científico.	Calidad de la información y cargo de alto perfil
- 2 funcionarios de universidad oficial (Arquitecto e ingeniero).	Experiencia en el sector educativo y calidad de información
- 1 artista (Muralista).	Experiencia como artista y formación universitaria
- 1 funcionario administrativo de Servicio Nacional de Aprendizaje.	Cargo de alto perfil y experiencia en el sector educativo
- 1 docente del Servicio Nacional de Aprendizaje.	Experiencia y calidad de información

Fuente: Elaboración propia

### **9.5. Nomenclatura de las entrevistas**

Con el propósito de proteger la identidad de los colaboradores a los cuales se les realizaron las entrevistas, a estas se les asignaron unos códigos para facilitar su sistematización y el proceso de gestión de la información. Los dos únicos colaboradores cuya identidad es revelada es la del prestigioso científico colombiano Rodolfo Llinás, quien respondió por escrito a algunas preguntas que le formulamos y el reconocido profesor e historiador Víctor Zuluaga.

Relacionamos a continuación en la Tabla 19, los códigos utilizados en la nomenclatura de las entrevistas y su significado:

Tabla 19. Nomenclatura de las entrevistas

<b>Nombre del código</b>	<b>Significado</b>
ARESPR# <sup>6</sup>	Artista egresado del sector privado
DDSO#	Directivo docente del sector oficial
DDUSPR#	Directivo docente de universidad del sector privado
DUSO#	Docente universitario del sector oficial (Pereira)
DUSOT#	Docente universitario del sector oficial de Tijuana
DDSPR	Directivo docente del sector privado
DUSPR#	Docente universitario del sector privado
DETDH#	Docente de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano
AETDH#	Administrativo de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano
ASEMP#	Administrativo de la Secretaría de Educación Municipal de Pereira
ADUSO#	Administrativo de Universidad del sector oficial
ERL#	Entrevista Rodolfo Llinás.
EVZ#	Entrevista a Víctor Zuluaga

Fuente: Elaboración propia

<sup>6</sup> El signo “#” corresponde al número de entrevista asignado en el proceso de sistematización de las entrevistas.

**10. Capítulo I. Rupturas: Tras las huellas de los muros de la cultura  
y su influencia en la vida del autor**

“Porque somos sujetos biográficos,  
es cierto. También somos sujetos  
epocales. Testigos mudos a veces, otras  
veces hablantes, de un tiempo vital,  
histórico, el tiempo de una generación y  
de muchas generaciones con ella”  
Germán Guarín J (2015).



Figura 26. Bolívar Desnudo. Autor: Rodrigo Arenas B.  
Fuente: depositphotos.com

## Momentos del capítulo



Figura 27. Diagrama del capítulo 1.

Fuente: elaboración propia

Este capítulo hace referencia en un primer momento a algunos apartes autobiográficos del investigador, para dar respuesta al objetivo específico: “Dar cuenta de la vivencia de los muros físicos y simbólicos en la vida del investigador en rasgos de inclusión y diversidad”.

En un segundo momento haremos una descripción de la experiencia de la pasantía internacional en la ciudad de Tijuana (México). Esta es una de las ciudades que limita con los Estados Unidos de Norteamérica y a lo largo de su territorio se encuentra una parte del muro fronterizo, que ocupa en la ciudad, una extensión de 42 km. El propósito de la pasantía en Tijuana era entrar en contacto con la realidad de uno de los muros más representativos a nivel mundial, esto es, la barda fronteriza que separa el territorio del sur de los Estados



Unidos con México. Nos motivó vivenciar el muro, verlo, palparlo, sentirlo, reconocerlo también a partir de los testimonios de docentes universitarios residentes en Tijuana.

La barrera física que se levanta y restringe el paso de un país al otro, también se erige a nivel simbólico. El cruce de la frontera hacia la ciudad de San Ysidro (California, EE.UU) y luego la ciudad de San Diego (California, EE.UU.), implica someterse al control migratorio de las autoridades norteamericanas, las cuales muestran recelo y desconfianza con el visitante, especialmente cuando se enseña un pasaporte colombiano. Esta experiencia del cruce fronterizo, así como la estancia en la ciudad de Tijuana, serán narradas más adelante.

En un tercer momento haremos un acercamiento al fenómeno de los muros físicos y simbólicos en la sociedad desde el cine. Para ello analizamos 5 películas relacionadas con muros en la educación (Escritores de la libertad), las relaciones interpersonales (El hombre de al lado), la religión (El nombre de la rosa), la ciencia (Talentos ocultos) y la academia (El hombre que conocía el infinito).

### **10.1. Didactobiografía como recurso metodológico**

Somos hijos de una cultura, herederos de una época,  
viajeros trashumantes moldeados por las voces  
de un tiempo que nos cincela.

Alexander Wchima M.

Resultaba extraño para algunos de nosotros, los estudiantes del Doctorado en Formación en Diversidad de la Universidad de Manizales, el desafío a construir una autobiografía. ¿Qué provecho podríamos obtener de adentrarnos en nuestra historia y recorrer los caminos de un pasado, muchas veces “dejado atrás”, de manera intencional? ¿Qué réditos a nivel académico, intelectual y “científico” podríamos adquirir, ante el afán de volcarnos sobre otras experiencias y construcciones externas de

“mayor significado y valor”? Tal vez el temor de volverse sobre sí mismo para hurgar en las sombras del pasado, fuese un acicate para desencantarnos con la invitación al ejercicio de la didactobiografía. Quizás la impronta de una ciencia ilustrada, preocupada por sacarnos de nosotros mismos y reconocer por legítima la verdad que reposa más allá de nuestras fronteras subjetivas, nos hiciera ver con recelo y desconfianza la tarea de adentrarnos para escarbar en nuestra propia historia, las trazas de nuestro tiempo. A veces actuamos como si se nos olvidara que hacemos parte de la historia, del desenlace de acontecimientos que configuran nuestra condición de ser y estar en el mundo, o para traer a Freire, “estar siendo” en el mundo.

Responder, pues, al llamado de volver sobre nuestra propia existencia y rescatar de ella experiencias, sentires, pensares, dolores, alegrías, saberes acumulados, nos conecta con nuestra época y nos hace recordar que somos actores de una era. El ejercicio de evocar y retomar nuestros anhelos de pasado, presente y futuro, nos reconcilia con algunos baches que hemos dejado atrás. Se esconde también allí un valor curativo que nos alivia, o aún que nos puede también enfermar, si permitimos que las heridas del pasado sigan abiertas y no cicatricen.

Reconocernos pues, como parte de la historia, como actores partícipes de nuestra realidad y nuestra época, nos aporta elementos invaluable para leerla, para interpretarla y para comprenderla. Somos sujetos epocales, tallados por el cincel del acontecer de nuestro tiempo, labrados al fragor de los síntomas y malestares de una época. De allí el valor de hacer de nuestra propia existencia un texto de consulta. Nos recuerda Guarín (2015):

Lo que en fin de cuentas se hace es pensar nuestra subjetividad social, pensar nuestra condición de sujeto social, pensar nuestra movilidad social y algunos intentos de organización social. 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)

La narrativa desarrollada recoge algunos momentos que para el autor han sido significativos a lo largo de su vida. Algunos de estos momentos de una u otra forma se han presentado como muros simbólicos. Se ha buscado, así mismo, brindar un marco socio-político a las experiencias de vida convocadas. Esto implica el ejercicio de recordar eventos y/o sucesos que, en el ámbito local, nacional e internacional, ocurrieron durante el período en el cual las experiencias son narradas. En tal sentido nos recuerda González (2014):

Que la propia vida sirva de testimonio, de provocación para dar evidencia de una época, de unas características culturales y sociales, de un territorio o de un país es, de por sí y en sí mismo, un recurso metodológico. Es un horadar no sólo la vida de un sujeto en términos cronológicos, sino la misma sinopsis de una comunidad, su realidad social, sus arterias y vasos comunicantes, elementos que conforman su circuito cultural (p. 23)

### **10.1.1. El hombre entre muros**

En algunos momentos, muy pocos realmente, he tratado de traer a la memoria mis primeras vivencias. Y cuando logro capturar en mis recuerdos esa primera instantánea de mi pasado, me encuentro a la edad de 5 o 6 años viviendo en una casa modesta en el barrio Santander, una zona deprimida de la ciudad de Pereira (Colombia). Recuerdo una vivienda humilde hecha de “bahareque”<sup>7</sup>, con piso en tablas de madera que debíamos, entre mi hermano y yo, barrer, anilinar, virutiar<sup>8</sup> y brillar. El techo era de madera recubierto con tejas de barro. Al recordar estas instantáneas de mi pasado resulta inevitable citar las palabras de Neruda (1974):

Estas memorias o recuerdos son intermitentes y a ratos olvidadizos porque así precisamente es la vida. La intermitencia del sueño nos permite sostener los días de trabajo. Muchos de mis

---

<sup>7</sup> Material utilizado en la construcción de viviendas compuesto de cañas o palos entretrejidos y unidos con una mezcla de tierra húmeda, paja y estiércol de vacas.

<sup>8</sup> Anilinar era impregnar de anilina las tablas del piso para conseguir una coloración amarilla y dar mejor presencia después de la encerada. Virutiar consistía en raspar el piso de madera con una viruta para quitar la mugre. Nuestra madre Nubia, quien siempre ha sido una obsesiva del orden y la limpieza, nos dejaba el oficio de mantener el piso muy bonito. Esto por supuesto, generaba en mi hermano y yo malestar, pues no éramos muy colaboradores y preferíamos estar jugando, viendo televisión o haciendo cualquier cosa, menos oficio doméstico.

recuerdos se han desdibujado al evocarlos, han devenido en polvo como un cristal irremediabilmente herido. (p. 7)

A pesar de vivir mis primeros años de vida en un barrio humilde de estrato 1, donde la alusión a marihuaneros y ladrones era frecuente, resulta interesante reconocer que mi abuela materna, Rosita, la persona encargada de cuidarme, me daba cierta libertad para salir a la calle a compartir con amigos. Resulta curioso el hecho de que, en muchos de los barrios populares colombianos, a pesar de estar presente la drogadicción, los “vagos de la esquina”, los ladrones; sin embargo, los niños suelen apropiarse del espacio público. Así, la calle, el andén, el parque, se constituyen en el lugar de encuentro para el juego y la socialización.

### **El mal sorteá murallas**

Transitaba por la edad de cinco años, cuando un día, en el que mi hermano y yo estábamos solos en casa, tocaron a la puerta; un portón viejo de madera con pasador. Desde fuera, un hombre indicó amablemente, que nuestro padre había mandado a pedir la máquina de escribir que teníamos en casa. Ingenuamente se la entregamos convencidos de que era verdad, para darnos cuenta horas más tarde que habíamos sido víctimas de un robo. Nuestros padres, si bien se enojaron por lo sucedido y nos regañaron por cuenta de nuestra ingenuidad, más tarde se calmarían y entenderían la situación.

Al rememorar esta experiencia de mi vida, es inevitable articularla con las pretensiones de la presente tesis. Y es que, generalmente pensamos que la incorporación de dispositivos de seguridad (como lo era en la experiencia narrada, el viejo portón con pasador), por sí mismos, nos pueden salvaguardar de las amenazas del exterior. No obstante, el engaño, el robo, puede colarse de forma sutil, apelando a formas amables, incluso. Muy tempranamente, y a través de esta experiencia, habría de encontrarme con la sagacidad para el mal, para el delito, que puede emerger de cuando en vez, en nuestro entorno.

Los muros, per sé, no nos libran de las amenazas del exterior. Sin lugar a duda, nos resguardan de muchas amenazas, pero algunas se cuelan sutilmente, y nos pueden tomar desprevenidos. Lo que sí es

seguro es que, entre más muros levantemos y/o forcemos, más desconfianzas hacia el otro alimentamos.

### **Todos los nombres de Saramago a mi nombre de Alexander**

José Saramago, en su novela todos los nombres, nos pone a pensar lo que pasa con nuestras nominaciones, sus lugares jurídicos y la eternidad del nombrarnos. Al fin de cuentas, a Aristóteles a pesar de los 24 siglos de muerto le seguimos llamando así.

Sobre el nombre que me colocaron, “Alexander”, debo decir que me lo asignaron gracias al gusto que mi madre ha tenido por nombres, según ella, de origen ruso (no en vano mi medio hermano menor fue llamado muchos años después “Vladimir”). Según sostiene mi madre, Alexander Pushkin, era el nombre de un escritor ruso que a ella le gustaba y de ahí su motivación a llamarme de ese modo.

### **Adobes en la escuela**

Sobre mi vida escolar en estos primeros años recuerdo poco. Empecé a estudiar primer año de primaria en la escuela del Centro de Desarrollo Vecinal en Pereira (C.D.V.) a los 6 años de edad (1979). Esta escuela quedaba a escasas 3 cuadras de mi casa. Las paredes de la escuela eran de ladrillo a la vista. Un dato curioso quedó fijado en mi memoria. Cuando alguno de los estudiantes cometía una falta recibía como castigo por parte de la profesora, o bien un reglazo en la mano, o bien, sostener un adobe en una esquina del salón, durante cierto tiempo, frente a la mirada del resto de compañeros de clase. Estas sanciones tenían como propósito persuadir a los estudiantes castigados a no incurrir de nuevo en faltas disciplinarias. Este tipo de ejercicios de poder en la escuela que tienen una carga de humillación, eran más tolerados en el pasado. Existe hoy en día un ambiente de menor tolerancia hacia estas formas de sancionar comportamientos inapropiados en clase. Sin embargo, la violencia simbólica, ejercida por muchos docentes en la escuela ha cobrado nuevas y sutiles formas. Nos dice Ospina (2013): “Pienso que nuestra educación merece ser mejorada. Aún está demasiado llena de imposiciones, de evidentes y sutiles violencias” (188)

Los docentes en el aula de clase, ejercemos de una forma u otra, ejercicios de poder con el propósito de mantener la disciplina en clase. De esto hablaremos en el capítulo sobre adobes invisibles, esto es, muros simbólicos.

### **10.1.2. Muros de la “guerra fría”**

Corría el año 1980, cuando contaba con 7 años de edad. Este año reviste cierta importancia en el ámbito internacional, pues el mundo se encontraba enfrascado a nivel político y militar por una tensión constante entre las dos superpotencias del siglo XX, esto es, Estados Unidos de América (EE.UU.) y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Nos encontrábamos en un período que se ha venido a llamar la “guerra fría”, en el cual, estos dos países buscaron mantener un control estratégico a nivel político, económico y militar en la esfera internacional.

Somos el producto de una era. La guerra fría marcó de una u otra manera nuestra concepción del mundo. En este lado del hemisferio, los Estados Unidos intentaron consolidar su influencia y poder enfrentando ideológica y militarmente las expresiones políticas de izquierda que representaban al comunismo, sistema socioeconómico liderado por la Unión Soviética. Esta guerra bipolar se trasladó al campo de las subjetividades. Nos dice González (2017):

[...] la llamada “guerra fría” fue, en esencia, una guerra por la conquista de las mentes y las voluntades de los habitantes de las diversas naciones, primero para impedir el desarrollo de la otra concepción del mundo, y segundo, para mantener cohesionado a los países dentro del bloque”. (p. 299)

Esta confrontación ideológica entre las dos superpotencias, que mantuvo en vilo al mundo durante la segunda mitad del siglo XX, facilitó la creación de un escenario de radicalización política que tendría importantes implicaciones en Colombia. Fenómenos sociales como la confrontación militar entre el Estado colombiano y las guerrillas, el narcotráfico, el paramilitarismo y la consecuente violencia, tienen una relación esencial con la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética. Uno de los campos de esta confrontación de sistemas políticos e ideologías era el deporte.

En el año 1980 se llevaron a cabo las olimpiadas de Moscú en la Unión Soviética, pero los Estados Unidos no asistieron alegando no estar de acuerdo con lo que ellos consideraban una invasión a Afganistán. Varios países aliados de Estados Unidos, incluidos algunos de América Latina, decidieron participar del boicot. Como resultado, cuatro años más tarde, la Unión Soviética boicotearía los Juegos Olímpicos de Los Ángeles, llevados a cabo en los Estados Unidos.



Figura 28 Inauguración Olimpiadas de Moscú 1980.

Fuente: libertad digital

### **Narcotráfico, fútbol y estadios entre murallas en la sociedad colombiana**

Eran los primeros años de la década de los ochenta. Para aquella época recuerdo que en Colombia se estaba presentando un cambio de gobierno. El presidente Julio Cesar Turbay Ayala del partido Liberal terminaba su mandato y le sucedía Belisario Betancourt del partido Conservador. Rondaba los diez años de edad y me interesaba cada vez más por el fútbol. Mis amigos y yo seguíamos muy de cerca el desarrollo del Torneo de Fútbol colombiano.

Era una época de oro en el fútbol local pues se contaba con una nómina de lujo que peleaba muy de cerca el campeonato con los grandes equipos del ámbito nacional, entre estos: América de Cali, Millonarios, Santa Fe y Junior de Barranquilla.

Muchos años más tarde salieron a flote los vínculos que capos de la mafia del narcotráfico tenían con los grandes equipos del fútbol nacional, de allí, la posibilidad que tenían estos equipos de contar en sus nóminas con jugadores de talla internacional. Al respecto nos recuerda Faciolince (2011):

Así como llevaban sus gallos a las galleras y se desgañitaban por ellos entre sangre, espuelazos, fajos de billetes, trampas y aguardiente; así como sacaban sus toros de casta en las corridas, a verlos berrear bajo la pica para después sangrar y cornear a los toreros tristes; así mismo los mafiosos sacaban sus jugadores a la cancha y poco a poco se fueron apoderando no del juego, pero sí del negocio del fútbol en Colombia.

El fenómeno del narcotráfico infortunadamente ha marcado la historia Colombiana promoviendo diferentes tipos de delitos como: tráfico de estupefacientes, extorsión, terrorismo, sicariato, entre otros. Estos han venido a engrosar la lista de crímenes que los medios de comunicación capitalizan en su afán mediático de crear un escenario plagado de incertidumbre.

Cabe reconocer también que como consecuencia de algunos desmanes en los estadios se desplegaron mallas que dividían el campo de juego de las tribunas, para evitar agresiones a los jugadores, árbitros y cuerpo técnico. Posteriormente se removerían de algunos estadios estas formas de amurallamiento, demostrando que es posible concebir formas de interacción en espacios públicos que no estén necesariamente mediados por la desconfianza y el miedo.

A pesar de que se lleven a cabo iniciativas de este tipo, como veremos más adelante, la estimulación de un clima de inseguridad permanente crea las condiciones sociales para la implementación de medidas que favorecen la adopción de políticas de seguridad ciudadanas orientadas cada vez más al control y a la restricción de libertades individuales, organizaciones y movimientos sociales.



De esta manera, se consolidan las raíces de un pensamiento amurallado, que encuentra en el muro y los dispositivos de vigilancia y control, la solución a las problemáticas de inseguridad.

### **Bajo el rugir de los tanques de guerra**

Un evento ocurrido en la capital de nuestro país conmocionaría la esfera nacional: la toma del palacio de justicia por parte del grupo revolucionario Movimiento 19 de Abril (M-19) los días 06 y 07 de noviembre de 1985. Se asoman borrosas en mi mente imágenes de aquel asalto. Por esta época fungía como presidente de la República el conservador Belisario Betancur Cuartas. El sonido de la metralla, el humo negro producto de las explosiones, los tanques de guerra sobre la plaza de Bolívar en Bogotá (ciudad capital de Colombia), personas saliendo con muertos y heridos del Palacio de Justicia, son apenas algunas de las imágenes que se proyectan en mi memoria. Más tarde saldrían a la luz algunas de las motivaciones de la toma del Palacio de Justicia por parte del grupo insurgente, asociadas especialmente con la destrucción de algunos archivos del narcotraficante colombiano Pablo Escobar.

En la actualidad (2020), a 33 años de este hecho trágico en la historia colombiana del siglo XX, que algunos han nombrado como: “El holocausto del Palacio de Justicia”, el Estado colombiano enfrenta numerosas demandas de reparación, con ocasión de los errores cometidos durante la retoma del Palacio de Justicia. Amaya y Cote (2006) analizaron la doctrina de la jurisprudencia del Consejo de Estado desde la tesis del derecho de daños de los derechos humanos. Desde esta doctrina el Consejo de Estado concluyó la existencia de responsabilidad estatal, de acuerdo a los siguientes hechos probados judicialmente o de la verdad procesal:

1. Conocimiento que tenía el gobierno y los organismos de seguridad del Estado, sobre las intenciones del movimiento guerrillero M-19 de realizar una toma armada del Palacio de Justicia.
2. Retiro de los agentes de policía encargados de brindar seguridad al Palacio de Justicia.
3. Medidas desproporcionadas y desorganizadas para la recuperación del Palacio de Justicia (durante y después de la toma). (Amaya y Cote, 2006, págs. 324-326)

En efecto, y según las investigaciones adelantadas por el Tribunal Especial de Instrucción, los organismos de seguridad del Estado tenían conocimiento sobre las intenciones que tenía el M-19 de tomar las instalaciones del edificio. Durante los días previos a la toma, fueron capturados algunos guerrilleros que poseían información sensible sobre la manera como se llevaría a cabo la incursión en el Palacio de Justicia.



Figura 29 Toma del Palacio de Justicia por parte del M-19.

Fuente: El nuevo siglo.

La cultura colombiana ha estado signada por el rugir de los cañones. Pareciera que el conflicto, las divisiones y rencillas entre partidos e ideologías hicieran parte de nuestro ADN cultural. Esta historia de barbarie nos ha terminado marcando también de alguna manera, a aquellos que no nos hemos topado de frente con la muerte o desaparición de algún familiar o conocido. Los efectos secundarios de la violencia como lo son: el miedo, la indiferencia y especialmente la desconfianza, nos han sido heredados y enseñados desde nuestra temprana infancia.

### **¿Rompiendo el muro de la alienación?**

Cuando rondaba la adolescencia operaba en mí cierta conciencia de análisis de la realidad histórica, social y política de la cual hablaba más arriba. Por esta época empezaba a contemplar el mundo de una manera diferente a como los medios de comunicación, especialmente la televisión a través de los noticieros, querían mostrarme. Además, debo citar que mi madre como producto de su afiliación sindical en el Instituto de Seguros Sociales (Institución oficial de salud), llevaba a nuestra casa desde hacía unos años atrás un género musical que había despertado en mí mucho interés: la música “protesta” o canción social. Era pues común escuchar en nuestra casa cantantes de la talla de Mercedes Sosa, Víctor Jara, Violeta Parra, Piero, entre otros. Estos elementos favorecieron la construcción de una postura crítica frente a la realidad que se inclinaba por cuestionar las injusticias sociales, la inequidades entre ricos y pobres, entre poderosos y desvalidos. La llegada a Colombia de estos discursos políticos de izquierda, estas miradas alternativas del mundo, es una de las expresiones de la Guerra Fría, de la cual hablamos más arriba. Las organizaciones sindicales que han representado los intereses de los trabajadores ejercieron gran influencia y promovieron la generación de conciencia respecto a la necesidad de cuestionar al sistema económico y sus formas inequitativas de distribución del capital.

Empieza a despertarse en mí, durante aquella época un interés especial por el conocimiento acerca de dos ideologías políticas como el capitalismo y el comunismo y, termino sintiéndome muy atraído hacia el marxismo. La lucha armada de las guerrillas en Colombia empezó a ser vista por mí de una manera diferente a la de los medios de comunicación oficiales en Colombia. Empecé a justificar esta lucha en la medida en que, quienes detentaban el poder oficial ejercían el control de las masas a través de los medios de comunicación y una inequitativa e indignante distribución de los recursos.

El triunfo de la revolución cubana en el año 1959 liderada por Fidel Castro y Ernesto “Che” Guevara, inspiraría a muchos movimientos revolucionarios en todo el mundo y especialmente en América Latina, que abrazaban los ideales comunistas proclamados por la Unión Soviética.

En este ambiente caldeado de tensiones políticas entre las dos potencias mundiales, emergen en Cuba acuerdos por fomentar y apoyar movimientos revolucionarios a lo largo y ancho de América, Asia y África. Una de las figuras revolucionarias más icónicas en la historia, el Che Guevara (citado por González, 2017, p. 310), proferiría las siguientes palabras:

Hay que llevar la guerra hasta donde el enemigo la lleve: a su casa, a sus lugares de diversión; hacerla total. Hay que impedirle tener un minuto de tranquilidad, un minuto de sosiego fuera de sus cuarteles, y aún dentro de los mismos: atacarlo donde quiera que se encuentre; hacerlo sentir una fiera acosada por cada lugar que transite. Se hará más bestial todavía, pero se notarán los signos del decaimiento que asoma.

Los ecos de esta proclama revolucionaria se extenderían por las siguientes décadas sobre el territorio latinoamericano. En Colombia, los movimientos insurgentes y las facciones políticas de izquierda representadas en el Partido Comunista y el movimiento sindical alentaban acciones de insurgencia en contra del Estado colombiano, el cual se alineaba con las políticas anticomunistas de los Estados Unidos.

El denominado “fantasma del comunismo” se propagaba mientras que se concebían e implementaban formas de gobierno interesadas en apagar todo fragor revolucionario que pudiese estar inspirado por el modelo comunista de la Unión Soviética. La agenda norteamericana empeñada en eliminar el germen del comunismo e imponer los valores del país del norte, era dictada a los países del hemisferio occidental, tanto en Europa como en Latinoamérica, lo que agudizó las tensiones sociales y la persecución de movimientos insurgentes y colectivos u organizaciones comunitarias preocupadas por la reivindicación de derechos que, a su juicio, estaba siendo desconocidos por los gobiernos de turno. Fernández (2018), nos recuerda:

La política exterior de Estados Unidos durante la presidencia de Eisenhower (1953-1961), se basó en la *Doctrina de Represalias Masivas* (Doctrina Eisenhower). Esta doctrina [...] ponía el énfasis en el uso disuasivo de las armas nucleares y en la intervención en cualquier conflicto en cualquier parte del mundo donde se observara la influencia soviética. Y América Latina no fue la excepción [...] Después Cuba, en 1959, también sería visto como una amenaza inmediata. (p. 140).

**10.2. Cruces de fronteras. Una narración de la experiencia de pasantía internacional en Tijuana (México).**



Figura 30. Anuncio de la ciudad de Tijuana (México)

Fuente: Archivo personal de la investigación

### 10.2.1. Reivindicando la patria

La foto que inicia este apartado resalta varios campos. Un patriotismo exacerbado “Aquí empieza la patria”, frente al poderío de los Estados Unidos que le coloca como frontera unos muros construidos de diferente tipo de material. Desde la foto podemos observar que Tijuana no es el mismo cuando se encuentra con una barrera física que les impide a sus gentes transitar y conectarse con los vecinos de al lado. En ocasiones la educación es eso, sabiendo que existen los vecinos de al lado que tienen un saber distinto al nuestro, por alguna barrera psicológica no podemos acudir donde ellos para que nos compartan sus saberes. Así las cosas, la foto da lugar para una división o para un muro físico pero también para seguirnos pensando en las muralidades simbólicas que arrastra la humanidad en general y la educación en particular. Estas muralidades se presentan de forma abierta o encubierta en distintos espacios de vida y se expresan en la escuela o la universidad, porque a la postre, ellas hacen parte de la sociedad y allí se convierten también en un escenario para su expresión. DUSO24:

“Somos una sociedad fragmentada donde hay una multiplicidad de egoísmos. Podemos hablar de los muros de un conjunto cerrado, pero el muro simbólico está. [...] Estamos pensando en el muro de Trump<sup>9</sup>, en el muro del conjunto cerrado, pero no estamos pensando en esos otros muros que hay a nivel político, religioso. Esos muros que son mucho más difíciles de derribar y tumbar y que son la base de la segregación y la exclusión”.

El muro fronterizo entre Estados Unidos y México es uno de los más importantes en el mundo. Tiene una longitud de 1.200 Km. (Novosseloff y Neisse, 2011), si bien la línea fronteriza se extiende a lo largo de 3.200 Km. La ciudad de Tijuana (México) en la actualidad cuenta con una población estimada de 1.500.370

---

<sup>9</sup> El colaborador hace referencia a Donald Trump, actual presidente de los Estados Unidos de Norteamérica durante la vigencia 2017-2021. Éste presidente se ha destacado por su retórica antiinmigracionista y xenofóbica, así como por su afán de extender y reforzar el muro fronterizo con México.

habitantes (Population city, 2019)<sup>10</sup>. Durante el año 2019, Tijuana cobra una gran vigencia debido a las recientes tensiones geopolíticas entre el gobierno del actual presidente estadounidense Donald Trump y el mandatario mexicano Andrés Manuel López Obrador. Varias caravanas de migrantes centroamericanos provenientes especialmente de Honduras y Guatemala han cruzado la frontera sur de México y atravesado el país para arribar a la frontera y solicitar asilo político. La ciudad ha sido escenario de conflictos sociales debido a las reacciones de rechazo que algunos ciudadanos han demostrado al arribo de las caravanas de migrantes; a su turno, otros grupos sociales se han acercado para brindar atención y cuidado a estos migrantes.

### **10.2.2. Cruzando los muros de migración en México**

Como viajero sólo, con destino a la ciudad fronteriza de Tijuana y especialmente con pasaporte colombiano, se me había advertido de los posibles contratiempos para el ingreso a México. Como es bien sabido, la mayoría de las mulas o pasantes de droga contratados por los cárteles colombianos, cumplen precisamente con las condiciones descritas. Para mi fortuna no experimenté ninguna situación anómala más allá de las revisiones de documentos y equipaje que exige el protocolo de aduana. Como estudiante de doctorado presenté mis documentos en regla y fui aceptado en el país por un período de 180 días. De esta amable manera, sentí cómo la calidez del pueblo mexicano se extendía hacia mí, desde el inicio de mi estadía hasta el final de la misma. Esta es la forma en la que, en muchas ocasiones, se construyen muros simbólicos, que son la base de prejuicios y estigmas. Al respecto cito un comentario hecho por uno de los colaboradores en Tijuana (México).

“[...] yo vengo de una ciudad pequeña de Veracruz (México) y yo crecí pensando en este imaginario de malditos gringos capitalistas, racistas, nos segregan. Pues yo llegue con este imaginario prejuiciado hacia lo que era San Diego y a lo que es Estados Unidos. Incluso yo

---

<sup>10</sup> Nos refiere este sitio web que la última población conocida es igual a 1.386.100 (2014). Este fue 1.105% del total de población de México. Si la tasa de crecimiento de la población sería igual que en el período 2010-2014 (+1.6% / Año), la población de Tijuana en 2019 sería: 1500.370.

decía: “yo no quiero mi visa, ¿para qué?” Obviamente ya estando en el Colegio de la Frontera Norte saqué mi visa, para cuestiones de ir a las universidades y fue como un golpe así de realidad. Decía en el momento: “No es así, tampoco es perfecto y mágico, no es un pensamiento romántico de la vida”. Por ejemplo, por lo menos acá en San Diego, que es el que tenemos más cerca. Pero sí lo veo más distinto; yo lo veo como un género cultural diferente, hasta la manera en que te relacionas con el otro”.

Los prejuicios, pues, pueden estar alimentados por miradas a priori, por rumores, por discursos ideológicos o políticos. En este caso, nuestro colaborador llegaba a Tijuana, desde su ciudad natal, Veracruz, con una carga de prejuicios alrededor de la cultura norteamericana a cuestas, alimentadas desde su formación escolar o de pregrado en la universidad. Cuando tiene la oportunidad de vivir de manera personal el encuentro con comunidades académicas en la ciudad de San Diego (CA, EE.UU.), los muros simbólicos pre-figurados son derribados. A la larga este colaborador termina más adelante compartiéndonos acerca de la manera como la educación en Tijuana se ha enriquecido a través de la interacción con profesores norteamericanos pertenecientes a universidades de la ciudad de San Diego (EE.UU.).

### **10.2.3. El gélido saludo de la barda fronteriza**

Al salir del aeropuerto internacional de Tijuana (México), lo primero que se encuentra es una fría, imponente y paradójica imagen de frontera. Un tendido de gruesas barras de metal que se enclava en tierra y delimita el territorio mexicano del estadounidense. Colma los sentidos una palabra en inglés pintada en la parte alta: “EMPATHY” (empatía) No se requieren elaborados ejercicios intelectuales para comprender la profundidad simbólica, material y si se quiere cotidiana de lo que convoca empatía; la paradoja se yergue evidente.

Si la empatía es verse en el otro, un clamor solidario a colocarse en los zapatos del otro; la paradoja vuelve a asomar ¿qué le podemos decir al que está dispuesto a entregar su vida por cruzar la frontera en busca del llamado: sueño americano?



Estas son las mismas preguntas que nos hacemos cuando pensamos los muros físicos y simbólicos en la educación en Pereira. La frialdad para abordar los sentidos problemas de la humanidad se viene constituyendo en un sello de los distintos poderes ¿cuál es el propósito de desplegar la expresión empatía al otro lado de un muro que no me deja comunicar?

No es más que la extensión de una humillación para aquel que no es representativo, es el lenguaje de un poder que en lugar de decir: quiero ser empático, lo que quiere es burlarse de nosotros.



Figura 31. Fotografía barda fronteriza, Tijuana (B.C. México).

Fuente: Archivo personal de la investigación.

#### **10.2.4. El Colegio de la Frontera Norte (Tijuana, México)**

El Colef (Colegio de la Frontera Norte. Tijuana, México), es un centro de estudios de investigación de alto nivel académico que tiene como propósito la producción de conocimiento científico alrededor de fenómenos asociados con la frontera México-estadounidense.

Llegué a Tijuana y especialmente a El Colef con el propósito de enriquecer teórica y vivencialmente la investigación sobre muros físicos y simbólicos en el contexto educativo. Las instalaciones de esta prestigiosa institución académica se levantan frente al imponente océano Pacífico, brindando a los miembros de su comunidad educativa una hermosa panorámica y una brisa de mar que refresca e invita a la reflexión y el estudio. El disfrute de estar al interior de una biblioteca (en este caso la de El Colef), fue parte de la experiencia de pasantía.

#### **10.2.5. Recorrido por el muro de la frontera (México-EE.UU.) en Tijuana**

Este recorrido se realizó específicamente desde la delegación Playas hasta la delegación Mesa de Otay. Se llevó a cabo registro audiovisual de algunos aspectos físicos, históricos y anecdóticos asociados al fenómeno de la frontera. El muro fronterizo México – Estados Unidos, se ha construido a lo largo del tiempo, utilizando diferentes estructuras. En la actualidad, como se sabe, la construcción de un “hermoso muro” de refuerzo (en palabras irónicas de Donald Trump), hace parte de la retórica populista que el presidente de los Estados Unidos implementa para potenciar su imagen pública ante el pueblo norteamericano.

La barda fronteriza se instala a lo largo de 42 km en la ciudad de Tijuana, como un recordatorio perenne, una señal inequívoca que divide, que fragmenta, que fractura adrede una extensión de territorio que otrora fuera el mismo. El material de la barda fronteriza que se extiende a lo largo de la ciudad de Tijuana, oscila entre las barras de metal y gruesas láminas apostadas verticalmente, que eran utilizadas como pista de aterrizaje en la guerra del golfo y luego traídas para delimitar el territorio. Novosseloff y Neisse (2011), nos refieren al respecto:

A primera vista, el muro, o cerco, no existe. Su presencia no es evidente al pasar la frontera. Sin embargo, allí está, hecho de placas de chapa ondulada recuperadas de las pistas de aterrizaje construidas en el desierto iraquí durante la primera Guerra del Golfo y que, con el tiempo, se han oxidado en algunas partes. El muro está reforzado por una barrera metálica de tres metros de altura que termina en un alambrado eléctrico. Además, tiene un camino de ronda que cuenta con radares, cámaras y proyectores. El muro se impone por su presencia y cumple perfectamente con su función disuasiva. (p. 135)



Figura 32. Fotografía de segmento de barda fronteriza. Tijuana (México).  
Fuente: Archivo personal de la investigación

Además de los diferentes tipos de barda fronteriza y dispositivos de seguridad apostados a lo largo de la frontera: cámaras, sensores de movimiento, patrullaje de la “Border Patrol” en autos pick-up, helicópteros y cuatrimotos; conocí de primera mano algunas edificaciones aledañas a la barda fronteriza, que han sido utilizadas como casas de albergue temporal para inmigrantes que buscan cruzar la frontera de forma ilegal. Se especula también que este tipo de residencias se ha utilizado para “encaletar” mercancía, esto es, productos para el tráfico de estupefacientes y armas pertenecientes al mercado ilegal.

En la siguiente imagen se puede apreciar un segmento de la barda fronteriza que se extiende en la delegación “Mesa de Otay”, en la ciudad de Tijuana (México).



Figura 33. Fotografía de barda fronteriza en la delegación Mesa de Otay. Tijuana (México). A la izquierda el Barrio La Libertad. Fuente: Archivo personal de la investigación.



Figura 34. Fotografía de Colonia "La Libertad". Tijuana (México)  
Fuente: Archivo personal de la investigación.



### 10.2.6. Trabajo de campo

#### Entrevistas:

Se llevaron a cabo en la ciudad de Tijuana entrevistas a diferentes colaboradores asociados con el ámbito de la educación superior. Los encuentros se realizaron con 5 profesores de la Universidad Pedagógica Nacional de México (Sede Tijuana), y con un profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de México, sede Sonora (México). Los profesores entrevistados cuentan con una amplia formación académica y experiencia en el campo educativo, lo que permitió la adquisición de información de gran relevancia para la presente investigación. La entrevista a los docentes de Tijuana (México) giró en torno a los siguientes ejes temáticos:

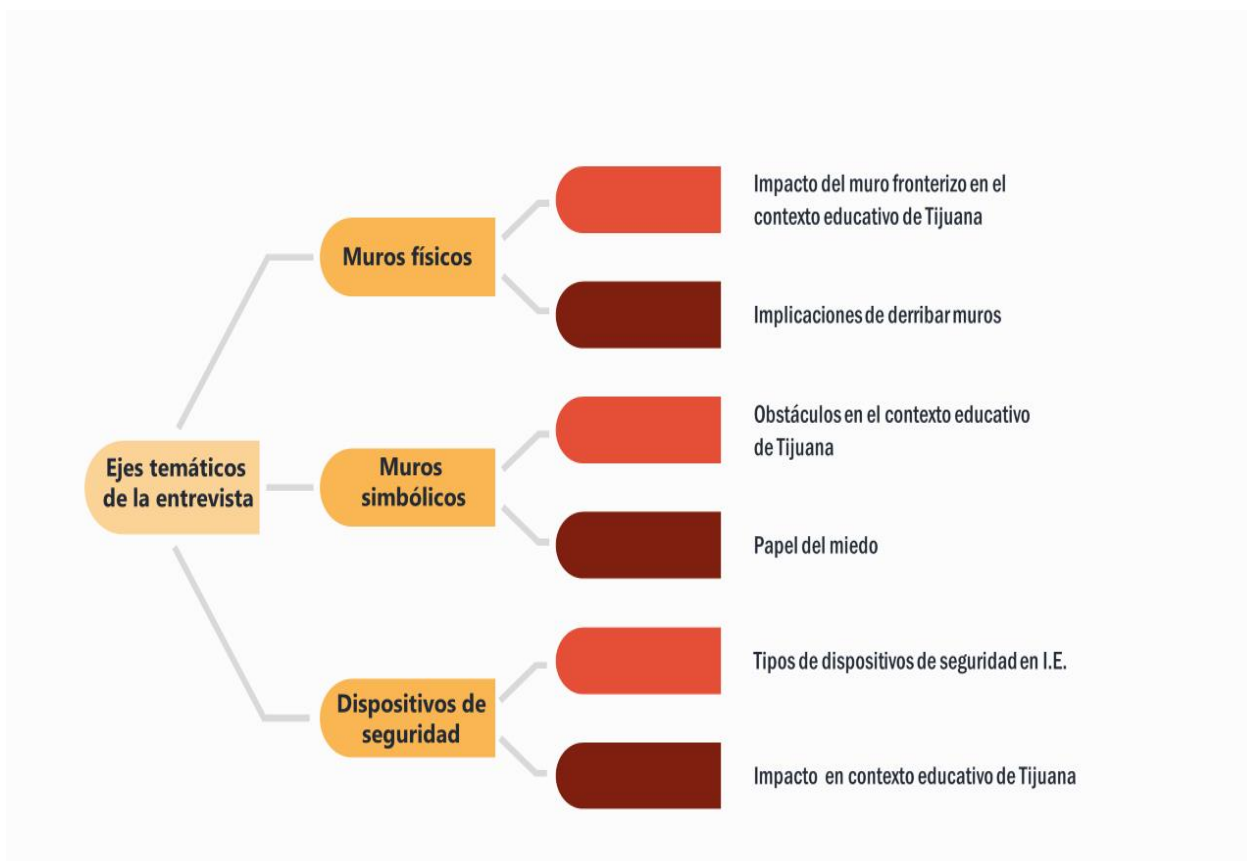


Figura 35. Ejes temáticos de la entrevista a profesores en Tijuana (México).

Fuente: Elaboración propia

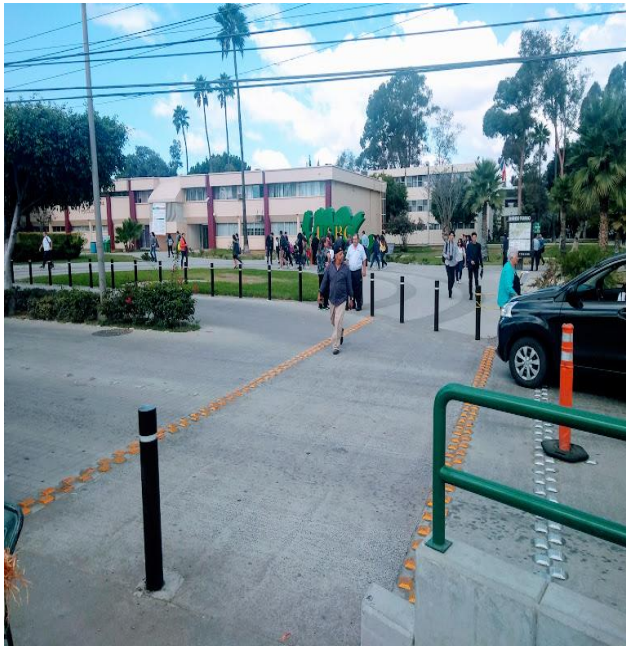


Figura 36. Fotografía con colaboradores de la UPN (Sede Tijuana).  
Fuente: archivo personal de la investigación.

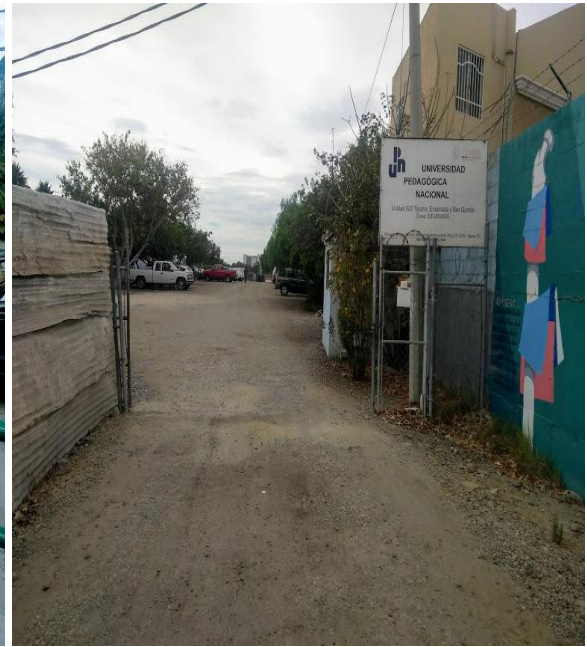
### **Observación de campo**

Como parte de la experiencia investigativa, se realizaron recorridos por las instalaciones físicas de tres universidades: la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, Tijuana, México), la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN, Tijuana, Baja California) y San Diego State University (SDSU, CA, Estados Unidos).

El acceso al campus de la UABC (Tijuana, México) como peatón, se hace de forma directa. De hecho, existe una parada de autobús alejada al acceso principal, el cual no está vigilado o controlado por ninguna empresa de vigilancia. Así, el campus se halla también en comunicación directa con la ciudad. El acceso a la Universidad Pedagógica Nacional (México), sede Tijuana, es también libre, sin que deba presentarse documento de identificación alguno. Si bien esta universidad cuenta con portería y vigilante durante la noche y los fines de semana, en la jornada semanal diurna, el acceso es libre. Las tres universidades públicas visitadas durante la pasantía internacional, no contaban pues, con rígidos dispositivos de vigilancia y control para el acceso a las mismas. Los campus universitarios aún conservan su vocación pública al contacto con la ciudad.



(a) Acceso peatonal a la UABC



(b) Acceso a la UPN



(c) Sección del campus de la SDSU

Figura 37. Colaje de fotografías de universidades en Tijuana (México) y San Diego (EE.UU.)  
Fuente: Archivo personal de la investigación.



### 10.2.7. Cruzando la línea fronteriza

Existen tres puertos de entrada para cruzar la frontera desde Tijuana (México) a San Ysidro (EE.UU.), los cuales se pueden cruzar en vehículo o de forma peatonal, estos son: la garita de San Ysidro, la garita de Chaparral y la garita de Otay. Del lado mexicano, pueden encontrarse indígenas apostados sobre el andén, pidiendo limosna. Entre algunos negocios de comercio formal (cafeterías, ventas de licores), se encuentran negocios de comercio informal, especialmente dedicados a la venta de comidas rápidas como el taco mexicano y burritos. También se observan algunos músicos que buscan recolectar algo de dinero con la interpretación de sus canciones.



Figura 38. Placa fronteriza en el acceso peatonal (Garita de San Ysidro).  
Fuente: Archivo personal de la investigación



En la primera ocasión en la cual crucé la frontera como peatón (volvería luego a cruzar en varias ocasiones, siempre de forma peatonal), lo hice por la garita de San Ysidro, el cruce fronterizo más transitado del planeta. Según Novosseloff y Neisse (2011): “En Tijuana se cruza por el puesto fronterizo más frecuentado del mundo: 45 mil vehículos y 200 mil personas lo atraviesan diariamente en un sentido o en otro”



Figura 39. Fotografía de paso vehicular en la garita de San Ysidro. Tijuana (México).  
Fuente: Archivo personal de la investigación.

Para ingresar a la garita por la entrada peatonal debí hacer una fila y en la puerta de entrada, oficiales de aduana me revisaron el pasaporte y la visa. Me permitieron el acceso y luego de caminar dentro de las instalaciones, llegué a otra fila para un segundo control migratorio con agentes de aduana que atienden en un cubículo.

Luego de presentar mi pasaporte al agente de aduana norteamericano, y de responder algunas preguntas de rigor, fui conducido a una sala de inmigración, para un tercer control migratorio, donde me preguntaron de nuevo el motivo de mi viaje y me retuvieron el pasaporte.

#### **10.2.8. Bajo sospecha en la garita**

Flota en el ambiente de las garitas un aire de desconfianza por parte de los oficiales de aduana hacia quienes intentan cruzar la frontera. A pesar de haber respondido con claridad a las preguntas del agente en la caseta de migración y de haber presentado los documentos que acreditaban las razones de mi estadía en la ciudad de Tijuana (México), como pasante internacional en El Colef, fui conducido a una especie de oficina en la cual se llevó a cabo una revisión a fondo de mis documentos. En estos lugares te quedas como detenido en el tiempo. Es como si fueras una partícula de polvo detenida en el espacio y quedas expuesto al libre albedrío de los agentes; la situación se sale de tus manos y flota en el ambiente un afilado clima de desconfianza que corta el aire. El lenguaje corporal de los agentes, los gestos de su rostro, sus acciones deliberadas para escudriñar afanosamente el pasaporte y tratar de encontrar alguna anomalía generan malestar. Desde luego, si no cargas con el pecado a costas, estás tranquilo, sin embargo no deja de ser una situación muy incómoda. Después de casi una hora de espera y debido a la frustración de ser visto bajo sospecha estuve a punto de levantarme para ir a solicitar que me devolvieran el pasaporte así no me dejaran ingresar a territorio norteamericano.

#### **10.2.9. ¿Bajo sospecha en la U?**

Quiero abrir aquí un paréntesis con el propósito de establecer una comparación entre los sentires y vivencias que tuve en la garita de San Ysidro y lo que sucede cuando se trata de intentar ingresar a una universidad no oficial en la ciudad de Pereira (Colombia). Guardando por supuesto las proporciones, podemos establecer un nivel de relación entre estos puntos de acceso migratorio y los puntos de control para el acceso a algunas instituciones educativas y universidades.

En la ciudad de Pereira, si bien existen protocolos de control para el acceso a visitantes en la mayoría de universidades (excepto la Universidad Tecnológica de Pereira, del sector oficial), éstos responden a un protocolo simple donde se responde a preguntas como ¿Cuál es el propósito de su visita? O ¿Hacia dónde se dirige? Luego se hace registro del nombre y se entrega un documento de identificación personal. Acto seguido el guarda de seguridad entrega una escarapela que lo acredita como visitante, la cual se recomienda portar en un lugar visible. El documento de identidad entregado en el punto de acceso queda retenido durante el tiempo que dura la visita y se regresa al usuario cuando éste va a salir y retorna a su vez el carné de visitante.

El mecanismo de control sigue siendo relativamente simple aún en la mayoría de universidades que implementan el protocolo de seguridad. No obstante, en la Fundación Universitaria del Área Andina de Pereira, el protocolo para los visitantes es más estricto, lo que genera también, como en el caso narrado en la garita de San Ysidro, un sentimiento de malestar y desconfianza. Este mecanismo restrictivo de control impuesto desde la Fundación Universitaria del Área Andina hacia los agentes sociales externos se constituye en un filtro que, si bien garantiza seguridad al interior del claustro, a juicio del autor, promueve la segregación espacial.

No sucede así por supuesto para los estudiantes y funcionarios de la universidad, quienes para ingresar portan un carné con chip electrónico que les habilita la entrada al desbloquear automáticamente el torniquete. Como se mencionará de nuevo más adelante, en ocasiones ocurre que funcionarios de la institución o estudiantes, prefieren salir de las instalaciones para facilitar un encuentro fuera y así evitar someter a los visitantes al molesto protocolo de control para el acceso.

En el caso de las instituciones educativas de la ciudad de Pereira, si bien existen controles para el acceso, no se retienen documentos (al menos en las tres instituciones visitadas) y la posibilidad de acceso está determinada por la justificación ante el guarda de seguridad o conserje del motivo de la visita.

Cierro aquí el paréntesis abierto y concluyo planteando que los viajeros que se aprestan para cruzar la frontera deben someterse de forma sumisa a los controles de rigor adelantados por los oficiales de aduana.

Es inevitable tener la sensación de estar siendo vigilado e incluso tratado como un infractor de la ley. Las barreras fronterizas trascienden las estructuras físicas y los dispositivos tecnológicos de vigilancia para levantar barreras simbólicas expresas en medio de la desconfianza. El lugar de procedencia del viajero opera como una especie de sensor de movimiento que activa la alarma de la sospecha. En mi caso por tratarse de un viajero con pasaporte colombiano quien trata de cruzar la frontera solo se redoblan las alarmas y protocolos de seguridad. Es el desafortunado lastre de la desconfianza y la sospecha con el cual debemos cargar los colombianos por cuenta de la producción y tráfico de estupefacientes que han llevado a cabo empresas criminales transnacionales con domicilio en Colombia.

#### **10.2.10. Universidad en contacto con la ciudad**

La ciudad de San Diego (California, EE.UU.), se encuentra a 30 minutos de la estación de San Ysidro. La línea verde del trolley conecta las estaciones desde Old Town hasta Santee. Una de sus paradas es la estación de la Universidad del Estado de San Diego (CA, EE.UU.). En una ocasión, y con el propósito de llevar a cabo trabajo de campo en la investigación, descendí del trolley en la estación de la universidad. La estación se encuentra a nivel subterráneo y luego de subir por escaleras eléctricas empecé a ingresar tímidamente al campus, esperando encontrarme en algún momento con alguna caseta de control o vigilancia, o con guardas de seguridad que me pidieran documentos de identificación.

Como colombiano que soy, enseñado al despliegue de medidas de vigilancia y control en las instituciones educativas, resultaba sorprendente ir adentrándome en el campus universitario sin que tuviera que pasar en ningún momento por algún dispositivo de control, o tuviera que dar a alguien razones de mi visita a la universidad. Para mi sorpresa a medida que avanzaba con cierta carga de preocupación a costas iba encontrando los edificios de las diferentes facultades.

El día en que visité la universidad era un sábado en la mañana y me llamó la atención ver que el campus universitario es un lugar de encuentro familiar y en el que algunas personas paseaban sus mascotas relajadamente y otras se reunían para conversar, dedicarse a la contemplación o simplemente leer un libro.

Algunas instalaciones deportivas del campus universitario estaban siendo empleadas para el desarrollo de partidos de fútbol soccer, tanto de hombres como de mujeres.

Si bien las puertas de acceso a los edificios de las facultades se encontraban cerradas, los espacios comunes estaban plenamente abiertos al disfrute de los ciudadanos. Otra de las cosas llamativas, fue encontrar una ciclo vía que se comunica de manera directa con la ciudad. Es decir, el acceso al campus universitario desde la ciudad es libre; no es necesario atravesar controles de vigilancia, presentar documentos o manifestar razones específicas para la visita a la universidad. Ésta es un patrimonio público. Sus instalaciones están abiertas a la ciudadanía.

### **Caminante no hay camino...**

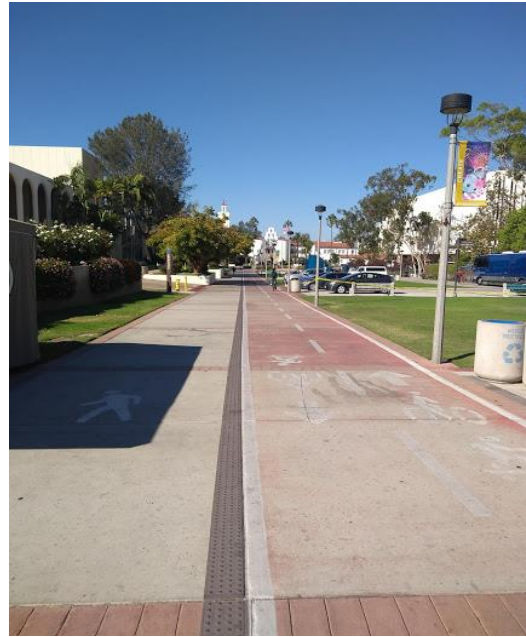
Considero que la pasantía internacional en la ciudad de Tijuana (México), me dio grandes aportes que enriquecieron el proceso investigativo. La oportunidad de salir de mi país y reconocer otros contextos educativos, interactuar con otros profesionales de la educación y vivenciar otras realidades educativas, resulta de gran valor, pues me permitió establecer contrastes con la ciudad de Pereira (Colombia), el contexto específico en el cual adelanto mi quehacer investigativo.

### **...se hace camino al andar**

Investigar supone no solamente rastrear teóricamente el objeto de estudio, realizar entrevistas, hacer observación de campo y escribir. También supone desarrollar habilidades para la gestión interinstitucional y la interacción personal con todos aquellos colaboradores que de una u otra manera aportaron para el proceso de pasantía internacional. Agradezco a la Universidad de Manizales y El Colef, por la oportunidad de enriquecer el proceso investigativo a través de esta pasantía. Agradezco a cada uno de los colaboradores que con tanta generosidad me regalaron su tiempo y su experiencia y enriquecieron con sus ideas y vivencias, la presente investigación.



(a) Acceso a la estación SDSU del Trullie



(b) Ciclo vía que conecta con la ciudad



(c) Espectadores de fútbol soccer



(d) Facultad de Matemáticas de la Geología

Figura 40. Colaje de fotografías: Universidad del Estado de San Diego (CA, EE.UU).  
 Fuente: Archivo personal de la investigación.



Quiero cerrar este apartado del capítulo autobiográfico con un poema de Constantinos Cavafis que se conecta de manera profunda con esta aventura arriesgada que supone asumir el reto de emprender un viaje doctoral en el cual deben sortearse múltiples muros de carácter físico y simbólico. Muros personales, económicos, familiares, institucionales, académicos, intelectuales e incluso geográficos deben franquearse hasta alcanzar a Ítaca, la meta deseada. Para ese camino largo, lleno de experiencias y riesgos, Cavafis nos entrega un poema cargado de sensibilidad, una invitación a no declinar en el intento sino persistir con coraje, pasión y alegría. A la postre, lo que queda es el valor de emprender el viaje y ganar en sabiduría.

### **Ítaca**

Cuando emprendas el viaje a Ítaca,  
 desea que el camino sea largo,  
 que esté repleto de aventuras y experiencias.  
 No temas a los lestrigones, ni a los cíclopes,  
 ni al encolerizado Poseidón.  
 Nunca encontrarás en tu camino nada semejante,  
 si tu pensamiento es elevado, si una emoción  
 selecta roza tu espíritu y tu cuerpo.  
 No encontrarás a los lestrigones, ni a los cíclopes.  
 ni al feroz Poseidón,  
 si no los llevas en tu alma,  
 si tu alma no los erige ante ti.  
 Desea que el camino sea largo.  
 Que sean muchas las mañanas de estío  
 en las que entres -¡con qué placer y con qué alegría!-  
 en puertos nunca vistos.

Que te detengas en los mercados fenicios  
y compres excelentes mercancías,  
nácar, corales, ámbar, ébano  
y todo tipo de perfumes voluptuosos,  
la mayor cantidad posible de perfumes voluptuosos.  
Que visites muchas ciudades de Egipto.  
Que aprendas y aprendas de los sabios.

Lleva siempre a Ítaca en tu mente.  
Tu destino es llegar a ella.  
Sin embargo, no realices el viaje con prisa alguna.  
Es mejor que dure muchos años  
y que, anciano al fin, arribes a la isla,  
rico por todo lo que conseguiste en el camino,  
sin esperar que Ítaca te conceda riquezas.

Ítaca te concedió el hermoso viaje.  
Sin ella, no te hubieras puesto en camino.  
Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la encuentres pobre, Ítaca no te engañó.  
Con lo sabio que te has hecho, con tanta experiencia,  
habrás comprendido, al fin, qué significan las Ítacas.



### 10.3. Abordaje de muros físicos y simbólicos desde el cine

Como lo señala (Bárbaro, 2010): “El cine, para André Bazin, era, también, una ventana hacia la realidad. Una apertura hacia lo vital, hacia lo tangible. El escenario de interacción entre el espacio y sus objetos” (Parr. 2).

Nos proponemos a continuación acercarnos al fenómeno de los muros desde la manera como éstos han sido abordados por algunas películas. El arte, en sus diferentes expresiones, y fiel a su naturaleza profética, denuncia la forma como, en el devenir de las interacciones humanas, pueden construirse muros que estigmatizan, que dividen, que segregan. Disertaremos alrededor de varias películas que de forma explícita o implícita tocan el fenómeno de los muros en los siguientes contextos: educativo, interacciones humanas, religioso, científico y académico.

#### 10.3.1. Muros en la educación. Análisis de la película: Escritores de la libertad

Tabla 20. Ficha técnica de la película: “Escritores de la libertad”.

Título de la película	Ficha técnica
Escritores de la libertad	País: EE.UU. Dirección: Richard LaGravenese. Año: 2007 Género: Drama.

Fuente: Elaboración propia

#### La ausencia de muros físicos no supone ausencia de muros simbólicos

En la experiencia de la pasantía internacional, tuve la oportunidad de acceder de manera libre al campus de la universidad del Estado de San Diego (CA, EE.UU.). No deja de ser una experiencia reconfortante el hecho de poder acceder a la universidad sin tenerse que someter a estrictos controles de seguridad y a molestos protocolos que colocan en sospecha nuestra capacidad de adaptación social. No obstante, es cierto que la ausencia de muros físicos o dispositivos de control por sí solos no garantizan la ausencia de muros

simbólicos en las interacciones sociales. Precisamente en los Estados Unidos, las diferencias culturales, étnicas, raciales, económicas, generan unas dinámicas de socialización polarizadas. En este sentido: “Cuando un grupo social no quiere pertenecer a otro es porque se detectan fisuras que logran constituirse en rupturas étnicas, religiosas, políticas, económicas, es decir, incompatibilidades no biológicas –raciales-, sino culturales”. (González, 2018, p.13). La película “Escritores de la libertad”, que analizamos en la presente investigación, muestra cómo en los contextos educativos norteamericanos, la presencia de muros simbólicos a nivel cultural, es notable.

### **El reto de formar**

La maestra Erin Gruwell (Hilary Swank), profesora de literatura debe asumir el difícil reto de enseñar primer año en la escuela secundaria Woodrow Wilson (Long Beach, CA, EE.UU.). El curso 203 está conformado por jóvenes marginales de diferentes grupos étnicos, quienes hacen parte del programa de “integración voluntaria”. La mayoría de éstos jóvenes provienen de familias disfuncionales y están ligados de una u otra forma con la cultura de las pandillas. Se distinguen los siguientes grupos étnicos o “tribus”: Afroamericanos (El guetto), asiáticos (La pequeña Camboya), los blancos (La tierra del pan blanco), e hispanos (La pequeña Tijuana).

El sistema educativo, con el propósito de facilitar el acceso de estos jóvenes a la escuela los reúne sin atender a un currículo claro que responda a las condiciones, necesidades e intereses de estos adolescentes. De esta forma, el grupo 203, resulta estigmatizado y se coloca en tela de juicio sus capacidades y el valor de los recursos educativos que se asignan para su proceso de formación. Erin, entusiasta de su rol formador y convencida de su vocación como maestra, se resiste a rendirse a las condiciones del sistema educativo y la cultura escolar. Además del desinterés de sus estudiantes, debe lidiar con la oposición de sus colegas, quienes descalifican a los miembros del curso 203 por su procedencia de reformatorios o incluso la prisión.

Nos caben aquí las palabras de Ospina (2013):

Hay que desconfiar de la escuela que no acepta la singularidad sino que se esfuerza por desdibujar y por uniformar a los individuos, de la escuela que combate como indisciplina toda originalidad, de la escuela que termina representando una suerte de venganza de los adultos contra los menores y de las repeticiones y las clasificaciones de la vejez contra la imaginación de la juventud. (p. 182)

La maestra Erin, llena de sueños por su primera experiencia de enseñanza, se encuentra con la cruda realidad: los muros simbólicos creados entre los diferentes grupos étnicos. Cada grupo tiene experiencias asociadas con la violencia racial. Existe una historia de abandono, de injusticia, de discriminación. Estas situaciones, sumadas a la incapacidad del sistema educativo por conectarse con sus intereses desde el currículo, generan apatía hacia la escuela y una profunda desconfianza hacia la profesora.

### **El diario como estrategia didáctica**

A pesar de la actitud desafiante de sus estudiantes, la profesora Erin concibe estrategias que le permitan acercarse a ellos: Formula preguntas que los conectan de manera directa con sus gustos musicales. Apela al rap (género musical afroamericano), y les interpela alrededor de las historias de dolor y violencia que de una u otra manera ellos han padecido. De esta manera empieza a agrietar el muro simbólico de la desconfianza y a construir, desde el discurso, el respeto y el trato humilde, un puente de confianza con los estudiantes.

Con el propósito de familiarizar a sus estudiantes con otras historias de discriminación, la maestra les propone la lectura del “Diario de Ana Frank”, una mujer judía perseguida en la época del holocausto nazi. Esta estrategia permite a los estudiantes del curso 203 trascender su propia realidad y descubrir que la segregación y discriminación son muros simbólicos que dividen y han estado presentes en la historia de la humanidad, y que una manera de combatirlos consiste precisamente en, primero hacerlos conscientes, y luego asumir de forma comprometida, actitudes de resistencia, actos que agrieten su capacidad para segregarse, para dividir, para colocar a unos en un lugar y a otros, en otro lugar, por razón de su etnia, su cultura, su lugar de procedencia, etc.

La profesora Erin permite también a sus estudiantes entrar en contacto con otras culturas y familiarizarlos con realidades históricas de discriminación. Conmovidos e inspirados por la vida de Miep Gies, una mujer que ayudó a Ana Frank a escapar de la persecución y la muerte, los estudiantes reconocen el valor de la tolerancia y la solidaridad, su poder para agrietar las barreras construidas históricamente para dividir a los seres humanos por cuenta de sus diferencias.

Este encuentro humanizante que los estudiantes vivencian con otras realidades resalta el papel de las humanidades en la formación escolar. En este sentido, Nussbaum (2010) diserta alrededor de la tendencia mundial a dar prevalencia a la educación científicista, descuidando la formación en humanidades. Nos dice esta autora que progresivamente se ha venido dando mayor relevancia en el curriculum a áreas que tienen que ver con las ciencias duras en desmedro de otras ciencias blandas como: Ciencias Sociales, Ética, Religión, Historia, Artes, Educación Física. Este desequilibrio ha provocado que los estudiantes, si bien incorporan elementos técnicos para la producción y la rentabilidad, quedan con vacíos notables para resolver situaciones de conflicto que se dan en las interacciones humanas. Es menester reivindicar el papel de las humanidades en los procesos formativos. Nussbaum (2010) nos comparte acerca del modelo de formación desarrollado por Tagore:

La experiencia educativa realizada por Tagore, de gran influencia en Europa, el Japón y los Estados Unidos, se centraba en la atribución de poder social a sus alumnos mediante la práctica del método socrático, la exposición a diferentes culturas y, sobre todo, la inclusión de la música, las bellas artes, el teatro y la danza en todas las secciones del programa curricular. (p. 22)

La maestra Erin alienta asimismo a sus estudiantes a escribir un diario donde puedan verter sus experiencias de violencia y segregación, como una estrategia de catarsis que les permite no sólo liberar la carga emocional de sus frustraciones, sino también reconocerse como parte del problema y de la solución. El diario es una potente herramienta pedagógica que nos acerca a la comprensión del mundo partiendo del reconocimiento de nuestra propia individualidad. Nos recuerda Ospina (2013):

El más importante saber que puede alcanzar un ser humano tal vez sólo puede salir de sí mismo. Esto no significa que deba crecer indiferente al mundo que lo rodea, significa que sus preguntas deben nacer de sí mismo, que el saber más válido es el que resuelve problemas de su relación con el mundo, con los demás y consigo mismo. “Para ser algo hay que ser alguien”, decía Goethe, y sólo dejando hablar la pluralidad de nuestras emociones e inquietudes estaremos en condiciones de dialogar de verdad con el mundo. (p. 181)

“Escritores de la libertad” es una película inspiradora que nos muestra la posibilidad de romper los muros de segregación levantados por el sistema educativo. Los actos pedagógicos que consultan las necesidades y preocupaciones del otro se constituyen en potentes actos de resistencia.

Parafraseando a Walsh (2017a), se configuran como verdaderos gritos capaces de agrietar las sólidas paredes de un currículo pensado y gestionado de espaldas a la realidad y en contubernio con el capital, esto es, en términos freireanos, la “educación bancaria”.

### 10.3.2. Muros en las interacciones humanas. Análisis de la película: El hombre de al lado

Tabla 21. Ficha técnica de la película: “El hombre de al lado”.

Título de la película	Ficha técnica
El hombre de al lado	País: Argentina Dirección: Mariano Cohn y Gastón Duprat Año: 2009 Género: Drama/comedia.

Fuente: Elaboración propia

#### Grietas más allá del muro

Leonardo y Víctor son los protagonistas principales de esta película que aborda las tensiones subjetivas que se dan en el contacto con el otro que es diferente, que irrumpe con su otra manera de ser y estar en el

mundo. El entramado de la película se desarrolla en la afamada casa donde Leonardo vive con su familia. La única casa que construyera, en América, el reconocido arquitecto Le Corbusier.

Por un lado encontramos a Leonardo: Arquitecto exitoso, hombre ilustrado, políglota, de clase social alta, un hombre “cool” de “buen gusto”, pero incompetente para tejer relaciones exitosas con su familia. Tiene serias dificultades para comunicarse con su esposa y, a pesar de su errático empeño, no logra establecer un contacto interpersonal con su hija preadolescente.

En el otro lado encontramos a Víctor: hombre rudo, directo, frentero, desaliñado. En su afán por “atrapar” algunos rayos de luz para su casa, rompe uno de sus muros para hacer una ventana que da, justo, al costado de la casa de Leonardo. El sonido del mazo sobre la pared maciza: sólido, contundente, reiterativo, invasivo, causa una disrupción en la cotidianidad de Leonardo y su familia a lo largo de la película. El trabajo que desarrolla Víctor, el eco y las grietas que produce, traspasan el muro de hormigón, para retumbar y agrietar también la psique de sus vecinos.

### **El cuadro del laberinto: un reflejo de la sociedad actual**

Colgado en el estudio de Leonardo advertimos un cuadro que llama particularmente la atención. Es un laberinto en el cual se hallan pequeñas figuras humanas que se encuentran desconectadas, divididas, disociadas entre sí por los muros que conforman el laberinto. El cuadro resulta una representación objetiva del laberinto subjetivo en el que vive Leonardo, un hombre extraviado, que a pesar de su éxito como profesional es incapaz de hallar la ruta correcta para comunicarse con su familia y con Víctor, su vecino. Pero también es una representación de la sociedad actual caracterizada por el individualismo y el mismismo. Nos comparte uno de los colaboradores, DUSO24:

“Somos una sociedad fragmentada donde hay una multiplicidad de egoísmos. Podemos hablar de los muros de un conjunto cerrado, pero el muro simbólico está. Por ejemplo, yo vivo en un edificio de 4 pisos y no conozco la mitad de la gente que vive en mi edificio. Estamos pensando en el muro de Trump, en el muro del conjunto cerrado, pero no estamos pensando en esos otros muros que hay a nivel político, religioso”.

El hombre contemporáneo prefiere vivir aislado de su entorno, ajeno a la interacción con sus vecinos, desconectado de la vida comunitaria. Absorta en su individualidad, la sociedad del presente se fragmenta, se aísla, levanta muros para asegurarse que el otro, aquel cuya diferencia representa una amenaza, se encuentre ajeno, distante, del otro lado de la pared. Nos dice González (2009): “Muros segregacionistas que excluyen, seleccionan y desalojan al hombre de sí, para además de estar arrojado a soportar la existencia, a buscar la libertad, lo sentencian a ser un desgraciado o desgarrado por la imposibilidad de saltarlos”.

Pereira (Colombia) es una ciudad radicalizada en relación con sus muros, con sus barreras construidas alrededor de las escuelas, colegios, universidades y otras instituciones de formación. En tal sentido:

¿Quién es o qué es ser? Es alguien que se plantea la raíz de los fenómenos, dice también ir por sus causas y no emplea términos medios. Para un sujeto radical, las medianías no son viables, se es blanco o negro, está conmigo o contra. Para las comunidades radicales el vaso está lleno o vacío, todo o nada, se siente o no se siente. Un radical puede ser intransigente, necio, terco, ortodoxo, dogmático y paradigmático. Es una persona capaz de llegar hasta las últimas consecuencias. Cueste lo que le cueste, no cede. Un radical cree que los equivocados son los demás; a él no lo entienden porque es un adelantado de su tiempo o porque los demás lo hacen invisible (González, 2018, p. 12)

Si no desradicalizamos nuestras apuestas, no logramos encontrar nuestros errores ¿Será esa radicalidad del amurallarse una sordera de la educación en Pereira, Colombia? En cualquier caso, se encuentra esa curiosa manera que tenemos los humanos de amurallarnos, de confinarnos para no encontrarnos con otros, para huir de los demás.

### **El muro generacional entre Leonardo y su hija.**

Lola es una preadolescente que se mantiene encerrada en su propio mundo. Conectada todo el tiempo a sus auriculares, escuchando música y bailando; la niña se auto segrega del mundo de sus padres. Cuando Leonardo trata de acercarse y atravesar el muro que los incomunica, acude a monsergas “psicoanalíticas” que convierten en estéril todo empeño.

Por estar subsumido en su trabajo, el padre no busca espacios lúdicos y creativos con su hija; en cambio acude a discursos psicológicos que agudizan las rupturas en su relación. Paradójicamente Víctor, el zafio vecino de Leonardo, convierte la “ventana de la discordia”, en un escenario lúdico y teatral, calzando dos dedos de su mano con sendas botas y desarrollando un performance de baile que atrae la atención de Lola. Los únicos momentos en los que encontramos a Lola desconectada de su autoaislamiento, es cuando contempla complacida desde la ventana de su casa, el juego teatral que Víctor le propone.

El muro simbólico generacional está también presente en el ámbito educativo. De ello daremos cuenta más adelante gracias al aporte de una docente de educación superior en la ciudad de Pereira. Estas brechas generacionales entre docentes y estudiantes se agudizan en el presente, debido a la irrupción en la sociedad de las tecnologías de información y comunicación. Mientras las nuevas generaciones de jóvenes están familiarizados con dispositivos tecnológicos como teléfonos celulares, tablets, computadores, y con entornos digitales como redes sociales, aplicaciones, internet, etc., a muchos docentes considerados “inmigrantes digitales”, se les considera analfabetas en el uso de este tipo de recursos. Este factor de desconexión de muchos docentes con las nuevas innovaciones tecnológicas acentúa el muro simbólico generacional con sus estudiantes.

### **El muro de la costumbre: Levantado entre Leonardo y su esposa.**

Bastan unas pocas secuencias de la película para darse cuenta de que el matrimonio de Víctor con su esposa naufraga en el océano de la monotonía. Las muestras de afecto son cada vez más frías, más calculadas, más carentes de sentido. La rutina, implacable, ha hecho mella en los cimientos de la relación. Sin apenas darse cuenta, los esposos han levantado, ladrillo a ladrillo, una muralla que les imposibilita tomarse de la mano y caminar juntos en torno a un proyecto de vida común.

A Leonardo le resulta fastidiosa, cuasi insoportable, la conversación de su esposa. A su turno, ella ejerce una presión constante sobre Leonardo para que resuelva la molesta “invasión” a su intimidad que representa la ventana de al lado.



Disociados entre ellos, incapaces de forjar comunidad como pareja, resentidos consigo mismos y con el otro, no queda más que exteriorizar ese fastidio existencial, anulando a aquel que se presenta como distinto, que representa una amenaza, a su vecino Víctor.

**El muro de la intolerancia: Levantado entre Leonardo y su esposa hacia Víctor.**

Víctor, con sus chabonadas y “mal gusto”, encarna todo aquello que a los esposos les resulta inaceptable, digno de repudio: un tipo pesado que, a pesar de su notable falta de academia, transpira confianza en sí mismo y se muestra aún con tono amenazante. Su insistencia en continuar con la construcción de la ventana, a pesar de los reiterados llamados de atención de Leonardo -producto de la presión que ejerce sobre él su esposa- fracturan aún más la ya de por sí, frágil relación.

Leonardo, en un último intento por persuadir a Víctor de abandonar su proyecto, acude al recurso de la norma jurídica. No obstante, para su vecino, que está más allá del bien y del mal, esta leguleyada le resulta inútil, un acto de cobardía por la cual no se dejará amedrantar. A la postre, terminarán acordando una pequeña raja sobre la pared que satisfaga parcialmente la necesidad de luz que Víctor reclama para su casa.

La película convoca algunos interrogantes alrededor del interés investigativo que nos ocupa: ¿Por qué nos resulta tan inquietante la presencia y la mirada del otro? ¿Por qué, aún en los contextos educativos necesitamos confinar espacios para garantizar que aquellos que son diferentes, se encuentren a la distancia justa como para que no representen una amenaza a nuestra “intimidad”? Tal vez estas sean preguntas necesarias en estos tiempos en los que la Universidad y las instituciones educativas de educación primaria y secundaria, incorporan todo tipo de dispositivos de control y vigilancia para asegurarse que dentro de sus muros físicos pero también simbólicos se mantengan aquellos que cumplen las condiciones para estar, que no necesariamente intelectuales, sino más bien “económicas”, pues a la postre, la educación superior ha caído también rendida a los intereses del capital, del mercado. DUSO4:

“Pienso que la misión de la educación, la misión profunda de la educación, está des configurada y perdida. Tanto en la institución pública como en la institución privada [...], pero hay algo

que han empezado a regular las universidades y creo yo que hay un privilegio del interés del negocio”.

Entonces aquellos que no tienen las condiciones para cancelar una costosa matrícula en una institución de educación superior privada, se encuentran con dificultades para utilizar sus instalaciones y recursos. A pesar de que la educación es un bien público y la universidad es la institución a la cual se le ha delegado el encargo social de impartirla, lo hace de manera selectiva. En tal sentido, la universidad no responde de forma equitativa y transparente a su función social; más bien discrimina, segrega, impone muros físicos y simbólicos que mantienen fuera de sus espacios confinados, a aquellos que a su criterio comercial, no cumplen con las condiciones para hacer uso de sus instalaciones y recursos.

### 10.3.3. Muros en la religión. Análisis de la película: El nombre de la rosa

Tabla 22. Ficha técnica de la película: “El nombre de la Rosa”

Título de la película	Ficha técnica
El nombre de la rosa	País: Alemania Dirección: Jean-Jacques Annaud Año: 1986 Género: Thriller

Fuente: Elaboración propia

Guillermo de Baskerville (Sean Connery), es un brillante monje franciscano, quien acude junto con su discípulo Adso, a una abadía Benedictina para participar en un debate doctrinal de la iglesia Católica. La misteriosa muerte de algunos monjes en la abadía, despierta el interés de Guillermo, quien con su agudeza y sentido común empieza a descifrar los enigmas.

### **El contexto de la película y su relación con los muros**

La trama de la película se desarrolla en la Europa de la edad media (Italia), época en la cual la iglesia Católica ejercía un poder plenipotenciario sobre la sociedad. El clero y particularmente el Papa, determinaban la forma como debía ser entendido y explicado el mundo. Quienes se atrevieran a cuestionar las tesis dogmáticas de la iglesia se consideraban herejes y eran juzgados por el tribunal de la Santa Inquisición.

La película destaca en primer plano los muros que conforman y rodean la Abadía. Paredes macizas, muy altas, cerradas, que transmiten autoridad y hermetismo. Paredes con ventanas también muy altas, desde las cuales se puede mirar hacia fuera, pero por su posición, imposibles para mirar hacia dentro. Esta configuración arquitectónica de los muros de la abadía se constituye como tal en un lenguaje de poder. Es la iglesia quien detenta la facultad para observar, para recorrer con su mirada los eventos externos a ella, más para aquellos que están fuera, gracias a los muros, las miradas resultan impenetrables.

### **El muro entre el clero y la pobreza**

La apariencia estructural de la abadía supone inaccesibilidad para aquellos que no pertenecen al clero, los pobres que viven en la región aledaña y con los cuales los monjes no tienen relación alguna, excepto en torno a la entrega de alimentos en mal estado y el cumplimiento de algunos favores sexuales a cambio.

Se erige pues aquí un gran muro simbólico presente en el Catolicismo de la época: el muro entre el clero y la pobreza. De hecho, el debate programado en la abadía entre representantes de diferentes denominaciones católicas, tenía como propósito dirimir si debía la iglesia renunciar a sus riquezas para entregarlas a los pobres. A la postre, en medio del caos suscitado por el desenlace de otros acontecimientos, el debate se rompe y no se logra concertar una posición entre los delegados.

### **El muro entre la fe y la razón**

Algunos opositores del Cristianismo le han acusado de promover a lo largo de los siglos un antagonismo inherente entre fe y razón. Se ha pretendido despojar al ejercicio de la fe de toda vocación racional, como si la razón humana fuese potestad exclusiva de toda empresa humana-científica.

Esta tesis, de entrada, es desvirtuada en la película que nos convoca, gracias al sagaz uso que -de la razón- hace el monje franciscano. Es menester hacer una premisa al respecto: La denuncia de juicios sobre la mirada que el cristianismo ha tenido de la relación fe y razón, demanda una aproximación objetiva, si se quiere “racional”, que dé cuenta de los muy diferentes enfoques dogmáticos y teológicos que se han presentado a lo largo de la historia.

El cristianismo propio de la Edad Media liderado por un clero católico corrupto y avaro; con un enfoque oscurantista e inquisidor que no daba lugar a otras formas de comprender el mundo, no representa la doctrina auténtica de Jesús. Más bien, deben censurarse y deslegitimarse muchas de las prácticas distorsionadas y perversas que se llevaron a cabo durante esta época, en nombre de Dios, y por hombres y mujeres que supuestamente encarnaban los ideales de la fe cristiana. Encontramos en este punto afinidad con las palabras de González (2018):

Las religiones han tenido malos días, incluso siglos de aniquilamiento contra sus adversarios. No es un problema de algún dios en particular; es un problema del cómo esos dioses son interpretados, sobre interpretados y especulados. El problema suele ser el concepto de dios que algunas personas y comunidades religiosas elaboran. (p. 20)

Hecha la anterior claridad, es preciso reconocer que en el contexto de la película, sí se advierte la presencia de un muro entre la razón y un modelo de fe amañado (más fundado en la imaginación). Esta dicotomía se observa, por ejemplo, en las explicaciones que se esbozan sobre la muerte de los monjes en la abadía.

Por un lado, Guillermo de Baskerville, apelando a su intuición y un fino ejercicio deductivo (más propio del intelecto que de la especulación), brinda explicaciones fundadas en el acopio de pruebas y razonamientos. Es notable además, su capacidad para la observación de situaciones y gestos, que enlaza hábilmente para resolver los enigmas a la manera de Sherlock Holmes, el célebre detective inglés.

De otro lado, encontramos las insulsas explicaciones a los eventos, esbozadas por algunos monjes, quienes atribuían a la operación de un espíritu maligno, las causas de los homicidios en el monasterio. El uso de la razón, la luz que deviene del ejercicio intelectual, no se opone a la fe. Más bien una creencia distorsionada e infundada –como es el caso del que hablamos-, puede erigirse como muro ante la razón.

### **El muro entre la piedad y la risa (alegría)**

El anciano hermano Jorge, uno de los monjes benedictinos más influyentes de la abadía, expresa su tesis según la cual, ningún monje debe reír. Desde su mentalidad obtusa, existe una incompatibilidad entre el ejercicio de la piedad y la risa. Rescato uno de los diálogos de la película:

“Jorge: Un monje no debe reír, sólo los tontos ríen (En voz alta y con tono de regaño). Espero no haberle ofendido hermano Guillermo, pero oí personas riéndose de cosas risibles. Ustedes los franciscanos son una orden en que la alegría se ve con indulgencia.

Guillermo: Es cierto, San Francisco solía reírse.

Jorge: La risa es un viento diabólico que deforma los rasgos de la cara y hace que nos veamos como monos.

Guillermo: Los monos no se ríen. La risa es propia del hombre, como el pecado.

Jorge: Cristo nunca rio.

Guillermo: ¿Estamos seguros?

Jorge: Nada en las Escrituras lo confirma.

Guillermo: Nada en las Escrituras lo desmiente”.

Sin pretender formular un principio universal alrededor de la relación que pueden tener los muros con un pensamiento y una actitud de amargura, de negación de la natural alegría, vale la pena considerar el hecho de que a veces los seres humanos levantamos muros en las interacciones con el otro, con el propósito de que no puedan avistar las amarguras, los vacíos y las frustraciones que llevamos dentro. Quizás el pensamiento amurallado sea alentado por el miedo subjetivo a ser develado, a que se pongan al descubierto los secretos que con tanto recelo escondemos en nuestro interior. Y en este sentido hago una conexión con otra de las películas aquí reseñadas, esto es, “El hombre de al lado”, en la cual, Leonardo y su esposa, quienes viven un matrimonio que se hunde en la monotonía y la desazón, agobiados por la frustración y la infelicidad, temen ser descubiertos por su vecino Víctor, cuando éste pretende construir una ventana que da al costado de su casa.

En “El nombre de la Rosa”, la tesis de que los monjes no deben reír, que da lugar al levantamiento del muro entre la piedad y la risa, es defendido por el hermano Jorge, a tal extremo, que constituye la razón de los homicidios de monjes en la abadía. El 2º tomo de la “Poética” de Aristóteles, dedicado a la comedia como instrumento de la verdad, es envenenado por Jorge para que muera todo aquel que pretenda siquiera conocer el pensamiento del filósofo griego. En una discusión con Guillermo, sobre la existencia del libro de Aristóteles, expresa Jorge: “No se perdió, porque jamás se escribió. La providencia no quiere que se glorifique lo fútil”. En realidad el libro envenenado era escondido por el “piadoso” hermano Jorge. Esta escena nos lleva a citar al respecto del pensamiento radicalizado:

Los iracundos sufren de molestias excesivas por asuntos, a veces, irrelevantes: necesidad incontrolable de agredir en forma física o verbal; negarse a escuchar a otra persona; insatisfacción incontenible frente a cualquier evento, sentimiento de desprecio y odio; reacciones intempestivas por situaciones menores; o deseos irreconciliables de desaparecer aquello que le incomoda. (González, 2018, p. 13)

Desde esta perspectiva subyace a un pensamiento amurallado, obtuso, cerrado, una peligrosa inclinación a la eliminación de aquel que piensa de una manera diferente, porque se le considera una amenaza, porque puede poner en tensión el statu quo y desequilibrar la aparente calma que traen las certezas. A este respecto decía el hermano Jorge: “La preservación del conocimiento, no la búsqueda del conocimiento es el objeto de esta abadía...porque no hay progreso en la historia del conocimiento, solo una continua y sublime recapitulación”. Así, un pensamiento amurallado está anclado en las certezas del pasado. Se queda inmóvil, anquilosado, temeroso de lo por venir.

### **Muros que protegen y muros que encubren**

Los muros de la abadía benedictina se alzan soberbios no sólo con el propósito de protegerse de asaltos a su interior. La imponente de sus paredes busca también refrenar el acceso a extraños para que no puedan inmiscuirse en la dinámica monacal que se desarrolla al interior de sus muros. Así, los muros cumplen una doble función, proteger a los que están dentro, pero también ocultar lo que ocurre dentro. Al interior de la abadía sucedieron una serie de acontecimientos ilegales: inmoralidad sexual, ocultamiento de producción intelectual y encubrimiento de homicidios. Estos delitos salieron a la luz gracias a la indagación aguda de Guillermo Basquerville. En tal sentido cabe la pregunta: ¿Qué tipo de situaciones anómalas pueden desarrollarse al interior de las instituciones educativas y universidades? ¿Pueden los muros y dispositivos de vigilancia y control que se levantan en las instituciones educativas y universidades, ocultar anomalías que ocurren dentro? DUSOT2 nos comparte las siguientes ideas al respecto:

“Entonces la escuela es un lugar donde se reprime mucho, así como en la cárcel. Y los muros pues lo que hacen es tapar esa represión. Esa es una primera función de los muros físicos, tapar lo que adentro sucede, y lo que adentro sucede a veces está muy alejado de lo pedagógico, está más cercano a lo político, más asociado a la represión, más que a lo pedagógico y la construcción del aprendizaje. Entonces el muro tiene muchas connotaciones. El físico, yo insisto y es una compuerta para los otros muros de carácter simbólico”.

### **Los laberintos también son muros**

Nos dice Posada (2011): “Esta es una película de laberintos. Un laberinto es un lugar formado por pasajes y encrucijadas, intencionadamente enredadas para confundir a quien se atreva a adentrarse” (parr. 8).

Guillermo y su discípulo Adso, lograron descifrar un acertijo para acceder a la biblioteca de la abadía. Luego de accionar unas calaveras talladas en el púlpito, abrieron la puerta y al internarse en ella, se hallaron extraviados en medio de laberintos y expuestos a trampas ocultas entre sus pasillos. Así, los mecanismos de control para el acceso a lugares, está lejos de ser algo nuevo.

Más bien vale preguntarnos si el afán por incorporar dispositivos tecnológicos de control, cada vez más sofisticados, para acceder a instituciones educativas, resulta de una evocación del medioevo, una suerte de añoranza por reivindicar la desconfianza y la celosa reserva de tesoros ocultos en su interior. En la película, Guillermo de Basquerville logra acceder a una de las bibliotecas más importantes de la cristiandad, donde se escondía una valiosa colección de libros. Éstos se encontraban resguardados por muros, laberintos y trampas. Nos dice Guillermo que “mayormente las ratas, amantes al pergamino, solían visitar la biblioteca”. ¿Cuáles producciones valiosas a nivel intelectual, científico, académico, artístico, podríamos hallar al interior de las amuralladas instituciones educativas y universidades del presente? ¿Por qué no concebimos formas para que la ciudad beba del manantial ilustrado que se produce en el campus, en lugar de sólo incorporar dispositivos de seguridad y levantar muros? Tanto la universidad pública como la privada cumplen una función social a nivel educativo. Su compromiso mínimo supone, más que sólo capacitar profesionales para el mercado laboral, también aportar su producción científica a la sociedad, quien ha puesto en ella la confianza para desempeñar su rol formativo. Tal vez en este sentido, la sociedad deba pasar a la universidad una penosa cuenta de cobro.



### 10.3.4. Muros en la ciencia. Análisis de la película: Talentos ocultos

Tabla 23. *Ficha técnica de la película: “Talentos ocultos”*

Título de la película	Ficha técnica
Talentos ocultos	País: Estados Unidos Dirección: Theodore Melfi Año: 2016 Género: Drama

Fuente: Elaboración propia

#### **Discriminación en el mundo de la ciencia**

La discriminación por género o raza ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad. El estigma y menosprecio de unos grupos humanos sobre otros en razón de su género, color de piel, procedencia cultural o inclinaciones sexuales, han transitado todas las épocas y se ha manifestado de múltiples formas en diferentes campos. Aunque parezca extraño, la Ciencia, como campo del saber humano, no ha estado ajena a estas expresiones de discriminación. Y digo extraño, porque hablamos precisamente de un campo que supone el desarrollo superior de habilidades de pensamiento y la comprensión del mundo y la naturaleza humana. Hablamos pues de un dominio del conocimiento que se supone ha superado estadios de desarrollo muy por encima de la ignorancia y la barbarie.

No obstante, el machismo, el racismo, la discriminación, también han levantado muros en el mundo científico. La película de la cual hablaremos a continuación aborda esta problemática de muros simbólicos presentes en el ámbito de la Ciencia, particularmente, en el campo de la Ciencias Duras y alrededor de las tensiones geopolíticas mundiales suscitadas en el siglo XX, por cuenta de las contradicciones latentes entre dos sistemas políticos y económicos opuestos, el Capitalismo y el Comunismo.

### **Contexto de la película**

Durante la segunda mitad del siglo XX se agudizaron las diferencias a nivel político, económico y científico entre los Estados Unidos de América y la Unión Soviética. A este creciente clima de tensiones geopolíticas se le llamaría “guerra fría” y uno de los frentes más relevantes de esta confrontación era el de los avances científicos y tecnológicos. La lucha por tomar ventaja en la carrera espacial entraba en escena e impulsaba a estos países a reclutar sus mentes más brillantes en el campo de la ciencia.

La época de la película se remonta en especial a la década de 1960, en la cual Estados Unidos, gobernado en aquel entonces por el presidente Jhon F. Kennedy, se propuso poner en órbita a su primer astronauta Jhon Glenn. Por su parte, la Unión Soviética se había adelantado, logrando que Yuri Gagarín se convirtiera en el primer hombre en orbitar la tierra.

### **El racismo y la lucha por los derechos civiles**

También en la década del 60, los Estados Unidos vivía uno de los períodos históricos de mayor tensión en su dinámica social y política interna. La discriminación de los blancos hacia la población afroamericana, objetivada mediante distintas formas de segregación en espacios públicos y límites a la igualdad de oportunidades, había desencadenado un desencanto in crescendo que daría lugar al surgimiento de uno de los fenómenos sociales y políticos de mayor importancia en su historia: el movimiento por los derechos civiles.

En este marco de tensiones a nivel internacional y nacional, se narra la historia de 3 mujeres afroamericanas, Katherine Johnson, Dorothy Vaughan y Mary Jackson, destacadas por su trabajo y aportes en la Administración Nacional de la Aeronáutica y del Espacio (NASA, por sus siglas en inglés). Estas mujeres, destacadas por sus grandes habilidades en el ámbito de las matemáticas, hacían parte de un grupo denominado “computadoras”, encargadas de revisar los cálculos y proyecciones matemáticas diseñadas por ingenieros blancos, para el lanzamiento de cohetes.

### **Descripción de algunos muros simbólicos latentes en la película**

- *Esquema de contratación desigual*: Las computadoras “de color” eran contratadas de forma temporal, no a tiempo completo.

- *No reconocimiento de rol directivo*: Si bien una de las científicas de color, Dorothy, estaba desarrollando tareas como supervisora, no se le asignaba este rol, no se le nombraba como tal.

- *Límites al ejercicio de la ingeniería*: A pesar de que Mary Jackson hacía aportes brillantes para la resolución de problemas que le permitirían hacer parte del grupo de ingenieros, las condiciones de segregación del momento no le permitían obtener este título. Ella llevaría el caso hasta los estrados judiciales, donde se le permitió acceder a una escuela secundaria segregada, para que en jornada nocturna pudiera obtener estudios de matemáticas.

- *Discriminación por ser mujer y ser “de color”*. Katherine, destacada por sus habilidades para calcular funciones matemáticas, tuvo la posibilidad de hacer parte del “Grupo de Tareas Espaciales”, un selecto equipo conformado por ingenieros, todos hombres, todos blancos caucásicos. Cuando accede a la oficina la primera recomendación que le dan es: “Haz tu trabajo, mantén la cabeza agachada”. Cuando ingresa al salón donde se encuentran los ingenieros, todos se quedan asombrados de verla llegar y es notable el malestar e incluso indignación que despierta su presencia. La situación se hace aún más insostenible para ellos, cuando se acerca a la greca para prepararse un café. El malestar colectivo es evidente, lo que suscita un acto de segregación posterior: se colocaría una pequeña jarra con el rotulo “colored” (para gente de color). El siguiente texto de Nussbaum (2010) recrea esta situación:

Cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos. (p. 25)

*-Segregación para uso de baños públicos.* Este tipo de prácticas era común en la época. Los baños públicos estaban separados para la gente de color y los blancos. En la película, Katherine, debía hacer un recorrido considerable para utilizar los baños asignados para los de color.

*-Desconfianza y sospecha.* Luego de un momento en el que Katherine hace aportes significativos como computadora en la proyección del lanzamiento de un cohete de prueba, sus compañeros de equipo del Grupo de Tareas Espaciales, ponen en entredicho su fidelidad al país (Estados Unidos) y le cuestionan acerca de si se trata de una espía rusa. Sus habilidades matemáticas le permitían estar muy por encima de las capacidades de sus compañeros hombres, blancos caucásicos.

*-Imposibilidad para reconocer la autoría de sus trabajos.* Una de las normas establecidas al interior del Grupo de Tareas Espaciales, establecía que las “computadoras” no podían figurar como autoras de los cálculos y proyecciones para el lanzamiento de cohetes y vehículos espaciales. Sólo podían aparecer como autores los hombres, ingenieros, blancos, que hacían parte del grupo.

*-Restricción para acceder al exclusivo grupo de proyecciones.* Dentro del grupo de Tareas Espaciales, existía un selecto grupo de ingenieros encargado de acopiar todos los insumos y validarlos, de cara a las pruebas de lanzamiento de cohetes y vehículos espaciales. Katherine logró romper este muro simbólico y haciendo gala de sus brillantes capacidades, logró que la incluyeran en sus reuniones. Sus aportes serían fundamentales para el éxito de la primera misión norteamericana que logró colocar en órbita a Jhon Glenn.

### **Aquí en la NASA todos orinamos del mismo color**

El jefe del Grupo de Tareas Espaciales, luego de enterarse de los largos trayectos que debía realizar Katherine para ir al baño y reconociendo el gran aporte que esta mujer hacía a la NASA, decidió en un acto desafiante, derribar el aviso del baño que indicaba que era para uso exclusivo de la gente de color. Cerraría su acto de rebeldía con la célebre frase: “Aquí en la NASA todos orinamos del mismo color”.

Esta película hace un homenaje a todas aquellas brillantes mujeres afroamericanas que han aportado de una u otra manera al desarrollo científico y tecnológico de los Estados Unidos (y de la humanidad).

Como lo dijera más arriba, el mundo de la Ciencia no se ha escapado de la asunción de actitudes discriminatorias. Estereotipos culturales de diferente orden permean los diversos ámbitos de la sociedad y se erigen como muros que restringen las interacciones humanas de forma equitativa. No obstante, las comunidades segregadas levantan también gritos y acciones de resistencia que agrietan estos muros, que los debilitan y logran transformar la realidad, forjando nuevas y más humanas formas de interacción.

Queda todavía mucho camino que recorrer en cuanto a igualdad de oportunidades para las mujeres e inclusión equitativa de diferentes grupos sociales en el campo de la Ciencia. Si bien se ha dado una apertura a la participación del género femenino, así como a las aportaciones científicas de diversas razas, las posibilidades de acceso a la educación siguen siendo inequitativas. En este sentido las políticas educativas, tanto para la educación básica como para la educación superior deben favorecer la incorporación del potencial intelectual y científico, sin importar el género, el color de la piel o la procedencia étnica. Muros simbólicos precisan confrontarse en los campus universitarios e instituciones educativas. Gritos de resistencia para denunciar y acciones comunitarias para agrietar, siguen teniendo vigencia en los entornos educativos en la ciudad de Pereira.

### 10.3.5. Muros en la academia. Análisis de la película: El hombre que conocía el infinito

Tabla 24. Ficha técnica de la película: “El hombre que conocía el infinito”

Título de la película	Ficha técnica
El hombre que conocía el infinito	País: Gran Bretaña Dirección: Matt Brown Año: 2015 Género: Drama

Fuente: Elaboración propia

Continuamos nuestro recorrido por el mundo cinematográfico con el propósito de explorar la manera como el séptimo arte ha comprendido y retratado el fenómeno de los muros en la sociedad. Para ello, discerniremos ahora alrededor de la película “El hombre que conocía el infinito”, la cual consideramos, nos puede aportar elementos para identificar la forma como en el mundo de la academia se han manifestado muros simbólicos que imponen barreras y revelan el material mezquino del cual están contruidos.

### **Contexto de la película**

El film se desarrolla en la India colonial en el año 1913, en el marco de la Primera Guerra Mundial. Srinivasa Ramanujan es un matemático autodidacta indio de orígenes muy humildes quien es consciente de su inmenso potencial y anhela que sus trabajos sean publicados. Durante la época, la India se hallaba bajo el dominio del imperio británico, el cual miraba con menosprecio a la población hindú. Factores de tipo cultural y religioso inciden de manera determinante en la personalidad de Ramanujan, quien atribuye a una de las diversas diosas del hinduismo la revelación de fórmulas y el resultado de complejas operaciones matemáticas.

### **Algunos muros simbólicos presentes en la película**

*-Acreditación académica:* Ramanujan buscó empleo en su pueblo natal pero por no contar con títulos académicos se le negaba la posibilidad de trabajar. A lo sumo, le ofrecían la posibilidad de obtener recomendaciones. Finalmente un hombre decide apoyarle y facilitar incluso su viaje hacia Inglaterra. A más de un siglo de los sucesos narrados en la película, advertimos en el presente la consolidación de este muro de la acreditación académica. Las posibilidades de acceder al trabajo, especialmente al que es mejor remunerado, dependen de la formación que pueda acreditarse.

*-Prejuicios religiosos.* De entrada Ramanuján debía romper el miedo a ir más allá de lo conocido. La madre del matemático profesaba una marcada creencia religiosa. Según uno de sus dioses, cruzar el mar estaba prohibido. Así, buscaba desalentar a su hijo para que no partiera hacia Inglaterra. Otro prejuicio religioso latente en la historia de este hombre, y que termina influyendo de manera vital, tiene que ver con su decisión de no consumir alimentos preparados con carne o sus derivados.

Debido a la escasez de productos durante la guerra, su dieta vegetariana se ve amenazada, y ante su inapropiada alimentación termina expuesto al contagio de tuberculosis, enfermedad que a la postre terminaría con su vida a la temprana edad de 32 años.

*-Estigma cultural.* Luego de su arribo al Trinity College de Cambridge, donde es recibido y respaldado por el brillante matemático británico G.H. Hardy, Ramanujan debe enfrentarse al prejuicio y la soberbia intelectual de muchos académicos en la universidad, quienes ven con recelo y desconfianza su capacidad para las matemáticas, y por su lugar de procedencia se le toma como un hombre ignorante. Una escena en el film destaca el muro que la arrogancia académica levanta frente al reconocimiento del saber que está por fuera de los cánones histórica y culturalmente aceptados. Hardy y su cercano amigo y colaborador Littlewood ingresan a uno de los recintos de la universidad en el cual se encuentran sobre las paredes retratos de matemáticos destacados. Littlewood, hombre noble, con asomo de sensatez y reconociendo el peso del estigma cultural, profiere la siguiente sentencia: “Dudo que un rostro oscuro adorne estos muros, menos convertirse en miembro”. Esto lo dice refiriéndose al color oscuro de la piel de Ramanujan y su dificultad para llegar a ser reconocido en el entorno académico del Trinity College.

Una educación instrumentalista que enfatiza en la producción intelectual-científica o en los contenidos disciplinares por encima del ser que se halla en formación, descuida la condición humana. Los estudiantes no pueden ser concebidos sólo como máquinas para procesar información pues son ante todo seres humanos con emociones, sentimientos, sueños, anhelos, angustias. El profesor Hardy, empeñado en la producción científica de su pupilo, olvidó que era ante todo un ser humano y siempre le presionó para que comprobara sus fórmulas matemáticas devenidas de la intuición, con el fin de que pudieran publicar. En algunos de los momentos se notaba esa faceta instrumentalista de Hardy. El siguiente pensamiento de Nussbaum (2010) ilustra esto: “Parece que olvidamos lo que significa acercarnos al otro como a un alma, más que como un instrumento utilitario o un obstáculo para nuestros propios planes”. (p. 24)

*-El saber legitimado por la academia.* Para la academia ilustrada no bastan la intuición y los dones, se precisa un saber producto de las pruebas, del hecho fáctico, de la comprobación. Esto es particularmente relevante en el ámbito de las matemáticas. En este sentido denuncia Ospina (2013):

Cierto academicismo narcisista suele descalificar a los autodidactas como sospechosos de falta de rigor. Según ellos, sólo la academia es capaz de brindar una plenitud de información y de recursos de aprendizaje, sólo la academia puede enseñarlo todo. Y más de un sabio autodidacta se ve tentado a utilizar contra los académicos aquella frase venenosa de Wilde: “Sí; ellos lo saben todo, pero es lo único que saben”. (p. 183)

Para que el saber de Ramanujan fuera legitimado en el Trinity College, debía cursar estudios de matemáticas, a pesar de que el nivel de sus conocimientos estuviera muy por encima de tales estudios. En este sentido cabe traer a colación las palabras de Camus (2003), con respecto a la fenomenología de Husserl:

Para ser más positivo que los de Kierkegaard o Chestov, el sistema husserliano, en su origen, niega sin embargo el método clásico de la razón, decepciona a la esperanza, abre a la intuición y al corazón toda una proliferación de fenómenos cuya riqueza tiene algo de inhumano. Esos caminos llevan a todas las ciencias o a ninguna. Es decir que aquí el medio tiene más importancia que el fin. Se trata solamente “de una actitud para conocer” y no de un consuelo. (p. 41)

La academia en occidente, en especial la eurocéntrica ha gozado de gran reconocimiento y validación de sus métodos para producir conocimiento y comprender la realidad desde principios universales y positivistas. Esta forma de acercarse al conocimiento, esta “actitud natural”, legitima el conocimiento de hechos fácticos que deriva de la aplicación estricta de los pasos del método científico. En esta óptica, el conocimiento del mundo sensible debe responder al cumplimiento riguroso de leyes y preceptos racionales creados y avalados por la ciencia.

Situada en una orilla diferente, la tradición fenomenológica concibe otras formas de acercarse al conocimiento, destacando que la razón no es la única manera de comprender la realidad. Al respecto nos dice Camus (2003):

Husserl y los fenomenólogos restituyen el mundo en su diversidad y niegan el poder trascendente de la razón. El universo espiritual se enriquece con ellos de forma incalculable. El pétalo de rosa, el mojón kilométrico o la mano humana tienen tanta importancia como el amor, el deseo o las leyes de la gravitación. Pensar ya no es unificar, familiarizarnos con la



apariencia bajo el rostro de un gran principio. Pensar es aprender de nuevo a ver, a estar atento, es orientar la conciencia, es hacer de cada idea y cada imagen, a la manera de Proust, un lugar privilegiado. (p. 40)

El conocimiento intuitivo de Ramanujan, que escapaba a los muros impuestos por la tradición positivista era censurado, pues gravitaba más allá de las fronteras de la razón. En palabras del matemático indio, las fórmulas matemáticas descendían como dádivas de Mahalakshmi, una de sus deidades; pero los arquitectos de murallas del Trinity College, no podían ver más allá de las paredes de su prestigiosa e infalible ruta metodológica. No obstante, existen otras lentes alternativas de aproximación al conocimiento, en el cual se reconocen los límites de la razón para dar cabida a otras formas de cognición. Así, nos sigue diciendo Camus (2003) con relación a los filósofos de la fenomenología:

Si pudiera decir una sola vez: “esto está claro”, todo se salvaría. Pero estos hombres proclaman a porfía que nada está claro, todo es caos, que al hombre sólo le queda su clarividencia y el conocimiento preciso de los muros que lo rodean. (p. 41)

Una vez más la película da cuenta del rechazo y la discriminación del que fuera objeto Ramanujan, por parte de uno de los profesores, miembro del Consejo Superior de la universidad, quien siente repudio por el hecho de que un hombre indio pueda contar con habilidades matemáticas superiores a las suyas. Este profesor cree encontrar en las habilidades que Ramanujan demuestra en su cátedra, una provocación que amenaza su propia competencia y saber. Aquí encontramos que el maestro, embriagado en la autoridad que le confiere su saber, asume una actitud arrogante de menosprecio hacia su estudiante, fenómeno muy propio del ejercicio de poder que el maestro aún continúa ejerciendo en el aula.

### **El saber viste calzado de cuero**

Uno de los aspectos abordados en la película, tiene que ver con la dificultad que representa para Ramanujan el hecho de tener que usar zapatos para ir a la universidad. Como indio, él está acostumbrado a caminar con sus pies desnudos. Sin embargo, el uso de calzado es propio de la cultura anglosajona. En el

Trinity College existe un gran salón en el cual están expuestas esculturas de matemáticos ilustres que han hecho grandes aportes al desarrollo de esta disciplina. La toma de la cámara destaca de forma intencionada, cómo cada uno de ellos calza zapatos de cuero, sugiriendo que el saber y la autoridad académica reposan también en los usos y costumbres propios de una cultura. A este afán de asociar el desarrollo del conocimiento con la cultura podríamos denominarlo imperialismo cultural y científico. Los estereotipos y prejuicios culturales siguen predominando en el ámbito académico. DUSOT2, en Tijuana, denuncia la noción cultural según la cual “lo blanco es mejor que lo moreno”.

“Yo creo que el muro de la frontera si tiene un impacto en los muros simbólicos de las escuelas. ¿Por qué? Porque la frontera, el muro de la frontera lo que hace es recordar que no somos iguales. El muro divide; un puente acerca, pero un muro divide. [...] La escuela reproduce esta idea de lo blanco como superior a lo moreno, en este caso, no se diga a lo negro, porque todavía hay otra más abajo. También tiene que ver con el lenguaje. O sea, esta idea de que hablar inglés es superior, o sea, es traducida en las escuelas en que ahora sea obligatorio el inglés”.

Los muros simbólicos están presentes en los escenarios educativos y a veces son difíciles de identificar porque suelen estar implícitos en las interacciones de los agentes sociales que los conforman. Esta condición que tienen los muros de levantarse en la subjetividad y tomar forma en discursos, actitudes, gestos y lenguaje corporal de miradas o silencios, hace que sean difíciles de derribar. Los procesos de formación en las instituciones educativas y universidades deben abrir espacios dentro del currículo para tratar con este tipo de muros simbólicos, reconocer su existencia, su condición soterrada, camaleónica. De allí la importancia, como se ha venido diciendo, de reforzar los espacios para la apertura de unas humanidades que aborden sin timidez asuntos relacionados con la estigmatización, el matoneo, y la exclusión. El racismo y la discriminación subyacen en muchas de las interacciones que se dan en los ámbitos de formación.

Como agentes sociales vinculados a ambientes escolares, somos testigos de conductas reprochables en razón de señalamientos, burlas y rechazo a algunos estudiantes por su credo, su condición social, de raza o inclinación sexual. Estas situaciones son oportunidades pedagógicas que precisan ser abordadas en el aula, en la cancha, en los pasillos, en el teatro; en fin, en todos los espacios escolares.

Así mismo, es menester aclarar que esta tarea pedagógica no puede ser exclusiva de las áreas relacionadas con las humanidades. Estas problemáticas presentes en las interacciones humanas deben ser también abordadas por otras áreas del currículo como: matemáticas, ciencias naturales, tecnología. El oficio de formar integralmente trasciende las especificidades de la disciplina.

De esta manera damos cierre a este componente sobre el abordaje del fenómeno de los muros físicos y simbólicos desde el mundo del séptimo arte. En nuestro parecer son significativos los aportes que hemos podido hallar y enriquecen nuestro acercamiento al objeto de estudio. El cine, como expresión de arte, nos provee una forma alternativa para ver la realidad, nos ofrece una lente privilegiada para observar el fenómeno desde lugares más cercanos a la intuición y que toman distancia de los fríos enfoques de la razón.

**11. Capítulo 2. Entre murallas: un paisaje citadino de segregación, fragmentación y control que impacta el mundo de la educación en la ciudad de Pereira**

*"Mi pintura es para herir, para arañar y golpear en el corazón de la gente. Para mostrar lo que el hombre hace en contra del hombre"*

*Oswaldo Guayasamín.*



Figura 41. El grito. Autor: Oswaldo Guayasamín.

Fuente: arteygaleries.com

Oswaldo Guayasamín (1919-1999) fue un pintor ecuatoriano preocupado por reflejar en su obra el dolor, el miedo y la angustia del que fuera testigo presencial, durante su viaje por el territorio latinoamericano. Los impactos de las guerras, las dictaduras, las injusticias sociales, tan presentes en el siglo XX, fueron retratados de manera especial en su serie titulada “La edad de la ira”. La estética expresionista de Guayasamín irrumpe en la escena de la historia para denunciar la angustia existencial experimentada por el hombre moderno y en especial, la tragedia de los pobres y los marginados. A pesar de los relevantes avances técnicos y científicos alcanzados, se escucha sobre nuestra era el eco desesperado de una humanidad que ha hecho del miedo y la incertidumbre una forma de existencia. Advertimos en esta obra del artista ecuatoriano el clamor de nuestro siglo, el rostro desencajado por las injusticias sociales y el temor, como una actitud vital que inaugura la desconfianza y da a luz la estigmatización y la exclusión.

### Momentos del capítulo

## Entre murallas:

Un paisaje citadino de segregación, fragmentación y control que confina a la educación en la ciudad de Pereira

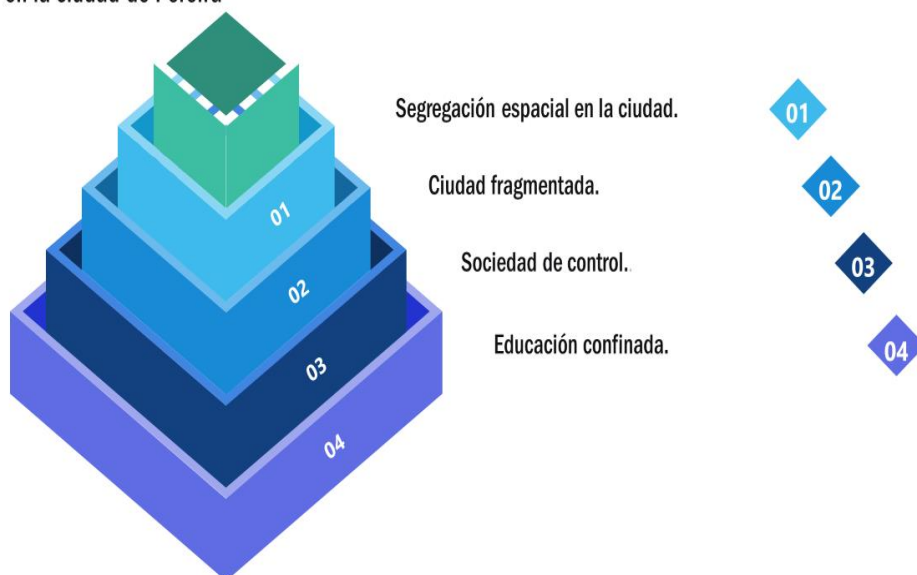


Figura 42. Diagrama del capítulo 2.

Fuente: Elaboración propia

Nos proponemos en el presente capítulo dar respuesta al objetivo específico: Interpretar la forma en que los muros físicos en la ciudad de Pereira y en sus instituciones educativas, producen segregación espacial.

De entrada nos parece pertinente mencionar a qué hacemos referencia cuando hablamos de “muros físicos”. El muro, en sí mismo, es un dispositivo arquitectónico que desempeña un papel que primero ha sido diseñado en el imaginario de alguien. Los muros cumplen múltiples funciones. Ya disertamos más arriba en cuanto a que el muro, al menos en la arquitectura contemporánea, cumple una función que va más allá de la limitante. Así, los muros pueden dividir espacios, confinar lugares, resguardar bienes y/o personas o limitar accesos. Martins (2015) nos dice: “¿Cómo actúa el elemento muro cuando es guiado por un concepto espacial? ¿Por qué presenta determinada forma? ¿Cómo funciona esa forma en el espacio arquitectónico? El muro va siempre más allá de la mera función de límite”. (p.11)

El término “muros” es utilizado de forma frecuente en La Biblia. Allí alude especialmente a la función de protección que éstos tenían sobre las ciudades, las cuales eran conquistadas e invadidas por otros pueblos. Los muros hacían las veces de fortalezas que preservaban a las ciudades de ser invadidas y en muchas ocasiones de ser arrasadas o destruidas por el pueblo invasor. Los muros, pues, son también símbolo de protección. Los profetas del Antiguo Testamento hacen mención a juicios y promesas de Dios al pueblo de Israel en las cuales se nombran muros. El libro 2 Crónicas 14:7, nos muestra un ejemplo:

Dijo, por tanto a Judá: Edifiquemos estas ciudades, y cerquémoslas de **muros** con torres, puertas, y barras, ya que la tierra es nuestra: porque hemos buscado a Jehová nuestro Dios, lo hemos buscado, y él nos ha dado paz por todas partes. Edificaron pues, y fueron prosperados.

En tal sentido, en el presente estudio entendemos a los muros físicos en primer lugar como “todas aquellas estructuras de hormigón, porterías, cercamientos, vallas, torniquetes y dispositivos de vigilancia y control, que se han incorporado en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira y que a nuestro juicio, limitan el acceso a sus instalaciones y por tanto generan segregación del espacio. En segundo lugar, en nuestro estudio, los muros físicos son entendidos como las *barreras arquitectónicas o físicas* que limitan o impiden la libertad o movimiento de las personas (Clopatofsky, 1993; citado por Páramo y Jiménez, 1996),

especialmente aquellas que presentan algún tipo de discapacidad física. Así pues, en el presente estudio, los muros físicos aluden a todas aquellas barreras y/o estructuras materiales y tecnológicas que obstaculizan o impiden el acceso libre de los agentes sociales a las instituciones educativas.

En el primer momento reflexionaremos en torno a la ciudad de Pereira y su tendencia a incorporar - dentro de sus dinámicas de urbanismo-, dispositivos de seguridad, control y vigilancia en sectores residenciales y comerciales. En el segundo momento consideraremos la fragmentación social que se produce y las implicaciones que tiene para la ciudad de Pereira-Colombia, estos procesos de incorporación de dispositivos de vigilancia y control. En el tercer momento nos ocuparemos de examinar factores de orden político, ideológico y económico que consideramos, pueden estar asociados con estas dinámicas de segregación, confinamiento y fragmentación social. Finalmente, en el apartado sobre “Educación confinada”, reflexionamos en torno a la manera como las instituciones educativas en la ciudad de Pereira, tanto del orden de la básica primaria y secundaria, como superior, se han ido plegando a esta mirada que concibe a los muros como una forma natural y “segura” de relacionarse con el mundo, sin detenerse a pensar sobre sus impactos en la construcción de diversidades.

### **11.1. Segregación-amurallamiento en ciudades**

El amurallamiento de las instituciones educativas, de alguna forma va paralelo con el amurallamiento que han venido sufriendo las ciudades contemporáneas. Si bien nuestra inquietud investigativa indaga acerca del fenómeno de amurallamiento de instituciones educativas, consideramos de interés acercarnos a este, mediante un proceso de análisis al proceso de amurallamiento que han venido sufriendo las ciudades contemporáneas, particularmente expresada en conjuntos residenciales y condominios cerrados, y en detrimento del uso del espacio público por parte de la ciudadanía. Procuramos pues, en el desarrollo de este capítulo, emprender la aventura de comprender la ciudad, de rastrearla. De escuchar el remoto latido de sus orígenes, y la inquietante percusión de su presente marcha.

Empezamos este apartado narrando una anécdota que contara un amigo: “Cierta día él hospedó en su casa, en la ciudad de Pereira, a una amiga rusa que venía a Colombia para conocer el país. Él salió con ella a darle una vuelta por diferentes zonas de la ciudad y en cierto momento entraron a un sector rural aledaño a la ciudad. Mientras hacían el recorrido en vehículo por carretera destapada, ella observaba atentamente el paisaje e hizo el siguiente comentario: “Ustedes aquí en Colombia como que viven con mucho miedo. ¿Será que se roban mucho unos a otros?” Mi amigo preguntó a qué se debía el comentario y ella replicó: “Porque por todas partes veo rejas, porterías y muros. No sólo en casas de lujo, sino también en casas humildes”. Este comentario suscitó curiosidad en él pues, a pesar de haber recorrido esos mismos parajes en múltiples ocasiones, no había advertido la situación. Simplemente, la había naturalizado. El testimonio de DUSO3 nos refuerza la idea que nos proponemos plantear alrededor de la naturalización que los colombianos hemos hecho de los sistemas de seguridad y vigilancia:

“[...] es un poco como lo que le cuentan a uno los turistas que vienen acá –para nosotros se supone que ver policías en las calles o soldados en la carretera es sinónimo de seguridad, para un turista es sinónimo de inseguridad- porque en sus países no se ven policías con armas en las calles, las tropas están en los cuarteles no en las carreteras, pero nosotros nos hemos acostumbrado a vivir con eso”.

La presencia de fuerza pública en las calles para los colombianos es sinónimo de seguridad, sin embargo, para los turistas (especialmente provenientes de Europa) es sinónimo de gran inseguridad, porque no están acostumbrados a ello en sus países. En Colombia hemos naturalizado el incremento de los dispositivos de seguridad, pero no se ha atendido en forma suficiente el problema de las causas que generan la inseguridad. En consecuencia: “Los problemas reales de inseguridad, afrontados más en los síntomas que en las causas, se trasladan al imaginario colectivo, donde se transforman y se socializan como miedo”. (Velasco, 2020, p. 165)

En esencia el Estado no ha hecho bien su papel de suplir las necesidades básicas de buena parte de la población, lo que genera, por ejemplo, incremento de la delincuencia. A la larga, la estrategia de



contingencia es más y más fuerza pública, pero el problema de fondo: las desigualdades económicas, la falta de oportunidades laborales, las exclusiones; siguen presentes.

### **11.1.1. Tejiendo exclusiones en las urbes**

Varios intelectuales y académicos han tocado el problema de la exclusión en las grandes urbes. La antropóloga brasileña Teresa Pires do Río Caldeira (2007) en su texto “Ciudad de muros”, nos acerca a la comprensión del fenómeno de segregación espacial que ha surgido en la ciudad de Sao Paulo.

Si bien su estudio se desarrolla en esta ciudad brasileña, se puede aplicar a otras ciudades contemporáneas enmarcadas en contextos capitalistas. La ciudad de Pereira (Colombia), lejos de ser una metrópoli que pueda compararse en extensión, urbanismo y problemáticas sociales a Sao Paulo, presenta algunas características que se le asemejan, asociadas por ejemplo, con una dinámica inmobiliaria interesada en vender la seguridad y la vigilancia, como valores agregados a la propiedad raíz. Desde la perspectiva de Caldeira (2007): “La violencia y el miedo se combinan con procesos de cambio social en las ciudades contemporáneas, generando nuevas formas de segregación espacial y discriminación social” p. 11.

Nos sigue diciendo la autora que las clases sociales altas, en especial, han hecho del miedo a la violencia y al crimen, un potente argumento para la incorporación de renovadas tecnologías de exclusión social. Así, el miedo aparece como un factor clave que justifica la asunción de estrategias y dispositivos de seguridad, y modela, a la postre, la arquitectura misma de la ciudad y su disposición del espacio público. Así, los condominios y conjuntos cerrados amurallados, que incorporan distintas tecnologías de protección y garantizan vigilancia, se ponen al orden del día y se utilizan como potente “gancho” publicitario.

Un asunto que ocurre en la ciudad de Pereira tiene que ver con que progresivamente esta oferta de seguridad y vigilancia se ha extendido no sólo a clases altas y medias, sino también a clases bajas mediante proyectos de interés social que incorporan la promesa de porterías, vigilantes, cámaras y/u otros dispositivos tecnológicos de seguridad. Así, la necesidad de protegerse de los delincuentes (asociados generalmente en nuestro contexto, con sujetos pobres y/o marginales) no sólo se promueve en clases medias y acaudaladas,

sino también, en clases bajas, haciendo del miedo al crimen y la violencia, un ingenioso slogan que transita con igual poder de persuasión por los distintos estratos sociales. DUSO4 nos aporta lo siguiente:

“Pues uno pensaría, aquí el tema no es de pongan una cámara o una malla, sino que día a día siguen produciéndose más y más pobres y muchos más delincuentes, que tienen que ver con las limitaciones y dificultades de acceder a la educación, al trabajo, de tener una vida digna”.

Los muros y sistemas de vigilancia y control tienen su lugar. Han acompañado al hombre desde sus orígenes cumpliendo funciones de protección de la especie. No obstante, resulta legítimo preguntarse sobre las motivaciones que dan lugar a su creación. En el presente, la seguridad aparece como la principal razón que justifica levantar muros e incorporar mecanismos de control y vigilancia. De igual forma, cabe preguntarse también si la seguridad es un pretexto que esconde otras motivaciones asociadas con la raza, la condición económica, el status o la posición social. No es un sinsentido afirmar que los muros en los ámbitos educativos, residenciales o geopolíticos, segregan; colocan a unos agentes sociales de un lado, y a otros, en un lugar diferente, quizás ontológicamente opuesto.

Cabe traer a colación un artículo titulado: “Architectural Exclusion: Race and Class in the City” (Toynbee, 2017), en el cual se hace una entrevista a la profesora e investigadora universitaria Sarah Schindler<sup>11</sup> acerca de cómo el control y regulación de ciertas personas se ejerce en correspondencia con la forma como son diseñadas las ciudades y los espacios públicos. A este diseño intencionado del espacio público se le reconoce como: Arquitectura de exclusión. En tal sentido, la entrevistada define este concepto de la siguiente manera:

---

<sup>11</sup> Sara Schindler es decana e investigadora de la University of Maine School of Law. Es reconocida en los EE.UU. por su erudición, la cual se enfoca en la propiedad, el uso de la tierra, el gobierno local y el desarrollo sustentable. Sus artículos son ampliamente citados y obtuvo un premio por el artículo titulado: “Architectural exclusion, discrimination and segregation through physical design of the built environment”.

By architectural exclusion, I mean the way that we have designed our cities to physically exclude people from certain parts. There are a number of ways that we have done this, from physical divisions like barriers, fences, and walls, to infrastructural decisions [...] (párr... 3).

Por arquitectura de exclusión, me refiero a la manera que tenemos de diseñar nuestras ciudades o excluir físicamente personas de ciertos lugares. Hay un número de formas que tenemos de hacer esto, desde divisiones físicas como barreras, vallas y muros, a decisiones de infraestructura [...]. (La traducción es mía).

Alrededor de las motivaciones que dan origen a este tipo de arquitectura excluyente, nos sigue diciendo la investigadora que, particularmente en los EE.UU. este tipo de ejemplos de arquitectura son propios de tiempos en los cuales la legislación de hecho requería segregación racial en algunos estados. Tal es el caso de The Eight Mile Wall, in Detroit, Michigan. En este caso un constructor de vivienda deseaba crear un vecindario de blancos cerca de un vecindario de negros, no obstante la financiación del proyecto se destinaba sólo a aquellos proyectos que garantizaran suficientemente la segregación racial. Así, para que el proyecto pudiese financiarse, debieron construir un muro que separaba su proyecto de la comunidad negra existente. Nos menciona incluso que aún este muro existe y que, si bien la política de segregación racial ya no está presente, la manifestación política de la misma y otras, aún continúa existiendo y tiene efectos en nuestra sociedad hoy en día (parr. 14).

Con el ánimo de encontrar relaciones de semejanza o diferencia entre los muros que dividen fronteras nacionales (muros geopolíticos) y los muros que se levantan en las áreas urbanas de las ciudades y delimitan el espacio físico en instituciones educativas, preguntamos a algunos colaboradores si creen que existe alguna relación entre estos tipos de muros. Al respecto DUSO5 nos dice:

“Claro, eso tiene un eco [el muro de frontera en el muro en la ciudad], es una fórmula que la sociedad ha ensayado por años, por muchos años y está. O sea, eso es una cosa que ya hay, la

sociedad misma ha entendido, pongamos muros, separamos. Y así funcionamos, los que estamos acá, los que tenemos esta identidad.

A su turno, DUSOT2 denuncia:

“Yo creo que si tiene un impacto en las escuelas. En los otros muros. ¿Por qué? Porque la frontera, el muro de la frontera lo que hace es recordar que no somos iguales. El muro divide. Un puente acerca, pero un muro divide. Pero además, no solamente divide, fracciona y deja territorialidades claras. [...] pues, Estados Unidos tiene su territorio, México el suyo, pero no, alrededor de eso se juega lo cultural y lo simbólico. Es decir, ‘aquellos son mejores que los de acá’”.

Por su parte, otros colaboradores no encuentran similitud entre los muros utilizados como frontera y los muros que se levantan en la ciudad. DDSO19 afirma:

“No, son dos cosas. Una cosa es el muro represivo. El muro de Berlín no era en realidad un muro de defensa, de garantías. Lo mismo Trump. Trump no lo está haciendo para proteger su nación sino de un golpe de demostración de poder y autoridad. Entonces se vuelve un muro que es represivo, que golpea. Entonces si yo no hago un muro de protección a esta institución educativa cualquier persona entra y me puede causar un daño. A diferencia de: “Yo pongo el muro para que nadie me entre”. Que es diferente. Entonces el muro de Berlín fue levantado bajo una consigna de poderío, de dominio, de ignominia contra la humanidad y el muro de Trump tiene las mismas características. Lo que yo estoy haciendo aquí es tomando un mínimo de garantías para poder precisamente garantizarle la vida y el bienestar a los niños. Lo mismo hace las universidades. Eso sonará grotesco, pero la universidad del Área Andina, entre más cerrada esté, pues es mucho más fácil de controlar”.

Entonces, si bien no se pueden desconocer las bondades de los muros como dispositivos de protección, tampoco se puede pasar por alto que estos tienen potencial para excluir, para segregar. En este sentido es preciso preguntarse si pueden concebirse mecanismos alternativos, formas otras de relacionarnos que faciliten la convivencia, el respeto por lo ajeno, la validación del otro en su condición de ser humano, sin tener que acudir siempre a una malla o un torniquete.

Siempre resultará más barato y “funcional” enfocar una cámara, desplegar una cerca, levantar una pared; en lugar de propiciar espacios pedagógicos donde se dé lugar a la palabra, a la mirada, al contacto con el otro para tratar de conocerle, de comprenderle en sus miedos intrínsecos y anhelos profundos y construir en ese encuentro de lo humano nuevas formas de entender el espacio, de relacionarse e interactuar con él, y todo aquello que lo habita. Nos resultan valiosas aquí las palabras de Guarín (2015): “Nos ocurre con frecuencia en la vida personal y colectiva un sentimiento de desencanto, de abatimiento, de pesimismo, de aislamiento, con timidez enfrentamos el encuentro con el otro, casi con desidia, con mal humor”. (p. 19).

Solemos cultivar una actitud individualista que nos desconecta con los otros. Nos sentimos conformes en nuestros propios muros y nos aseguramos de que el otro pueda advertirlos para limitar las fronteras de nuestro espacio personal. Esta conducta subjetiva es susceptible de materializarse hasta escalar al orden de las relaciones que las instituciones educativas establecen con la ciudad.

Al presente, el ingreso a la mayoría de las universidades de la ciudad de Pereira, requiere de un carné o una identificación, así como una indicación explícita del destino y propósito de la visita a las instalaciones. Tal es el caso de la Fundación Universitaria del Área Andina, la Universidad Libre (Sede centro), la Universidad Católica de Pereira y la Universidad Autónoma de las Américas. Esta situación se presenta también para ingresar al edificio del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), institución oficial cuya misión es la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Si no se cumplen estos requerimientos mínimos, no es posible ingresar a la institución educativa. Así, la “sospecha” y la desconfianza se constituyen en parte explícita e implícita de estos dispositivos y protocolos de seguridad que se implementan en estos lugares.

No es el propósito de esta investigación condenar el legítimo derecho que tienen las instituciones educativas de salvaguardar a las personas, instalaciones y bienes que en ella se contienen. Este, por supuesto, es un deber no sólo natural, sino, constitucional. No obstante, es preciso también analizar las formas que se utilizan para este ejercicio de preservación y asumir una postura crítica que nos ayude no sólo a describir los mecanismos, las estrategias y los dispositivos de seguridad, sino también, develar las motivaciones y

entramados simbólicos que les subyacen y comprender la manera como éstos producen segregación del espacio público educativo en la ciudad.

### **11.1.2. Fronteras en las ciudades**

Las ciudades han venido gestando mucha exclusión social, una serie de fronteras-muros que ya sabemos que son físicos y otros como hemos expuesto simbólicos. Muchos de ellos conocidos en Colombia como Fronteras Invisibles, que generan matanzas entre grupos radicales de violencia de un barrio a otro, de una zona a otra, porque no se pueden cruzar esas fronteras. Un recorrido por las distintas ciudades colombianas permite advertir que autoridades políticas y judiciales referencian de manera constante la aparición de estas fronteras invisibles. Es decir no son más que muros simbólicos que imposibilitan el tránsito no solo físico, sino también mental para cruzar de un lugar a otro. Al respecto nos comparte el siguiente autor:

Una idea autoritaria que recorre muchas ciudades del mundo contemporáneo se manifiesta en el afán del dominio y disciplinamiento social, mediante el control del espacio físico y del tiempo de la gente. En Medellín hay múltiples expresiones de este tipo de controles: por parte de actores legales se realizan prácticas como el encerramiento de centros habitacionales y comerciales, entidades públicas y espacios públicos; y aún existen barrios donde los actores ilegales ejercen una vigilancia poblacional, y donde incluso para transitar por las calles se requiere su autorización o acatar sus órdenes. (Angarita 2017, p. 109)

Resulta ingenuo pensar que la incorporación de estrategias de seguridad y la construcción de cerramientos o muros alrededor de unidades residenciales en sectores urbanos, no genera impactos en la configuración de interacciones sociales. Los muros, si bien es cierto que cumplen una función de protección también lo es que dividen y demarcan fronteras reales. Son estructuras que imponen límites de movilidad al demarcar territorios entre lo que se concibe como público y lo que se considera privado. Estos muros que se levantan en la ciudad y rodean conjuntos cerrados, instituciones educativas y universidades, fundan distinciones y segregan los espacios. Al respecto de estas estrategias de protección, Caldeira (2007) nos sigue diciendo:

Tanto simbólica como materialmente esas estrategias operan de forma semejante: establecen diferencias, imponen divisiones y distancias, construyen separaciones, multiplican reglas de elusión y exclusión y restringen los movimientos. (p. 12)

Por su parte De Sousa Santos (2013) describe esta tendencia a construir cerramientos urbanos en zonas residenciales como una forma de fascismo social<sup>12</sup>: “un régimen social de relaciones de poder extremadamente desiguales que concede a la parte más fuerte un poder de veto sobre la vida y el sustento de la parte más débil” (p. 44). El fascismo social alude a la implementación de prácticas de exclusión surgidas en el seno mismo de la sociedad, y en tal sentido, toma distancia de la forma clásica de fascismo europeo, promovido por el Estado. Comporta la asunción de conductas abiertas de segregación y la disposición a tomar la justicia por sus propias manos, sin acudir a instancias de mediación institucional y abandonando formas de diálogo y conciliación.

El autor que abordamos distingue al menos cinco formas de fascismo social. Haremos mención en particular a una que encontramos en relación directa con nuestro trabajo, esto es, el *fascismo del apartheid social*. En tal sentido nos refiere De Sousa Santos:

Me refiero a la segregación social de los excluidos a través de una cartografía urbana que diferencia entre zonas “salvajes” y “civilizadas” [...] Las zonas civilizadas son las zonas del contrato social que se ven a sí mismas más y más amenazadas por las zonas salvajes. Con el objetivo de defenderse, se convierten en castillos neofeudales, enclaves fortificados que son característicos de las nuevas formas de segregación urbana (ciudades privadas, propiedades cerradas, comunidades bloqueadas [...]) (p. 45)

---

<sup>12</sup> Nos continúa diciendo De Sousa Santos (2013): Como régimen social, el fascismo social puede coexistir con la democracia política liberal. Más allá de sacrificar la democracia a las demandas del capitalismo global, esto trivializa la democracia hasta tal grado que ya no es necesario, o incluso ya no es conveniente, sacrificar la democracia para promover el capitalismo. Esto es, por lo tanto, un fascismo pluralista, es decir, una forma de fascismo que nunca existió. De hecho, esta es mi convicción, podemos estar entrando en un período en el cual las sociedades son políticamente democráticas y socialmente fascistas. (p. 46).

En el contexto de las ciudades neoliberales en Latinoamérica, caracterizadas por marcadas diferencias sociales y el incremento rampante de la inequidad social, estas formas de socialización se han ido consolidando. Así, los pobres y excluidos, olvidados y abandonados por un Estado indiferente a sus necesidades, son arrojados a la búsqueda de la supervivencia, confinados a zonas donde la violencia y la delincuencia se encuentran al orden del día. Mientras que del otro lado, se extiende la apropiación de una lógica de confinamiento en estratos sociales con mayores privilegios. Paradójicamente estas formas de socialización urbana, signadas por el muro y los dispositivos de cerramiento, control y vigilancia, cada vez se hacen más populares entre la clase media. Así:

La división entre zonas salvajes y civilizadas se está convirtiendo en un criterio general de sociabilidad, un nuevo tiempo-espacio hegemónico que atraviesa todas las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, y es, por lo tanto, común a la acción estatal y no estatal. (De Sousa Santos, 2013, p. 45)

Estas formas de fascismo social descritas por De Sousa Santos se hallan insertas en las dinámicas mismas de la ciudad de Pereira. No aluden a ciudades foráneas gobernadas al ritmo de un cántico nacionalsocialista o una consigna xenófoba. Más bien palpitan de forma sigilosa en el corazón de sus calles, se configuran en el entramado de interacciones simbólicas que legitiman la asunción de prácticas de justicia por mano propia, lo que favorece un clima para el surgimiento y consolidación de grupos y organizaciones que operan al margen de la ley y extienden sus tentáculos a todos los estamentos de la sociedad. Nos dice Vallejo (2010), al respecto de la ciudad de Pereira:

Tenemos una de las tasas más altas de criminalidad, homicidios y hurtos (tercera en el país), al lado de uno de los índices más marcados en materia de desempleo, pobreza, hambre y miseria. Se trata de una violencia difusa, delincencial y cotidiana cuyas raíces son más complejas que la de algunas regiones que asumen las mismas características estructurales. El problema de cómo enfrentar esos factores delincuenciales que desbordan el control de los organismos de seguridad, ha configurado una aceptación tácita o expresa de prácticas de justicia privada, aparición de pandillas, milicianos, grupos paramilitares y hordas criminales al margen de la ley



que han tenido manifestaciones preocupantes y que remiten a la necesidad de fortalecer el Estado de Derecho, tanto desde el punto de vista jurídico como coercitivo. (p. XXIX)

La ciudad de Pereira, enclavada como lo hemos dicho, en una zona geográfica que permite la convergencia de migrantes de otras latitudes, ha experimentado la aparición de estas múltiples formas de socialización fundadas en el abandono del Estado, la agudización de las brechas de inequidad y el incremento en índices de inseguridad. La ciudad crece, extiende sus fronteras y se reconfigura comercial y urbanísticamente, mientras sigue de forma paralela creciendo el desempleo, la economía informal y la falacia que encierra la oferta del dinero fácil a expensas de la consolidación de valores ciudadanos y mejor estar colectivo. Nos sigue alertando Vallejo (2010):

Las migraciones permanentes y su dinámica demográfica, son consecuencia del estado de violencia y desplazamiento que afecta a los pobladores de diversas zonas del país y que han contribuido a la formación de zonas urbanas amorfas, sin planeación alguna, con barrios que son, a final de cuentas, guetos, cinturones de miseria visibles o disfrazados. (p. XXVIII).

### **11.1.3. El círculo vicioso de las exclusiones**

Uno de los principios del capitalismo supone que la generación de riqueza debe distribuirse de forma equitativa en la sociedad. No obstante, pocos se quedan con las ganancias y cada día se producen más y más cinturones de miseria y las exclusiones se multiplican de forma exponencial. Esto genera resistencias, las cuales son reguladas, controladas por sistemas de seguridad. Progresivamente los pobres, los desvalidos, los que no tienen iguales oportunidades, se ven abocados a buscarse la vida de una u otra manera, y allí es cuando aparecen ofertas “non sanctas”, como el narcotráfico y la delincuencia común, que generan problemáticas de inseguridad. La consigna para confrontar este tipo de reacciones sigue siendo cada vez más la incorporación de sistemas de control y vigilancia por encima de la generación de empleo y oportunidades para la población más vulnerable. De esta manera se reproducen las exclusiones al tiempo que se consolida la oferta de seguridad como un negocio de gran rentabilidad. DUSO4:

“Y creo que es una vía que la sociedad ha definido como respuesta a problemáticas que genera el mismo sistema. Entonces el mismo sistema capitalista genera dinámicas de resistencias, de tensiones, de grupos marginales, de gente pobre, gente que no tiene posibilidades de acceso a la educación, o a tener un empleo. Entonces se genera en la sociedad múltiples situaciones problemáticas producto de un sistema que funciona mal. Ahora, el mismo sistema para ordenar ese sistema que general mal, crea sistemas de seguridad, y en ese mundo de sistemas de seguridad, de contingencia, son sistemas paliativos”.

#### **11.1.4. Muros con status**

La seguridad es una industria que sabe muy bien cuánto rédito le reporta el miedo. En consecuencia, la oferta de productos para garantizar la vigilancia y el control de los espacios es múltiple y está siempre dispuesto para responder a las necesidades de los diferentes estratos socioeconómicos. Edgardo Frigo (2017), un experto en seguridad, describe el sector económico de la seguridad en los siguientes términos:

Aunque macroscópicamente la seguridad Privada puede ser vista como un solo negocio, en realidad contiene múltiples segmentos y nichos, muchos de los cuales (pese a su valor económico) son “invisibles” para personas ajenas al sector. Cada uno de estos segmentos tiene una dinámica propia, con fuertes variaciones locales y regionales, y requiere un expertise específico para su abordaje. Entre ellos se encuentran: 1. Agencias de vigilancia; 2. Alarmas (fabricación, provisión e instalación); 3. Armamentos; 4. Automación de edificios; 5. Capacitación en Seguridad; 6. CCTV; 7. Cerrajería y afines; 8. Comunicaciones; 9. Construcción y gestión de establecimientos carcelarios; 10. Consultoría y Auditoría; 11. Control de Accesos - Productos y Servicios; 12. Difusión (periódicos, revistas, TV, Internet, etc.); 13. Diseño e Ingeniería de Seguridad; 14. Fabricación de insumos de seguridad física; 15. Fabricación de insumos de seguridad electrónica; 16. Identificación - Productos y Servicios; 17. Iluminación y Señalización - Productos y Servicios; 18. Importadores de insumos de seguridad; 19. Investigaciones; 20. Eventos (ferias, congresos, conferencias); 21. Exportadores de insumos de seguridad; 22. Marketing y management; 23. Planeamiento de emergencias; 24. Prevención de pérdidas; 25. Protección contra Incendios; 26. Protección VIP y Guardaespaldas; 27. Seguridad Bancaria y Financiera; 28. Seguridad contra Robos y Secuestros; 29. Seguridad de la Información; 30. Seguridad de las Comunicaciones; 31. Seguridad del Trabajo; 32. Seguridad del Transporte; 33. Seguridad Electrónica; 34. Seguridad

Física; 35. Seguridad Vial; 36. Transporte de fondos y caudales... y muchos otros en continuo desarrollo. A nivel local y latinoamericano casi todos estos sectores se encuentran en fuerte crecimiento, frecuentemente mayor al 10% anual acumulativo (Frigo, 2017).

De esta necesidad de sentirnos cada vez más seguros en medio de una sociedad presa del pánico colectivo ha tomado nota también la industria de la construcción que utiliza como estrategia publicitaria la incorporación de infraestructura y dispositivos de seguridad. Actualmente los proyectos residenciales incluyen como valor agregado las porterías, los torniquetes, las cercas, las cámaras, los sistemas de vigilancia. Esta logística de la seguridad y el control se constituye en factor de consumo que otorga status social a aquellos que tienen la capacidad de adquirirlo. Los siguientes relatos nos dan cuenta de ello:

DUSOT14:

“[...] pero yo veo algo muy distinto a eso, veo que de repente el fraccionamiento dice: vamos a construir un fraccionamiento lujoso con alberca o con cámaras porque lo que te quiero es vender es calidad o un estatus de vida”.

También nos aporta DDSO1 lo siguiente:

“En este momento el conjunto donde yo vivo también es cerrado, pero con la diferencia de que el cerramiento es natural, tiene cerca viva, tiene un arroyo, entonces hay como toda esa naturaleza que ofrece un espacio más oxigenado, mucho más agradable. No tan seguro como la muralla, pero también ofrece algunos niveles de seguridad”.

El caso es que el hecho de que las universidades con mayor poder económico construyan muros, barreras y torniquetes más ostentosos que las otras, algo nos anuncia ¿Entre más fuerte el muro más estatus? En ese sentido, mientras la infraestructura física de la universidad despliegue mayores condiciones de seguridad incorporando dispositivos más sofisticados, expresa de forma arquitectónica y tecnológica mayor reconocimiento en el contexto educativo de la educación superior.

### 11.1.5. Enclaves fortificados

La autora que venimos trabajando denomina “enclaves fortificados” a estos lugares que, en Sao Paulo, son concebidos por estos grupos que se sienten amenazados por el nuevo orden social. Allí, incluso, han tomado la forma de “pequeñas ciudades” dentro de la ciudad, donde sus residentes tienen acceso privilegiado a actividades de ocio, trabajo y consumo (Caldeira, 2007). Esta tendencia en la ciudad contemporánea de construir muros e implementar mecanismos de seguridad y vigilancia en entornos residenciales, está legitimado por el discurso del miedo. “Pero también incorporan preocupaciones raciales y étnicas, prejuicios de clase y referencias negativas hacia los pobres y marginados” (Caldeira, 2007, p. 11). En este sentido, vale decir que la ciudad de Pereira durante las últimas décadas ha venido presentando un proceso de urbanización con impactos a nivel social, urbanístico y ambiental. Uno de ellos tiene que ver con la configuración de nuevas formas de socialización que traen como consecuencia la fragmentación de la ciudad y su consecuente segregación. Rivera (2013):

[En Pereira] por otra parte, las “islas funcionales de bienestar” correspondientes a las áreas de vivienda de élite o “fortalezas de auto-segregación” presentan en términos de socialización nuevas formas insulares e individualizadas de utilizar el espacio, con la consecuente soledad, aislamiento y disolución de los vínculos a redes sociales frecuentados cuando estos grupos de población residían al interior de la ciudad. (p. 17)

Esta nueva forma de configuración de los espacios en la ciudad se presenta como consecuencia, entre otros factores, del aumento de la inseguridad en el sector urbano. Como lo expresáramos más arriba, en el contexto colombiano -para particularizar, si bien es un fenómeno internacional-, el miedo al crimen y la violencia se ha extendido gracias a una concepción de los *mass media*, basada en el hecho impactante, la noticia descarnada, la última información, que describe de forma cruda y morbosa situaciones de crimen y violencia. Esta especie de “empresa del miedo”, extiende sus tentáculos a todos los rincones de la sociedad, pues se vale de los diferentes medios de información para el cumplimiento de sus propósitos. Así, noticieros de televisión, periódicos nacionales y locales, revistas, emisoras, y ahora también las redes sociales, se

constituyen en poderosas plataformas de difusión del pánico que preparan una especie de “arquitectura simbólica de la desconfianza”.

Siguiendo a Caldeira, sumado a este clima de tensiones, desconfianza y sospecha que dibuja el discurso del miedo, así como el aumento de prácticas de segregación, se entrelazan procesos sociales que paulatinamente han permitido una mayor participación democrática. Para citar algunos ejemplos: post-apartheid en Sudáfrica; post-socialismo en el este europeo, entre otros.

En el caso particular de Colombia podemos citar algunos eventos de carácter político que dan cuenta de estas transformaciones democráticas: indulto al M-19 (1989-1992), la Asamblea Nacional Constituyente (1991), la desmovilización de grupos paramilitares durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2003), el Plebiscito por la paz (2016), la consulta anticorrupción (2018), y por supuesto, el Acuerdo de Paz que firmara el presidente Juan Manuel Santos con la guerrilla de las FARC (2016).

Estos sucesos políticos, independiente de su desenlace final, y de si se ajustan o no a los más puros ideales democráticos, dan cuenta de procesos en los cuales la ciudadanía o sus representantes han tenido un papel clave de participación y representación.

Entonces al discurso del miedo y las prácticas de estigmatización hacia las clases menos favorecidas, que se hallan inmersas en el lenguaje de nuestra cultura nacional y local se vinculan estos procesos de reivindicación democrática de los que venimos hablando, generando una reacción por parte de las clases más privilegiadas consistente en la construcción de unidades residenciales y condominios amurallados que incorporan modernos sistemas tecnológicos de seguridad y control. DUSO4 nos comenta:

“Igual sucede con un conjunto residencial. Bloqueemos y cerremos todo el conjunto residencial. Nosotros somos la gente buena, afuera hay mucha gente, y mucha gente de esa es gente mala, se pueden meter acá. Como una lógica...”

A su turno, esta utilización del espacio público que da lugar no solo a la delimitación sino también a la diferenciación de clases -so pretexto de seguridad- restringe las oportunidades de libre movilidad a lo largo

de estos espacios por parte de aquellos ciudadanos que no pertenecen a este grupo privilegiado. A este respecto, sentencia Caldeira (2007):

Mientras tanto, las formas de exclusión y encierro bajo las cuales ocurren las actuales transformaciones espaciales son tan generalizadas que pueden ser tratadas como parte de una fórmula que las elites de todo el mundo están adoptando para reconfigurar la segregación espacial de sus ciudades. (p. 11)

#### **11.1.6. Distinción entre “nosotros y ellos”**

¿Podemos asociar la lógica de división que un muro geopolítico impone sobre un territorio con los muros que se levantan en el territorio urbano de las ciudades contemporáneas? Sin desconocer que los espacios mencionados comportan considerables diferencias, podemos sin embargo encontrar algunas semejanzas. Tanto los muros geopolíticos como los muros que se levanta en las ciudades buscan restringir, coartar o simplemente impedir el tránsito de personas. Ante la pregunta sobre si encuentra alguna relación entre los muros geopolíticos y los muros urbanos, DUSP24 nos dice:

“Claro. Creo que se refuerzan, se retroalimentan, no están desconectados. Porque cual es la base de eso, -que es a donde hay que ir, a la raíz-, por qué surge el muro. [...] Entonces yo levanto este muro porque tengo que protegerme. Entonces ese discurso tiene que ser muy importante para que justifique la inversión del muro. Entonces a través del discurso yo hago que ese otro sea el gran enemigo, ese otro que es el diferente, que es el que va a pedir trabajo, que quiere disfrutar de ese bienestar que yo tengo, pero que yo le niego. Entonces en lugar de compartir mi bienestar con el otro, porque es que yo lo sufrí, yo lo construí, ¿Por qué debo compartirlo? En el fondo hay un elemento muy común a cualquier muro y es un egoísmo al máximo, justificado y legitimado con el miedo y con discursos que hacen ver al otro, a ese diferente como un peligro, como una amenaza real o potencial que legitima mi muro, ese muro tanto el físico como el simbólico. Entonces está basado en el miedo y en el egoísmo. Es que es la negación de la solidaridad, es la justificación de la exclusión, en tanto cada cual en su pequeño espacio”.

Sólo aquellos que cumplen con ciertas condiciones pueden cruzar el muro. Sin duda no son iguales los requerimientos para entrar de un país a otro que los solicitados para ingresar a una unidad residencial o una universidad amurallada; pero en esencia y a diferente escala, los dos generan exclusión, los dos imponen una lógica divisoria inconsulta y que somete arbitrariamente a unos, mientras que concede privilegios de tránsito a otros. En la ciudad de Pereira las clases acaudaladas paulatinamente se han extendido hacia la periferia, en especial hacia el occidente de la ciudad en la comuna denominada “Cerritos”. Allí se han construido parcelaciones y condominios que incorporan imponentes porterías y puestos de control y vigilancia. Por supuesto, el acceso a estas zonas residenciales privilegiadas es restringido. Al respecto nos dice Chávez (2009):

Al tiempo que se crean asentamientos para la clase trabajadora en la periferia urbana, las clases medias altas y las elites abandonan el centro de la ciudad para ubicarse en áreas alejadas, conviviendo con el espacio ocupado por los pobres, sin embargo, propician con el desarrollo de sus viviendas (cerradas, privadas) una expulsión urbana de los otros que no tienen acceso a ellas. (p. 86)

Este fenómeno de movilidad de los estratos altos hacia la periferia de la ciudad es global y responde a la búsqueda de mayores condiciones de seguridad, en vista de que los sectores urbanos han presentado mayores índices de inseguridad por cuenta de los procesos de pauperización social que el capitalismo “salvaje” genera. El fenómeno de la globalización que ha puesto en desventaja las economías de países en vía de desarrollo, los procesos de privatización, el progresivo desmantelamiento del Estado de bienestar entre otras políticas lesivas para las clases menos favorecidas, han generado migración del campo hacia las ciudades y favorecido la creación de asentamientos humanos en condiciones de miseria, en muchas ocasiones, sin el acceso a servicios públicos, empleo y seguridad social. En ese tono nos plantea Ziccardi (2008):

La modernización de las ciudades en esta etapa de su existencia deja atrás los proyectos de industrialización —generadores de empleos estables y bien remunerados— para dar paso a la expansión de un sector terciario: éste alberga tanto el conjunto de actividades que requiere el

capital financiero y la sociedad de la información que ofrece empleo a la fuerza de trabajo con mayor nivel educativo, como las actividades propias de la economía informal —en particular el comercio ambulante o callejero— y de la economía del delito —tráfico de drogas, mercancías de procedencia ilícita—, opciones ocupacionales para el amplio conjunto de trabajadores que posee baja calificación.

## 11.2. Ciudad fragmentada

En la lógica de un sistema social y económico cada vez más excluyente, los encargados de planear la ciudad fragmentan su territorio, delimitan sus contornos, descuartizan su propia historia mientras se aseguran de ubicar en los límites mismos de su periferia, a los pobres, a los menos favorecidos, a los que han crecido en medio de las carencias, famélicos no sólo de pan, sino también de oportunidades. Nos sigue diciendo Rivera (2013):

[En Pereira] De esta forma, los impactos precedentes se reflejan urbanísticamente en la producción de una ciudad fragmentada, privatizada y excluyente, aspecto que se visualiza en una morfología urbana con tejidos contrastantes, como son los “*fragmentos de riqueza*” (condominios y segundas residencias), los *fragmentos de pobreza*” (áreas de invasión), y una matriz o gran conjunto de barrios de interés social y de esfuerzo popular, los cuales a pesar de ser producidos por directrices de planificación, presentan déficits urbanísticos (equipamientos colectivos, espacio público, etc.) que dejan en entredicho la intencionalidad que orienta estos proyectos de vivienda, con signos aparentes de segregación desde su concepción. (p. 17)

En las últimas décadas la ciudad de Pereira ha implementado proyectos de renovación urbana que han modificado la cara de la ciudad. El centro de la ciudad, otrora denominado “La Galería”, y el cual era foco de delincuencia, ha sido objeto de intervención desplazando a buena parte de sus habitantes hacia los extramuros. Sí, el centro de la ciudad ahora tiene una cara más “moderna”. Donde antes estaba enclavada La Galería ahora se puede transitar con mayor seguridad; no obstante cabe preguntarse ¿Qué otras aristas pueden escapar a una mirada superficial de la situación? ¿Qué motivaciones subyacen al desplazamiento de los más pobres hacia las periferias de la ciudad? y aún ¿Qué repercusiones en la construcción de ciudadanía



y comunidad tiene este movimiento de población hacia las afueras de la ciudad? En tal sentido DUSO3 nos inquieta con sus apreciaciones:

“Entonces el ordenamiento territorial trata de homogenizar sectores de la ciudad, entonces por eso por ejemplo uno ya no ve gente pobre viviendo en el centro de la ciudad como la que vivía en la galería, ahora todos los pobres están escondidos detrás del cerro Canceles, allá están juntos y la posibilidad entonces de que la gente pueda tener experiencias comunes se limitan. Antes uno en el centro podía encontrar al pobre, al rico, al de clase media, a todos. Ahora en el centro uno no se encuentra a todo el mundo, y en cambio es más factible que queden los miedos, los estereotipos sobre el otro”.

Si bien los medios de comunicación juegan un papel relevante en la homogenización de las masas, resulta justo reconocer la influencia de la cultura en la carrera por alinear a las mayorías hacia formas de concebir y actuar en la ciudad en sintonía con la marginación y el estigma. En tal sentido, la legitimación ciudadana de los muros, los dispositivos de vigilancia, los artefactos de control, los protocolos de seguridad, incluso en las instituciones educativas, sin la emergencia de preguntas y respuestas ante este fenómeno, resulta en una progresiva validación de formas abiertas o encubiertas de segregación social. Barbero (1991) nos advierte al respecto:

Se echa la culpa a los medios de comunicación de homogeneizar la vida cuando el más fuerte y sutil homogeneizador es la ciudad impidiendo la expresión y el crecimiento de las diferencias. [...] Al normalizar las conductas, tanto como los edificios, la ciudad erosiona las identidades colectivas, las obtura, y esa erosión nos roba el piso cultural, nos arroja al vacío. De ahí el miedo. (p. 427).

Entonces no sólo la ciudad sufre modificaciones desde su interior a través de límites impuestos por los barrios y las unidades residenciales; también se reconfigura desde un imaginario que privilegia la estética y la asepsia por encima de nuevas y diferentes formas de intervención social, apertura de oportunidades para los más desvalidos y en últimas, cumplimiento de la responsabilidad social que tiene el Estado, esto es, el

gobierno local y nacional, sobre estos sectores deprimidos. La consigna pues, parece seguir siendo la misma: “Es mejor ocultar a los pobres que empoderarlos”.

### 11.2.1. Impactos de la crisis económica

La región cafetera colombiana ocupó durante varias décadas un renglón importante en la economía del país. Luego de la caída del precio internacional del café, el cultivo y comercialización de este producto de exportación se vieron impactados notablemente, con la consecuente afectación sobre la economía de la ciudad de Pereira. Esto redundó en el creciente empobrecimiento social y especialmente en el aumento de la migración rural hacia la ciudad y su área metropolitana. Al tenor de las condiciones impuestas por las fluctuantes movilidades macroeconómicas del mercado y la migración del campo hacia la zona urbana, se han incrementado zonas de asentamientos humanos, desplegados especialmente en la periferia de la ciudad. Muchas de éstas no cuentan con servicios públicos básicos, salud, acceso a la educación y trabajo. Ello ha generado el crecimiento acelerado de la “economía del rebusque”. El trabajo informal en la ciudad y el desempleo se encuentran al orden del día. Así:

[En Pereira] Justamente se reconoce en primer lugar, el aumento progresivo, constante y dinámico de las “áreas o barrios de invasión” (denominados en otras latitudes como chabolas, barracas, favelas, etc.) que generan un *crecimiento espontáneo y marginal*, caracterizado por su precariedad urbanística, limitada cobertura de servicios domiciliarios, baja satisfacción de necesidades básicas, desempleo e informalidad laboral de sus pobladores, altos niveles de violencia, y la permanente ocurrencia de riesgos y conflictos ambientales. (Rivera, 2013, p. 16)

La economía ha experimentado un proceso de recesión y contracción que ha asfixiado progresivamente a las clases menos favorecidas, dejándolas desprovistas de oportunidades y condenándolas a la emigración hacia otros países como España, Chile, Argentina y Brasil; o al estancamiento en actividades económicas que no satisfacen sus necesidades básicas. Es de esperar que este panorama social tan precario, se constituya en caldo de cultivo para la delincuencia.

No es un secreto que Colombia, en el escenario mundial, ha ocupado un deshonroso papel en la producción y comercialización de narcóticos. Los problemas estructurales con los cuales ha tenido que cargar nuestro país a través de su historia, como lo son la violencia política y el narcotráfico se han dispersado a lo largo y ancho del territorio nacional. La región cafetera, por supuesto, no se ha librado del pernicioso impacto social que ha impuesto la violencia y el narcotráfico, esto es, la subsecuente cultura del terror y la ilegalidad. A cerca de la influencia del narcotráfico en esta región del país, y particularmente en la ciudad de Pereira, nos plantea Vallejo (2010):

Las organizaciones delictivas “menores” que actúan como redes de trata de blancas, de prostitución, distribución de droga, robos de carros y las organizaciones “mayores” que operan como poderosas redes del narcotráfico, han intentado encontrar en la región un terreno abonado para sus acciones. La presencia del narcotráfico, por ejemplo, ha recrudecido la violencia y su colindancia con la sicarización, fenómenos que en su constitución, brindan por la “vía fácil”, la satisfacción de necesidades económicas, la resolución “extralegal” de conflictos entre los ciudadanos, entrando a reforzar el ejercicio de una “justicia privada”. (p. XXIX)

Entonces a un Estado preocupado históricamente por cuidar los intereses de la clase privilegiada y que ha abandonado a su suerte a las clases menos favorecidas, sin ofrecerles apropiadas y suficientes estrategias para la superación de la crisis socioeconómica, se suma un incremento en las tasas de delincuencia e ilegalidad, que configura una realidad social compleja y que pone al orden del día el miedo, la desconfianza y la sospecha.

Un Estado democrático verdaderamente preocupado por responder a las necesidades de sus ciudadanos, debería estar empeñado en buscar, con diligencia, la reactivación económica, la oferta de empleo, la cobertura y calidad educativa, la atención en salud, entre otros renglones que contribuyen a elevar la calidad de vida. No obstante, frente a la crisis social y económica, la respuesta del Estado colombiano ha sido

incrementar el presupuesto destinado para la seguridad, aún a pesar de los acuerdos de paz con la guerrilla de las FARC firmados en el año 2016<sup>13</sup>.

A pesar del elevado incremento en el presupuesto destinado para la seguridad pública y la guerra, el Estado ha sido incapaz de garantizar la seguridad de sus ciudadanos. Ello ha dado lugar al surgimiento de una próspera economía que se lucra de ofrecer servicios de vigilancia privada.

Entonces al tenor de un Estado incapaz de garantizar la seguridad a sus ciudadanos, ante el incremento del crimen, el negocio de la seguridad privada emerge como un aparente satisfactor que devolverá a la ciudadanía su tranquilidad y confianza. No obstante, las causas que dan origen a la problemática persisten, mientras que los mecanismos que se utilizan para resolverla, lo único que hacen es segregar el espacio, imponer rígidos y controlados flujos que determinan qué tipo de ciudadanos cumplen con las condiciones mínimas para movilizarse en estos nuevos espacios educativos confinados.

La ciudad se cierra, levanta muros, se confina y margina. El espacio público paulatinamente cede a las pretensiones de un mercado de la educación privada que concibe su propósito y función social, única y exclusivamente para aquellos que pueden acceder a ella. Sus servicios, sus instalaciones, sus recursos, sus programas, su currículo y su forma de entender la educación y la sociedad, se colocan al servicio de una visión privatizada, excluyente. Se regula o se restringe la libre movilidad de los ciudadanos por sus instalaciones, pues palpita la convicción de que en cualquier momento existe el riesgo del despojo, del robo, el daño infligido sobre bienes e instalaciones u otro tipo de delitos contra la integridad de aquellos que hacen parte de la comunidad educativa.

No pretendemos desconocer que habitamos en un contexto social que no ofrece suficientes condiciones de seguridad y bienestar. Diferentes tipos de delitos se cometen a diario y organizaciones delincuenciales en la región desarrollan sus actividades ilícitas, sin atender a agendas administrativas: “No hay precisamente un horario de oficina para la comisión de delitos”. No obstante, más allá de esta realidad, nos interesa

---

<sup>13</sup> Colombia destina mucho dinero para la guerra. Sin ser considerados los tiempos más duros de la confrontación armada por la salida de las FARC del mapa de las hostilidades tras el Acuerdo, el presupuesto militar en los últimos cinco años en Colombia no ha bajado de los 8 mil millones de dólares y, solo en 2017 y lo que va de 2018, se gastaron USD\$9.714 millones en este rubro. (Macías, 2018).

comprender la manera como estos mecanismos de atención a la problemática de inseguridad, especialmente en los espacios educativos, impactan las movilidades, esto es, las posibilidades que tienen los ciudadanos de interactuar con sus instituciones, y cómo esta “naturalización” de los espacios segregados, nos dicta la manera como debemos relacionarnos con la ciudad y con los otros: desde la desconfianza, la sospecha y el miedo. Así, el pensamiento amurallado nos impone agendas vitales y reconstruye un universo simbólico en el cual damos cabida o no, a aquellos que estimamos cumplen con los requisitos mínimos para establecer interacciones. Los muros dictan la agenda de nuestras interacciones.

No puede desconocerse el proceso de descomposición social que aqueja a los países latinoamericanos, los cuales, durante años han sido sometidos por parte de organismos internacionales a políticas económicas que van en detrimento del bienestar de sus pueblos. Sumado a esto, los gobernantes y clase política que han detentado el poder a lo largo de sus regímenes coloniales, militares y “democráticos”, han gobernado de espaldas a los intereses de las mayorías y en procura de preservar sus propios intereses de clase, agudizando la injusticia social y consolidando formas políticas de segregación.

### **11.2.2. El confinamiento como estrategia de supervivencia**

Cada vez van tomando mayor fuerza los argumentos para confinar los espacios comunes. Este fenómeno de aislarnos, de individualizarnos, de separarnos parece inherente al sistema económico que nos rige. El poder del capital impone una lógica que sobrevalora lo material, los bienes, el status por encima de otros valores que apelan a lo espiritual, entendida aquí esta dimensión no necesariamente desde una perspectiva religiosa, sino acuñada a la ética y la facultad humana de elegir una apropiada manera de vivir en comunidad, de ser uno con el otro. Amurallarnos se nos antoja normal. Es la respuesta pragmática y primera que surge ante la pregunta ¿Qué hacemos frente a la inseguridad? Esta tendencia se advierte en el ámbito institucional, pero también en el comercial y residencial. DUSO4 nos declara:

“Yo creo que eso que sucede en la universidad es una manifestación de problemas globales. Es decir, el tema de la seguridad está atravesando como todo el mundo. Es decir, hay unas políticas

globales de control y de defensa de un modelo capitalista, neoliberal, que orienta el mundo. Y se ha vendido tan bien, que uno ve las unidades residenciales, los conjuntos cerrados, los centros comerciales, es decir, ya todo está colmado de esquemas de seguridad”.

Asistimos a una era en la cual los valores humanos se han invertido a favor de la apariencia por encima de la esencia ¿Podemos hablar de una época distinta en la historia de la humanidad? Lo cierto es que por estas edades el sistema de consumo nos impele a devorar productos y servicios que nos permiten medir la calidad de vida en función del poder adquisitivo. Buscamos cada vez con mayor ahínco satisfacer nuestros propios intereses en detrimento del cultivo de las colectividades, de dar lugar a la construcción de comunidad. Este apetito –siempre insaciable- por lo material, nutre el egoísmo, da a luz subjetividades signadas por la individualidad y el desencanto del encuentro; crea interacciones funcionales y convenientes que dan al traste con la espontaneidad y la confianza. Así, el lugar que habitamos, la unidad residencial o el barrio, se conciben como fortalezas que nos resguardan, que nos protegen, pero que al mismo tiempo nos aíslan, nos desconectan. DUSO3 afirma con agudeza lo siguiente:

“[...] y si tu miras, en general, los cercamientos eso es lo que buscan, últimamente en la ciudad está de moda eso de que los barrios se cerquen, se pongan vallas de seguridad para que no se metan los ladrones, y ya existen medidas que dicen -listo usted puede hacerlo-. Entonces usted puede hacerlo es que usted asume los costos de mantenimiento de la infraestructura pública que hay allí”.

Parece que el miedo ha logrado su cometido de amedrentarnos y nos ha bloqueado la capacidad de ser creativos, de inventar formas otras de relacionarnos, de construirnos como tejido social, como comunidad.

De otro lado, es notable la falta de voluntad política de quienes ejercen cargos de gobierno para desarrollar procesos colectivos de formación y concienciación que permitan concebir formas alternativas de hacer frente a la inseguridad. Invertir en mecanismos de control y vigilancia resulta más rentable que invertir en ciencia y educación. Al respecto nos dice el profesor Llinás: “En este momento casi en todas partes del

mundo ocurre tal fenómeno. En general los encargados de los dineros no entienden ciencia y prefieren no gastar la plata que les da poder”. (ERL23)

Si bien el individualismo y el consumismo se han constituido en signos característicos de nuestra era, no por esto debemos asumir una actitud complaciente hacia ellos. El egoísmo y el apetito insaciable por el consumo de bienes y servicios poco favorecen a la construcción de relaciones sociales basadas en la colectividad, la confianza y el respeto por el otro. La educación, entendida desde un enfoque ético y político, comprometida con una mirada crítica de la realidad que no se sustrae a su valoración, al *status quo*, sino que se reconoce portadora de un agudo lente para escudriñar y develar las falacias que dan soporte a formas tradicionales de exclusión y control, debe levantarse como faro que ilumina y saca a la luz las argucias ocultas de los poderes hegemónicos que rigen el destino humano en sus diferentes esferas de expresión: cultural, político, económico, religioso, etc. En tal sentido cobran relevancia las palabras de Nussbaum (2012):

Prácticas tradicionales como la explotación, el maltrato psicológico o físico, no merecen ser preservadas simplemente por su existencia o antigüedad. Para argumentar a favor de su preservación debemos comparar la aportación que realizan con el daño que causan. Y esto requiere de un conjunto de valores que nos dé un punto de apoyo crítico antes las particularidades culturales (p. 63).

### **11.2.3. Ciudad mutante**

La ciudad de Pereira hoy en día (2020), dista bastante de lo que era un siglo atrás. Su fisonomía urbana ha cambiado. Las calles se han llenado de autos mientras su malla vial es insuficiente para responder al desmesurado crecimiento del parque automotor. El espacio público para el encuentro se ha venido comprimiendo. El urbanismo en la ciudad ha experimentado un crecimiento acelerado y desordenado. Rivera (2013) nos dice lo siguiente:

[...] desde los años noventa hasta la actualidad, se ha venido presentando un proceso acelerado de crecimiento urbano en el municipio de Pereira, a pesar de las dificultades económicas que ha tenido que afrontar la ciudad y la región en este lapso de tiempo. En efecto, como resultado de este proceso vertiginoso de urbanización, en época de crisis, se evidencia la ampliación de la desigualdad social en el municipio, fenómeno expresado territorialmente en nuevas formas de fragmentación, división o segregación espacial entre los diferentes estratos o clases sociales. (p. 16)

Nuevos asentamientos humanos proliferan en la periferia mientras muchos de sus pobladores no cuentan con estabilidad laboral y deben dedicarse, en el mejor de los casos, a la economía informal; eufemismo este que, como de costumbre, se utiliza para tratar de encubrir uno de los males que aqueja a la región y al país, esto es, las altas tasas de desempleo e incapacidad del Estado para generar productividad en la población.

Al presente, la ciudad adolece de espacios públicos para el disfrute relajado y seguro. El clima de inseguridad ha crecido como consecuencia del incremento de la criminalidad. La ilegalidad ha mutado a nuevas formas de expresión: extorsión, secuestro, sicariato, microtráfico, entre otros, se han agudizado o simplemente han entrado a hacer parte de la agenda del crimen. Nos dice García (1995):

Es evidente que la ciudad actual no puede ser narrada, descrita, ni explicada como a principios de siglo. El sentido de vivir juntos en la capital se estructuraba en torno de marcas históricas compartidas en un espacio abarcable –en los viajes cotidianos- por todos los que habitaban la ciudad. (p. 96)

#### **11.2.4. Ciudad paranoia**

Ya no atinamos a deambular la ciudad liberados del espectro del acecho, pues sentimos latente el peligro. Por doquiera que vayamos, nos sentimos asediados, escrutados, como potenciales víctimas. Caminamos como vigías, buscando en las sombras del día, o de la noche, rostros desconocidos que, agazapados, han de saltar sobre nosotros para robarnos, en un ejercicio crudo de violencia, o en un sofisticado embrujo de estafa. Desconfiamos del joven andrajoso que refleja las huellas del hambre y del sin sentido. Del anciano que esconde, en los surcos de su rostro, el terror de un mañana incierto.



Miramos con recelo al vendedor que nos aborda, creyendo encontrar en su desgastado cacareo, un anzuelo de falacias. Nos sentimos hastiados de la necesidad de los otros. Cada diez pasos encontramos una mano que se levanta rogando saciar su hambre, un rostro que reclama atención, un letrero que denuncia violencias, ausencias o desplazamientos. El centro de la ciudad ya no es un lugar que nos produzca disfrute y serenidad. ¿Alguna vez lo ha sido? González (2014) rememora la antigüedad de tales temores:

Temerle a los cruces no es nuevo, los caminantes helenos se alteraban en las intersecciones porque el dios griego Pan se aparecía en los cruces-encrucijadas de caminos, su presencia generaba miedo, pánico. Por estos hechos, las ciudades se consideraban seguras, pero cuando crecen las polis por la llegada de habitantes rurales, -bárbaros por no ser civitas, ciudadanos, civilizados-, estas ciudades dejan de ser seguras y el pánico se va apoderando en la medida que las urbes crecen. (p. 28)

El crecimiento poblacional de la ciudad de Pereira ha rebasado su cartografía provincial. Caminamos por andenes estrechos atestados de transeúntes raudos, confinados a lugares inciertos donde hábiles falanges escrutan vacantes bolsillos.

Los semáforos, ya no constituyen la pausa obligada para el conductor, suma generosa de segundos para aquietar el pensamiento; no hay lugar para pensar o contemplar, pues las esquinas se han convertido en improvisadas zonas francas para el vendedor, para el limosnero, o para el usurpador. Y como no queremos lidiar con la necesidad del otro, que nos desborda, o el temor que su cercanía nos despierta, preferimos levantar muros transparentes, ventanillas que nos mantengan resguardados de los asiduos reclamos de la necesidad. Nos hemos convertido, paulatinamente, en ciudad Paranoia. No es que seamos, por natura, indolentes o mezquinos; tal vez nos hemos hastiado y sentimos que ya no podemos lidiar más con las carencias de los demás. Nos sentimos manoseados, abusados en nuestra buena fe. Ya no creemos en los discursos, desconfiamos de las apariencias, fruncimos el ceño ante las urgencias.

A la ciudad Paranoia la recorreremos por necesidad, no por disfrute. Cuando deambulamos sobre sus calles derruidas, agobiadas por el bullicio y los gritos ambulantes de baratijas, lo hacemos empujados por un implacable tiempo que nos acosa. Las agendas impuestas por la jornada laboral nos convocan a una carrera

cotidiana, pero, además, si te detienes o caminas lento, corres el riesgo de ser atropellado por otros transeúntes, ser drogado con alcaloides o, en el mejor de los casos, convertirte en el blanco comercial de algún repartidor de volantes, promotor publicitario de dudosas bancas emergentes que prometen sacarte de la quiebra, -siempre hay una nueva oportunidad para que descanses en las garras de otra arpía-.

Nos refiere Barbero (1991):

[...] los miedos son clave de los nuevos modos de habitar y de comunicar, son expresión de una angustia más honda, de una angustia cultural. [...] Y, por último, es una angustia que proviene del orden que nos impone la ciudad. Pues la ciudad impone un orden, precario, vulnerable, pero eficaz. ¿De qué está hecho ese orden y a través de qué funciona? Paradójicamente es un orden construido con la incertidumbre que nos produce el otro, inoculando en nosotros cada día la desconfianza hacia el que pasa a mi lado en la calle. Pues en la calle se ha vuelto sospechoso todo aquel que haga un gesto que no podamos descifrar en veinte segundos. Y me pregunto si ese otro, convertido cotidianamente en amenaza, no tiene mucho qué ver con lo que está pasando en nuestra cultura política, con el crecimiento de la intolerancia, con la imposibilidad de ese pacto social del que tanto se habla, esto es, con la dificultad de reconocerse en la diferencia de lo que el otro piensa, en lo que al otro le gusta, en lo que el otro tiene como horizonte vital, estético o político. (p. 427)

En la ciudad Paranoia, todos somos extraños y advenedizos. Poblamos la misma ciudad, recorremos el mismo territorio, pero no tejemos lazos de confianza e identidad. El irrespeto está al orden del día; andamos a la defensiva, asombrados por la provocación y dispuestos a la conmoción. Presos del temor y la desconfianza asistimos al lánguido recuerdo de los versos que un día proclamaran nuestra identidad: “Y de mis brisas y de mis fuentes / y de mi cielo en la inmensidad / bebí con ansia lo que en la vida / mi lema ha sido LA LIBERTAD”<sup>14</sup>. Al respecto de esta progresiva pérdida de valores culturales que caracterizan nuestra ciudad, nos advierte Vallejo (2010):

---

<sup>14</sup> 3ª estrofa del Himno de Pereira.

La irrupción de la violencia urbana forma parte de los asomos de la quiebra de esa solidaridad ancestral que históricamente mostrábamos con orgullo y que hoy nos inquieta a todos. La ciudad atraviesa por una etapa de transición generada por factores estructurales propios de su crecimiento económico, urbanístico y demográfico, ligados a otros de carácter sociológico y antropológico y que se entrelazan de una manera compleja con expectativas, imaginario y realizaciones, enmarcado todo ello, dentro de una realidad de muerte, desesperanza, exclusión y desarraigo. (p. XXX)

Describir a Pereira en términos de ciudad Paranoia, tensiona los imaginarios tejidos en otra época, cuando se enarbolaban con orgullo valores de solidaridad y libertad. No es que antes no hayan existido, y menos aún que ahora todos ellos hayan desaparecido, más bien hemos de reconocer que la ciudad está mutando, que el espacio social del presente, construido por quienes la poblamos y recorreremos a diario, se configura al tenor del miedo y la desconfianza. Rotker (2000), nos recuerda la amplitud del repertorio de temores que asedian al ciudadano de la nueva era global:

A la inseguridad que produce la posibilidad de un asalto o de un secuestro, se agregan inseguridades que se comparten con todos los países, tanto ricos como pobres, a partir de la globalización: la inseguridad en el empleo y por lo tanto en la estabilidad del ingreso, los problemas de salud y el medio ambiente, el hambre, el tráfico de estupefacientes, los conflictos étnicos, la desintegración social, el terrorismo, las migraciones que van penetrando las ciudades desfigurando sus espacios y des-territorializando los sentimientos de pertenencia de los ciudadanos previos. (p. 15)

#### **11.2.5. Pereira: ciudad sin puertas (pero con muros...)**

En este apartado queremos discernir acerca de una de las características principales de la ciudad, esto es, su gran vocación comercial. Para ello hemos tomado, como punto de partida, una de las frases con las cuales se le reconoce en el escenario nacional: “Pereira, ciudad sin puertas”. Este seudónimo de la ciudad, supone una actitud de la misma, a recibir sin prejuicios a propios y extraños. Si su vecina ciudad, Manizales, se presenta como la “ciudad de las puertas abiertas”, entonces Pereira, recoge las puertas y se muestra, coqueta, como la ciudad que ha mandado a derribar las puertas. Puede que la rivalidad histórica que han mantenido

estas dos ciudades del triángulo del café, manifiesta en la competencia deportiva y expresiones populares que a veces rayan en la arrogancia y el irrespeto, haya llegado también al terreno de los rótulos de ciudad.

“Ciudad sin puertas”, sin duda, es una promesa bastante ambiciosa. Alude a una ciudad en abierta comunión con el mundo que le rodea. De hecho, por su estratégica ubicación geográfica, la ciudad de Pereira históricamente ha sido, y continúa siendo, una ciudad de paso, por la cual se transportan mercancías a diferentes lugares del país y del mundo. Su cercanía con el puerto de Buenaventura, en el Océano Pacífico, facilita el arribo de productos para exportación. La ciudad misma, en el escenario nacional, reconoce su vocación comercial con relación a Manizales, a la cual se le conoce como ciudad universitaria y al vecino departamento del Quindío, como complejo turístico.

En el escenario regional, esto es, el denominado “Eje Cafetero”, la ciudad de Pereira ha liderado la oferta de Centros Comerciales y grandes superficies, convirtiéndola en un destino importante para el consumo.

Los centros comerciales de la ciudad, vigilados y regulados, han venido a convertirse en “lugares seguros” para el encuentro, reemplazando, al menos de manera parcial, los exiguos parques públicos y modelando las formas de interacción de los habitantes. En este sentido nos expresa Vallejo (2010):

Los espacios culturales, políticos, artísticos y lúdicos se han visto restringidos por las prioridades de un desarrollo económico mercantil que relega al individuo a ser simplemente un instrumento ideológico de una realidad pragmática sometida a los vaivenes caprichosos de un crecimiento económico voraz e irracional y la entronización de prácticas clientelistas y politiqueras con sus secuelas de asistencialismo, corrupción y manzanillismo. (p. XXIX)

Shopping, cinemas, zonas de comida y de entretenimiento se constituyen en espacios confinados para el consumismo. La oferta artística y cultural en estos lugares concebidos para el consumo es pobre y desconectada de vocación formativa. Las expresiones artísticas como la música, la danza o exposiciones son utilizadas como gancho para atraer a los potenciales clientes que han de dejar su dinero en alguna de las tiendas del edificio. Los centros comerciales se han constituido en los nuevos templos de adoración al dios del consumo; suerte de iglesias abiertas toda la semana, pero con especial movimiento los fines de semana,

a donde sagradamente acuden sus feligreses para tributar sus ofrendas y responder al llamado hedonista y consumista tan propio de nuestra era. Así, el comercio impone una agenda de ocio, nos dicta unas formas de interacción y moldea nuestra subjetividad. Rotker (2000) denuncia esta característica del presente:

El comercio provee ahora lo que las instituciones urbanas y estatales han dejado de proveer: espacios civiles para el ocio y el encuentro. Así como los centros comerciales, los espacios de vida se han convertido en suerte de *bunkers*; hacia afuera concreto y materiales densos, que dan la sensación de protección y seguridad, el adentro es el de la fantasía del lujo de la luz artificial, las mercaderías o los menús en exóticas lenguas que ofrecen los buenos restaurantes p. 18.

El auge desmedido del comercio que promueve la sociedad neoliberal se da cita en estos célebres templos, concebidos especialmente para aquellos que poseen la capacidad adquisitiva necesaria para el consumo de los bienes y servicios que allí se ofrecen. De allí que, la oferta de encuentro y diversidad que promete este tipo de espacios es falaz, y está supeditada a la capacidad económica de sus usuarios, lo que puede interpretarse como un mecanismo inherente de exclusión social ya que aquellos que no cuentan con los recursos suficientes para la “feria del consumo”, pueden autoexcluirse porque no encuentran sentido o propósito en estos lugares.

En este orden de ideas, si bien en la ciudad se advierte un número considerable de habitantes de la calle deambulando libremente por las calles, los centros comerciales, insertos en el espacio público, son lugares vedados para ellos o para otro tipo de transeúntes que, por su forma de vestir o ademanes corporales, son estigmatizados como potenciales delincuentes. La estética, la organización del espacio y la arquitectura de estos lugares responden a una lógica aséptica, que impone usos regulados del cuerpo. Sus instalaciones están diseñadas deliberadamente para que sus usuarios las recorran a lo largo y ancho dejándose aturdir por el último grito de la moda.

Así, los centros comerciales se levantan en las inmediaciones mismas del espacio público para segregar y confinar espacios dedicados al comercio; espacios delimitados por muros de hormigón y concreto, por avanzados dispositivos tecnológicos de vigilancia y seguridad y por cercas simbólicas que excluyen con

sutileza a los pobres, los “raros”, los marginados y todos aquellos que no se ajustan al canon estético, económico y de conducta que regula la permanencia en estos lugares.

A la postre, la formula funciona: si las calles y los parques intimidan, volquémonos a los espacios confinados del comercio para abrazar la seguridad, complacer nuestros antojos y calmar nuestra angustia existencial con el consumo de bienes que, seguramente no necesitamos, pero que nos consuelan y nos hacen creer, de paso, que no estamos por debajo del nivel da valía que nos designa la época. Valemos en tanto tengamos la capacidad de consumir.

### **11.2.6. Ciudad laberinto**

La ciudad confinada se concibe como laberinto, como lugar de desencuentro, de límites, de muros que perfilan pasajes, caminos sin salidas y sin entradas. Lugares no comunes, espacios segregados donde muros físicos o simbólicos se levantan para imponer indiferencias, miradas de soslayo o ausencias. Las unidades residenciales incorporan porterías, vigilantes, no importa el estrato social al que pertenezcan. Desde estratos bajos a estratos altos el grito de miedo se extiende, el clamor mesiánico por el control se levanta a la par que hace su entrada campal el estigma, la acusación, la desconfianza y la marginación. Nos relata DUSO4:

“Igual sucede con un conjunto residencial. Bloqueemos y cerremos todo el conjunto residencial. Nosotros somos la gente buena, afuera hay mucha gente, y mucha gente de esa, es gente mala, se pueden meter acá. Como una lógica...”

Las porterías, las rejas, las casetas de vigilancia apostadas a la entrada de los conjuntos residenciales delimitan los lugares públicos cediéndole cada vez más espacio a la oportunidad de diferenciar, de indicarle al otro que no pertenece a ese territorio. DDSO1 nos comparte lo siguiente en su relato:

“Claro, determina muchas divisiones sociales. Muchas, pero muchas. Entonces el que llega, que no forma parte de ese grupo amurallado, se detecta de inmediato y se excluye. Entonces imagínese todas las discriminaciones que hay al respecto”.

### 11.3. Sociedad de control

#### 11.3.1. Habitando 1984: “El Gran Hermano te vigila”

1984 es una novela del escritor británico George Orwell (1949). En ella se describe a una sociedad gobernada por un régimen totalitarista que controla todos los aspectos de la vida de sus ciudadanos. Los habitantes de Oceanía, superpotencia en la cual se despliega esta distopía, deben profesar adoración, obediencia y amor al Gran Hermano, la figura de poder que el Partido ha instalado. Este, como líder supremo del Partido, aparece desplegado en carteles y monedas con la frase: “El Gran Hermano te vigila”. Si bien la novela es escrita en un contexto histórico enmarcado por regímenes políticos totalitaristas (Alemania de Hitler, Unión Soviética de Stalin, España de Franco, Italia de Mussolini), destaca su carácter profético para denunciar el afán creciente de los gobiernos de turno, por controlar cada detalle de la vida de sus gobernados.

En tiempos como los que transitamos, caracterizados por “carismáticos” líderes populistas, -tanto en el plano nacional como internacional-, cobra cada vez mayor relevancia la implementación de mecanismos de vigilancia y control, so pretexto de garantizar la seguridad de todos los ciudadanos. Somos testigos y habitantes de una suerte de “mundo orwelliano”<sup>15</sup>, era en la cual, incluso en el fuero de nuestra “intimidad”, todos nuestros actos a través de las redes sociales son monitoreados. Nuestras preferencias, nuestros hábitos de consumo, nuestras virtudes y mezquindades están expuestas al control y seguimiento de un Gran Poder que ordena y administra “La Red”. Pero más allá de nuestro fuero personal, en el ámbito de lo público, estamos también siendo inspeccionados.

A pesar de ser una ciudad intermedia, sin los agites y afanes propios de las grandes capitales, Pereira ha sido susceptible a la delincuencia y el crimen organizado. Indicadores de desempleo, carestía y pobreza se han destacado en una ciudad que, por concebirse a sí misma “sin puertas”, es receptora de población muy diversa. No en vano se le reconoce como la “trasnochadora y morena”. Esta vocación liberal, fruto de su estratégica ubicación como ciudad de paso, le ha convertido en residencia de personas de los más diversos lugares del territorio nacional e internacional. Fiel a la lógica de un sistema que pondera la vigilancia y el

---

<sup>15</sup> La expresión “mundo orwelliano” es tomada de Velasco (2020, p. 167).

control por encima de políticas sociales que busquen satisfacer las necesidades de la población más vulnerable, Pereira se vigila a sí misma. DUSO4:

“Entonces ahora para todas partes hay, y en las ciudades, en las grandes ciudades del mundo han colocado grandes sistemas de seguridad a partir de las cámaras. Y eso ha sido, digamos, yo recuerdo que eso hizo parte de la política pública local. O de las políticas internas de la administración municipal y departamental: la importancia de tener cámaras instaladas en varios puntos de la ciudad como un mecanismo de generar control alrededor de hechos delictivos. Y eso se generalizó”.

La ciudad está monitoreada. Cámaras apostadas en distintos puntos del centro de la urbe toman nota de nuestros movimientos. Detrás de las pantallas somos observados continuamente. Pereira es una ciudad palpitante, heterogénea, abierta...vigilada.

### **11.3.2. Espacios confinados**

Quizás los colombianos hemos terminado acostumbrándonos a estar confinados, esto es, levantando cercas y/o muros en el perímetro del lugar que habitamos. Creemos que es apenas natural colocar rejas en las ventanas y las puertas, utilizar candados (entre más grandes mejor), desplegar tendidos de malla o alambre, incorporar cámaras de vigilancia o sistemas de alarma. Parece que vivimos cercados por la desconfianza, temiendo siempre el acecho de otro que viene a robarnos, a agredirnos, a violentarnos. No podemos desconocer que vivimos en un país con situaciones sociales complejas, con una historia de violencia auestas, que se ha trasladado del campo y que invade los sectores urbanos de las ciudades.

Fenómenos sociales como la pobreza extrema, el narcotráfico y la delincuencia organizada han alimentado el deterioro de la sociedad. De forma paralela, ante el incremento de los índices de inseguridad, ha crecido la oferta y demanda de seguridad, apalancada por unos medios de comunicación siempre dispuestos a lucrarse del crimen, a publicar la noticia teñida de sangre, de muerte, de terror. Entonces a pesar



de que contamos con todas estas realidades, vale la pena preguntarnos si no existe otra alternativa diferente a seguirnos amurallando, a seguir desplegando mecanismos de seguridad, control y vigilancia que paulatinamente nos confinan y marginan unos a otros, derrumbando de paso los puentes que nos permiten comunicarnos, encontrarnos, tejer interacciones de forma espontánea y confiada.

Consideramos que la manera como se configura la ciudad en su componente urbanístico revela una mirada particular del mundo y modela unos tipos de interacción social en los espacios públicos. DUSO4 nos expresa:

“O sea, el urbanismo -puede pensarse-, es una forma a través de la cual se tejen y se estructuran relaciones de control, de vigilancia y de dominación. Es decir, si nosotros tal vez no tuviéramos los edificios que tenemos, es posible que tuviéramos construcciones circulares, con caminos que pudiéramos articularnos y conversar más; que la ciudad y las calles tuvieran otros dispositivos que permitan el encuentro, la conversación, el escuchar la música. La forma como se estructuran las edificaciones, sean las edificaciones que fueren, no tienen que pensarse ajenas a una lógica de poder, una lógica intrusiva en el espacio público, y va a afectarlo y definir unos modos específicos de socialización”.

### **11.3.3. La inseguridad ciudadana**

El discurso estatal al respecto de la seguridad ciudadana en Colombia y las estrategias que se adelantan, responden a políticas securitarias que se han diseñado e implementado en otros países del orbe, de manera especial en Estados desarrollados (Angarita, 2011). El desplazamiento forzado de población desde sectores rurales hacia las urbes por causa de la violencia, la generación progresiva de un clima de inseguridad laboral y crecimiento del desempleo, el desmonte paulatino de garantías del Estado para los sectores menos favorecidos en vivienda, educación, salud, entre otros, han ocasionado un proceso de pauperización de las franjas menos favorecidas de la población, provocando el aumento de desempleados o agentes sociales ligados a la economía informal. Angarita (2011) nos refiere:

En América Latina, la aplicación del modelo neoliberal viene expulsando de sus fuentes de trabajo a millones de personas del sector agrícola y de las áreas urbanas, creando las

condiciones propicias para la conformación de variadas formas de economía ilegal y para el crecimiento de una delincuencia social, que en su lucha por sobrevivir atenta contra la propiedad privada e incluso contra la vida de las personas (p. 131)

Las condiciones económicas del grueso de la población se han visto golpeadas por la marcha inexorable de una economía globalizada que no consulta las necesidades de los pobres y marginados sino que impone un ritmo que favorece a los sectores más privilegiados de la población acrecentando las brechas de desigualdad entre ricos y pobres.

Al tenor de estas condiciones de asimetría económica se crea una atmósfera social que favorece el crecimiento de la inseguridad y la criminalidad. Angarita (2011) nos sigue diciendo:

El neoliberalismo imperante en la mayoría de países latinoamericanos ha facilitado la mayor concentración de riqueza en pocas manos en detrimento de la inmensa mayoría de la población pobre y excluida. Gracias a la libertad del mercado y la competencia internacional bajo controles desiguales, en los países del Sur se han aplicado procesos de desindustrialización que generan altos niveles de desempleo estructural, y quienes conservan sus puestos de trabajo lo hacen en condiciones precarias. (p. 134)

Con el propósito de atenuar las consecuencias de este clima de inseguridad, el Estado colombiano alimenta un discurso de “mano dura” y busca alinear a la población en torno a la lucha contra los promotores de la violencia y el crimen, ocultando de paso su incapacidad para generar políticas justas que promuevan la calidad de vida en sectores marginales. Vale decir que la desigualdad de la sociedad es un fenómeno presente también en países desarrollados. Al respecto de Alemania, nos dice Beck (2019):

De hecho, la desigualdad social aumenta de nuevo y en una medida aterradora. Las cifras del Instituto Alemán de Estadística muestran que ya desde 1975, y más claramente en los años ochenta, el desarrollo de los ingresos de los autónomos y de los empresarios (en especial de las industrias electrónicas) va rápidamente hacia arriba. Los ingresos de los funcionarios, de los empleados, de los trabajadores y de los pensionistas van en ciertas gradaciones de forma

paralela al desarrollo promedio. Hacia abajo van las cifras para quienes reciben el subsidio de desempleo y la ayuda social. (p. 162)

#### **11.3.4. El negocio de la seguridad**

La creación de una atmósfera de inseguridad a nivel social favorece el surgimiento de dispositivos jurídicos y reglamentaciones que faciliten el ejercicio de control y vigilancia por parte de organismos del Estado, en detrimento incluso, de derechos y libertades individuales y colectivas. Así, “la obsesión por la seguridad, ha conseguido colonizar muchos aspectos de la política contemporánea, con efectos devastadores sobre las prácticas de las libertades civiles y las instituciones democráticas (Velasco, 2020, p. 166).

Como resultado y al tenor de un clima nutrido de desconfianza, se crea la necesidad de incorporar mecanismos y dispositivos que reduzcan la incertidumbre y el temor. Es allí donde entra en escena la oferta de seguridad como un negocio de alta rentabilidad<sup>16</sup>. Nos continúa diciendo Angarita (2011):

Además, los Estados fortalecen el presupuesto de la fuerza pública en contravía de las funciones de bienestar de la población, señaladas en las constituciones, como ha ocurrido en casi todos los países de América Latina, para lo cual, una buena dosis de “inseguridad ciudadana” resulta ser funcional a las lógicas del poder y, por añadidura, un negocio altamente rentable, que beneficia a las empresas fabricantes de todo tipo de aparatos de seguridad (armas, vigilantes con perros, cámaras y tecnología sofisticada), que a pesar de sus altos costos se han convertido en bienes indispensables [...] (p. 133)

La industria de la seguridad oferta una variada gama de productos: dispositivos tecnológicos como cámaras, alarmas, torniquetes, lectores de huellas, personal de vigilancia, cerramientos. La comercialización de estos productos y servicios genera ganancias importantes. DUSO3 comenta:

---

<sup>16</sup> Pérez (2018) nos refiere lo siguiente: En el caso de Colombia, en el año 2016 las empresas de Vigilancia y Seguridad Privada registraron ingresos operacionales por 8.7 billones de pesos, con un incremento anual del 4,3%. De acuerdo con la Superintendencia de Vigilancia y Seguridad privada, el sector contaba con 888 empresas, la mayoría de ellas pequeñas y empleaba a más de 256 mil personas. (p. 13)

“[...] los industriales que producen eso, los que generan todas esas armas no letales, los que hacen las cámaras, los que ponen rejas, candados; eso es un negocio con muchas mercancías que todo el tiempo están ávidas de encontrar gente con miedo dispuestos a comprarlas, y pues las redes de corrupción que hay aquí, que finalmente son las que cohonestan para se compren ciertas cosas o no.

En lo referente al porte de armas, en Colombia las fuerzas militares fabrican y comercializan este tipo de productos; además de ser legalmente la única entidad a la cual el Estado concede la autoridad para expedir licencia para portar y utilizar armas (Angarita, 2011).

Esta situación convierte a la seguridad en un próspero negocio en el cual se benefician dentro del mercado legal, una cadena de proveedores, fabricantes y comercializadores. Sin embargo, son significativamente lucrativas las ganancias obtenidas en el mercado negro de las armas<sup>17</sup>. Carrillo (2017), desarrolla una investigación periodística sobre armas ilegales en Colombia, en la cual entrevista a John Marulanda, coronel del Ejército Nacional de la Reserva Activa y asesor en Seguridad y Defensa:

Marulanda señala que el contrabando de armas es una actividad tan o más lucrativa que el narcotráfico y el tráfico de órganos y de personas y que los principales clientes son los grupos armados ilegales organizados, las redes de tráfico de narcóticos y la misma delincuencia común.

La industria de la seguridad, pues, es un negocio de gran calado que reporta ganancias no sólo a nivel económico sino también político. Muchos candidatos a ocupar cargos de poder político han utilizado en sus

---

<sup>17</sup> Según el periódico El Tiempo (2006), el Departamento de Control de Armas, Municiones y Explosivos (DCCA), una entidad adscrita a las Fuerzas Militares, es la encargada de su venta y cesión. Además, expide y revalida los permisos de porte y tenencia en todo el territorio nacional. En las instalaciones de Indumil de Bogotá, en el CAN, se exhiben en vitrinas revólveres y pistolas de diversos calibres para que el comprador escoja la que más se acomode a su presupuesto. Sus precios –incluyendo papeles al día– oscilan entre los USD\$650 y 1.200. En el mercado negro de Bogotá las cosas son aún más fáciles. Sólo hay que contar con el dinero suficiente para obtener armamento de cualquier calibre desde USD\$ 200. Incluso es posible alquilarlo para cometer toda clase de ilícitos por precios cercanos a los USD\$70. En el caso de fusiles y lanzagranadas de uso privativo de la Fuerza Pública, se obtienen en el mercado negro incluso con descuentos (un Galil puede costar USD\$500 y un lanzagranadas USD\$1.200), mientras un fusil extranjero (por ejemplo un AK-47) puede costar hasta USD\$1.000. El comercio de armas en el mercado negro es la segunda actividad de tráfico ilegal, después de los estupefacientes.

agendas programáticas el discurso de la seguridad con el propósito de incrementar su caudal de votantes. En los Estados Unidos de Norteamérica, por ejemplo, el actual presidente Donald Trump, ha utilizado el muro fronterizo con México, como puntal de su campaña y agenda de gobierno. Utilizando la seguridad de su país como pretexto, ha encendido el ánimo xenofóbico y racista de buena parte de sus seguidores, quienes ven con recelo el arribo de migrantes a través de la frontera. Nos recuerda Velasco (2020):

Por todo ello, y aunque la pulsión obsesiva por los muros fuera previa, no es casual que Donald Trump, quien logró ascender al poder gracias, en no poca medida, a la reiterada promesa de blindar la frontera sur de Estados Unidos y alejar a los migrantes latinoamericanos, se haya convertido en un faro inspirador para los partidos más reaccionarios de toda Europa y parte de América. (p. 171)

A su turno, en Colombia, el expresidente Álvaro Uribe Vélez hizo de la seguridad un estandarte que le catapultó a nivel político en el escenario nacional, a pesar de que su gestión y experiencia política se había desarrollado sólo en el departamento de Antioquia. El actual presidente de Colombia, Iván Duque, legionario del partido del expresidente Uribe, ha sabido también capitalizar el discurso de la seguridad para hacerse elegir. Es común encontrar en vallas de candidatos a ocupar cargos políticos a nivel regional y local, el slogan de la “seguridad”, como gancho publicitario de sus campañas.

#### **11.3.5. La oferta de seguridad como pretexto para el control**

La incorporación de dispositivos de vigilancia como cámaras, es vista por los colaboradores no solamente como una estrategia para la prevención y seguimiento de delitos en las instituciones educativas y el campus universitario, sino también como un pretexto para ejercer control sobre los funcionarios, sus rutinas de llegada y salida a la jornada laboral. En tal sentido el hecho de advertir este tipo de segundas intenciones en la utilización de dispositivos de seguridad genera malestar pues supone un ejercicio de control interno alentado por la desconfianza. DUSPR6 nos dice:

Entonces yo lo entiendo desde el punto de vista de la seguridad. También lo entendemos nosotros como docentes, como un sistema de control, de controlar tiempos, horarios de los profesores que trabajamos. O sea no solamente la seguridad sino controlar los tiempos de trabajo de los funcionarios. A qué hora se va, a qué hora llega. Porque están las cámaras, las evidencias.

DETDH17 nos aporta lo que siente alrededor de la implementación de cámaras en la institución donde labora:

“Por ejemplo, en el SENA, que yo llevo 23 años, está el encerramiento [...] Pues ahora existen muchas cámaras y uno se siente vigilado. Entonces uno va allá y hay mucha cámara. Y eso para mí también fue incómodo en un comienzo porque lo están vigilando a uno”.

Otra manera en que se identifica la oferta de seguridad como pretexto para el control tiene que ver con la sospecha de que el uso de cámaras en instituciones educativas y en el campus universitario, por ejemplo, permite hacer seguimiento a los movimientos de resistencia que se presentan en su interior. Así, los movimientos estudiantiles, los cuales han levantado tradicionalmente su voz de protesta a políticas gubernamentales que consideran lesivas, son potencialmente monitoreados a través de cámaras con el propósito de prever situaciones que puedan considerarse peligrosas para la estabilidad institucional. DUSO6 nos dice al respecto:

“Entonces pienso que es un asunto que no solamente busca, digamos, delincuentes que puedan robarse algo de la universidad, de la institución; sino que está anclado a esas lógicas de perseguir el movimiento estudiantil, de identificar quién es el movimiento estudiantil, que hace, quienes son, como se mueven, donde están”.

### 11.3.6. Naturalizando el control

Tendemos a naturalizar la incorporación de dispositivos de vigilancia. Progresivamente se van incorporando nuevas formas de control que van preparando el terreno para la implementación de otras más. Los torniquetes, por ejemplo, en la Universidad Tecnológica de Pereira han presentado resistencia por parte de la comunidad estudiantil. No obstante permanecen, aunque todavía no se ha implementado el software lector de tarjetas. Pero tarde o temprano terminarán implementándose. Mientras tanto los torniquetes hacen parte del mobiliario de control al que la comunidad educativa se ha venido acostumbrando. Esta naturalización progresiva del control, como lo decía un colaborador, va preparando el terreno para “nuevas formas de exclusión”. En palabras de DUSO3 la convergencia de tales factores modela formas de interacción social que se fundan en la sospecha y la desconfianza:

“Y eso a su vez va modelando comportamiento. Es como la manera concreta social, comportamiento defensivo, que nos pone a relacionarnos con los demás a la defensiva. Y cuando nos relacionamos más con los demás a la defensiva, pues somos más manipulables, porque ya estamos predispuestos a que cualquier cosa mala aparezca en el escenario; a esperar males de los demás, y que empecemos a asumir como positivas medidas que nos encierran. “¡Ah! si, había que poner cámaras”. Porque incluso una persona diga que hay que poner cámaras. “¡Qué bueno que hayan policías! ¡Qué bueno que todo el mundo ande armado!” Empieza uno a consentir muchas prácticas que terminan siendo lesivas para todos y su vez incrementa el miedo de todos a todos”.

Es importante preguntarse también hasta qué punto el currículo universitario, que responde a intereses alejados del contexto y que deja huérfanos a los estudiantes de pensamiento crítico, tiene una responsabilidad en esto. Vale la pena resaltar también el hecho de que la naturalización del control es un proceso paralelo a la siembra sistemática de desconfianza. Los dos se refuerzan en una relación sinérgica. Herrera (como se citó en Angarita, 2011) opina con respecto a los dispositivos de poder ejercidos sobre los operarios del trabajo inmaterial y sus efectos en la resistencia al poder:

Ante la dificultad de controlar el *General Intellect*, que poco a poco se va apoderando de las fábricas y de las mentalidades y se va convirtiendo en el factor más importante de creación de valor en nuestros días, la ideología dominante introduce el miedo en la percepción del mundo que nos rodea. Si lo logra, es decir, si nos relacionamos mutuamente con miedo, si nuestra percepción cultural de la naturaleza, de los otros y de nosotros mismos se basa en el miedo, este nos atenazará y permaneceremos pasivos ante lo que nos ocurra. (p. 91)

### **11.3.7. Cultura del miedo**

Nos refiere Delumeau (1989): “Haya o no más sensibilidad ante el miedo en nuestro tiempo, éste es un componente mayor de la experiencia humana, a pesar de los esfuerzos intentados para superarlo” (p. 21). Delpierre (como se citó en Delumeau, 1989), nos dice que el miedo “nació con el hombre en la más remota de las edades”.

Alrededor del reconocimiento del miedo como componente inherente a la naturaleza humana, en tanto este se constituye también en un elemento que coadyuva a la supervivencia de la especie, la seguridad emerge como componente fundamental. El miedo pues, ocupa un lugar importante en el escenario de las emociones humanas, más debe reconocerse que es susceptible de ser provocado, de ser alimentado. Como sustrato de nuestro cuerpo emocional puede entrar en conflicto con nuestra razón e incluso paralizarla. Así nos recuerda Delumeau (1989):

No obstante, el miedo es ambiguo. Inherente a nuestra naturaleza, es una muralla esencial, una garantía contra los peligros, un reflejo indispensable que permite al organismo escapar provisionalmente a la muerte [...] Pero si sobrepasa una dosis soportable se vuelve patológico y crea bloqueos. Se puede morir de miedo o al menos ser paralizado por él. (p. 22)

El miedo es un elemento constitutivo de la cultura colombiana. Desde que somos niños, éste se nos inculca; se nos enseña desde el hogar a tenerle miedo al espacio exterior, ese que va más allá del umbral de nuestra casa. Los adultos nos advierten que si salimos sin su autorización y cuidado corremos el riesgo de



ser acechados por personajes fantasmagóricos como: el coco, la llorona o los locos<sup>18</sup>. Estos personajes pueden robarnos, secuestrarnos, violarnos o asesinarnos. Así, desde niños crecemos con la noción de que allá afuera, más allá de la fachada de nuestra casa existe otro mundo que representa múltiples amenazas para nuestra integridad vital. Se nos enseña, así mismo, a desconfiar del otro, a no “recibirle dulces” a cualquier desconocido, pues muy probablemente estará interesado en hacernos daño.

En el escenario del aula y en espacios colegiados, suele también habitar el miedo. El temor a ser avergonzados o ridiculizados por hacer alguna pregunta o comentario que puedan considerarse “inapropiados” o poner en tela de juicio nuestra inteligencia, hace que optemos por quedarnos callados, aun cuando la sombra de la ignorancia nos cubra.

Este pánico que nos envuelve y nos inmoviliza se constituye en un muro simbólico que nos encierra y limita nuestras posibilidades de obtener mayores logros en nuestros procesos de formación. Resulta curioso que el profesor Llinás, uno de los científicos colombianos más destacados en el escenario internacional, nos advierta sobre la importancia de romper el miedo y arriesgarse a preguntar. Cuando le formulamos el interrogante: ¿Quién es Rodolfo Llinás para el mundo y para Colombia? ¿Usted cómo se ve en el mundo y en Colombia?, nos respondió de forma sencilla pero contundente: “Un colombiano más, sin miedo a hacer preguntas difíciles” (ERL23). Nos invita González (2014) a preguntarnos ¿cuáles han sido históricamente nuestros miedos? En tal sentido nos plantea:

Este interrogante permite encontrar que existen unos miedos aprendidos, heredados, transferidos de generación en generación, de mano en mano, de boca en boca, delegados por la cultura, casi a priori. Es decir, se llega a la vida y esos miedos se incorporan o se inoculan con el lenguaje, se apoderan del sujeto mismo. No es sólo pasado, aparecen unos miedos renovados, convocados por la sociedad global, donde lo mejor que se ha globalizado es el fetiche de la compra, la pobreza, el riesgo y su consiguiente desenlace: el miedo. (p. 23)

---

<sup>18</sup> Los “locos” es una expresión utilizada en Colombia para referirse a habitantes de la calle o indigentes. Suelen andar las calles con un costal o bolsa en la cual cargan ropa, comida u otras pertenencias.

A medida que crecemos el discurso del miedo se amplía, pero también se hace más específico. Se nos advierte sobre “los marihuaneros de la esquina”, sobre el homosexual, la prostituta, el bandido del barrio. Nos acompañan desde temprana edad, máximas que resumen en pocas palabras todo un arsenal simbólico de desconfianza latente en nuestra cultura: “Dime con quién andas y te diré quién eres”. “Al que anda entre la miel, algo se le pega”. “Una papa podrida daña todo el bulto”. “A perro callejero, no le falta garrote”. Existe una palpitante sensación de temor a moverse en la ciudad, en sus calles, especialmente a ciertas horas de la noche. ARESP9 nos dice al respecto:

Yo siento que hay mucho miedo hacia habitar la calle, ósea, como que es el miedo que nos vienen implantando y que hace que cada vez menos vamos a encontrarnos con alguien en la calle. Siempre es un lugar, vamos a un lugar; ósea, vamos y nos encontramos en tal dirección. ¿Sí?, pero donde, en tal dirección. Entonces siempre es como un miedo a habitar. Ha venido como surgiendo un miedo a habitar la calle, como que la calle cada vez es más sola.

Este temor a las calles de la ciudad ha venido a convertirse en parte constitutiva de los ciudadanos en la era moderna. En tanto las ciudades han crecido, y con ello los cinturones de miseria se han extendido, también los problemas de inseguridad se han multiplicado. En consecuencia, nuevos mapas de segregación se trazan en las laderas de las ciudades, dibujando una cartografía física y simbólica que asigna rótulos sobre sectores de la población de manera indiscriminada. Un colaborador de la ciudad de Tijuana nos acerca a este sentimiento:

Y acá (en Tijuana), nos veo desconfiados, nos veo muy lastimados, nos veo y yo me siento muy precavido con el otro. Caminas en la calle y no le sonríes a la gente; no sonríes, no tienes ese cuerpo altivo, así con cabeza arriba y sonríes (haciendo referencia a la conducta del norteamericano. Yergue su torso, levanta su cabeza y sonríe). No, acá vienes como... (Encoge su torso y hace gesto de recelo en su rostro). Hasta te ves protegiéndote de... como si alguien te fuera a hacer daño en la interacción. Entonces yo creo que son construcciones culturales y hereditarias distintas [...]

Hay calles y lugares de la ciudad vedados, especie de “tierra de nadie”, territorios del olvido signados por el estigma y la exclusión social. Sectores marginales arrojados al vacío y la indiferencia por un sistema económico y político deshumanizado que poco sabe de construir puentes que faciliten el encuentro, pero se regodea en levantar murallas que fragmentan y confinan. Nos advierte González (2014) sobre los miedos de nuestra época:

Si un miedo es actual o no, puede ser un asunto complejo de comprender, lo que sí puede exponerse es que en algunas épocas ciertos miedos son más incidentes que en otras; para este tercer milenio hay miedos muy de la vida citadina, como el miedo a la inseguridad en las calles, al cabo que en otras épocas rondaban los miedos a los cruces de caminos [...] (p. 34)

Como lo decíamos, desde que nacemos se nos acuna al cántico de distintos miedos. No obstante, condenar per sé este tipo de costumbres gestadas particularmente en el seno familiar sería desconocer injustamente su valor e intenciones de protección y preservación de nuestra integridad. De hecho, asumir una actitud abierta al mundo, desprevenida a todas las personas, nos expondría, sin duda, a ser presa de situaciones de riesgo que pueden comprometer, incluso, la propia vida. Así, el miedo, administrado de forma apropiada puede contribuir a la preservación de nuestra existencia. En tal sentido nos recuerda Angarita (2011):

La humanidad ha aprendido a convivir con cierta dosis de miedo e inseguridad, para la cual ha sido decisiva la administración que cada individuo logra hacer de este y el uso social, ya que el miedo, bien manejado, puede resultar altamente productivo o, a la inversa, ser la base para que quienes ofrecen protección ejerzan un control extremo sobre las personas. (p. 91)

A lo largo de la historia los poderes han reconocido el valor del miedo como estrategia de control. Con el propósito de alinear la mentalidad de los pueblos, gobernantes en distintas zonas del mundo se han ocupado de capitalizar el temor a las amenazas externas como un elemento para consolidar la identidad nacional y el logro de propósitos específicos. Nos refiere González (2014): “Del miedo tenemos muchos

relatos, es la gran historia de la humanidad, es el gran motor de los poderes, sembrar miedo cuando lo precisan [...]” (p. 15).

Este tipo de estrategias de manipulación desde el poder se puede advertir en la Alemania de Hitler, cuando logró unificar al país en torno a la necesidad de combatir la amenaza que representaba el pueblo judío para el bienestar del pueblo alemán. Como sabemos, el miedo administrado por Hitler a sus gobernados, justificaría el inicio de la Segunda Guerra Mundial.

Otro ejemplo en el siglo XX que da cuenta de la manera en que el miedo es un instrumento de manipulación de los poderes, lo encontramos en la formulación de políticas de seguridad que los Estados Unidos desplegaron sobre los países bajo su radio de influencia, en razón de prevenir el avance del “fantasma” del comunismo en el hemisferio occidental.

Los poderes han implementado campañas de desprestigio y han reconocido el importante papel de los medios de comunicación como potentes dispositivos para alimentar el miedo y alinear el pensamiento de las mayorías.

### **El papel de los medios en la difusión del miedo**

En Colombia los medios han jugado un papel fundamental en la propagación del miedo. Los medios informativos que utilizan la televisión y la radio especialmente, como canal de difusión, hacen de la noticia cruda y la crónica sensacionalista, potentes plataformas para garantizar sus niveles de rating. Así, es normal que desde las primeras horas de la mañana los televidentes seamos asediados por los últimos crímenes ocurridos durante la noche anterior o la madrugada. El poder de los *mass media* en la era actual reside en su capacidad infalible para dominar y sincronizar las masas emocionalmente, gracias a la vertiginosa velocidad que proporciona el “tiempo real” (Virilio, 2011). Si bien este poder es descrito por el autor, en el contexto de la “infowar”; podemos trasponerlo al ámbito local para reconocer el inmenso potencial que ejercen los medios para difundir, propagar y sincronizar el miedo a la mentalidad colectiva de nuestra cultura.

Angarita (2011) nos refiere: “La gente clama por doquier por mayor seguridad, los medios masivos de comunicación difunden noticias que independientemente de sus intenciones aumentan el clima de pánico y acentúan el sentimiento de inseguridad colectiva” (p. 111).

En el caso particular de la ciudad de Pereira, así como en otras ciudades de Colombia, existen diarios amarillistas como el *Qhubo*, especializados en lucrarse del crimen y la violencia. Navegan a diario, al través de sus páginas cruentas, vívidas historias de asesinatos, violaciones, extorsiones, robos, tráfico de drogas, etc., que difunden la noción de que habitamos una ciudad al límite, al borde del colapso, donde el imperio del crimen y la violencia parece regir inexorablemente las interacciones de los agentes sociales y la vida cotidiana. Este fenómeno de difusión de noticias descarnadas, en tiempo real, que tiene como protagonistas generalmente a sujetos vinculados con el hampa local, se advierte también en emisoras y programas radiales que desde la madrugada se concentran en narrar de manera directa, explícita y morbosa, los últimos sucesos acaecidos, en los cuales la muerte violenta aparece como el delineador de un mapa social decadente, lleno de sinsentido y desesperanza. En tal sentido, Puyana (2005), alrededor de nuestra idiosincrasia colombiana, sentencia:

La tesis de que en la psicología de algunos pueblos el sufrimiento puede alcanzar atractivos aberrantes, se evidencia en el nuestro en la ansiedad con que devoramos los periódicos y nos pegamos a los noticieros para recibir la ración cotidiana de malas nuevas con que alimentamos nuestro pesimismo, al punto que inconscientemente llegamos a creer que si una noticia no es mala, no es noticia, porque sólo pareciéramos vibrar con las energías negativas de nuestras desventuras. (p. 231)

La noticia se magnifica o se distorsiona con el propósito de generar el mayor impacto en la audiencia. El tránsito del terror se repite al medio día y en la noche, garantizando que, a la hora del desayuno, del almuerzo y de la cena, se sirva un plato suficiente de criminalidad que nos deja indigestos y con la sensación de que en el exterior, el monstruo del crimen se yergue como una hidra invencible, incapaz de ser neutralizada siquiera por las fuerzas del Estado. La sociedad civil queda expuesta como una víctima impotente frente a una fuerza superior que le rebasa por mucho su capacidad de respuesta y defensa. Mientras tanto, la estela

del miedo se esparce como pólvora y la sensación de inseguridad se instala en la subjetividad colectiva.

DUSOT13:

“[...] yo desde mi apreciación y pues por la misma experiencia que tenemos en este espacio que está en estas condiciones, creo que eso es una cultura que se tiene...El miedo al secuestro, al asalto, al robo, al tráfico, a los asesinatos, a las muertes. Creo que es un poco la tendencia que lo vemos en los medios de comunicación y por supuesto estos espacios los trasladan también”.

Los medios, pues, en tanto constituidos como núcleo de poder que modela el pensamiento y la acción, se constituyen en la conciencia del colectivo social. Así, la realidad es vista e interpretada en concordancia con sus prejuicios y sus intereses. El discurso devenido de la chiva, de la noticia de último minuto, configura el universo simbólico a partir del cual precisa leerse la realidad.

En la emisión de noticias no hay tiempo para profundizar en las tramas que dan origen al hecho criminal. La información se presenta escueta, sin mucho fondo y con un amplio margen de ambigüedad que, no obstante, es el suficiente para dejar en el aire la impronta del estigma. Vamos, pues, creciendo y acumulando desconfianza. El desconocido, el forastero, el que “no es de por aquí”, es mirado con recelo. Se pone en entredicho, a priori, sus buenas intenciones. Cabe citar aquí las palabras de Guarín (2015): “Somos como el producto cultural de una incomodidad, de una sospecha, de un malestar, que va de uno a otro, movilizándose, haciendo estragos en la vida social. Es la dialéctica de la incomprensión” (p. 20). Esta dialéctica de la incomprensión es alimentada de forma particular en nuestra cultura, está arraigada en el ethos social que nos atraviesa. En tales condiciones se nos hace apenas natural la necesidad de confinarnos, de cercarnos, de habitar delimitados por fronteras físicas y simbólicas, oprimidos bajo el imperio de lógicas de encierro que nos venden nociones transitorias de seguridad. El ácido coctel devenido de la realidad y la lectura agendada de los medios de comunicación siempre darán lugar a la aparición de eventos que detonan el miedo, la incertidumbre y su consiguiente placebo: más seguridad.

Esta “escuela de la desconfianza” que recibimos en nuestro hogar y que la misma institución escolar replica, es a su vez reforzada por los medios de comunicación, quienes a través de noticieros y crónicas, se recrean en denunciar crímenes en contra de niños y mujeres, considerados grupos vulnerables de la sociedad. ARESPR9 nos dice:

“Yo creo que lo usan [el miedo] por medio de los medios de comunicación, pues nos están vendiendo todo el tiempo escasez, necesidad; o sea, nunca dicen: “las cosas van muy bien”. No, siempre como que la buena noticia es la peor, esa es la buena noticia. Entonces, si, porque hay unos intereses económicos ¿Quién? Pues, no sé, creo que es como una cultura de miedo”.

No es nuestro propósito aquí tapar el sol con un dedo, asumiendo que los hechos mencionados no hacen parte de nuestra realidad. Resultaría ingenuo, por no decir falaz, desconocer los hechos. El robo, el abuso sexual, secuestro e incluso asesinato de infantes es una realidad.

La delincuencia y el crimen están al orden del día en nuestra cotidianidad. Múltiples factores se constituyen en causales de este clima de inseguridad, entre otros: necesidades básicas no satisfechas, falta de empleo y educación, hambre, desplazamiento forzado, narcotráfico, el conflicto armado y un Estado narcisista y olvidadizo, incapaz y ajeno a las necesidades de la mayoría de la población, que se ocupa especialmente por concentrar el poder y la riqueza en una élite privilegiada.

Menciono como uno de los factores que favorecen la inseguridad al *conflicto armado*. No quisiera pasar de largo por esta expresión, sin antes citar una reflexión de Castillejo (2000) que nos hace pensar en los eufemismos que solemos utilizar quienes hemos estado al margen del fragor de las balas. Los investigadores solemos crear o hincarnos ante lenguajes “manchados” de sutilezas idiomáticas, formas de expresión *light*, “políticamente correctas”, que desdibujan las realidades crudas que viven quienes han padecido en carne propia los rigores de los fusiles y las granadas:

Llevarle a lo que sucede en el campo “conflicto interno en Colombia” es, con mucho, un eufemismo que los intelectuales y los académicos inventamos para pulir la corrugosa superficie

de nuestro territorio. Las personas que la viven de cerca, siempre “tan lejos pero tan cerca”, le llaman simplemente “la guerra” [...] Con el eufemismo nos distanciamos dramáticamente, disfrazamos nuestros miedos y reforzamos eso que de manera tan lúcida Gilles Lipovetski ha denominado la “ética indolora” del mundo de hoy [...] El “conflicto armado”, bello eufemismo, resplandeciente oasis de nuestros temores internos, en medio de un país sin voz. (Castillejo, 2000, pgs. 16-17)

### **11.3.8. El miedo como política de gobierno**

Como decíamos más arriba el miedo ha hecho parte de nuestra cultura en Colombia. Buena parte del miedo que palpita en las zonas rurales y urbanas especialmente, ha sido inoculado. Décadas de violencia política en el campo que se ha extendido hacia las ciudades ha sido capitalizada por los poderes de turno para crear una atmósfera de desconfianza endémica. Los medios de comunicación –considerados como el quinto poder- han jugado un papel central en la propagación del miedo y la desconfianza. DUSO3 nos dice:

“[del miedo] pues de eso, ese es su principal instrumento a través del cual se ha construido la sociedad colombiana a través del tiempo, desde la republica hasta hoy; miedo a los liberales, miedo a los conservadores, miedo a los guerrilleros, miedo a los paramilitares, miedo a los gays, miedo a las lesbianas... miedo a todo lo que sea diferente, diferente a la manera armónica de vivir”.

Como emoción humana, el miedo es susceptible de estimularse, de crearse. Basta generar un ambiente de situaciones, reales o imaginarias, para detonar la angustia, el temor devenido de algo que está sucediendo o que pudiera llegar a suceder. Así, el miedo puede ser utilizado por el poder como dispositivo de gobierno, de manipulación de las masas. En tal sentido DUSOT14 nos aporta la siguiente reflexión:

“A mí me parece que hay que pensar en las epistemologías que tiene el concepto miedo, no me parece que tenga una sola epistemología. No es nada más una reacción biológica ante una amenaza; pero me parece también que es una construcción cultural, me parece que también es una manera de manipular políticamente, me parece que es una fuerza política, me parece que es poder también, como la otra cara del poder”.



El concepto miedo, que puede asociarse biológicamente con una reacción fisiológica producto de estímulos externos, es susceptible de re significación en el ámbito de las Ciencias Sociales en la medida que emerge con renovada fuerza al asociársele con la política contemporánea. Agudelo (2017), alude a su vinculación con las formas de dominación ejercidas por el poder y la configuración de las sociedades. Al respecto nos dice:

Esta clase de miedo inaugura al menos dos aspectos con rebote directo en las formas de la política contemporánea, de un lado, aunque se lía con sucesos locales, tiene un fuerte sello global en el que encuentra su mayor poder de desestabilización del sujeto; y de otro, conlleva una fuerte carga de desconfianza en el futuro. (p. 102)

Desde la infancia, los colombianos –al menos de esta generación- hemos sido expuestos sistemáticamente a la mirada del mundo que deviene de las pantallas de televisión.

Las series, las películas, los noticieros –especialmente-, así como otros medios de comunicación de no menor relevancia como los periódicos, han moldeado nuestras concepciones de la realidad. De nuevo, sin querer desconocer que habitamos en una cultura violenta, honesto también es reconocer que buena parte de esta cultura ha sido inflamada por los medios al tenor de la noticia mórbida. Estas noticias, generalmente enfocadas en describir con crudeza atracos, secuestros, homicidios, abusos sexuales, entre otras muchas formas de crimen, han creado un ambiente de inseguridad y las condiciones necesarias para que el miedo y la desconfianza se arraiguen en nuestro ethos social.

Podríamos decir que los colombianos desde nuestra infancia somos bombardeados por el miedo, y nos hemos -de alguna forma- acostumbrado a él; se nos hace natural, parte inherente de nuestro sistema de interacciones y representaciones sociales. En tal clima de desconfianza, resulta entonces oportuna y obvia la adopción de medidas que contribuyan a contrarrestarla; de allí que no se nos haga para nada extraño la promocionada necesidad de aumentar el pie de fuerza e incrementar el presupuesto para las fuerzas armadas. En tal sentido cobran vigencia las palabras de DUSO4:

“Yo pienso que ese tema de ofertar y vender el miedo es una vieja estrategia política no solamente colombiana sino de muchos países que han privilegiado modelos autoritarios para orientar y gobernar sus países. Y ha sido muy exitosa. La estrategia de propiciarle miedo a la gente, de hacerlos ver pequeños, vulnerables. Digamos, un enemigo que posiblemente no exista, o que tal vez exista pero es muy pequeño y lo agrandan lo suficiente como para poder generar un gran negocio”.

Parece existir una especie de ánimo delirante por la seguridad que nos hace aprobar toda suerte de medidas devenidas del poder en contra de todo aquello que se presenta como amenaza, sea real o –por qué no- imaginaria. A la postre, si el miedo se crea, también se pueden crear las condiciones para contrarrestarlo. DUSO4 nos comparte lo siguiente:

“Ahora, el discurso del miedo se me hace muy similar como al discurso de la inseguridad por parte de la existencia de grupos armados y eso permite diseñar y elaborar políticas. Entonces si usted pone en alerta a todo el país y le vende el miedo a todo el país, significa que puede existir toda una política como la política de Seguridad Democrática. Donde gran parte del recurso de la Nación se va en función de garantizar esa supuesta seguridad para el Estado colombiano”.

Si bien el miedo como dispositivo de gobierno fue sido utilizado en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, en el marco de la guerra que libró el Estado colombiano con las distintas guerrillas; es preciso mencionar que a partir del arribo de Álvaro Uribe Vélez al poder en 2002, el potencial del miedo como dispositivo de gobierno alcanzó niveles de doctorado. DUSPR6 nos refiere en este sentido:

“Si uno ve un poco en el periodo que él [Álvaro Uribe] manejo la gobernación de Antioquia, pues uno va viendo que sus exploraciones son antes de llegar a la Presidencia. Pero es que en la Presidencia lo hace más efectivo y lo replica a toda a Colombia; y su modelo es tan fuerte, que efectivamente las entidades territoriales, como por ejemplo Gobernaciones y Alcaldías, empiezan a funcionar en torno a eso”.

Respaldado por su experiencia en la formulación y asunción de políticas de seguridad como eje central de su gobierno, cuando fungió como gobernador del departamento de Antioquia; Álvaro Uribe Vélez daría vida y un marco de legalidad a las “Convivir”, una especie de grupos armados paraestatales encargados de garantizar la seguridad en el departamento. Más tarde, como presidente de Colombia instauraría su “Política de Seguridad Democrática”, como uno de los puntales de su gobierno. Al respecto nos dice Moncayo (2011):

Uribe estaba muy ligado al establecimiento político tradicional; en su experiencia como gobernador de Antioquia (1995-1997) combatió los grupos guerrilleros con el modelo de cooperativas ciudadanas de autodefensa (llamadas Convivir) que representaron un antecedente de las fuerzas paramilitares que luego cobraron gran vitalidad y con las cuales adelantó en su Gobierno un proceso de negociación. (p. 24).

La influencia política de Álvaro Uribe Vélez en el país ha sido sin lugar a dudas, muy significativa; tanto que logró reformar en aquella época la Constitución Política Nacional para hacerse reelegir por dos períodos consecutivos y gobernaría desde el año 2002 hasta el año 2010. Durante su período de gobierno la Política de Seguridad Democrática entró en vigor con gran fuerza. Surgieron a la par, en una escala mayor, los grupos armados paraestatales denominados “paramilitares”, los cuales combatieron a las guerrillas, sindicalistas y líderes sociales y fueron incluso, coonestados por la fuerza pública y la institucionalidad. Más tarde saldrían a la luz también sus nexos con el narcotráfico. En este escenario de legitimación de la seguridad como dispositivo del poder, se reforzó a gran escala la necesidad de incorporar sistemas de control y vigilancia para contrarrestar las amenazas provenientes de un entorno social cada vez más deteriorado, en parte, por el énfasis en la guerra y su correspondiente desmedro en el apoyo a políticas sociales. No se puede desconocer la exponencial deuda histórica que los gobiernos de turno han tenido con las clases menos favorecidas en el país. Nos continúa diciendo Moncayo (2011):

Su Gobierno [el de Álvaro Uribe] se estructuró de manera principal bajo la política denominada de *Seguridad democrática*, que comportaba un tratamiento exclusivamente militar de los grupos guerrilleros y una negociación controversial con las organizaciones paramilitares, muy

lejana de los estándares internacionales de verdad, justicia y reparación. Pero, al mismo tiempo, continuó y profundizó las orientaciones de corte neoliberal y de reorganización del Estado, acordes con la fase actual del capitalismo. (p. 24)

Entonces en este entorno de carencias estructurales, sumado a un Estado corrupto cuyo sistema judicial es ineficiente, es apenas esperado que proliferen en nuestra sociedad, formas de violencia y criminalidad sistémicas, que ponen en vilo de manera permanente el frágil tejido de las interacciones humanas.

### **11.3.9. El negocio del miedo**

El miedo favorece la industria de la seguridad. Sembrar terror, crear una atmósfera de desconfianza y miedo allana el camino para la formulación y aprobación de políticas públicas que colocan a la seguridad en el centro de la agenda gubernamental.

Tal ha sido el caso en Colombia especialmente durante los períodos de gobierno de Álvaro Uribe Vélez y el actual presidente, Iván Duque, quien rige su mandato inspirado en las políticas públicas del ex presidente mencionado. DUSO4 nos refiere lo siguiente:

“Y creo que alrededor de eso hay otra cantidad de cosas, por ejemplo la compra de armamentos, las dotaciones, la construcción de edificios, la construcción de los desarrollos tecnológicos. Pues todo ese poco de operaciones y de transacciones, pues implican mucho dinero. Y eso termina movilizándose alrededor de grupos particulares que tienen el acceso a ese tipo de negocios. Digamos, la idea de fondo de garantizar la seguridad pues no es el tema de la seguridad por sí misma y el bienestar del sociedad, sino que lo que yo creo que está ahí implicado es cómo garantizar y mantener el poder de unas élites de éste país”.

La seguridad es una industria próspera en Colombia. Las empresas de vigilancia privada ofrecen servicios de seguridad para los sectores empresarial, comercial y residencial. Creadas las condiciones para inocular el miedo y mitos de inseguridad, se favorece la comercialización de productos y servicios asociados con la seguridad. DUSO5 nos comparte lo siguiente:

“O sea a usted le venden el temor de que todo está mal, de que esta la delincuencia, de que usted no puede estar seguro, para poderle vender los dispositivos de seguridad. Le venden la vigilancia, le venden la cámara, el torniquete”.

En el ámbito internacional, uno de los eventos terroristas más tristemente célebres en los inicios del siglo XXI, fue el atentado contra las torres gemelas en New York (USA), el 11 de septiembre de 2001. ARESPR9 encuentra relación de este hecho de gran magnitud a nivel internacional, con la consecuente propagación del miedo y promoción de la seguridad en la sociedad:

“La seguridad nos la vendieron desde las torres gemelas, la idea del terrorismo, y todo el mundo vive en pánico. Se crearon estas empresas privadas de seguridad y eso fue de nivel y nivel de productos y creo que eso es un súper negocio; y a todo el mundo le quieren vender cámaras, como sembrando esa necesidad de vigilar, de miedo en la población”.

Angarita (2011) apoya esta idea de la siguiente manera: “[...] después del 11-S, con el pretexto de garantizar la seguridad, los Estados aplican medidas que terminan por afectar derechos fundamentales de la población, particularmente de los sectores más vulnerables” (p. 113). En las postrimerías del siglo XX la humanidad asistió a dos grandes hitos que marcaron su historia y cuyos efectos inciden de forma directa en el asunto que nos ocupa en el presente estudio, esto es, el fenómeno de progresivo amurallamiento en los sectores residenciales urbanos y particularmente en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira. Estos dos acontecimientos de los que hablamos son, en primer lugar una transformación en el modelo de desarrollo evidenciado en la economía neoliberal globalizada; y en segundo lugar, la caída de los Estados socialistas, cuyo punto de quiebre se daría posterior a la caída del muro de Berlín (Angarita, 2011).

La seguridad en el radio geopolítico de occidente durante el período de la denominada “guerra fría”, que alude a la confrontación polarizada entre el capitalismo y el comunismo -cuyos referentes geopolíticos son Estados Unidos y la Unión Soviética, respectivamente- se fundó en garantizar que el demonio del comunismo no se constituyera en una amenaza para la estabilidad y los intereses norteamericanos en buena parte del mundo, pero especialmente en aquellos países que estaban (y permanecen aún) bajo el radio de

acción de los intereses norteamericanos. Los países latinoamericanos, entre ellos Colombia, fueron escenario de cruentas luchas sociales y políticas producto de la tensión latente entre estos dos paradigmas políticos y económicos. Una vez superada esta bipolaridad y ante el triunfo del capitalismo sobre el modelo comunista sería necesario inventar nuevos demonios que justificasen la intromisión de los poderes del capital en todos los aspectos del nuevo orden mundial. Así, aparecen tres nuevos frentes de intervención que se plantean como los grandes enemigos a combatir: narcotráfico, terrorismo e inseguridad ciudadana. Uno de los agravantes que surge como consecuencia de esta especie de nueva taxonomía del crimen tiene que ver con la progresiva satanización de la protesta social y la restricción a las denuncias y reclamos adelantados por diversos movimientos sociales.

Como lo veníamos diciendo, los ataques del 11 de Septiembre de 2001 en los Estados Unidos, perpetrados por el grupo “Al Qaeda”, se constituirían más tarde en punta de lanza para justificar a nivel global el combate al terrorismo y la consecuente creación de plataformas normativas que redundan finalmente en la restricción de derechos a la ciudadanía en pro del bienestar colectivo. Al respecto nos dice Angarita (2011):

Después de la caída del muro de Berlín, y con mayor énfasis con posterioridad al 11 de septiembre de 2001 (11-S), el llamado “terrorismo” adquirió inusitada importancia, al igual que la lucha contra este, cayéndose en una generalización y abusiva utilización del término con consecuencias prácticas de alto peligro para los derechos humanos, en la medida en que todo hecho violento tiende a ser calificado de tal, corriendo el riesgo de banalización y oscureciendo su comprensión. (p. 98).

En consecuencia, en aras de garantizar la estabilidad de la sociedad se legitiman y aplican medidas que terminan por afectar de manera especial a sectores marginales de la población, aquellos que precisamente poseen en el orden social menos capacidad para garantizar el cumplimiento de sus derechos y utilizar los mecanismos de orden legal para denunciar los abusos cometidos en su contra por parte de organismos del Estado u otros al margen de la legalidad.

#### 11.4. Educación confinada

Como lo mencionamos al comienzo de este capítulo, nos interesaba acercarnos al fenómeno de amurallamiento de instituciones educativas y universidades partiendo de un contexto más general. En nuestro caso tomamos como pretexto la ciudad para describir y comprender las condiciones socioculturales que dan ocasión al surgimiento y fortalecimiento de medidas de seguridad, vigilancia y control en los espacios educativos institucionalizados de la ciudad de Pereira. Al fin y al cabo, las instituciones educativas y universidades no pueden concebirse como un “mundo aparte”, ajeno a las dinámicas de la sociedad que le rodea. DUSO24:

“Las universidades son como reflejo de la sociedad, pero más allá que sea reflejo, también se ha corregido esa frase diciendo que no son sólo reflejo, sino que son parte de la sociedad y que son la sociedad misma. Es decir, la universidad no es que sea una isla aparte. Entonces está contaminada de todo lo que se vive en la sociedad, tanto las cosas positivas, como de los dolores, sufrimientos y prejuicios de la sociedad”.

Consideramos igualmente que resultó de gran utilidad analizar factores de índole nacional y global, a nivel social, económico y político, para trazar un marco general que nos permitiera acopiar elementos para nuestro ejercicio hermenéutico. Resulta de suma importancia para la comprensión del fenómeno que rastreamos, la identificación de los factores de índole cultural, así como el reconocimiento de los eventos históricos que han detonado la implementación de políticas que afectan a la sociedad en su conjunto y que inciden en la manera como se configura diversidad en los ámbitos humanos.

Nos proponemos en este apartado realizar un recorrido fotográfico por distintas instituciones educativas de la ciudad de Pereira, para interpretar la manera como los muros que se levantan a su alrededor generan segregación del espacio público y la forma en que éstos generan un impacto en la construcción de diversidades. Presentamos fotografías de instituciones educativas de la ciudad, del nivel de básica primaria y secundaria, así como algunas universidades, tanto del sector oficial como del privado.

Advertimos en este recorrido, de manera evidente, la presencia de diversos dispositivos de encerramiento de las instituciones educativas. Si bien estos dispositivos tienen un valor en la protección a los agentes sociales y recursos que se encuentran en la Institución, y teniendo en cuenta además los problemas de inseguridad que aquejan nuestro contexto, cabe, sin embargo, preguntarnos ¿qué tipo de pensadores somos frente a estas realidades de amurallamiento de la ciudad? Como profesores, como estudiantes, como administradores educativos o simples transeúntes, -y para seguir a González (2014)- ¿qué tipo de gramáticas de los poderes se ocultan o disfrazan detrás de los lenguajes arquitectónicos que configuran una educación entre muros?

Entendemos por amurallamiento físico de instituciones educativas al proceso por el cual se han venido construyendo o reforzando muros externos en colegios, escuelas, universidades y otros centros de formación no formal, así como la incorporación de tecnologías de seguridad y vigilancia.

Si bien es cierto que los muros y la vigilancia, como parte de las dinámicas administrativas de las instituciones educativas, no es nueva, también lo es que en la última década se ha incrementado este afán por “cercar” a la institución educativa y aumentar los dispositivos de control para el acceso, vigilancia y seguridad. Hoy en día, por ejemplo, podemos encontrar un paisaje de muros de hormigón o adobe, rejas, cercas, muros, candados, tendidos de alambre de púa y concertinas. Además, se ha incrementado el personal de vigilancia y el uso de protocolos o procedimientos para controlar el acceso a las instalaciones educativas.

#### **11.4.1. La universidad oficial se amuralla**

En la ciudad de Pereira existe una sola universidad de carácter oficial, esta es, la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). Con el correr del tiempo ha venido incorporando sistemas de control y vigilancia y ha incrementado la construcción de cerramientos. A medida que se han construido nuevos edificios, se levantan muros y mallas. No obstante, las puertas en la actualidad permanecen libres para el acceso. DUSO5:

“Posteriormente, las nuevas construcciones iban incorporando su propio cerramiento. Luego, la construcción del bloque de ciencias ambientales y la biblioteca, entonces tenían su propio



cerramiento pero los accesos, las puertas si completamente abiertas; ósea, se cierran un muro de un metro, una malla y las puertas con libre acceso, pero son las nuevas construcciones las que todas van incorporando eso”.



(a) I.E. Salamanca



(b) I.E. Byron Gaviria



(c) I.E. Instituto Técnico Superior



(d) I.E. Aquilino Bedoya



(e) I.E. Instituto Kennedy de Pereira



(f) I.E. San Joaquín

Figura 43. Colaje de fotografías I.E. de básica primaria, secundaria y media. S.O.  
Fuente: Archivo particular de la investigación.





(a) Colegio Inmaculado Corazón de María. Religiosas Franciscanas



(b) *Fundación Gimnasio Pereira*

Figura 44. Colaje de fotografías de instituciones educativas de básica primaria, secundaria y media. S.N.O. Fuente: Archivo personal de la investigación.

### **La tecnología puede ser un muro**

En la actualidad se han incorporado dispositivos tecnológicos mucho más sofisticados como por ejemplo: radiocomunicación, controles electrónicos de acceso peatonal y vehicular, cámaras, sensores de movimiento, y torniquetes. La tecnología es un gran aporte en los procesos de formación. Ejemplo de ello son las posibilidades de acceder a información actualizada, de conocer los últimos avances científicos, la vanguardia de la producción académica a nivel mundial, establecer contacto con redes de investigación, etc. Esto son factores que enriquecen los procesos de formación y producción de conocimiento. Además, el uso en las instituciones educativas y universidades de computadoras, tablets, celulares y toda gama de dispositivos tecnológicos, puede potenciar la formación.

No obstante, la tecnología puede también derivar en segregación y exclusión, cuando es utilizada con el propósito de controlar el acceso a instituciones educativas y universidades, así como vigilar y rastrear a los agentes sociales. Llama la atención la referencia que hacen algunos colaboradores sobre las condiciones de acceso y cerramiento con las cuales contaba la universidad hace algunos años atrás: DUSO4:

“Lo que recuerdo es que en ese tiempo no tenía tantos accesos como hoy en día, que tiene un torniquete y una máquina electrónica y está cerrada con mallas por todas partes. No, en ese momento uno ingresaba a la universidad casi que por todos los costados, por donde uno llegara a la universidad podía ingresar”.

En la actualidad si bien se han incorporado dispositivos de control y vigilancia más sofisticados como lo son: cámaras, sensores, y torniquetes, éste último aún funciona de manera parcial; está colocado en diferentes puntos de acceso peatonal, pero los visitantes pueden ingresar, es decir, no tiene una función restrictiva. La comunidad estudiantil ha hecho resistencia a la pretensión que han tenido las directivas de poner en funcionamiento los torniquetes a través de la implementación de un software que controlaría el acceso a través de un carné o mecanismo electrónico.





(a) Portería principal



(b) Portería F



(c) Portería acceso a Facultad de Bellas Artes



(d) Acceso a biblioteca Jorge Roa Martínez



(e) Portería parqueadero Fac. de ingeniería eléctrica



(f) Acceso a la Facultad Admón. ambiental.

Figura 45. Colaje de fotografías de la Universidad Tecnológica de Pereira.  
Fuente: Archivo personal de la investigación.

El campus universitario sigue abierto de forma libre a la ciudad, excepto el Jardín Botánico, al cual puede accederse después de algunos controles de rigor. Independiente de que en la actualidad la universidad se encuentre o no confinada bajo la implementación de estrictos dispositivos de control para el acceso, lo cierto es que paulatinamente se ha ido cercando. Como lo mencionara más arriba, las nuevas edificaciones incorporan muros y por supuesto porterías. Las cámaras de vigilancia siguen activas y la presencia de personal de vigilancia privada apostado a lo largo y ancho de la universidad, hacen suponer que la tendencia a confinarse es inevitable.

#### **11.4.2. La universidad tampoco es ajena al delito**

El campus universitario, si bien es un espacio social concebido con fines específicos de formación académica y producción científica, no es menos cierto que está influenciado por las dinámicas propias del entorno social en el cual se encuentra inmerso. De allí se desprende que los mercaderes del delito encuentren en la universidad un mercado potencial para la comercialización de sus productos y/o servicios. La mayoría de los estudiantes universitarios se encuentran en una edad óptima para la vivencia de nuevas experiencias, lo que les hace vulnerables a ofertas de diversa índole. En el caso particular de la Universidad Tecnológica de Pereira, con una población aproximada de 20.000 estudiantes, es apenas esperado que diversas formas de ilegalidad busquen lucrarse económicamente. DUSO3 denuncia:

“[La universidad] También es un escenario de iniciación a consumo de muchas cosas entre ellos las drogas, entonces los jibaros ya se están asentando acá, y las redes de narcotráfico también entran a la universidad y van controlando esos mercados y esos lugares de consumo; al punto que hace como tres años, hubo un gran operativo aquí en la olla<sup>19</sup> que quedaba por allá por deportes, porque los de Cordillera<sup>20</sup> tenían el control de ese negocio”.

---

<sup>19</sup> “Olla” es una forma coloquial de llamar a los lugares en los cuales se expenden sustancias estupefacientes.

<sup>20</sup> El colaborador hace referencia a una organización delincriminal de tráfico de estupefacientes que opera en la ciudad, llamada: “Cordillera”.

Aunque comenzamos este apartado citando el caso de la universidad pública, los delitos están presentes también en universidades privadas, las cuales, a pesar de incorporar mayores dispositivos de control y vigilancia, no están exentas al comercio y el consumo de sustancias ilícitas. Algunos de los delitos que encontramos en el discurso de los colaboradores son los siguientes:

-Robo de pertenencias: Morrales, celulares, computadores.

-Atracos: Especialmente en los sectores aledaños a la universidad.

-Tráfico y consumo de estupefacientes.

-Robo de vehículos: Carros, motos y bicicletas. Los delincuentes, que a veces no son externos sino que hacen incluso parte de la universidad, se las ingenian para sustraer estos vehículos.

-Asalto sexual: Se registra una situación de este tipo en el Jardín Botánico de la Universidad Tecnológica de Pereira. Tal evento provocó el cerramiento del lugar y la adopción de medidas especiales para el ingreso al mismo. Sobre este caso nos refiere DUSO3:

“Aquí se dieron hechos que marcaron hitos en la universidad, por ejemplo, uno de esos fue una violación de una chica en el jardín botánico, por donde se daba química. Incluso un compañero iba con su novia por el jardín botánico, fue atacado por un tipo. El tratando de defender a su novia casi le parten un brazo y le arrancaron una oreja de un machetazo. Entonces ese fue el primer cerramiento, cerrar el jardín botánico porque estaban metiendo el miedo los delincuentes”.

-Prostitución (el negocio de las y los pre-pago): Las redes de prostitución reconocen en la universidad un lugar privilegiado para la captación de potenciales usuarios y trabajadoras (es) sexuales. Los y las estudiantes se encuentran en una edad en la cual sus cuerpos jóvenes son apetecidos por una clientela ávida de satisfacer su lujuria. DUSO3 nos comenta:

“[...] y en medio de esta multitud, pues también se van generando una serie de mercados y clientelas potenciales. Entonces por un lado –quienes llegan a la universidad, de las mujeres-. Ya las mujeres en su mejor época, en su mejor esplendor; cuando sus cuerpos están lo más lindos posibles y se convierten en objeto de codicia de gente que busca modelos, hasta las redes

de prostitución. O los de trata de personas. Ahí empieza gente a tratar de penetrar la universidad, a captar”.

### **11.4.3. Cerrar es la más fácil**

La presencia de este tipo de delitos en las universidades motiva a los administradores de la planta física y funcionarios encargados de la seguridad a levantar cerramientos e incorporar mecanismos y dispositivos de control y vigilancia. Una de las razones que justifican la adopción de estos mecanismos es que resulta menos costoso instalar una cámara que desarrollar procesos pedagógicos con la comunidad educativa tendientes a la generación de conciencia sobre la importancia de velar por el cuidado de la universidad como espacio común. DUSO5:

“Sencillamente, para usted es mejor, para el administrador es mejor. Si no es capaz de controlarse la seguridad, entonces lo mejor que puede hacer es cerrar, esa es la más fácil, cerrar”.

### **11.4.4. Los dispositivos de seguridad en instituciones educativas segregan**

La presencia de los dispositivos de vigilancia y control que se despliegan en las instituciones educativas pueden generar distintas reacciones asociadas especialmente con el malestar y el rechazo. La sola advertencia de muros, mallas con tendidos de alambre certina, rejas, personal de vigilancia, cámaras, torniquetes y el hecho de tenerse que someter a protocolos de seguridad con preguntas como: ¿Para dónde va?, ¿A qué viene?, ¿Con quién se va a encontrar?; genera una sensación de sospecha y desconfianza.





(a) Portería Universidad Libre (Sede Belmonte)



(b) Portería: U. Autónoma de las Américas



(c) Entrada al SENA



(d) Portería Universidad Católica de Pereira



(e) Portería Fundación U. del Área Andina



(f) Portería Universidad Antonio Nariño.

Figura 46. Colaje de fotografías de universidades del sector privado y SENA.  
Fuente: Archivo personal de la investigación

Así, el acceso a las instalaciones de la universidad debe responder a un propósito específico y debe contarse con el aval de algún funcionario interno, a quien se le consultará incluso si la información que el visitante está entregando es verídica; tal es el caso de los protocolos de seguridad para el acceso a la Fundación Universitaria del Área Andina de Pereira y la Universidad Libre de Pereira, sede centro. DUSO4:

“Creo que la que tiene un sistema más riguroso es la Andina. O sea, uno llega a la Andina y no puede pasar el torniquete sin el previo registro, o permiso del vigilante. El vigilante lo manda a uno a una ventanilla donde uno anuncia quién es y hacia donde va. Allá toman la medida de control. Por ejemplo: Yo voy para X departamento. Entonces le dicen: ¿Con quién va a hablar? ‘Ah, qué voy a hablar con el señor fulano de tal’. De allá llaman a la facultad o la secretaria, donde sea. Vea aquí está el señor tal, ¿Usted tiene cita con él? ‘Ah que no, no, no’. O sea, constatan si realmente uno va para donde dice que va. Uno deja la cédula, le dan un carnet de visitante, usted va donde esa persona y luego sale. Es decir, el ingreso a la universidad es permitido si uno anuncia y se constata efectivamente que uno va para donde dice que va”.

Los estudiantes y funcionarios activos de la universidad portan un carnet con un chip que al ser leído por un lector de tarjetas, generan un desbloqueo en el mecanismo, habilitando al usuario para acceder, al empujarlo suavemente. El sistema es actualizado de forma periódica de tal forma que cuando los estudiantes o funcionarios de la universidad no se encuentran activos, automáticamente el lector no les reconoce y el torniquete no se desbloquea. DUSPR7

“[...] si dejo el carnet, hay una lectura por la huella digital, y si no le funciona ya usted se tiene que registrar, pero sino le funciona es porque ya su contrato se terminó porque hay docentes que tienen contratos cada 4 meses, otros cada 11 meses, entonces cuando termina el contrato se bloquea todo, y no puede acceder”.

De esta forma las instalaciones de la universidad se confinan para el uso exclusivo de funcionarios y estudiantes, quienes cuentan con las condiciones económicas para pagar una matrícula y utilizar sus servicios. La principal razón que se esgrime para la incorporación de estos sistemas de vigilancia y control que generan una forma de segregación de los espacios educativos, es la creciente sensación de inseguridad.

El incremento de delitos tanto en el exterior del campus universitario, como en su interior, crean un clima de desconfianza y sospecha que generan la necesidad de garantizar la seguridad de los usuarios y la protección de los bienes e instalaciones. DUSO5:

“Pero llega un momento donde la universidad ya como que decide confinar todo el espacio y eso fue bajo la administración de Luis Enrique Arango, unos 5 años más o menos, entonces ¿Cuál es el tema? Siempre que se ha dado, es el tema de la seguridad, y entonces están las porterías, se cierra completamente todo”.

En consecuencia se incorporan mecanismos tecnológicos de control cada vez más sofisticados y que restringen con mayor eficacia el acceso a la universidad. De esta manera se naturalizan y consolidan procesos de segregación espacial que marginan a los agentes sociales que no tienen ningún tipo de vínculo laboral o formativo con la institución educativa. Así, aunque la universidad cumple un encargo social como es el de la educación, sólo quienes tienen las condiciones económicas para pagar la matrícula tienen el privilegio de utilizar sus servicios e instalaciones. DUSO4

“Ahora, la solución, pienso yo, está lejos de ser efectiva, el levantar cada vez más muros, cada vez más rejas y hacer cada vez más cosas. Entonces son soluciones temporales, paliativas, pero los efectos que generan son perversos”.

#### **11.4.5. ¿Preparándonos para mayores exclusiones?**

La incorporación de sistemas y dispositivos de control en las instituciones educativas, como lo hemos venido sosteniendo, genera sentimientos de rechazo y malestar. La utilización de instalaciones, recursos, producción académica, científica, artística, cultural, etc. queda supeditada a la pertenencia a la institución educativa en calidad de estudiante o funcionario. Más allá de esto, es preciso advertir acerca del tipo de relaciones sociales que se entretienen en torno a estas formas de interacción entre la institución educativa y la ciudadanía.

En tal sentido podemos mencionar que las interacciones quedan reducidas a un plano estrictamente funcional en el cual opera el poder de la institucionalidad para dar acceso, conceder permisos, facilitar o no vínculos. Se reduce de esta manera a su mínima expresión, la posibilidad de una construcción de relaciones sociales en colectivo, un entramado de interacciones fundado en la cooperación, la concertación, la confianza mutua y la legitimación del otro. En consecuencia quienes no pertenecen a la institución educativa no generan vínculos con la misma, por tanto no solamente son excluidos sino que se autoexcluyen, naturalizando estas formas funcionales de interacción como una especie de preparación para la exclusión. Sobre las formas de interacción con la institución educativa nos comparte DUSO4:

“Tengo que establecer otra vía o contacto de comunicación previa para poder acceder a un profesor, o a un directivo o a una producción académica. Entonces no puedo hacerlo porque está bloqueado y prohibido un cierto tipo de relación donde se niega la espontaneidad, la ocurrencia, la fluidez de relaciones de tipo social. Todo eso queda condicionado a relaciones estrictamente funcionales, ya previamente determinadas, y si no aplica el vínculo de uno a través de ese tipo de relación, no puede ingresar. Es decir, están preparando al sujeto, cada vez, para mayores exclusiones”.

#### **11.4.6. ¿Y si los muros no estuvieran?**

Cuando decidimos emprender un proceso investigativo para reflexionar sobre el fenómeno de amurallamiento de instituciones educativas, lo hacemos conscientes de que los muros y dispositivos de control tienen la capacidad de contener y paliar los riesgos que reviste dejar a los espacios desprovistos de todo mecanismo de control. En ese orden de ideas, reconocemos el importante papel de protección que prestan. Por otro lado, resulta ingenuo imaginar un mundo ideal en el que los agentes sociales se hallen ajenos a situaciones delictivas, menos aún en nuestro contexto colombiano. Como se ha señalado, factores de diversa índole: cultural, socioeconómico, psicológico, emergen en medio de nuestra cotidianidad y hacen que nuestra capacidad para convivir como colombianos esté signada por la complejidad. DUSO4 nos refuerza esta idea de la siguiente manera:

“Yo pienso que una universidad pública o privada empieza a hacer esos controles para regular múltiples problemáticas, una de ellas es real. Digamos que a las universidades, o a los espacios públicos, ingresan personas que no tienen un vínculo directo con la universidad y extraen cosas de la universidad. Tanto en las públicas como en las privadas”.

No podemos pasar por alto el hecho de que la violencia política ha marcado nuestra cultura como nación. Habitamos un territorio en el cual se ha sembrado históricamente la sospecha, la desconfianza, la falta de respeto por lo ajeno, la corrupción. Sin desconocer que somos una raza pujante con múltiples atributos para destacar, no es menos cierto que en el ADN de nuestra cultura reposan genes por los cuales no hay motivos para enorgullecerse.

A lo largo de su historia, los gobiernos de turno en Colombia han dejado una deuda social muy difícil de solventar. El abandono del Estado, la corrupción y la inequidad en la distribución del capital, los bienes y servicios, han generado unas condiciones sociales que son caldo de cultivo para la delincuencia de diferente orden. Es por tanto, apenas esperado, que en tales condiciones prospere una mentalidad proclive a romper las frágiles puntadas que dan forma al tejido social.



**12. Capítulo 3. Adobes invisibles: muros de la cultura y el sistema educativo que impactan el contexto de la educación en la ciudad de Pereira**

“Hölderlin dijo que en su infancia no lo educaron las escuelas sino el rumor de las arboledas. Y añadió: *Yo entendía el silencio del Éter, las palabras del hombre nunca las comprendí*”.

William Ospina (2013)

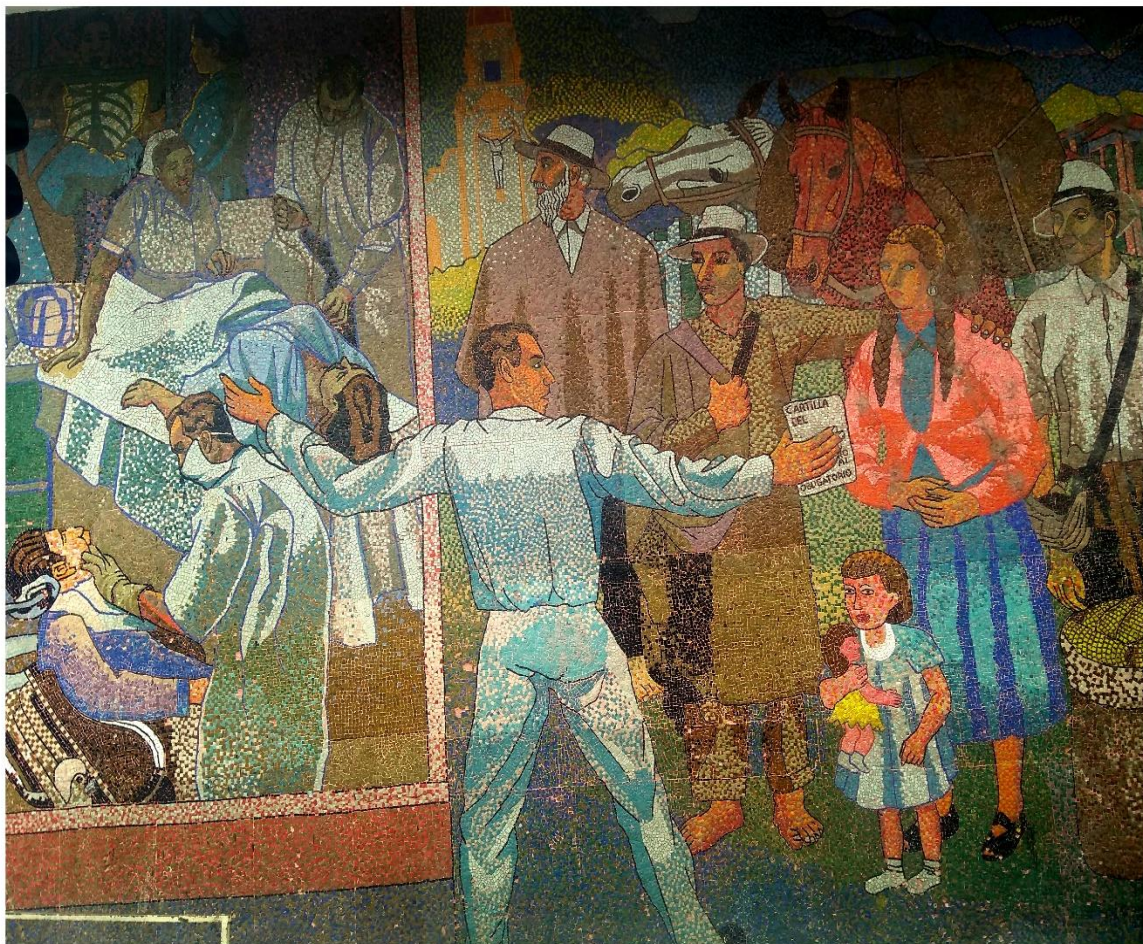


Figura 47. Mural: Campeño y seguridad social (Fragmento). Autor: Rodrigo Arenas B.

Fuente: Archivo personal de la investigación.

## Momentos del capítulo

### Adobes invisibles:

Muros de la cultura y el sistema educativo que impactan el contexto de la educación en la ciudad de Pereira

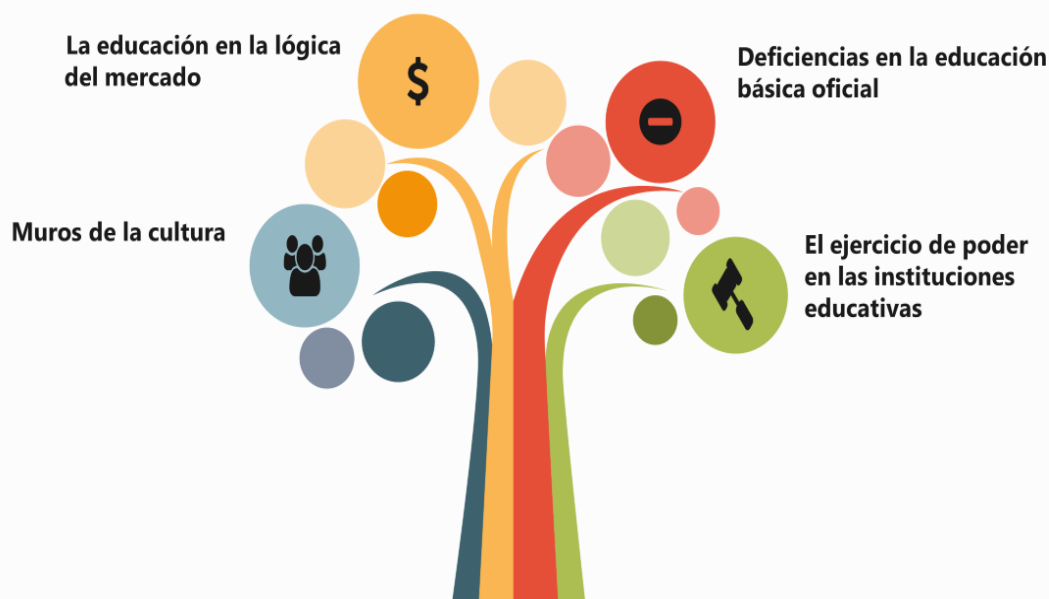


Figura 48. Diagrama del capítulo 3. Fuente: Elaboración propia

Nos proponemos en el presente capítulo dar respuesta al objetivo específico: Comprender los muros simbólicos e interacciones sociales en el ámbito educativo de la ciudad de Pereira. En primera instancia, consideramos importante mencionar que entendemos “Muros Simbólicos”, como todas aquellas construcciones subjetivas que imponen un límite, una frontera, una barrera intangible y que se levantan en las relaciones entre agentes sociales y limitan o impiden el fluir de sus interacciones. Estas construcciones, dotadas de significado, se manifiestan a través de gestos o actitudes: rechazo, indiferencia, censura, estigmatización, negación, asco, etc. A su vez, estas barreras pueden estar motivadas por prejuicios de orden político, económico, religioso, de raza, de posición social, de género, etc. Otros tipos de muros simbólicos están relacionados con prácticas sociales y culturales que afectan el desarrollo de procesos administrativos

en los ámbitos educativos, por ejemplo: corrupción, indisciplina, politiquería, inclinación al materialismo, etc.

Siguiendo a Sola-Morales (2014) consideramos que:

la capacidad de simbolizar o función de simbolizar es inherente a la condición humana ya que se encuentra en la base del pensar mismo. Esto se debe a que pensamos *en* y mediante símbolos, utilizamos imágenes y palabras que nos permiten evocar ideas, expresar sentimientos, comunicarnos e interactuar con *otros* y comprender el entorno circundante. (p. 12).

A nuestro juicio, los seres humanos habitamos una realidad construida simbólicamente, y es precisamente a través de la función mediadora de símbolos, imágenes y palabras que podemos acercarnos al reconocimiento y la comprensión de la realidad que nos rodea. En esa línea de pensamiento:

De hecho, gracias al sistema o red de símbolos en que el ser humano nace, crece y se desarrolla puede construir y comprender el universo y la realidad en la que habita y, como es evidente, dar significación a su propia experiencia y a sus relaciones con los demás. No olvidemos que este sistema o red de símbolos desde el cual el sujeto comprende la realidad es eminentemente cultural y, por tanto, le viene ya implícitamente dado. (Sola-Morales, 2014, p. 13).

Cuando hablamos de muros simbólicos hacemos referencia a todas aquellas fortalezas erigidas en el fuero interno de los sujetos y que condicionan la manera cómo interactúan con los otros. Estas barreras -si bien pueden construirse en el devenir de la existencia y en correspondencia con las vivencias que le acontecen- se hallan profundamente relacionadas con la cultura y el entorno de vida que rodea al sujeto. La discriminación, el rechazo, la indiferencia, son conductas concebidas y avaladas o no, en el universo simbólico que a cada sujeto le corresponde habitar. Así: “Podría decirse, por tanto, que las formas simbólicas son capaces de configurar las relaciones del hombre con el mundo en tanto dan sentido a la experiencia. (Sola Morales, 2014, p. 17).



En un primer momento reflexionaremos en torno a algunas características de nuestra cultura que se constituyen en muros que afectan las interacciones entre agentes sociales. Cada grupo humano posee unos atributos que le son distintivos, estos hacen parte de su identidad y responden a procesos históricos. Los colombianos contamos con unos rasgos culturales que se han tejido a lo largo de años.

Factores de tipo social, económico, político, entre otros, han dado lugar a una fisonomía que nos distingue, en muchos aspectos de forma favorable. Sin embargo –y también hay que reconocerlo-, otros rasgos nos han posicionado de una manera desfavorable en el escenario internacional.

En un segundo momento analizaremos algunas de las implicaciones que tiene para la educación en la ciudad de Pereira, las políticas educativas que son dictadas por organismos internacionales. Algunas de estas directrices generan muros simbólicos en los ámbitos educativos y limitan, por ejemplo, las posibilidades de acceso equitativo de estudiantes a la educación superior. En tercer lugar, abordaremos algunas de las problemáticas presentes en el sistema educativo colombiano, que son expresadas por nuestros colaboradores y que generan dificultades en las dinámicas administrativas que desarrollan las instituciones educativas, particularmente en el nivel de básica primaria y secundaria. Finalmente, disertaremos alrededor de algunos ejercicios de poder en las instituciones educativas que se erigen como barreras e imponen dinámicas de interacción basadas en controles y desigualdades.

### **12.1. Muros de la cultura.**

La comprensión del fenómeno de los muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira, y su relación con la educación, nos obliga a dar una mirada a algunas características que se encuentran intrincadas en el ADN mismo de nuestra cultura nacional y regional. Existen rasgos regionales en nuestra manera de ser y habitar el mundo que nos hacen particulares, que nos distinguen. Si bien compartimos un mismo territorio nacional con costeños, llaneros, cachacos<sup>21</sup>, entre otros; los pereiranos hemos construido una cultura

---

<sup>21</sup> Estas son formas coloquiales en Colombia de llamar a personas dependiendo de su lugar de procedencia. Costeños es el gentilicio para referirse a los nacidos en la Costa Caribe; llaneros a los habitantes de la región de los llanos orientales, cachacos hace referencia a los nacidos en Bogotá, la ciudad capital.

particular que se diferencia, incluso, de los habitantes de ciudades tan cercanas como lo son Manizales y Armenia. Pervive en el ambiente cultural, por ejemplo, una cierta rivalidad histórica entre manizalitas y pereiranos, a pesar de todas las formas de interacción que se dan en múltiples campos: comercial, educativo, artístico y deportivo, para citar algunos. Mientras que Manizales se nombra como: “la ciudad de las puertas abiertas”, nos dice el historiador Víctor Zuluaga que Pereira se designa como: “la ciudad sin puertas”, en un afán claro de distinguirse y mostrarse aún mucho más hospitalaria y diversa. (EVZ28).

El eje cafetero hace referencia a la convergencia de 3 departamentos: Caldas, Risaralda y Quindío, con sus respectivas ciudades capitales: Manizales, Pereira y Armenia y como lo mencionara más arriba existen diferencias y particularidades. Por supuesto, esta cultura particular de la que hablo no supone un contraste de superioridad o inferioridad frente a otras expresiones culturales de nuestro territorio, sino más bien unos rasgos propios que se configuran precisamente en la manera como se construyó la ciudad y se encaminó de manera especial hacia una vocación comercial. En este apartado reflexionaremos alrededor de algunas características propias de nuestra cultura y que se constituyen en verdaderos muros simbólicos que dividen y coartan las interacciones entre agentes sociales.

### **12.1.1. El pan amargo de la violencia**

La historia colombiana ha estado signada por la violencia política, la pobreza, el desplazamiento forzado, el narcotráfico, el abandono del Estado, la corrupción, entre otras problemáticas que han desencadenado fenómenos sociales muy complejos no sólo a nivel rural sino también urbano. Puyana (2005) describe:

La violencia, por generaciones, ha sido el pan amargo con que hemos alimentado nuestro espíritu, con lo cual llegamos a acostumbrarnos a ella, al punto que parecíamos haber perdido hasta la capacidad de indignarnos y de reaccionar ante la siniestra cultura de la muerte, enraizada hoy muy hondo en el suelo patrio. (p. 32)

Si bien la violencia ha estado presente a lo largo de nuestra historia como nación, ésta responde a condiciones sociales coyunturales y en tal sentido no constituye un rasgo inherente a nuestra cultura. Así,

acuñar el concepto según el cual Colombia tiene una cultura de la violencia supone rotular la nación adjudicándole una característica fatalista e inexorable que le signa como gestora, per sé, de barbarie.

Camacho (1991) nos da luces al respecto:

El concepto de cultura de la violencia es mucho más complejo y menos definido. En efecto, su utilización indiscriminada y laxa ha llevado a pensar que hay en Colombia un sino fatal, que puede provenir de fundamentos atávicos de profunda raigambre histórica y constitutivos de una personalidad colectiva que construyen la omnipresencia de la violencia: se puede así adjudicar la paternidad de ésta a factores étnicos, geográficos o de cualquier índole meta-social de manera que la convierten en inevitable. (p. 281)

El desplazamiento forzado por ejemplo, ha generado el arribo de personas en condición de vulnerabilidad, a las zonas urbanas de las grandes y medianas ciudades, incrementándose en éstas las condiciones de pobreza y favoreciendo el crecimiento de focos de delincuencia. El Estado, por su parte, ha jugado un papel central en el deterioro de las condiciones socio-económicas, pues históricamente no ha cumplido de forma responsable con la función de garantizar la calidad de vida y responder de manera equitativa con su deber de satisfacer las necesidades básicas de los ciudadanos. Al respecto nos dice DDSPR16:

“En nuestro país siempre escuchamos hablar de robos, de fraudes, de corrupción, de atracos. De acceso a propiedad ajena. Todo el tiempo escuchas, robaron, dañaron. Y eso es lo que más escucha uno en la cotidianidad de las noticias. Entonces frente a eso uno no puede ser tan, tan inocente de pensar que no, dejo la puerta abierta y no me van a robar. O sea, nuestro país es tristemente así, no podemos cambiarlo. Hay otros países donde tú vas y dejas la puerta abierta, el patio abierto, lugares abiertos y no pasa nada. Pero aquí en Colombia no podemos hacer eso”.

### **12.1.2. “Lo más fácil no siempre es lo más sano”: La cultura del menor esfuerzo**

En este clima de abandono, de pobreza, de desigualdad, de falta de oportunidades, es fácil que germine la semilla de la delincuencia. Adicionalmente, el sistema de consumo, en el cual el afán por alcanzar

reconocimiento social se funda en las apariencias (materialismo), así como en los bienes que se poseen, y la noción cultural de obtener las cosas con el menor esfuerzo, se han conjugado para crear un caldo de cultivo en el cual el narcotráfico ha prosperado. Al respecto encontramos el siguiente aporte de DDSO1:

“[...] Ahí son muy abiertos y todo [en la tendencia a ganarse la vida fácil], pero la parte de un proceso de aprendizaje que alcance peldaños más altos en esa escala de formación, la gente se siente incapaz. Pero no es solo por eso sino que también, por la búsqueda de lo más fácil, tener ingresos, entonces en esa búsqueda, lo más fácil no siempre es lo más sano. Entonces la mujer o el hombre, busca un oficio que es lo que más le da platica<sup>22</sup>, por lo menos por un tiempo. ¿Cierto? Esto son muros a nivel de región, muy grandes.”

### **12.1.3. Comunidades sin sentido de pertenencia**

Uno de los aspectos notables propios de nuestra cultura es la poca capacidad que tenemos los colombianos para trabajar de forma colectiva en torno al alcance de propósitos comunes. Nos cuesta ser comunidad, reunirnos, responder a las convocatorias, involucrarnos con las necesidades y objetivos que nos apelan como sociedad. Una muestra de ello ocurre precisamente en estos días de marzo de 2020 ante la amenaza que representa la pandemia del COVID-19. A pesar de los continuos llamados a permanecer en cuarentena para evitar la propagación del virus, buena parte de la población hace caso omiso a esta recomendación y continúan frecuentando espacios públicos como bares y restaurantes. Esta apatía hacia lo comunitario nos desconecta también con lo público y produce falta de sentido de pertenencia. Es por ello, que la infraestructura física de parques, canchas y otras instalaciones, es susceptible de uso inapropiado. Quizás la razón de nuestra dificultad como colombianos para unirnos en torno a propósitos comunes, se halle en el arraigado individualismo que nos caracteriza. Tendemos a ocuparnos de aquello que apela a nuestros intereses personales y nos sentimos desconectados de las preocupaciones y necesidades de los demás, como si el desenlace de sus angustias no nos pudiese llegar a afectar en algún modo. Al respecto nos recuerda Puyana (2005):

---

<sup>22</sup> Platica: diminutivo de dinero.

Nuestra indisciplina social, venga al caso, es fruto del cerrero carácter individualista del colombiano y prueba de la carencia de esa especie de hilo conductor que –como el que mantiene unidas las cuentas de un collar- congrega a las voluntades dispersas, condiciona a los hombres a trabajar en conjunto por causas de interés común, evitando así que caigan en el desorden y el caos que se suscitan cuando sólo obran movidos por impulsos individuales [...] (p. 41)

El espacio público, al no sentirse propio sino de otros, deja de preservarse y la responsabilidad sobre su cuidado se vierte sobre los demás, no es asunto personal. En esta atmósfera de apatía, es apenas lógico el surgimiento de vandalismo que termina destruyendo instalaciones y generando desconfianzas que abonan el camino para la incorporación de mayores estrategias de seguridad. DUSO5 nos dice:

“[...] claro, entonces usted puede ver lo que le construyeron a ‘Las Brisas’<sup>23</sup>, al frente; pues eso se lo comen; o sea, lo habían instalado, los juegos y en un minuto ya lo habían robado. Entonces yo creo que aquí el dilema es “seguridad” y hay hechos que comprueban que la seguridad se vulnera definitivamente, como también hay el hecho, que usted lo puede ver a través de su trabajo, constatar que muchos les venden inseguridad para ellos venderles seguridad. A usted le venden el temor, le venden todo para luego venderle la seguridad”.

El caso señalado anteriormente responde a un barrio de estrato socioeconómico bajo en la ciudad de Pereira, al cual se le había entregado una dotación de juegos infantiles en un espacio público. Estos factores del contexto generan también desconfianza en los administradores de las instituciones educativas, quienes encuentran dificultades para poner a disposición de la comunidad, las instalaciones de la institución para el desarrollo de actividades. En ese sentido nos revela DDSO1 lo siguiente:

“Las comunidades en sí, cuando no son recursos que sean administrados por la comunidad, el grupo no tiene sentido de pertenencia. Entonces también decir: dejamos llaves, dejamos espacios libres, dejamos recursos, eso no aplica, porque no hay sentido de pertenencia, sentido

---

<sup>23</sup> El colaborador hace referencia a un barrio de extracción popular muy humilde ubicado en la ciudad de Pereira.

de responsabilidad y tampoco tienen cómo solventar un daño, no hay. Si dañaron algo, dañado se queda porque no se les puede exigir. Son comunidades que económicamente pertenecen a estratos sociales muy bajos, entonces no van a reponer daños, no van a reparar, no van a recuperar, no van a aportar, y si van a consumir, a deteriorar a dañar, si van a hacer cosas. Y los responsables somos los representantes legales de las instituciones”.

En este orden de ideas, podemos decir que los colombianos padecemos de una exigua cultura política que nos haga conscientes de la importancia de nuestro papel como ciudadanos en la gestión de la sociedad que queremos. Sin embargo, no debemos asumir una postura fatalista y por ende considerar que las cosas siempre serán de la misma manera. Nos corresponde a quienes estamos inmersos en el contexto educativo, proponer formas, diseñar estrategias, emprender acciones que favorezcan la acción conjunta entre comunidad e institución educativa.

#### **12.1.4. “No, esa no es de por acá”. El regionalismo como muro**

Como lo mencionara más arriba, Colombia está conformada por diferentes regiones geográficas y culturales que aunque pertenecen a un mismo territorio, poseen rasgos que las distinguen entre sí. Gutiérrez (1968) menciona al menos los siguientes complejos culturales: Complejo andino o americano, complejo santandereano o neohispanico, complejo de la Montaña o antioqueño y Complejo litoral-fluvio-minero o negroide.

Uno de los factores que puede incidir en la vinculación laboral de una persona a una institución educativa, tiene que ver con el lugar de procedencia. Así, el hecho de provenir de un lugar diferente, en particular de otra región del país, puede constituirse como un factor que limita las posibilidades de incorporación al sistema educativo. A este respecto nos comenta DDSO1:

“Nada más al escuchar mi acento [dicen acá en Pereira]: “no, esa no es de por acá”, y de una vez frente a los grupos, el rechazo, a nivel social y a nivel laboral... Incluso alguien con poder en algún momento me dijo: ‘Profesora (énfasis), -porque no estaba en un contexto de rectora sino de profesora- Profe, yo no la voy a recibir a usted cuando tengo aquí dos o tres maestros,

que son de aquí del mismo eje cafetero, por quienes yo me inclino mucho más'. Yo recibí esa respuesta”.

Históricamente los colombianos hemos padecido la tendencia a resaltar y defender las características propias de la región a la que pertenecemos y mirar con recelo e incluso censura a las otras regiones del territorio nacional. Verbigracia los habitantes del interior del país ponen en entredicho la tenacidad para el trabajo que demuestran los habitantes de la Costa Atlántica, mientras que, a su turno, éstos miran con desconfianza las maneras solemnes y rígidas de aquellos. Puyana (2005), nos refiere:

Desde los orígenes mismos de la historia republicana, los regionalismos en Colombia han sido estimulados por una serie de factores como las determinantes geográficas, los complejos culturales y los intereses locales que, como poderosas fuerzas centrífugas, amenazaron con destruir la unidad del país y de hecho así lo consiguieron cuando lograron imponer el sistema federalista que tan funestos resultados nos deparó. (p.67)

#### **12.1.5. Discriminación por género**

Otro de los rasgos propios de la cultura en el complejo antioqueño, especialmente, es el machismo. La tendencia a colocar al género femenino en una condición de inferioridad ante el género masculino. Estas diferencias por supuesto no son exclusivas de nuestra cultura. La discriminación por género ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad. A pesar de que la mujer ha alcanzado reivindicaciones importantes en la sociedad, perviven aún imaginarios y prácticas que le colocan en una situación de desigualdad frente al hombre. La región del eje cafetero no es ajena a esta situación y por ello pueden encontrarse también en el contexto escolar situaciones en las cuales las mujeres son discriminadas por su condición femenina. DDSO1 nos relata lo siguiente:

“Si. Porque en este cargo directivo, de hecho, cuando era coordinadora, tanto hombres como mujeres parece que obstaculizan algunas labores, porque es una mujer la que está en el cargo. La mujer es un poco.... en el gremio por aquello de los celos, se da mucho en los grupos femeninos. Y los hombres un poco por aquello del machismo. Entonces sí hay frenos, aunque,

actualmente no le presto mucha atención a eso, y al no prestarle atención pues es favorable para mi ejercicio. Pero son reales [los muros simbólicos], están ahí”.

Precisamente estos rasgos de machismo fundados en la construcción histórica de nuestra cultura patriarcal, toman marcada presencia en el complejo de la Montaña. En el ámbito social el hombre ha tenido un radio de acción mayor que le ha permitido imponer unas dinámicas de poder y autoridad privilegiadas en comparación con las exiguas oportunidades de la mujer. Gutiérrez (1965) destaca esta condición cultural de la siguiente manera: “El hombre antioqueño representa en el medio cultural colombiano de erizado machismo tropical, una imagen catártica de fecunda realización” (p. 296). Nos advierte, no obstante esta investigadora, que el machismo, como rasgo cultural se halla también presente en los otros complejos culturales, si bien, en el antioqueño es donde se expresa con mayor acento.

#### **12.1.6. Mucha gente trabaja como “islita”. Dificultad para el trabajo colectivo.**

A los colombianos nos cuesta mucho trabajar en equipo. Tenemos la tendencia a trabajar cada cual por su lado. Esto no significa que en el contexto del magisterio colombiano no existan experiencias de trabajo en común, pero no es la regla general. Ciertamente se nos ha enseñado poco acerca del potencial que supone aunar esfuerzos en torno a una causa común. Muchas veces dejamos que prevalezca el orgullo, el egoísmo, la envidia, la crítica poco constructiva antes de dar apertura al trabajo en equipo. DDSO1:

“Mucha gente muy comprometida, si, que hace su tarea al interior de aula, pero que trabaja como islita, entonces el trabajo institucional es muy difícil de lograr. Muy difícil. Ese es un prejuicio”.

Esta tendencia a trabajar como islas, desconectados del alcance de objetivos colectivos, ya se había descrito más arriba y revela nuestra condición individualista y la dificultad para aunar fuerzas y capacidades. En ese orden de ideas, si bien un colombiano puede hacer gala de mayor inteligencia que un japonés, dos japoneses siempre demostrarán ser más inteligentes que dos colombianos, dado que, de forma instintiva éstos recelan y se distancian, mientras que los japoneses aunan esfuerzos y potencian sus capacidades



individuales (Puyana, 2005). En el contexto educativo esta dificultad para trabajar en equipo hace que nos cueste confiar en el otro para compartir experiencias pedagógicas que contribuyan a enriquecer las praxis. Ello puede responder a una soterrada envidia que reposa en el fondo de nuestra subjetividad y que se constituye en una verdadera muralla que oculta o al menos hace ver con recelo la calidad y valor de otras experiencias.

Si bien podemos afirmar que la envidia es natural a la especie humana y no exclusiva de algunos sujetos; también podemos reconocer que ésta puede manifestarse con mayor intensidad en unos que en otros. Tal quizás sea nuestro caso, elevado a nivel cultural. Puyana (2005) nos recuerda:

Porque entre los colombianos, cualquier campo de actividad donde haya competencia, o sea en todos, resulta siempre fértil para que germinen las malas hierbas de la envidia, una *antivirtud* tan difundida en el país que llega a constituirse en otra de nuestras culturas de lastre, por los efectos negativos que producen en la psiquis de quienes se dejan dominar por ella y pueden llegar hasta alienarse de la realidad.

#### **12.1.7. Muros generacionales, simbólicos**

Las diferencias generacionales se constituyen en un factor que dificulta la comunicación entre docentes y estudiantes; no es nuevo, una suerte de lucha cultural, nuevas emergencias que luchan con la tradición; estas tensiones imponen muros simbólicos de desprestigio, incredulidad de un grupo generacional a otro o, entre jóvenes y viejos. Al pasar el tiempo estas brechas se ensanchan y hacen aún más difícil la interacción con los intereses, el lenguaje, y en estos últimos tiempos, los usos y prácticas sociales asociadas con la tecnología. En tal sentido, el docente debe procurar conectarse con las diferentes generaciones, con el propósito de tender puentes que faciliten los procesos de formación. En este orden de ideas resulta de suma importancia la actualización permanente con dispositivos y otros recursos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación. DUSPR7:

“¡Ay no! porque me siento, como docente, como que digo. ¿Seré yo? ¿Seré yo que no estoy abriéndome? Ya, como que ya pasé. Porque yo estaba acostumbrada a conectarme con los estudiantes. Generamos relaciones chéveres, afectivas; pero no se pierde el rigor. Pero cada vez que voy entrando a un año nuevo, siento que la generación cada vez tiene más muros con nosotros”.

Un muro de tipo simbólico presente en el ámbito escolar tiene que ver con el modelo socializador de las instituciones educativas, especialmente en el nivel de básica primaria y secundaria, el cual se caracteriza por promover en los educandos procesos de homogenización que no consultan sus particularidades. De esta manera se diluyen las diferencias y se coarta la diversidad. Al maestro se le asignan unos contenidos básicos en el currículo: estándares, lineamientos curriculares, derechos básicos de aprendizaje, orientaciones pedagógicas, son referentes comunes que el docente debe abordar. Aspectos que tienen que ver por ejemplo con la diversidad en ritmos de aprendizaje, son descargados en los docentes, quienes en muchas ocasiones no cuentan con la formación ni el conocimiento de las normas al respecto de los procesos pedagógicos asociados con la inclusión. De esta manera se pretende que los estudiantes aprendan lo mismo y de la misma manera sin atender a los ritmos particulares y las características individuales. DUSOT2:

“Es decir, en México, el objetivo central de la escuela es la socialización integral del educando. Pero la socialización integral del educando, se entiende como la adopción de normas de manera acrítica. Entonces un gran muro es que esa concepción de socialización no permite reconocer la heterogeneidad, porque la socialización es igual para todos. El objetivo es común, nacional, estandarizado. Por eso todas las expresiones diferentes, no son comprendidas, ni atendidas ni aceptadas en las escuelas, porque uno de los muros simbólicos fundamentales es que la escuela está para homogenizar”.

## **12.2. La educación en la lógica del mercado**

La educación a nivel internacional navega orientada por las coordenadas que dictan organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE. Así, las políticas educativas de diferentes países -entre los que se encuentran México y Colombia-, se acuñan a la filosofía, los intereses, las

pretensiones de carácter económico que devienen de estas miradas particulares del mundo. Nos expresa DUSOT8:

“En el ámbito de la educación, es claro que a nivel de política educativa en México, pues estamos muy directamente relacionados, permeados justamente por orientaciones que dan incluso los grandes organismos internacionales con arraigo muy directamente, digamos, en la mentalidad, en los intereses económicos o capitalistas de Estados Unidos”.

Los contenidos, la infraestructura, los métodos, los sistemas de seguimiento y control administrativo, los tiempos, las formas de interacción de la institución educativa con la comunidad, están delineadas por políticas que responden a intereses del capital y en tal sentido, terminan descuidándose en la marcha educativa, otros aspectos que son centrales en los procesos de formación como lo son: el cultivo de lo pedagógico y lo humano y la proyección de la institución educativa hacia la comunidad. González (2015) nos advierte en este sentido:

Nos incluyen en procesos formativos sin haber sido elegidos ni aprobados por nosotros; algunos sistemas educativos provocan una muerte juvenil de nuestras ideas. Es necesario dudar de los tiempos de la educación, sospechar un poco de sus mecanismos para incluir, también hay que tener una elevada sospecha de la forma en que nos agendan los poderes, del como intoxican el tiempo humano por buscar el conocimiento. (p. 87)

La educación misma, sus ideas desde el origen, está secuestrada por una agenda del poder que la ha puesto al servicio del comercio y la economía. La ruptura de muros simbólicos supone la reforma de un sistema educativo que forma casi exclusivamente para el trabajo, para la producción. Supone al menos fisurar, cuestionar, denunciar y movilizar, concebir formas otras. El ocio aparece como una categoría retadora, provocadora, alternativa para repensar los lenguajes de la educación.

La imposición de la lógica del mercado en el contexto educativo convierte a la educación en una especie de engranaje industrial, lubricado por políticas que garantizan los intereses de los poderes financieros.

DUSOT14:

“[está presente] Esta tendencia hacia una racionalidad de estar certificados en procesos de calidad. Y para mí es polarizado el proceso, más hacia garantizar condiciones estructurales de la escuela, como infraestructura, servicio, este... buenas condiciones físicas, cumplimiento de horarios, pero no esta sustancia medular y que tiene que ver con la convivencia, la conversación educativa. Toda esta parte epistémica que debe suceder en el proceso educativo”.

El currículo inspirado en la lógica del mercado privilegia disciplinas del conocimiento asociadas con el desarrollo de la técnica y menosprecia disciplinas vinculadas con el desarrollo humano. Al respecto nos dice Nussbaum (2010): “En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario”. (p. 20)

La educación en la lógica del mercado afecta a la educación para la democracia y el desarrollo de humanidades y las artes. Nos despoja de humanidad, nos insensibiliza frente al otro, nos hace sujetos de producción, nos hace vulnerables a la tiranía, rompe nuestra capacidad de colectivizarnos porque no se enfoca en la construcción política colectiva sino en hacernos competentes para entrar al mercado productivo. Así, se levanta desde el sistema educativo un muro que nos confina a ver el mundo desde una lógica centrada en nosotros mismos, en el afán por garantizar el bienestar económico personal descuidando la posibilidad de conjuntar-nos, de solidarizar-nos, de encontrar-nos con el otro para construir juntos una sociedad colectiva, equitativa, justa.

Una educación en la lógica del mercado obstaculiza el accionar de la diversidad y la inclusión cuando levanta muros que entorpecen o limitan el encuentro con el otro, cuando enfatiza la formación en habilidades técnicas e instrumentales que capacitan para responder a las necesidades del mercado, pero nos deja huérfanos en la provisión de habilidades para establecer empatía con el mundo que nos rodea. Nos advierte Jiménez (2004):

En suma, los organismos internacionales o tecnocracia mundial han ido configurando un proyecto educativo global, tecnocratizado y mercantilizado, fundamentado en la racionalidad instrumental, económica y de gestión, que le otorga a la educación una función pragmática, útil, funcional, de producción de recursos humanos capacitados técnicamente, requeridos por el empresariado y el mercado de empleo. Una educación tecnológica y profesionalizante, alejada de la formación humanística, científica, ética y estética, de la cultura y de la historia.  
(p. x)

Entonces la educación en la lógica del mercado, acrítica, des-humanizada, des-mundanizada, se convierte per sé en un muro simbólico que obstaculiza la posibilidad de accionar la diversidad y la inclusión en el contexto educativo en la ciudad de Pereira.

Esta denuncia acerca de la necesidad de cuestionar y transformar las prácticas educativas centradas en la educación para el desarrollo de habilidades técnicas, no supone tampoco -a nuestro parecer- desterrarlas del contexto educativo. Pensamos que este tipo de formación se requiere, es necesaria para desempeñarse en la sociedad del presente. Nuestro grito, nuestra proclama más bien insiste en la necesidad de fortalecer procesos de formación en humanidades y artes que favorezcan el desarrollo de habilidades para la democracia, el sentido crítico y la convivencia. Gestionar desarrollo de conocimiento, habilidades y capacidades que permitan a los diferentes actores del contexto educativo asumirse como sujetos políticos, capaces de agenciar derechos y procesos de dignificación de sí mismos y de su entorno.

### **12.2.1. Certificación y acreditación**

La implantación de la lógica del mercado en el ámbito educativo ha impelido a las universidades del sector público y del sector privado a la necesidad de entrar en procesos de certificación y acreditación<sup>24</sup> que

---

<sup>24</sup> Martínez, Tobón y Romero (2017), realizaron una investigación sobre algunas problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina: La acreditación de la educación, y en especial, la acreditación de la educación superior, es una tendencia mundial (Acosta et al., 2014; Tunnermann, 2008) Al respecto, Mondragón (2006) señala que surgió debido a factores relacionados con el crecimiento y expansión del servicio educativo a partir de la década de 1960; sin embargo, es a finales de la década de 1980 y en el transcurso de la siguiente década cuando los gobiernos de los países de América Latina prestan interés sobre la temática de la calidad educativa en el nivel superior y, al mismo tiempo, buscan rendir cuentas sobre el ejercicio del gasto público asignado en relación con el desempeño académico de las instituciones de educación superior (Claverie, González y Pérez, 2008; Herrera y

garanticen la idoneidad de sus servicios y programas académicos. Los poderes se han valido del neoliberalismo para permear la subjetividad de la sociedad y posicionar al capital como el valor supremo a alcanzar. Así, la rentabilidad se constituye en el fundamento primario en la compleja urdimbre de interacciones humanas. De nuevo González (2015), denuncia los lenguajes instrumentalizadores inmersos en diferentes ámbitos de la sociedad:

Las ciencias, las religiones, las políticas, las educaciones, las comunicaciones, las economías, fueron reducidas a diccionarios de lucro: lo que no genere ganancia es relegado, tal es el mito y la ficción moderna o posmoderna para ser consecuente con la discusión del tiempo. (p. 96)

Inmersas en un mercado neoliberal, las instituciones se ven abocadas a la necesidad de demostrar que sus procesos de gestión organizacional son competitivos porque cumplen con los requerimientos internacionales contemplados en normas técnicas. De esta manera un sistema impulsado por el capital condiciona y obliga a las instituciones a incorporarse en las dinámicas del mercado so pena de cuestionarse la calidad de sus procesos y colocarse en tela de juicio su idoneidad como prestadoras de servicios educativos. DUSOT14

“Bueno yo creo primero, precisamente, que la política se ha orientado más a satisfacer estándares internacionales, se ha concretado en una lógica de certificación. Para mí, a mi juicio, muy mercantil, muy de cantidades, no de cualidades. Me parece que todos estamos inmersos en esto de certificarnos”.

La lógica del sistema neoliberal imprime a la educación un afán por alcanzar rentabilidad a expensas del cultivo de las artes y las humanidades. En este sentido, se cuestiona la relevancia de las ciencias blandas y su pertinencia para favorecer el alcance de réditos económicos en una sociedad cada vez más volcada hacia la hiper valoración de bienes materiales. En este orden de ideas, Nussbaum (2010) nos advierte: “Con la urgencia de la rentabilidad en el mercado global, corremos el riesgo de perder ciertos valores de importancia

---

Aguilar, 2009). Lo anterior, como respuesta a las demandas planteadas por la globalización y por el orden económico neoliberal (Dávila, 2008; López, 2003).

enorme para el futuro de la democracia, sobre todo en una época de preocupaciones religiosas y económicas. (p. 25).

Esta autora reflexiona acerca de la tendencia mundial por apoyar lo que ella ha denominado la “educación para la rentabilidad”, en sacrificio de la “educación para la democracia”. En efecto, no sólo las políticas educativas estatales sino también buena parte de la sociedad se inclinan a destacar el valor de la educación técnica por encima de las humanidades y las artes. Nussbaum aborda las tensiones latentes entre estos dos enfoques, reconociendo la necesidad de complementarse. Los defensores de la educación para la rentabilidad conciben la noción de progreso de una nación con relación al incremento del producto interno bruto per cápita. No obstante, el crecimiento económico per sé, no garantiza la distribución equitativa de recursos para toda la sociedad y por el contrario, se pueden ensanchar aún más las diferencias de clase en la medida que se descuida el aporte de elementos formativos y políticos que garanticen un modelo de democracia que propenda por la atención de las diferentes franjas de la sociedad, y no sólo las más privilegiadas. Colombia es un fiel modelo de lo que venimos diciendo, pues presenta unas estadísticas de desigualdad social y pobreza preocupantes<sup>25</sup>. Al respecto nos comenta la autora que venimos trabajando: “Por lo tanto, producir crecimiento económico no equivale a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales. (Nussbaum, 2010, p.36).

### **12.2.2. Educación en el laberinto**

Una educación que responde a la lógica del mercado se pierde en el laberinto de la forma y no le alcanza para reparar en el fondo. Mecaniza procesos e instrumentaliza los actos educativos para que respondan al

---

<sup>25</sup> La revista “Dinero” (2019), portal colombiano especializado en noticias de economía, informa: El Departamento Nacional de Estadística (DANE), publicó los resultados correspondientes a los índices de pobreza monetaria y multidimensional del año 2018: las mediciones revelaron que estas reportaron aumentos de 0,1% y 1,8% respectivamente. En 2018 la pobreza monetaria llegó al 27%, lo que quiere decir que en Colombia 13.073.000 personas se encuentran en situación de pobreza monetaria, un leve aumento si se considera que en el 2017 había 12.883.000 colombianos en esta situación. Lo anterior significa que 190.000 personas ingresaron a esta categoría. La línea de pobreza a nivel nacional, según los estándares del DANE, fue de USD\$80, así que las personas que ganen más de esta cifra al mes no son consideradas como pobres por la autoridad estadística.

ritmo implacable de valores cuantitativos, verbigracia cuantificación de la evaluación y orientación de contenidos con tiempos ajustados. El tiempo de la cátedra debe “invertirse” en el abordaje de contenidos alejados de la cotidianidad de los estudiantes, pero que constituyen la materia prima sobre la cual se construirán las pruebas que miden el conocimiento y que, finalmente establecen los parámetros para la destinación de recursos a las instituciones educativas.

Estas lógicas y logísticas educativas burocratizadas y paquidérmicas, paridas en el seno de un sistema postrado a los intereses del capital, moldean un pensamiento rígido, como el metal de la moneda. Un pensamiento inflexible e incapaz de leer la complejidad del presente, porque se ocupa sólo de vender promesas de bienestar futuro. Retomamos a González (2015), quien denuncia esta condición férrea de la educación en nuestros tiempos:

La educación actual ha hecho lo suficiente para potenciar un pensar de hierro, una currícula, una misma forma de evaluar, salones, puestos, horarios y seminarios similares para todos. ¿Es necesario evaluar los conocimientos?, un horario y unos requisitos que si los estudiantes no los siguen jamás se graduarán, no importa que tenga o no saberes lo que importa es que se ajusten a la máquina de hierro propuesta por el sistema, una máquina tirana y desigual como las tiranías lo son. (p. 119)

Los establecimientos educativos que demuestren resultados altos en las pruebas censales garantizarán la obtención de apoyo económico para consolidar su logística educativa. Por el contrario, aquellas instituciones que presenten desempeño inferior, dejarán de gozar de apoyo financiero. Es un chantaje para presionar a las instituciones educativas para que ajusten sus procesos a las políticas de una educación inspirada en los valores del mercado. En este marco educativo en el cual el imperativo económico rige los programas, los estímulos y las decisiones administrativas, la noción de una educación que apueste al cultivo de lo humano se extravía. Al respecto denuncia DUSO4:

“[...] pienso que la misión de la educación, la misión profunda de la educación, está desconfigurada y perdida. Tanto en la institución pública como en la institución privada. O sea,



yo creo que los privados realmente no operan en función de generar desarrollo y posibilidades de crecimiento de la sociedad, como uno cree que puede ser una misión de un centro educativo como una universidad privada. Si bien tienen ese lema en sus marcos institucionales, pero hay algo que han empezado a regular las universidades y creo yo que hay un privilegio del interés del negocio”.

Es de esperar que las universidades orienten sus logros en torno a la generación de conocimiento y producción científica y académica que pueda revertir a la sociedad y en consecuencia propiciar su desarrollo. No obstante, esta expectativa se diluye cuando la educación es entendida en términos de un negocio que debe garantizar rentabilidad. Aunque la infraestructura, las instalaciones y los recursos son utilizados para el cumplimiento de un “encargo” social como lo es la educación y deberían estar abiertas al conjunto de la ciudadanía, se imponen sólidos muros administrativos que restringen el acceso y la utilización de las instalaciones solo a aquellos que cuentan con la capacidad para asumir los costos de una matrícula financiera. DUSO4:

“Ahí lo que le están diciendo a uno es: “esta propiedad es privada y usted solo puede entrar si se acoge a unos códigos de acceso que la misma entidad privada decidió establecer. Ahora, es una entidad privada a la que el Estado le ha dado el permiso para que cumpla una función pública como la educación (ironía)”.

Así, algunas instituciones educativas se constituyen prácticamente en una especie de “enclaves fortificados” (Caldeira, 2007), cuasi herméticos que condicionan el flujo de agentes sociales. ¿Dónde queda la posibilidad de reconocer y utilizar los recursos académicos, artísticos, culturales, que son creados al interior del campus? El acceso a la biblioteca por ejemplo, un recinto reservado para la consulta de producción científica ya sea con fines investigativos o simplemente de ocio, puede ser eventualmente restringido y puesto al servicio solo de quienes hacen parte de la comunidad educativa; quienes no pertenezcan a ella simplemente quedan excluidos de la posibilidad de acceder al material bibliográfico o las programaciones culturales que allí puedan llevarse a cabo.

Ante este escenario en el cual la educación se convierte en una mercancía sujeta al albedrío de mercaderes del saber, se precisa retornar a los principios del encuentro pedagógico, reivindicar el llamado esencial de la formación. En tal sentido nos concita González (2015): “En definitiva, la educación debe desintoxicar sus agendas, olvidarse de tantos currículos, de tantos formalismos, olvidarse de tanta urgencia de conservar y de someter el pensamiento para dejar de enseñar y dedicarse a la danza del aprendizaje” (p. 88)

### **12.2.3. Las pruebas censales como muro**

El sistema educativo en Colombia configura un espacio en el cual estas formas políticas de segregación se hacen manifiestas. De manera progresiva la oferta educativa privada en educación superior se consolida, mientras la famélica educación pública se desfinancia. El presupuesto destinado a la educación primaria y secundaria, no solo es insuficiente para cubrir las necesidades operativas básicas, sino que adolece de una estructura administrativa y jurídica que vele, con diligencia, por el uso apropiado de estos recursos. Estos factores configuran un caldo de cultivo para la corrupción, manifiesta no sólo en la apropiación indebida de recursos, sino en una falta de control y seguimiento a funcionarios y empleados del sector público que poco o nada gestionan en pro de elevar el nivel de calidad de la educación. En este sentido, Rojas y Haya (2018) afirman:

Algunos autores advierten que el sistema escolar se está convirtiendo en una especie de mercado o “cuasi mercado”. Consecuencia de las opciones ideológicas neoliberales apoyadas y reforzadas por el fenómeno de la globalización, la educación deviene un bien de consumo y como tal, puede comprarse o venderse al mejor postor. Detrás de la defensa de principios como la libertad de elección o la neutralidad en la selección de los contenidos se oculta el interés por convertir el sistema educativo en una “gran superficie” en la que se eligen, como si de un producto de consumo se tratase, centros escolares, titulaciones y profesorado. Las tesis neoliberales sostienen que el mal funcionamiento de la escuela es causado por la ausencia de un verdadero mercado educativo y, por tanto, la solución a los problemas no está relacionada con la falta de recursos sino con una mala gestión de los mismos. (p. 35)

Esta apatía del Estado en Colombia a las condiciones paupérrimas de la educación pública, no puede pasar inadvertida o atribuirse ingenuamente a un descuido administrativo. Responde, en cambio, a una política sórdida e intencionada, que busca mantener sometidas y en el anonimato político, a las clases sociales menos favorecidas y que históricamente han tenido menores posibilidades de surgir en la escala social. El sistema educativo colombiano impone rígidas restricciones para el acceso a la educación superior. Las pruebas censales que se realizan en grado 11 de la educación media tienen el aparente propósito de medir la calidad de la educación impartida, tanto en el sector privado como público, pero sirven especialmente como un filtro que regula y restringe de manera crítica el libre acceso a la educación superior.

En la actualidad, se está promoviendo en la educación básica secundaria y media, una política que tiende a colocar, aún más en cintura, los ya exiguos recursos de las instituciones educativas. En tal sentido, se condiciona a las instituciones educativas a demostrar mejoría permanente de sus resultados en las pruebas censales, so pena de reducir el aporte de recursos. A su turno, algunas instituciones educativas, preocupadas por esta amenaza, focalizan sus esfuerzos en la preparación de sus estudiantes para que alcancen niveles altos de rendimiento en las pruebas. Esto supone, de paso, privilegiar la enseñanza de áreas técnicas como matemáticas y ciencias naturales, en detrimento de otras áreas vinculadas a las humanidades como lo son: ciencias sociales, ética, religión e incluso educación física. Nussbaum (2010), nos recuerda que “las artes y las humanidades son fundamentales, tanto para la educación primaria y secundaria como para la universidad”. (p. 26)

Otro mecanismo sutil de coacción, utilizado por el Estado colombiano para “poner a marchar” a las instituciones al timbre de su tambor, tiene que ver con el “ranking” que posiciona en los primeros lugares a aquellas instituciones que han alcanzado los mejores desempeños en las pruebas censales. La consigna explícita en esta estrategia de reconocimiento público es: “mientras más altos sean los puntajes obtenidos, mejor es el nivel educativo de la institución”.

Otro de los mecanismos utilizados por algunas instituciones para alcanzar altos desempeños en las pruebas censales, tiene que ver con la cuidadosa selección de candidatos a ingresar a la institución educativa. Así, a aquellos estudiantes que traen una hoja de vida académica que denota bajos niveles de desempeño,

no se les permite ingresar -esgrimiendo capciosas razones-, pues ello pondría potencialmente en riesgo la probabilidad de obtener buenos resultados en las pruebas censales.

A este tipo de mecanismos soterrados conduce una apuesta educativa estatal que privilegia los resultados censales sobre la formación del ser humano. No importa si se “da de baja” en sus posibilidades de educación a un individuo que aspira a ingresar a la institución. Si no trae consigo un historial académico aceptable o bueno, es rechazado, lanzado y confinado a habitar por fuera de este muro simbólico de selección. Así, resulta relevante recordar las palabras de Rojas y Haya (2018):

La escuela como institución de la modernidad no nació destinada para toda la infancia sino solo para unos pocos, los chicos de la élite social. La respuesta escolar emerge como fenómeno urbano, limitado a la burguesía acomodada y con la etiqueta de “sólo para hombres”, de manera que algunos colectivos quedaron excluidos de hecho y de derecho. (p. 27)

Cada año, miles de estudiantes, en los distintos niveles educativos, son condenados a vivir por fuera de los muros simbólicos de clasificación. Estigmatizados con el rótulo de “no aptos” para ingresar a un sistema educativo que privilegia las cifras sobre los sueños, que danza animado por resultados paramétricos y mira con desprecio a aquellos que no se ajustan a sus cánones de “selección natural”.

#### **12.2.4. Muros para el acceso a la universidad**

El acceso a la universidad supone la posibilidad de romper grandes muros que se levantan para los estudiantes egresados de la educación básica, estos son por ejemplo, las condiciones económicas y las pruebas SABER. El desempeño obtenido en estas pruebas censales que buscan medir el nivel de conocimientos que han obtenido los estudiantes durante su paso por la educación básica, delimita las posibilidades de acceder a estudios superiores. DDSO1 afirma:

“Entonces, si lo dijera en un lenguaje muy coloquial, nuestros chicos siempre van a estar “quedados”. Son pocos los que alcanzan resultados de pruebas Saber altos. Y resulta que la

beca es para quien obtiene resultados de ciertos, como se dice, intervalos de resultados. Entonces también quedan por fuera. Y siguen quedando por fuera y por fuera, incluso para las becas”.

Entre más altos sean los puntajes, mayores oportunidades se tiene para optar por una carrera “socialmente rentable”. El acceso a algunas universidades públicas en Colombia, demanda a los aspirantes, no sólo la obtención de un puntaje mínimo para ingreso a la carrera que aplica, sino también la superación de pruebas de admisión. Estas se constituyen en filtros, verdaderas murallas que impiden a una gran cantidad de aspirantes, la posibilidad de continuar su formación superior en la universidad. En este sentido vale la pena rescatar el eco de las palabras de Ospina (2013):

Después de tantos siglos, estamos inscritos en complejos sistemas educativos que no sólo han desarrollado admirables recursos sino que también han complicado hasta lo absurdo sus mecanismos. [...] Nuestro sistema educativo nacional, por ejemplo, ha inventado un extenuante mecanismo para negar mediante exámenes ulteriores la validez de los títulos de bachillerato que otorga. Pretende estar poniendo a prueba los conocimientos y la idoneidad de los estudiantes, cuando en realidad está encubriendo su escandalosa ineptitud para ofrecer cupos a todos los graduados y para garantizar la continuidad del proceso (p. 184)

Las carreras asociadas con la formación ingenieril y la medicina suelen demandar puntajes altos, mientras que otras carreras asociadas con el mundo de las humanidades, como lo son por ejemplo Licenciaturas, exigen puntajes en una escala menor. Este proceso riguroso y excluyente de selección se constituye, -irónicamente en algunos casos que por supuesto no son expuestos de forma oficial-, en motivo de orgullo, la expresión taimada de una especie de “ego institucional”. Al respecto DUSO24 nos revela:

“De hecho hay muchas barreras que se han naturalizado en la universidad y citando a Bertolt Brecht, de llamar a cuestionar la naturalización de los fenómenos; por ejemplo para nosotros es natural que en la universidad de Antioquia se presenten en cada semestre 45.000 estudiantes, y que no pasen sino 3.500 o algo así; y que la inmensa mayoría, o sea el 95% que se presentan no pasan el examen, quedan por fuera, y eso casi que es motivo hasta de orgullo, cuando ahí ya hay una exclusión. Esto es un muro terrible”.

De otro lado, las pruebas SABER, como herramientas de evaluación paramétrica, aplicadas a los estudiantes de último grado de la educación media, son estandarizadas para ser aplicadas de manera indistinta a lo largo y ancho del territorio nacional. En tal sentido no consultan las particularidades educativas, culturales, sociales y económicas, de las diferentes regiones. Se aplica la misma evaluación para todos los estudiantes, a pesar de que existen, por ejemplo, marcadas diferencias entre el contexto educativo de una ciudad capital del centro del país, y el entorno de otras ciudades o regiones sometidas al abandono del Estado, en las cuales no se cuenta con los insumos necesarios para garantizar procesos de formación acordes con las exigencias de la prueba.

Esta situación coloca en evidente desventaja a los aspirantes de estas regiones apartadas, consolidando el muro y reproduciendo el ciclo de desigualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior.

DUSO3:

“[...] ahora con esto de las evaluaciones externas obligan a que todo el mundo tenga que someterse a lo mismo porque es lo que le van a medir a los niños, no importa si usted vive en el Chocó<sup>26</sup> o en el centro de Bogotá, las pruebas saber son las mismas y a usted lo juzgaran de acuerdo a los resultados de su colegio en esas pruebas y de sus cursos particulares en esas escuelas, es una manera como de aplanar a todo el mundo”.

Factores económicos se constituyen también en barreras que frenan la posibilidad de ingreso a la universidad. Los estudiantes de sectores menos favorecidos de la sociedad ven coartadas sus oportunidades debido a los costos de matrícula y otros gastos anexos al proceso de formación. DDSO1:

“Esa es una gran barrera de nuestra población en edad de entrar a la universidad y es la parte económica. Incluso a las universidades oficiales de Colombia, que aunque son de menor costo y revisan mucho la situación económica de las personas, es difícil el ingreso porque hay un

---

<sup>26</sup> El Chocó es un departamento de Colombia ubicado al noroeste del país en las regiones Andina y Pacífica. Según el portal web Colombia informa, (2019): Es uno de los departamentos con el mayor número de necesidades básicas insatisfechas –NBI-, alcanzando aproximadamente el 79.19% de su población, frente al 27.78% de la media nacional, según estadísticas del 2017 realizadas por el Departamento Nacional de Estadísticas –DANE-.

muro económico y porque hay un muro que se constituye en filtro para el ingreso a las universidades; que es el tema de las pruebas SABER”.

América Latina ocupa un deshonroso primer lugar en cuanto a desigualdad económica y social en el mundo. Estos niveles de desigualdad se han mantenido incluso durante periodos de crecimiento económico. Este factor de desigualdad afecta las posibilidades de las personas para acceder a la educación superior o para continuar sus procesos de formación de cara a la posibilidad de obtener mejores condiciones en la escala social. Al respecto, nos dice el informe de la CEPAL (2018), lo siguiente:

Si bien el crecimiento económico es fundamental para la reducción de la pobreza y la inclusión económica y social, los altos niveles de desigualdad pueden limitar significativamente esos procesos. La desigualdad genera barreras muy marcadas que dificultan que las personas asciendan socialmente, logren mayores niveles de bienestar que sus padres o aspiren a que sus hijos los alcancen, debido a que la estructura social tiende a reproducirse a través de una estructura diferencial de oportunidades y una enorme disparidad de resultados, limitando la movilidad, particularmente hacia estratos sociales más altos. (p. 37)

#### **12.2.5. Aquí tenemos todo bajo control, puede invertir aquí**

La universidad pública en Colombia tradicionalmente ha dado lugar a la expresión de múltiples voces, algunas de ellas, por supuesto, en contradicción con el “Establecimiento”. Esto ha dado lugar a la creación de murales, la escritura de grafitis, la apertura de espacios académicos, artísticos, etc. No obstante, la apariencia actual de la Universidad Tecnológica de Pereira, responde más a una estética de lo privado que de lo público. La búsqueda por preservar los muros limpios, como lienzos liberados de expresiones de resistencia y contradicción, aporta a la configuración de una estética que vende porque garantiza que todo se encuentra bajo control. DUSO3:

“[...] también en la lógica de que en la manera que se esteticen la universidad puede venderse mejor, no está pensado en un campus solamente para los estudiantes, incluso cada vez menos para los estudiantes, y cada vez más como una mercancía que pueda ofertarse al mercado

potencial de la gente de afuera, y una universidad que no tenga pintas, que tenga murales lo que está diciendo es que ‘aquí tenemos todo bajo control, puede confiar, puede invertir aquí’”.

### **12.3. Deficiencias en la educación básica oficial**

Sin pretender agotar el tema –pues no es el propósito del presente estudio- se relacionarán a continuación algunas problemáticas insertas en el sistema educativo colombiano, que influyen de forma determinante y se constituyen en verdaderos muros simbólicos que frenan el avance de los objetivos educativos en nuestro país. Resulta de gran interés conocer de primera mano el diagnóstico que los directivos hacen alrededor de los problemas que cotidianamente debe enfrentar la institución educativa.

Los funcionarios de los entes administrativos de la educación como el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación, quienes construyen las leyes y regulan el sistema educativo, suelen apostarse tras escritorios asépticos, lejos de las realidades cotidianas –a veces polutas- de la escuela. Esta postura “tecnócrata”, les nubla la mirada impidiéndoles conocer las verdaderas problemáticas que surgen en el terreno pedagógico.

#### **12.3.1. Docentes insuficientes**

Es recurrente la queja por parte de directivos docentes acerca de la insuficiencia de docentes en las instituciones educativas. Para paliar los vacíos y dificultades que esta situación genera en la jornada escolar, las directivas deben implementar horarios de contingencia que en últimas afectan el calendario escolar y por ende la atención efectiva de los estudiantes. A la larga, debido a estas condiciones de anormalidad académica se ve menguada la calidad de la formación impartida en la institución educativa. DDSO1:

“Pero instituciones educativas que están trabajando con faltantes de 2, 4, 5 o 6 docentes. Entonces cómo se puede hablar de calidad de educación. Entonces que se hace, se hacen unos horarios. Un día asisten unos chicos, otros días asisten otros, en fin. Eso va en detrimento del cumplimiento de programas, del desarrollo de competencias, incluso del bienestar de los chicos, de su seguridad”.



### **12.3.2. Relación técnica “perversa”: número de estudiantes por docente**

El decreto 3020 de 2002, define las relaciones técnicas alumno docente. En éste decreto se orienta a las entidades territoriales certificadas para que reorganicen la planta de personal teniendo en cuenta diferentes criterios (MinEducación, s.f.).

Los docentes de educación básica primaria deben estar en capacidad de orientar todas las áreas fundamentales, con una asignación de 5 horas diarias (25 semanales) y con grados que pueden incorporar hasta 35 estudiantes.

Este número de estudiantes, de entrada, no favorece el desarrollo de procesos individualizados, amén de los vacíos que a nivel disciplinar o dominio de las diferentes asignaturas, pueden presentar los docentes. Esta situación hace que, en los procesos curriculares, sea susceptible el extrañamiento de aspectos considerados relevantes. DDSO1 denuncia esta problemática de la siguiente manera:

“[Existencia de muros simbólicos] Muchos... De tipo legislativo, el tal decreto para los parámetros de docentes, por ejemplo. Nosotros sabemos que esto es perverso, que, para un curso de 30 estudiantes o 35 estudiantes de básica primaria, que mínimo están en una institución educativa, 5 horas de clase, que se pretenda tener 1 docente. ¿O sea, el docente debe tener dominio de conocimiento de todas las áreas? Hay muchos que lo tienen y tratan de trabajar de manera integral, pero se pierden muchas cosas que son fundamentales para el proceso de formación de los niños”.

### **12.3.3. Programas de Bienestar Escolar defectuosos**

Otro componente de la política educativa que ha presentado serias deficiencias tiene que ver con el Programa de Alimentación Escolar (PAE), y el de Transporte Escolar. Estos dos programas buscan garantizar la permanencia de estudiantes en el sistema educativo, alcanzando especialmente a la población más vulnerable. Sin embargo, el rubro destinado a financiar los restaurantes escolares y el transporte escolar es insuficiente, por lo cual la cobertura se ve afectada. Además, la implementación de estos programas no suele coincidir con el inicio del año escolar, generándose dilaciones que afectan la asistencia efectiva de los

estudiantes a las instituciones educativas y reduciéndose por tanto sus niveles de desempeño y rendimiento académico. DDSO1:

“Otro tema, no solo el recurso humano, el tema de los valores logísticos que deberían estar agregados de una manera muy organizada, el tema de restaurante, de transporte, todo lo de la Alcaldía con familias en acción, que siempre se va recortando. Año tras año son menos los estudiantes beneficiados con todos estos recursos”.

#### **12.3.4. Politiquería y corrupción en el sistema educativo**

El sistema educativo adolece de males propios de nuestra cultura. Uno de ellos, y que afecta profundamente la calidad de los procesos formativos y administrativos en el contexto escolar, tiene que ver con prácticas inapropiadas de nombramiento y remoción de funcionarios a expensas del cumplimiento de favores e influencias políticas. El padrinazgo político consiste en el apoyo que un funcionario con cierto poder ejerce sobre los administradores de la educación a nivel municipal, departamental y nacional, para que se incorporen al sistema personas que no necesariamente cuentan con el perfil y la formación profesional para el ejercicio de distintos cargos. Es común por ejemplo encontrar en los colegios, a bibliotecarios que no poseen formación alguna en la materia, secretarías con grandes deficiencias en su ejercicio, o conserjes que no cuentan con las habilidades requeridas para el adecuado desempeño de sus funciones. Al respecto DDSO1 denuncia:

“¿Qué ocurre con el personal administrativo de salud y de educación? Personal administrativo, me refiero a los cargos no directivos. No son docentes, ni directivos docentes, me refiero al personal administrativo en las áreas de secretaría, tesorerías, en las áreas de almacén, vigilancia, que son procesos que Secretaría de Educación Municipal de Pereira dejan a la contratación que hace la Alcaldía, que no hay unos perfiles definidos, sino que basta con que esté en la lista del alcalde, o del secretario de despacho de turno. Entonces, vuelve y juega, corrupción”.

Esto mismo puede ocurrir con algunos docentes, quienes se encuentran vinculados al sistema a través de formas de contratación temporales, sin las adecuadas garantías que ofrecen los nombramientos en propiedad. Este tipo de nombramientos en “provisionalidad” son fichas que algunos funcionarios públicos de turno mueven a su antojo en el juego de las influencias y favores políticos. DDSO1:

“Sí, eso que es menor cuando hablamos de docentes porque ya hay una política nacional definida en el tema de concursos de méritos y todo esto, pero que también se pisotea con mucha frecuencia cuando se ocultan plazas, cuando se ubican temporales<sup>27</sup>, también como cuotas políticas”.

Buena parte del recurso humano en las instituciones educativas, tanto docente como administrativo, es pues insuficiente y no calificado. Esto se debe principalmente al hecho de que el sector educativo se encuentra infiltrado por la politiquería y se asignan para el servicio personas que muchas veces no cumplen con los perfiles apropiados para cumplir sus funciones, en desmedro por supuesto, de la calidad de la educación en Colombia. DDSPR16:

“Y volvemos a lo mismo, un muro, si hay un muro que a veces impide que la gente se eduque. Ese es el muro de la corrupción, de la politiquería, de las pocas oportunidades. O sea, esos son muros simbólicos que impiden un buen desarrollo y un buen avance en la educación colombiana, que es lo que estamos viendo ahora”.

#### **12.4. El ejercicio de poder en las instituciones educativas**

Los docentes ejercen mecanismos de control que les permiten tener autoridad sobre sus estudiantes. Algunos de estos mecanismos asumen formas de coacción y otras de concertación, pero muchas veces están mediadas por la ventaja que le confiere al docente encontrarse en una situación de superioridad frente a sus estudiantes. Así, la escuela no sólo favorece la consolidación de relaciones jerárquicas desiguales, en las

---

<sup>27</sup> Hace referencia a docentes vinculados por la Secretaría de Educación de forma temporal. Es decir, sus contratos de trabajo no son indefinidos, sino por cierto tiempo. Luego, cuando se hacen concursos de méritos para el ingreso a la carrera docente, estos docentes temporales son reemplazados por los docentes que logran superar las diferentes fases del concurso: evaluación escrita, entrevista y valoración de antecedentes.

que el maestro detenta toda la autoridad a expensas de las voces de los estudiantes, sino que restringe la apertura de espacios dialógicos que permitan colocar sobre el escenario estas relaciones de poder hacia la superación de las condiciones de inequidad. Vallejo (2010) nos advierte:

No se analiza ni se discute el papel reproductor de la escuela como generadora también de relaciones de poder, violencia y alienación. Allí se han desvirtuado valores fundamentales tales como la libertad, la responsabilidad, la criticidad, la convivencia y la solidaridad. (p. XXX)

La evaluación es uno de los recursos determinantes utilizado por los docentes para ejercer autoridad sobre sus estudiantes. Revestido de la superioridad natural que ésta le confiere, el docente aprovecha esta jerarquía para definir el nivel de desempeño académico de sus estudiantes. En tal sentido la evaluación se constituye en un factor esencial que da solidez al muro levantado por el maestro en el aula, y que separa, delimita, e impone unas formas de interacción en las cuales el estudiante se encuentra en desventaja con relación al maestro. DUSOT2.

“Hay otro gran muro que tiene que ver con el poder en el maestro. Y ese muro está sostenido por la evaluación. Es decir, como mecanismo de control, coacción y a veces de consenso. Pero más bien de dominio. Porque ¿qué es una de las grandes armas que tiene el maestro? Pues su lista y su pluma. Entonces a la hora de pasar lista, recuerda quién es el que tiene el poder ahí. A la hora de dar indicaciones recuerda quién es el que tiene el poder ahí. A la hora de hacer o no sugerencias o algún atrevimiento de algún alumno al plantear algo, pues es él quien decide si o no. Y la joya de la corona es la evaluación”.

Cuando el maestro en el aula ejerce un rol de autoridad puede utilizar el mandato perentorio o la amenaza como mecanismos de control para asegurar que se cumplan sus pretensiones. Aquí entra de nuevo la evaluación como un arma de manipulación que busca infligir temor. Este tipo de actos que surgen en los escenarios educativos se constituyen en formas de violencia sutiles que demuestran su poder persuasivo. Paradójicamente este temor que se inflige sobre el estudiante puede ser el resultado de la incompetencia del maestro para leer adecuadamente las situaciones que emergen en la cotidianidad del espacio educativo.

Cuando no se logran comprender las desavenencias que brotan en las interacciones y no se hallan los canales de resolución apropiados, se puede caer en la tentación de acudir a la presión o a la amenaza de reprobación como mecanismos de persuasión y control. DUSOT14:

“Por ejemplo, el amurallamiento entre el docente y el estudiante. El ejercicio de poder que a veces los docentes podemos ejercer; a lo mejor no de manera consciente, pero lo ejercemos cuando le decimos al estudiante y le damos un mandato o una amenaza y además si no lo haces vas a reprobación y el estudiante lo recibe con temor”.

El oficio de enseñar en Colombia demanda para los y las docentes altas presiones de diferente índole. Muchos de ellos están en condiciones de provisionalidad, el sueldo es insuficiente, la seguridad social deficiente; sumado a esto, la atención a grupos con alto número de estudiantes que provienen, muchos de ellos, de sectores con problemáticas familiares y sociales e imponen un estrés que genera desgaste emocional. DDSO1:

“Mire, al interior del gremio docente hay una enfermedad grande, hay varias enfermedades grandes, a partir del cansancio del ejercicio docente. Porque el ejercicio es fuerte a nivel mental y emocional. Y algunos a nivel físico. El ejercicio es fuerte, fuerte, fuerte, de mucho desgaste. ¿Por qué? Porque es relacionarse con personas, cada persona un mundo diferente, cargas emocionales grandísimas, conflictos grandísimos, y entonces esas energías fluyendo ahí en un aula de clase, casi que descargadas en una sola persona que se llama docente. El docente queda cargado emocionalmente, mucho, pero mucho, y es una carga muy pesada”.

González (2014), investigó alrededor de los miedos y olvidos pedagógicos en docentes colombianos, traemos a colación una de sus observaciones: “Desde los testimonios se reconoce que se forman sujetos limitados, llenos de miedos, seres resentidos, personas agresivas, rodeadas de muros que no dejan movilizar al hombre” (p. 97). La suma aritmética de miedos puede dar como resultado un ejercicio docente signado por actitudes despóticas que levantan murallas simbólicas que rompen la confianza, la comunicación y echan al traste no sólo las oportunidades de aprendizaje, sino también, y lo que es peor aún, las relaciones

entre los agentes inmersos en el acto educativo y las proyecciones que sobre sí mismos pueden tener los estudiantes. Las palabras arrojadas en un momento de conflicto, por ejemplo, pueden dejar una huella indeleble en el corazón de quien las recibe. A veces, cuando no se logran canalizar apropiadamente las frustraciones que son propias al ejercicio de la docencia, puede ocurrir que el docente encuentre en la imposición, en el uso de un lenguaje explícito o implícito de sometimiento, una falaz ruta de escape a sus temores y fracasos.

#### **12.4.1. Juegos de gobernabilidad en la “U”**

En la universidad pública, el proceso de elección de decanos y rector se realiza aparentemente de forma democrática. Se abre la participación de egresados, estudiantes y profesores. No obstante, el Consejo Superior termina decidiendo quienes conformarán el cuerpo de decanos de las facultades. Así mismo, este Consejo Superior elige al rector garantizando que la universidad sea gobernada conforme a una mirada alineada con las políticas educativas del mercado y la educación privada. Al respecto DUSO3 nos refiere:

“Entonces la votación es más simbólica que real, igual pasa igual con el rector. Ellos son los que deciden quién es el rector, y en ese Consejo Superior recae más presencias externas de la universidad que internas. Entonces estudiantes, profesores, y egresados tienen un peso insignificante en ese Consejo Superior. Eso les permite, desde el Consejo Superior, controlar al rector y a su vez que el rector controle a los decanos. Y eso otra manera de limitar el despliegue de lo público, de la universidad pública, eso es otra manera de privatizarla”.

#### **12.4.2. El sarcasmo: una barrera**

En el escenario de las interacciones humanas es natural que emerjan palabras, gestos, actitudes, silencios que comunican sentimientos, ya sea de aprobación o desaprobación. Como recurso del lenguaje, el sarcasmo puede aportar una dosis de jocosidad en la comunicación que genera vínculos, pero de forma sutil, puede también liberar una fuerte carga de estigmatización y rechazo que genera rupturas. ¿Qué sentimientos dan origen al sarcasmo como recurso del lenguaje? ¿Favorece su uso el respeto a la diferencia o por el contrario

se utiliza como mecanismo de estigmatización y/o menosprecio? on preguntas que vale la pena tener presentes, en la dinámica de las interacciones que se dan al interior de los escenarios educativos. DUSPR6:

“... siempre hay barreras de forma simbólica, y una de esas barreras es la palabra, la comunicación que uno ejerce con el otro. Ahí es donde yo le puedo decir, si claro obviamente también existen. Por ejemplo, cuando usted genera el sarcasmo con el estudiante; eso es una barrera, y cada rato se hace, o cuando se genera el sarcasmo entre profesores y profesores”.

Los escenarios educativos tienen una estructura jerárquica que es autoritaria. En la base de esta pirámide se hallan los estudiantes quienes deben someterse al rol de autoridad que ejerce sobre ellos de manera directa los docentes y los directivos docentes. Sin embargo, estos también deben someterse a las disposiciones de orden legal y administrativo que imponen sobre ellos quienes ocupan roles reguladores en el sistema educativo como lo son supervisores, funcionarios jurídicos y secretarios de educación. Estos a su vez, en nuestro contexto están supervisados por funcionarios del Ministerio de Educación. DUSOT2:

“Es decir, la escuela es sumamente autoritaria, pero además porque es sumamente, este... estamentaria. O digamos, hay muchos niveles de jerarquización en la escuela, que bueno, pues empieza desde el alumno, luego el maestro, luego el directivo y por ahí mete al representante sindical, porque también juega un papel de poder. Luego el jefe de sector, luego el supervisor, luego el subsecretario, y luego el secretario y luego el secretario del secretario, ¿No? Y entonces es una pirámide. La escuela tiene que invertir esa pirámide, porque es funcional”.

Las instituciones educativas se constituyen en reproductoras de modelos jerárquicos culturalmente aceptados. En la ciudad de Tijuana las diferencias de carácter étnico entre mexicanos y norteamericanos toman un tinte particular. Allí se siente con mayor intensidad la noción según la cual lo “blanco es superior a lo moreno”. Esto se ve reflejado en el afán por legitimar el idioma inglés imponiéndolo en el currículo del sistema escolar. Así, el inglés se oferta como un idioma que permite a los estudiantes adquirir mayores oportunidades. Se promueve la noción en el ámbito educativo de que el inglés es el idioma de la ciencia. En tal sentido se advierte que sigue siendo vigente una forma de imperialismo cultural.

En la película “El hombre que conocía el infinito”, analizada en la presente investigación, se observa cómo el matemático Ramanuján es visto con menosprecio en el contexto educativo británico, en razón de su procedencia geográfica, étnica y cultural. Su color de piel moreno, en contraste con el color blanco de los profesores ingleses despertaba recelo y desconfianza acerca de sus capacidades y potencial como académico.

De esta forma se observa cómo en lugares geográficos distintos y en épocas distintas, aún sigue imperando la noción de que lo blanco es superior a lo moreno, lo que viene del norte es mejor que aquello que proviene del sur y el conocimiento ilustrado reposa en la cultura del imperio que está por encima del conocimiento gestado en la colonia.

### **12.4.3. Territorialidad**

La demarcación de los límites externos de las instituciones educativas a través de muros define un territorio dentro del cual quienes detentan el poder para la toma de las decisiones son por lo general los directivos docentes y docentes. La voz de los estudiantes no es tenida en cuenta con la misma importancia que la de aquellos. A guisa de ejemplo, el manual de convivencia escolar resume los derechos y deberes de los estudiantes y demás actores de la comunidad educativa. Se espera que en su construcción participen ampliamente los diferentes estamentos que la conforman. No obstante, el manual de convivencia por lo general no responde a un proceso de creación colectiva sino a normas y sanciones planteadas por directivos docentes y docentes, a las cuales deben someterse los estudiantes de forma unilateral. En tal sentido resulta desafiante pensar la posibilidad de construir las normas en conjunto y discutir entre los diferentes actores de la comunidad educativa los acuerdos mínimos de convivencia que nos permitan legitimarnos como agentes sociales que compartimos un espacio común. DUSOT2:

“Entonces, porque no pensar -yo le decía a maestros-: ‘en vez de estar pensando en su reglamento represivo y punitivo, ¿porque no piensan en establecer normas de convivencia? ¿Que no será mejor, más que un reglamento escolar, normas de convivencia escolar? Para que



entre todos discutamos ¿Cómo relacionarnos, cómo representarnos, como hablarnos, cómo vernos, cómo sentirnos?'''.

A pesar de que en Colombia la Ley General de Educación 115 de 1994 esboza principios de construcción democrática de las dinámicas escolares y concede un lugar especial a la participación, consenso y creación colectiva de acuerdos institucionales, la escuela sigue levantando muros simbólicos que limitan las interacciones entre los diferentes agentes involucrados en el ámbito escolar.

El sistema educativo asigna al maestro un papel de mero agente transmisor de información renunciando a la apertura de espacios de reflexión en los cuales se discuta la importancia de su rol hacia la transformación de las muchas realidades adversas que afectan a los centros educativos. Vallejo (2010) pone de relieve este tipo de problemática:

La crisis del sistema educativo se manifiesta en un espacio curricular que no se pregunta qué tipo de sujeto cognoscente y valórico debemos formar y dentro de qué contexto. Esta crisis se expresa en el espacio convivencia que sigue reproduciendo unas relaciones de poder jerárquicas y autoritarias las cuales se viabilizan en la relación profesor-alumno y en la normatividad propia de los reglamentos escolares. (p. XXXI)

#### **12.4.4. El maestro como vigilante**

Vivimos en medio de una sociedad disciplinar en la cual los estudiantes, especialmente del nivel de básica primaria, secundaria, y media deben portar un uniforme para asistir al colegio. Esta costumbre se rompe cuando llegan a la universidad. La escuela no se conforma con impartir enseñanza sino que en otras ocasiones busca controlar aspectos de la vida que no deberían ser de su resorte como la forma de vestir, de maquillarse, de llevar el cabello, etc. Asuntos asociados con la apariencia física y que apelan al libre desarrollo de la personalidad. Este tipo de exigencias de carácter disciplinario, impuestas a los estudiantes, delimitan, coaccionan su posibilidad de permanencia en el ámbito escolar. Quienes no se ajustan a estas normas que dicta el manual de convivencia institucional, corren el riesgo de tener dificultades en la valoración de la convivencia escolar. DUSOT2:

“Y entonces esta idea del maestro como otro vigilante, de que los alumnos no solo aprendan sino se comporten bien, que desde mi punto de vista, es un área en que no deberían de meterse, en cómo llevan el cabello, cómo van vestidos, es decir, ese es un asunto personal y de privacidad. Es decir, de la propia personalidad”.

#### **12.4.5. Prácticas institucionales sin sentido**

Los escenarios educativos están plagados de prácticas que adolecen de sentido. Responden a ordenanzas o directrices que provienen de los organismos rectores de la educación, como Secretarías Municipales de Educación o el propio Ministerio de Educación Nacional. Una de estas prácticas que podemos tomar como ejemplo son los actos cívicos, en los cuales se rinde honores a símbolos de la nación como el himno y la bandera. Si bien la ejecución de este tipo de celebraciones se justifica desde la promoción de la identidad nacional, lo cierto es que se convierten en actos vacíos carentes de inspiración patriótica. Así, lo que podría concebirse como un puente que acerca al reconocimiento de valores nacionales, termina convirtiéndose también en un muro que desconecta a las nuevas generaciones con su propia historia. DUSOT2:

“Pero esencialmente, digamos, simbólicamente, el manejo de los símbolos de unidad en la escuela, son los de unidad nacional. Todos los lunes honores a la bandera y el himno, aunque nadie quiera estar ahí, en la mañana. Si fuera de carácter voluntario, volitivo, te aseguro que ni el director está ahí. Esas ceremonias huecas donde se sigue pensando que haciendo eso, los estudiantes adquieren una identidad nacional mexicana, cuando los chavos, ni siquiera muchas de las palabras del himno les son ya familiares. Son palabras anacrónicas”.

Si bien esta experiencia es compartida por un docente de Tijuana (México), este tipo de prácticas son usuales también en las instituciones educativas públicas y privadas de educación básica y media en Colombia. La posibilidad de dar apertura a espacios que favorezcan el contacto con símbolos propios de la identidad nacional no se pone en tela de juicio. Es más bien la forma “hueca” en la que se llevan a cabo. Las izadas de bandera pueden aprovecharse como espacios curriculares en los cuales los estudiantes y otros actores de la comunidad despliegan talentos y recursos que, al tiempo que favorecen la identidad nacional,

permiten la manifestación de sus capacidades histriónicas y son un escenario privilegiado para la expresión de diversidades.

#### **12.4.6. El muro simbólico del currículo**

Para algunos entrevistados “hay muros entre el contenido y la realidad”. Los “contenidos” de las ciencias duras y de las ciencias sociales enseñan cuestiones alejadas de la realidad, de la vida cotidiana que viven los alumnos. DUSOT2:

“La ‘realidad real’ que le llamo yo y los contenidos. Y lo ves, no nada más, en las ciencias duras, donde les ponen problemas y cosas que están totalmente etéreas, sino también en las ciencias sociales, en la historia. Les hablan otra vez de héroes, villanos, vitrinas, barros, pero no de la realidad que están viviendo los alumnos”.

Para la educación una cosa es el contenido y otra cosa la realidad. Harto se ha disertado alrededor de esta incapacidad de la escuela para conectarse con las necesidades, preocupaciones, ritmos y esencias de su entorno. Nos resultan claves las palabras de Ospina (2013) en este sentido:

Causa perplejidad que se nos encierre en lóbregos recintos para iniciarnos en el conocimiento de la naturaleza, que debamos escuchar por horas y por meses un saber aburrido y fósil mientras afuera discurre el milagro del mundo. Sin duda es extraño estudiar botánica lejos de los bosques, estudiar reinos de la naturaleza en rígidos salones humanos. Es triste que antes que ayudarnos a ser individuos se nos obligue a ser sumisos rebaños. (p. 185)

Otro tipo de muros curriculares que se levantan y se constituyen en obstáculos para accionar la diversidad y la inclusión, tienen que ver con la manera como se ha implementado en las instituciones educativas los programas y contenidos relacionados con la diversidad y la educación inclusiva. Una lectura miope de estos conceptos restringe su alcance semántico y por tanto su operatividad y experienciación en el ámbito escolar. Así, la atención a la diversidad y la inclusión se conforman a la formulación de contenidos y asignación de

instalaciones especiales (en el mejor de los casos), pasando por alto una comprensión más humana y abarcadora de estos conceptos. Al respecto Rojas y Haya (2018) nos advierten:

La escuela ha intentado reducir la diversidad valiéndose de distintas estrategias (contenidos diferenciados, distintos tipos de enseñanza o distintos materiales) y estructuras (aulas especiales, programas específicos o centros de educación especial), ante las que los grupos o minorías afectadas han respondido por separado y de manera desigual (p. 13)

Existen muros institucionales que muchas veces no permiten ni a los docentes, ni a los estudiantes, ni a los padres de familia, ver qué pasa afuera, ver la realidad tras el muro; esto es, el contexto situado y su dinámica, las relaciones que se tejen con el entorno, que constituye territorio para quienes lo habitan.

DUSOT13:

“Entonces una cosa es el contenido y una cosa esta realidad interna y ¿qué pasa con lo externo? Estos muros muchas veces no nos permiten ni a los docentes ni a los estudiantes ni a los padres de familia tener este panorama”.

Podemos encontrar asimismo en el contexto escolar una serie de políticas educativas y prácticas curriculares que se formulan sin consultar las dinámicas de la institución educativa. Ello hace que muchas de estas políticas y prácticas se extravíen entre los limitados pasillos del tiempo escolar. Verbigracia, el Ministerio de Educación Nacional envía a las instituciones educativas directrices para que implementen cátedras adicionales que adolecen de una estructura curricular clara y sin espacio de tiempo dentro de la jornada escolar. Como ejemplo aparece: cátedra de la afrocolombianidad, cátedra de la paz, cátedra de cultura de la legalidad. Estas directrices son recibidas generalmente por la institución educativa como una carga adicional, una asignación con la cual se debe cumplir. Por las dificultades para su implementación, estas cátedras terminan “diluyéndose” en la dinámica escolar, acuñándose especialmente al área de Sociales.

Llama la atención el hecho de que este tipo de cátedras asociadas con las humanidades, tienen una gran relevancia en la formación de ciudadanía pues aportan elementos que favorecen el respeto por el otro, la

sana convivencia, la valoración de las diferencias, el reconocimiento de la herencia cultural de diferentes grupos étnicos, la democracia, etc. Sin embargo, no tienen el peso suficiente y terminan extraviándose en el laberinto de un currículo instrumental pensado especialmente para responder al saber disciplinar de las ciencias naturales y las matemáticas.

Apropiando referentes normativos de inclusión, enfoque diferencial, se articula a los contenidos curriculares programas académicos transversales, pero que al parecer de los docentes, no poseen una estructura pedagógica. Nos refiere DDSO1:

“Nos descargan el cumplimiento de programas académicos que realmente no tienen una estructura pedagógica como quisiéramos. Nos descargan el cumplimiento de un montón de cátedras adicionales, dependiendo como de las situaciones que esté viviendo el país. Por ejemplo: cátedra de la afrocolombianidad, cátedra de la paz, cultura de la legalidad, y a eso súmele un montón de proyectos de ley que son reglamentarios. Que prevención de emergencias, que plan ambiental, que tiempo libre, la educación sexual, los derechos humanos, cultura de no sé qué más, y llene informes y entregue esto, y aquello”.

Sin embargo éstas apuestas, que no son pensadas y actuadas por los maestros y por la institución educativa sino que son impuestas por una política educativa, se convierten en una “**descarga a cumplir**”. El asunto es ¿Cómo podemos convertir estas apuestas en una situación de conversación viva en la escuela? ¿Cómo lo trabajamos cotidianamente, si no viene de una propuesta propia? ¿Si no viene desde el diálogo, desde el convencimiento, desde la colaboración, desde crear hasta una comunidad, emocionalmente sana y no tóxica, donde trabajemos en conjunto para darle sentido?

Cabe también aquí considerar los silencios cómplices que han buscado descartar de las propuestas curriculares la historia de nuestra cultura. Pareciera que nos sobrecoge la vergüenza cuando se habla de incluir a la población indígena y afro como parte de nuestro devenir histórico. En este sentido nos dice el historiador Víctor Zuluaga:

“No podemos decir que en Pereira no existen sectores que se consideran de una aristocracia de sangre, etc. porque los hay. A mí me dicen: vamos a hacer la fiesta de la Fundación, [de Pereira], el 30 de Agosto, una carroza. Entonces ¿Qué? Antioqueños, caucanos, indígenas, afros, palestinos, sirios? Y digo yo: todos. “y, y, y”. Es que el problema nuestro es: “O”. O esto o aquello. Entonces queremos es homogenizar, queremos reducirlo a una sola cosa, y en este caso de lo social, de lo cultural, aquí tenemos una pluralidad y esto implica que hay población negra, indígena y todo eso. En ese sentido, ¿qué pasa con la visibilidad del indígena a partir de la Fundación [de Pereira]? ¿Cuándo le dicen a uno o a los estudiantes que en el momento de ser fundada, en 1863 Pereira había un resguardo indígena llamado “Pindaná de los Cerrillos”?, en ese momento. Y cuándo le dicen a uno que en 1786 hubo un palenque de negros en el sector de Turín en Pereira? Entonces díganos que desde ese punto de vista, de esa escritura de la historia hay uno silencios que lo que están buscando es: qué pena hablar de Pindaná y qué pena hablar de los negros de allí. Se invisibiliza la historia pluriétnica, pluricultural”. (EVZ28).

De otro lado las instituciones educativas son conminadas al cumplimiento de una serie de acciones administrativas que demandan mucho tiempo y le distraen de sus propósitos pedagógicos. Los docentes y directivos deben dedicarse a resolver gran cantidad de situaciones como atención y resolución de conflictos interpersonales, presentación de informes, entre otros. Todo ello además con exiguos recursos, lo que termina generando mayor estrés. DDSO2:

“Y a eso súmele el montón de tareas a las que hay que responder también. Y súmele la situación de conflicto de todas las familias y los papas que vienen y los conflictos que se arman, y atiende y solucione y remita y... con poco personal, con poco recurso, con poca oxigenación, mucho estrés y con poca remuneración. Entonces es un sistema perverso, desde la misma cabeza visible, arriba, cuando se organizan presupuestos...”

Para algunos actores del entorno escolar el Ministerio de Educación Nacional tiene documentos muy bien logrados en el tema pedagógico, en derechos básicos de aprendizaje, en indicadores.

Documentos que poseen distancia de la población a la que están orientados, niños, niñas y jóvenes de instituciones educativas públicas de Colombia. Al respecto nos dice DDSO1:

“Ministerio de Educación Nacional tiene unos documentos muy bien logrados en el tema pedagógico, para el tema de derechos básicos de aprendizaje, indicadores, bastante bien logrados, muy bien logrados. Pero para ambientes educativos ideales, sí. Prácticamente unos niños que no tienen problemas de nutrición, para unos niños que no tienen conflictos familiares, para unos niños que no tienen ningún tipo de discriminación, o sea, es lo ideal”.

Una vez más, la educación está centrada en lo que espera alcanzar y no en lo que cotidianamente vive, en lo que cotidianamente es. Ésta muralla, ésta barrera, de pensarse desde “un ideal” y no desde “un acercamiento con esas realidades, desde las currícula, desde las “prácticas” imposibilita mirar de manera consciente también a la sociedad. Vallejo (2010) describe estas barreras asociándolas con la inexistencia de espacios dialógicos en la ciudad:

No hay espacios de reflexión, debate y construcción de un discurso pedagógico que se haga desde la escuela y la cotidianidad, como una respuesta a los retos y exigencias que las condiciones socio-culturales y políticas le imponen a la misma. [...] Se ha encubierto el verdadero sentido y rigor del conflicto y la problemática social vigentes. No hay una lectura crítica y creativa sobre la responsabilidad social de los agentes educativos y el papel transformador de la escuela. (p. XXX)

La escuela no es más que “un sistema cerrado” que expone desde sus directrices, por mandato de la política, la “democratización”, el “reconocimiento a la diversidad”, “movimientos contra el racismo, el clasismo, la xenofobia, la homofobia”, pero la escuela sigue como en sus propios nichos, enseñando sólo contenidos. Así, DUSOT2 denuncia:

“No importa la realidad, la escuela es un sistema cerrado. Y entonces puede haber muchas modificaciones, de hecho, las hay: democratización en todos lados, reconocimiento a la diversidad, movimientos contra el racismo, el clasismo. Contra la xenofobia, homofobia. Pero las escuelas siguen como en sus propios nichos. Es decir, esos temas no se discuten en la escuela, esos temas no se tocan en la escuela. Son temas que pareciese no tienen nada que ver. A ellos hay que seguirles enseñando contenidos carentes, y ya”.

En las instituciones de educación, se impone como uno de los peores y más difíciles muros simbólicos de derribar a “la cobertura” y “la calidad”. Ambos son propósito del Estado y de organismos multilaterales, sin embargo como se han estructurado en el país “la cobertura tumba la calidad” y a calidad y cobertura parecen estar peleando todo el tiempo.

El aseguramiento de la calidad o la “calidad que asegura” como mecanismo de seguridad. Ahora lo legítimo son las buenas practicas que siguen los estándares, lo demás no es educativo, no es educación de calidad, son como las nuevas maneras de normalizar las cosas, lo que está dentro del muro es lo normal, lo que esta fuera del muro es lo anormal, y el muro puede ser un muro físico o puede ser una norma, un estándar, una competencia, un derecho básico de aprendizaje. DUSO3:

“¿Cómo aseguramos la calidad de la educación? Entonces aparecen una cantidad de protocolos, de estandarizaciones, de competencias, de derechos básicos de aprendizaje que van cercando la posibilidad de aprender en los dispositivos de evaluación docente. Son otra manera de ir reduciendo la libertad de cátedra... porque, ¿qué tema es lo legítimo o cuáles son las buenas practicas? las que siguen los estándares, lo demás no es educativo, no es educación de calidad, son como las nuevas maneras de normalizar las cosas, lo que está dentro del muro es lo normal, lo que esta fuera del muro es lo anormal”.

Un docente con postura crítica debería considerar qué otros contenidos pueden incorporarse en el currículo; qué vacíos existen dentro de las sugerencias del Ministerio de Educación Nacional para complementar la formación, y desde la política educativa deberían ajustarse tiempos y espacios para favorecer el abordaje de estos contenidos complementarios. Sin embargo se observa una intención de estandarización y homogenización del saber y de las maneras de relacionarnos en el aula. DUSO3 nos dice:

“[...] y esa creciente especialización funcional que pretende fomentar a los docentes a partir de eso, que entonces usted dedíquese a lo suyo, cumpla con los derechos básicos de aprendizaje, aplique los estándares y competencias, no se metan en cosas... no piense, que para eso hay especialistas, para eso hay rutas de atención, y que no solamente no piense, no se vincule con los estudiantes, no se haga comunidad con ellos porque eso lo pone en riesgo”.



Es así como la escuela, con cobertura y calidad, “reconoce la diversidad” en el escenario escolar, “seguridad para seguir segregando”, ahora desde el maestro disciplinado, el riesgo, el castigo, la amonestación, el proceso disciplinario en el que se incurre por “ser comunidad”. Se disciplina al maestro para replicar la segregación, el muro que divide a lo humano de lo colectivo, hacia lo humano individual. Ahora serán los maestros los que van a marginar a los niños, niñas y jóvenes, pues “ya no van a estar fuera, para ser segregados, sino que van a estar dentro [en la escuela], pero van a continuar siendo segregados”.

DUSOT14:

“Entonces a mí me parece que lo que nos puede provocar una política, no reflexionada desde lo colectivo, nos puede volver autómatas solamente de la política, cumplir por cumplir, pero, vamos a seguir segregando, vamos a seguir marginando. Y lo peor, vamos a lo mejor a segregar, marginar, estando los chicos, ahí mismo, en el espacio. Entonces, ya no van a estar fuera, para ser segregados, sino que van a estar dentro, pero van a continuar siendo segregados. A lo mejor, vamos a hablar de una especie de “segregación postmodernista”, o “transcultural”, no lo sé”.

Los estudiantes seguirán siendo segregados, desde “la escuela como sistema cerrado” y desde los “maestros como agentes de poder” que hacemos con las políticas de educación y con la lectura acrítica de los fenómenos sociales otro muro simbólico: “Acátese, pero no se obedezca”

#### **12.4.7. Acátese, desobedeciendo**

Esa es la actitud que asumen los maestros, como barrera ante la imposición de la política de educación. Como la política no se presenta como “acuerdo” o como “reflexión desde lo colectivo” nos puede volver autómatas solamente de la política, cumplir por cumplir. Este llamado a la transgresión, al automatismo, desde el “Acátese, pero no se cumpla” reduce el carácter de una propuesta a “contenidos” no importa si aprenden o no. Acátese... aunque sea excluyente en su salón. Acátese, reconózcase la diversidad, aunque es homófobo, racista..., entonces se ésta [en la política], pero no se obedece, porque esa es la regla.

DUSOT2:

“Por ahí viene un programa de convivencia escolar, y ya todo el mundo trae un programa de convivencia escolar en las escuelas, aunque no hagan absolutamente nada para lograrlo. Otra vez, el apotegma: ‘cúmplase o acátese pero no se obedezca’”.

### 13. Capítulo 4. Futuridad de los muros

—Miren, es genial, todos nos igualamos y derribamos las murallas al amar, soñar, reír, llorar, imaginar, desear, olvidar y al morir. Los estudiantes no le prestan atención. El profesor en su lujuria de ideas, descubre que la indiferencia también nos conjunta.  
Miguel A. González G. (2016)



Figura 49. Monumento al estudiante caído -Mosaico- 15m2-Pereira-1958. Autor: Lucy Tejada  
Fuente: lucytejada.net

## Futuridad de los muros

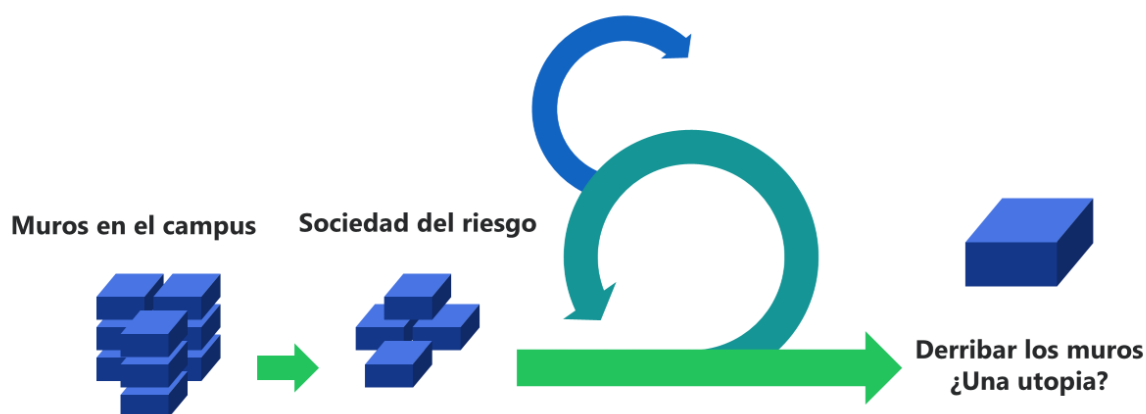


Figura 50. Diagrama del capítulo 4.  
Fuente: Elaboración propia

### Momentos del capítulo

En este capítulo nos proponemos dar cuenta del objetivo específico: Comprender la futuridad de los muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira. Para ello nos hemos dado a la tarea de explorar, mediante entrevistas semiestructuradas, las concepciones de directivos docentes de instituciones educativas de nivel básico y superior, un administrativo del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y el Secretario de educación de la ciudad de Pereira, alrededor de la tendencia a construir muros e incorporar sistemas de vigilancia y control en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira.

En un primer momento reflexionaremos alrededor de la tendencia de la universidad oficial a amurallarse. Las universidades del sector privado han naturalizado los muros y dispositivos de vigilancia y control como parte de su logística defensiva. Si bien la universidad oficial en la ciudad de Pereira (Universidad Tecnológica de Pereira), ha venido incorporando muros y sistemas de vigilancia, todavía la comunidad estudiantil se resiste a la aplicación de controles de acceso más restrictivos.

En un segundo momento razonaremos en torno a lo que hemos denominado, siguiendo a Beck (2019), “sociedad del riesgo”. Asistimos a una era en la cual la potencialización de riesgos genera una dinámica de tensiones e incertidumbres que da lugar al surgimiento de nuevas formas de interacción entre los agentes sociales y las instituciones. Esta sociedad tensionada por el fantasma de la especulación es un terreno fértil para el surgimiento y crecimiento de la industria de los seguros, así como para la propagación de normatividades y regulaciones sociales que limitan las dinámicas de interacción de la ciudadanía.

En tercer lugar disertaremos en torno a la posibilidad de agrietar o derribar estos muros físicos y simbólicos que se han levantado en los territorios educativos, signando dinámicas de interacción social mediadas por la desconfianza y el miedo. Daremos espacio a la narración de algunas experiencias adelantadas por agentes sociales inmersos en el ámbito educativo, que se plantean como formas de resistencia que agrietan los muros y modelan maneras otras de interacción entre las instituciones y la población.

### **13.1. Muros en el campus**

#### **13.1.1. ¿Sistemas de identificación electrónica en la universidad pública?**

Existe un debate nacional alrededor del cerramiento de las universidades públicas. En la ciudad de Pereira, la Universidad Tecnológica de Pereira, si bien se encuentra delimitada de forma perimetral por mallas, es posible acceder a ella sin restricciones, por las porterías destinadas para el acceso tanto peatonal como vehicular. El acceso principal, así como a otras facultades del campus y los parqueaderos se encuentran vigilados y controlados. Existen unos torniquetes que regulan el acceso peatonal y vehicular en la portería principal, así como otros que regulan el acceso a algunas facultades. Existen cámaras apostadas en diferentes lugares del campus universitario. La universidad en la actualidad se encuentra monitoreada, vigilada durante las 24 horas del día. ADUSO27:

“Entonces la universidad si ha avanzado en ese cerramiento con malla y con muro estructural y en algunos puntos sólo con malla electrificada, porque la topografía no lo permite. Pero en

este momento si está digamos que en un 90% controlado el borde de la universidad [...] La universidad ha ido avanzando en edificios nuevos y se está tratando de dejarlos lo más equipados posibles, y tenemos es un rezago con las edificaciones existentes porque hay que implementar todo el tema de alarmas, de control de accesos, de cámaras”.

Por lo que corresponde a la Universidad Tecnológica de Pereira (sector público), la futuridad de los muros físicos es amplia, hay convencimiento de los mismos y la necesidad de tener el 100% de la universidad amurallada ¿Desde qué lenguajes de los poderes seguimos apostando a los muros físicos en la educación superior? Los torniquetes ubicados en la portería principal aún no ejercen un papel restrictivo. Se encuentran instalados, hacen parte del mobiliario de seguridad, pero el software que restringiría el libre acceso aún no se encuentra en funcionamiento gracias a la resistencia ejercida por la comunidad estudiantil.

ADUSO27:

“El tema peatonal pues, aunque hay torniquetes, todavía no se ha puesto en marcha como tal el control con tarjeta porque hay resistencia de estudiantes, quienes dicen que todavía esto es público [...] Pues digamos que la visión que tienen los estudiantes es que la universidad es pública y que todo el mundo debe poder ingresar a ella. Entonces en la parte de infraestructura ya está dispuesto el mecanismo para poderlo implementar”.

Frente al actual estado de cosas, cabe preguntarse qué implicaciones para la ciudadanía en general tendría la implementación de medidas de seguridad y control que restringieran el acceso a las instalaciones del campus universitario. En la actualidad, es común ver a personas de diferentes edades y clases sociales, haciendo uso libre de las instalaciones para la práctica de actividades físicas, recreativas, deportivas, académicas y culturales. En el hipotético caso de ceder plenamente a la lógica de la hiper seguridad y control imperante en nuestra sociedad, se corre el riesgo de que sólo estudiantes, docentes, administrativos y proveedores, pudiesen llegar a tener acceso a la misma y hacer uso de los recursos públicos y producciones de diferente orden (académica, deportiva, cultural) que allí se generan.

En este sentido ASEMP22 nos dice:

“Sería muy triste ver a la universidad cerrada. Tengo que decirlo así, pero también yo entiendo que es un tema de seguridad. O sea, la población de la universidad creció tanto y tan exponencialmente en un momento y el campus mismo, que controlarlo es cada vez más complicado. Y pues desafortunadamente, la universidad, y esto no es secreto, ha sido noticia pública; pues a un estudiante hace muchos años, en un baño le explotó una papa bomba en la mano y le voló dos dedos. Pero también hace como dos años encontraron expendios de drogas en la parte de atrás de Medicina. Entonces uno tiene que so pesar: bueno si la sociedad no se autorregula, que sería lo ideal, para poder no tener barreras y tener todo abierto a todo el mundo, pues también uno entiende que también la institucionalidad toma ese tipo de decisiones”.

La mirada de los funcionarios responsables de planeación e infraestructura tiende a considerar de manera especial los riesgos que comporta el hecho de tener el campus abierto. La preocupación por garantizar el bienestar de los usuarios de la universidad, así como evitar demandas que puedan derivar de eventos inesperados, se constituyen en los argumentos principales que esgrimen para justificar el amurallamiento y reforzar los sistemas de vigilancia. ADUSO27:

“El funcionario de infraestructura tiene la visión tanto de seguridad, del tema de los seguros, así como el tema de responsabilidad administrativa por los bienes que se tienen. También pone mucho énfasis en que la universidad cuando alguien entra, se vuelve casi que responsable de esa persona que está transitando la universidad, por todo lo que le pueda pasar en su tránsito por el campus y por eso considera que tiene que controlarse más, tanto con cerramientos, como con cámaras; que las mismas edificaciones que se construyen tengan unas protecciones en el perímetro”.

Por ello, prefieren tomar distancia de lo que ellos denominan una “mirada romántica” del campus y en consecuencia estiman la incorporación de mecanismos de seguridad y confinamiento. ADUSO27:

“La visión del funcionario de planeación no es tan romántica como nosotros que preferimos un campus abierto, por todo lo que implica: las demandas, los riesgos de que a alguna persona le pase algo, por el tema de seguridad, de ventas, de consumo”.

Como se mencionara más arriba, si bien en la actualidad los torniquetes en los accesos peatonales aún no tienen el software de identificación de los estudiantes o funcionarios a través del carné, este sistema, a la postre, está proyectado instalarse. En la actualidad se está desarrollando un proceso de construcción de un manual de usos y horarios de las diferentes instalaciones y servicios de la Universidad Tecnológica de Pereira, el cual se proyecta socializar posteriormente con la comunidad educativa. Si bien se tiene claro el objetivo de poner en funcionamiento el software de identificación, se plantea que se están considerando mecanismos para que los visitantes que no tienen un vínculo específico con la universidad, puedan seguir accediendo a sus instalaciones sin restricción. Frente a la pregunta: ¿Crees que a la larga el sistema se termine implementando? ADUSO27 responde:

“Sí, la idea es que sí. Pues igual, actualmente todos los estudiantes tienen su carnet y también se va a implementar un sistema para que los visitantes entren. La idea no es restringir el acceso, sino como poder saber cuántas personas entran, por cuáles sitios es donde se presenta más la movilidad. Poder tener un monitoreo de los visitantes que entran a la universidad, mas no de restringir el paso del todo, sino como poder tener ese monitoreo”.

Otra de las razones que motiva la adopción del sistema de identificación electrónico reside en el hecho de que está proyectada la construcción de una estación del cable aéreo en una edificación que se encuentra en la zona norte del campus. Esto supone el tránsito continuo de personas ajenas a la universidad, para llegar a los barrios aledaños. ADUSO27:

“Y la idea si es poder llegar a ese objetivo<sup>28</sup>, sobre todo porque en este momento se está construyendo la estación del cable aéreo en La Julita, y porque ese sistema de cable va a ser usado por estudiantes y también por muchas personas del sector que van a utilizar el campus,

---

<sup>28</sup> El colaborador hace referencia a la implementación del sistema electrónico de identificación a través de carnet y torniquetes.



no para quedarse aquí sino para atravesarlo porque se les hace más fácil llegar a Álamos<sup>29</sup>, o de Álamos tomar la estación”.

### **13.1.2. Tensión de miradas: “romántica” y “securitaria”**

A lo largo del trayecto recorrido con los diferentes colaboradores mediante las conversaciones, emerge un elemento común: el reconocimiento de que habitamos un contexto social complejo que demanda la asunción de medidas de seguridad. Este discurso que da lugar a la aceptación de dispositivos de control y vigilancia, se acentúa con diferente intensidad. Algunos sostienen la urgencia del muro y reclaman por mayores controles, incluso los que, a su juicio, “sean necesarios”. AETDH25:

“El tema es fácil y sencillo. La seguridad de cualquier entidad se tiene que garantizar. Que se tenga que instalar muros por seguridad...hay que hacerlos, hay que hacerlos (énfasis). Mallas, hay que hacerlas, porque es que no puede entrar todo el mundo como Pedro por su casa. ¡Ah! ¿Qué hay torniquetes? Son sistemas de control para saber quién entra y quién sale (explicativo). Y si yo no voy a hacer nada malo, a mí no tiene por qué molestarme eso”.

Otros, no obstante, asumen una postura más flexible, reconociendo que, si bien nuestro contexto en torno a la seguridad es complejo, deben considerarse sistemas de control menos hostiles y que den lugar a la construcción de confianza. ADUSO26:

“Un campus ideal debe ser incluyente, en el que no sea necesaria la utilización de estos objetos que “sirven” para defenderse; que en últimas, el mensaje que transmiten es de demostrar poder y control. Cuanto más incluyente es un campus, mejores y más fuertes son los lazos que se generan en la comunidad universitaria, reafirmando sus relaciones sociales y confianza por su institución, mejorando el acceso a su infraestructura”.

En este orden de ideas se reconoce una de las tesis que hemos planteado en el presente estudio, con relación al hecho de que bajo el pretexto de la seguridad se asumen políticas administrativas y praxis de

---

<sup>29</sup> Álamos hace referencia a un barrio en el cual está ubicado el campus universitario.

vigilancia y control, no sólo de la comunidad educativa, sino también de la ciudadanía que interactúa con las instituciones educativas y universidades. Estos dispositivos de seguridad instalados, así como los protocolos de acceso a las instituciones –tal cual lo hemos venido defendiendo- derivan en una progresiva adaptabilidad al ejercicio de mecanismos de control (naturalización del control). ADUSO26 nos sigue diciendo:

“Los muros y los diferentes dispositivos de seguridad y control, son instalados con la intencionalidad de salvaguardar, pero bajo una apariencia inocente, están apoyando una cultura del control y la restricción, condicionando inadvertidamente el libre acceso o desplazamiento en estos espacios”.

### **13.1.3. ¿Arquitectura defensiva en las instituciones educativas?**

Existe en la actualidad un debate internacional en torno al uso en las ciudades de lo que se ha denominado por algunos: “arquitectura defensiva”, o “arquitectura hostil”, por otros. El término alude a “aquellos mecanismos arquitectónicos que impiden el uso de un determinado objeto urbano de cualquier manera distinta para la que ha sido concebido” (Torrijos, 2018)

En ciudades como Londres este tipo de arquitectura urbana ha venido tomando fuerza, con el propósito de evitar que las personas sin techo (homeless), tomen las zonas públicas como lugares de habitación para pernoctar o dormir durante el día, e “importunar” de esa manera, con su sola presencia, el que debería ser nuestro “estético y aséptico paisaje urbano”.



Figura 51. Fotografía de puente “Barranquero” en la ciudad de Pereira.  
Ejemplo de arquitectura defensiva. Fuente: Archivo personal de la investigación.

Andreou (2015), se pregunta: “¿Han mejorado nuestras ciudades para ocultar la pobreza, o nos hemos vuelto más expertos en no verla? Ciertamente este tipo de artefactos urbanos, algunos abiertamente hostiles (con incrustaciones de picas de acero o piedra) y otros enmascarados (bancos unipersonales o divididos), buscan persuadir al ciudadano de a pie, especialmente a los indigentes, para que no utilicen el espacio público como lugar de reposo. Existe aquí un lenguaje arquitectónico que porta un discurso de exclusión, soterrado o explícito. En efecto, en la ciudad de Pereira, expresiones evidentes de este tipo de arquitectura defensiva pueden apreciarse en algunos espacios adyacentes a los pilares de puentes e incluso centros comerciales, en cuyas tiendas de ropa resulta un verdadero acontecimiento encontrar sillas para reposar.

Llama la atención el hecho de que en Pereira, las áreas aledañas a instituciones educativas, especialmente del nivel superior, son lugares de exíguo tránsito de indigentes. Este fenómeno ocurre tanto en el sector público como en el privado.

Ello podría atribuirse a varias razones: la distribución urbana de este tipo de población que suele concentrarse en el centro de la ciudad, y al hecho de que la población estudiantil no resulta la más acaudalada y atrayente para fines piadosos. Sin embargo, puede obedecer también al uso de un lenguaje explícito de rechazo utilizado no sólo por agentes de seguridad vinculados a la institución, sino también por la comunidad educativa que hace parte de las universidades. En tal caso, estamos ante la presencia de un muro simbólico, una especie de “arquitectura simbólica defensiva” instalada ya no en las porterías o límites de la universidad, sino en el perímetro mismo de nuestros sentidos, de nuestra corporeidad.

Cabe también preguntarse si la “arquitectura cosmética” de las instituciones educativas, posee un lenguaje implícito y persuasivo de exclusión en contra de aquellos agentes sociales que han sido estigmatizados por la cultura, léase a modo de guisa: jóvenes, pobres, harapientos, desaliñados y/o indigentes. En este sentido, resulta interesante la reflexión de ADUSO26:

“Si tenemos en cuenta algunos aspectos sociales y culturales en nuestro medio, vemos que estamos tristemente “familiarizados” de alguna manera con este tipo de objetos, que se han vuelto tendencia en temas de seguridad. Inclusive, se han vuelto directriz en el mobiliario urbano de las nuevas construcciones: “arquitectura defensiva”, con el fin de “repeler” ciertos comportamientos inadecuados”.

Los comportamientos, sean adecuados o inadecuados, no son entidades independientes. Toman lugar en cuerpos, se expresan de forma vívida o taciturna en agentes sociales. Así pues, la intencionalidad subyacente a la arquitectura defensiva tiene como propósito “repeler” al indeseado, mantener a raya a todo aquel o aquella que no se ajusta a nuestros restrictivos cánones de inclusión. El lenguaje arquitectónico del mobiliario de seguridad (torniquetes, talanqueras, cámaras, etc.), los protocolos de acceso y vigilancia, la advertencia, la desconexión con la mirada del otro que representa una posible amenaza, los silencios y los miedos configuran un mapa de sutiles o explícitas formas de segregación, negación o aceptación del otro.

#### **13.1.4. Tensión entre cultura securitaria y cultura pedagógica**

Resulta más barato, más pragmático para asuntos de seguridad acudir a la idea de confinar espacios o incorporar dispositivos de control. Queda la opción de desarrollar otro tipo de procesos pedagógicos con la comunidad, pero esto, implicaría mayores esfuerzos. Nuestra cultura se caracteriza por el individualismo y resulta complicado desarrollar procesos en comunidad, en colectivo. En este sentido, acudir a confinar o a incorporar dispositivos de vigilancia resulta mucho más fácil, y de esta manera, cada vez vamos naturalizando más el encierro y el control.

Desde esta perspectiva, podríamos pensar que a futuro las murallas seguirán levantándose. No obstante, es posible seguir desarrollando propuestas que generen vínculos comunitarios y movilicen a las comunidades a empoderarse de los espacios e instalaciones públicas. Un ejemplo de ello es lo narrado por DDSO18, quien como rector de una institución educativa, logró movilizar a la comunidad en torno a la recuperación de un espacio de la institución que revestía riesgo:

“Por ejemplo, cuando yo llegué al colegio se metían a robar, por un ala del colegio que estaba inhabilitada, porque estaba llena de rastrojo, basura y era muy insegura. La cámara fue como la solución inmediata para el asunto porque valía muy poco dinero. O sea, poner una cámara vale muy poca plata. ¿Qué vale más? Fortalecer la conciencia de los chicos y de los papás para ver qué íbamos a hacer con esa ala del colegio, porque al convertirse en un nido de roedores, de insectos y aparte de eso, ser un flanco débil, ¿qué íbamos a hacer con la zona? Entonces lo que hicimos fue organizar esa zona verde en una zona de descanso y para hacer el almuerzo escolar. Entonces limpiamos, organizamos, pusimos mesas, parasoles, sillas; y es una zona de recreo. Una zona bonita. La cámara está inhabilitada hace 2 años, nunca más volvieron a robar, pero se cambió la concepción del espacio”.

Este tipo de experiencias nos muestra cómo es posible generar dinámicas que permiten a las comunidades empoderarse del espacio público y gestionar su concepción, uso y aprovechamiento. Para ello, por cierto, se requiere de agentes sociales conscientes de la importancia de facilitar dinámicas colectivas hacia la resolución de problemáticas que aquejan a la comunidad.

### **13.2. Sociedad del riesgo: El fantasma de las demandas promueve el amurallamiento**

En esta lógica de securitización, sigue asumiéndose como natural la incorporación de medidas de seguridad y control, tanto en instituciones educativas de básica como en las universidades. Así, se considera que es preciso hacer lo que sea necesario para garantizar la protección de los niños y miembros de la comunidad educativa, entre otras cosas porque en el caso de que ocurran eventos que ponen en peligro la integridad de los actores de la comunidad educativa, siempre está presente la posibilidad de verse incurso en demandas o acciones legales de orden incluso penal. ASEMP22:

“[...] es decir, no es un tema de seguridad porque no entren y me dañen un carro, o pinten una pared; o se roben un computador; sino que realmente esas decisiones giran en torno al control y a la protección de la vida de la comunidad educativa. Léase estudiantes, maestros y administrativos. Porque finalmente, si algo pasa, hablemos de la universidad pública, si algo pasa en un momento de estos de conflicto a alguien, al interior de la universidad, obviamente la universidad tiene que responder. Sea propio o sea extraño. Es decir, sea visitante, sea estudiante, o sea infiltrado, cualquier cosa que pase, pues finalmente la universidad tendrá que responder”.

El amurallamiento de instituciones educativas es apenas un síntoma, en pequeña escala, de una sociedad amurallada por el riesgo, la perenne amenaza de situaciones posibles, la ocurrencia latente de eventos inesperados. Beck (2019), pone de relieve esta característica de la sociedad moderna estableciendo incluso una analogía con la sociedad del siglo XIX, especialmente en torno a lo que denomina un proceso de “depauperación civilizatoria”:

Las consecuencias vividas de manera catastrófica por la mayoría de la humanidad están vinculadas, tanto en el siglo XIX como ahora, al proceso social de industrialización y de modernización. En ambas épocas se trata de intromisiones drásticas y amenazantes en las condiciones de vida humana. Estas intromisiones se presentan en conexión con determinadas etapas en el desarrollo de las fuerzas productivas, de la integración de mercados y de las relaciones de propiedad y de poder. Podría tratarse cada vez de diferentes tipos de

consecuencias. Antes: miseria material, escasez, hambre, estrechez. Hoy: amenaza y destrucción de las bases naturales de la vida (p. 76).

La humanidad del siglo XXI se halla condicionada por *el riesgo*, la posible disrupción de la normalidad, la aparición de condiciones apremiantes que rompan el statu quo habitual. Aquí el discurso de la incertidumbre es utilizado ya con fines económicos y se constituye en un efectivo anzuelo que busca movilizar el mercado de los seguros. Asistimos a una especie de “era neurótica”, amedrantada por peligros inciertos. Suerte de cábala escatológica que dibuja en el horizonte futuro muecas de desazón y tragedia.

Nos recuerda González (2014) que: “Para el neurótico no se requiere de un peligro tangible; siente miedo ante algo que no existe, parte de puros supuestos, su mundo imaginario maquina, inventa los miedos, fabrica dantescas realidades” (p. 20). Este parece ser uno de los signos latentes de nuestra época. Esto supone la concepción de una “*cosmética del riesgo*”, que implica poner envoltorios, disminuir sintomáticamente las sustancias contaminantes, instalar depuradoras al tiempo que continúan los vertidos. Esto es, mantener no una industria y una política *preventivas* que eviten el aumento de los riesgos, sino una industria y una política simbólicas (Beck, 2019). Por tanto, concebir adrede una economía del riesgo fundada incluso en principios *científicos*, prepara el camino para el advenimiento de un lucrativo mercado de seguros que promete librarnos de las vicisitudes acaecidas en casos de enfermedad, muerte, accidentes, desempleo, desmembramientos, etc. Actualmente, en mayo de 2020, el mundo asiste a uno de los eventos más tristemente célebres de nuestra era: la pandemia del Covid 19. Las medidas de confinamiento adoptadas en el mundo para evitar la propagación del virus están generando pérdida masiva de empleos y enormes consecuencias económicas negativas sobre los Estados. Al tiempo, es preciso reconocer que este evento pandémico crea un escenario ideal para que el negocio del riesgo se vea impulsado de manera potencial. En el futuro inmediato y por décadas es muy probable que las empresas de seguros utilicen los riesgos de pandemias como productos de gran valor en sus agendas comerciales. Así, la venta de miedos se configura como un potente virus cuya existencia se consolidará aún después de que la ciencia logre crear la vacuna contra el Corona virus. De la misma manera, queda aún por verse los réditos que los sistemas de gobierno

sacarán de ésta pandemia, el uso político del miedo en torno a medidas sanitarias y educativas tomará inusitadas y creativas formas. Asistimos sin duda a un cisma, uno de esos eventos en la historia que se suceden cada cierto tiempo y crean las condiciones óptimas para la implementación de diversas políticas por parte de los Estados.

En este orden de ideas: “Mundializado el riesgo, el miedo es su gran oferta y su gran medicina son las compañías de seguros y las ventas futuras de planes turísticos, la felicidad vendida para un tiempo que no ha sido” (González, 2014, p. 23).

La creación de un marco jurídico que da lugar a la cobertura de eventos potenciales de ocurrencia, suscita la adopción de medidas de prevención con el fin de evitar acciones legales que deriven en demandas que afectan al erario público. Nos continúa diciendo Beck (2019):

Es muy equivocado decir que la exhibición de los peligros y los riesgos del desarrollo civilizatorio sean *solamente* una crítica. A pesar de toda oposición y todo malabarismo de demonización, *también* es un *factor de impulso económico de primer rango*. Esto se hará muy notorio en el desarrollo de los ramos y sectores de la economía, al igual que en los gastos públicos crecientes para la protección del medio ambiente, para la lucha contra enfermedades de la civilización, etc. El sistema industrial *saca provecho* de las irregularidades que produce, y no lo hace del todo mal (p. 84).

Tal como se referenció más arriba en este estudio alrededor del crecimiento de la industria de seguridad y la vigilancia, el sector de las aseguradoras muestra también unas cifras de crecimiento alentadoras. Según el portal La República (2018), el sector asegurador aumentó el monto de primas en 9.3% en Latinoamérica. DUSO24:

“La base de las compañías de seguros y los seguros es por la existencia real o eventual de los riesgos. Y las compañías de seguro, en general reciben grandes ganancias y han crecido y son prósperas gracias a eso. Incluso hay hasta fórmulas matemáticas de que el hecho real que ocurre es mínimo. Pero cada hecho que ocurre tiene doble efecto: implica una erogación para la compañía para responder por eso, pero ese gasto es pequeñísimo en comparación al gran beneficio que recibe que es reforzar en la gente el argumento de la importancia del seguro”.



La proliferación indiscriminada del riesgo promueve el surgimiento de una cultura de la restricción y la defensa, en la cual resulta natural levantar muros e incorporar sistemas de control y vigilancia que “garanticen” la seguridad y eviten el advenimiento de acciones legales en cascada, con sus consecuentes implicaciones sobre el ya famélico presupuesto institucional. Este foco intencionado sobre el riesgo, siempre creado sobre el escenario de la especulación, resulta, como pocos negocios, propicio al apetito insaciable del capital. En este sentido nos insta Beck (2019):

A través de la producción de riesgos, las necesidades quedarán definitivamente desligadas de su anclaje residual en factores naturales y, con ello, de su limitación de su satisfacción. El hambre puede mitigarse, las necesidades pueden satisfacerse; en cambio los riesgos son un “pozo de necesidades sin fondo” que no puede cegarse, infinito. De una manera diferente a las necesidades, los riesgos no sólo pueden ser mostrados (a través de la publicidad o de medios parecidos), prolongados según las necesidades de las ventas, en pocas palabras, manipulados, sino que, a través de las variaciones en las definiciones del riesgo pueden *lograrse* tipos de necesidades (y, con ello de mercados) muy novedosas: de manera destacada, la necesidad de la evitación del riesgo (abierto a interpretaciones, causalmente construible, infinitamente multiplicable). (p. 84)

### **13.2.1. Los miedos: un potente material aglutinante de muros**

El cemento, como sabemos, es un material de construcción destacado por su utilidad en el desarrollo de proyectos urbanísticos y de arquitectura. Luego de mezclarse y adquirir una consistencia pétreo (hormigón), cumple la función de dar firmeza a la estructura.

Tomo el ejemplo de este material de construcción para hacer una analogía con el miedo como potente material utilizado por los poderes para justificar la asunción de medidas conducentes al fortalecimiento de la sociedad de vigilancia y control, apoyados en la urgente necesidad de crear y garantizar un clima de seguridad.

Como lo hemos venido sosteniendo a lo largo del presente estudio, la creación, propagación e instauración de incertidumbres en la población, se constituye en un potente dispositivo de control de los poderes políticos y económicos, que les surte de jugosos réditos.

La utilización por parte del Estado, de sofismas de distracción que ayuden a ocultar el abandono sistemático de sus funciones y su incapacidad para satisfacer las necesidades mínimas de sus ciudadanos, especialmente de los sectores más vulnerables de la población, se constituye en una valiosa estrategia de Gobierno. Por ejemplo, durante la época del conflicto armado en Colombia, el enemigo sobre el cual volcar toda la responsabilidad de los males nacionales recaía especialmente sobre los grupos insurgentes.

Las guerrillas y el narcotráfico se constituían así en la representación del mal que debía ser enfrentado y aniquilado. Luego de la firma de los acuerdos de paz en 2016, en La Habana (Cuba), parece buscarse desde el discurso del Estado, un nuevo eje del mal para combatir: la corrupción, la delincuencia común y el crimen organizado (entre este el narcotráfico, por supuesto). Todos ellos aparecen como el haz bajo la manga y se constituyen en los nuevos frentes de ilegalidad que amenazan la democracia y siguen justificando la asunción de una política de mano dura que garantice la confrontación por parte de las “fuerzas del orden” con fines de regular sus efectos perversos sobre la sociedad. Otra vez, como lo planteáramos más arriba, se atacan los síntomas y no las causas de la enfermedad. Se continúa promoviendo la necesidad de más controles, de más seguridad, de más vigilancia. DUSO22:

“Hay una lógica de Carl Smith que reza: “El que da protección exige obediencia”. [...] Eso lo hace un Estado cuando cobra impuestos para sostener la fuerza pública con el argumento de que va a dar protección. A cambio exige la fidelidad. Por eso, en sociedades presas del miedo, los políticos más opcionados, son aquellos que ofrezcan medidas más duras, proteccionistas. Y entre más miedo tenga la sociedad, más van a ganar los que ofrezcan mano dura. Aquellos que digan: “No, es que vamos a prevenir a través de la educación. Vamos a crear lazos hacia un manejo pacífico del conflicto”. Esos no van a tener mucha opción porque la sociedad presa de miedo exige medidas fuertes de rechazo a esos factores que producen el miedo”.

En este ambiente de legitimación del discurso de la seguridad ciudadana, quienes pretendan ocupar puestos de poder con el uso de un tono conciliador, que tome distancia de la histórica (e histórica) consigna de abatir al otro, borrarlo del mapa o excluirlo, corren el inminente riesgo de ser desechados por un electorado sediento de bajas, de acciones de la fuerza pública contundentes contra el crimen y

despreocupado por identificar y reconocer la necesidad de atacar el problema desde otros flancos socialmente más integrales, o incluso avizorar en el horizonte formas otras de interacción entre las instituciones educativas, las universidades y la ciudad.

Instalados como sociedad bajo esta lógica de los poderes, resulta complejo pensar en la posibilidad de despojarnos de muros físicos y simbólicos en las instituciones educativas a corto o mediano plazo. Esta sensación de escepticismo que impera en el ambiente y se trasluce en algunos discursos de quienes nos acompañaron en este periplo, nos muestran una clara tendencia hacia la consolidación de políticas y prácticas de amurallamiento institucional.

### **13.2.2. Es más sencillo amurallarse**

Nos plantea DUSO24: “Entonces estamos hablando de una sociedad que ha mutado en sus valores y se ha impuesto más el valor de la desconfianza, de la prevención, de la precaución”.

Pervive en el imaginario de los colombianos, con la solidez misma de una estructura de hormigón, la idea según la cual necesitamos muros para protegernos. Es más, todos los que sean necesarios para garantizar la seguridad. Navega en el ambiente, con sobrada comodidad, la idea según la cual, debemos atacar el síntoma de una sociedad enferma de desconfianza, descuidando las causas que la provocan. En este sentido resultan de interés las palabras de DUSO24:

“En el fondo la gran pregunta que hay que hacer ahí, pero que normalmente no se hace es...claro, se dice: “es para protegernos de la delincuencia”; pero, ¿por qué tenemos que protegernos de ellos? Es decir, no se pregunta: ¿Por qué tenemos que protegernos de ellos y por qué hay personas que transgreden unos límites, no solamente desde el punto de vista de la propiedad privada, sino de la privacidad?”

La formulación de preguntas equivocadas es el camino directo a las respuestas equivocadas. Esto lo saben con sobrada suficiencia los poderes, quienes utilizan el recurso del lenguaje para crear sofismas de distracción que nos conducen a una lectura incompleta, parcializada, distorsionada de la realidad. Así, la

pregunta central que nos inspiran los poderes tiene que ver con: ¿De qué manera garantizamos la seguridad en medio de un ambiente social tan convulsionado e inseguro?

Las respuestas a esta pregunta nos remiten a las emociones más primarias de conservación de la especie y nuestra propia integridad. Así, construimos una lógica elemental, sencilla, que reconoce en los muros y sistemas de confinamiento, la solución inmediata y efectiva a las amenazas externas. Aquí el miedo que se crea, exagera y propaga, cumple un papel nuclear que no solamente desvía la atención de las preguntas primarias, sino que favorece el lucro de los poderes económicos asociados con la industria de la seguridad.

DUSO24:

“Porque además eso se volvió un negocio, muy rentable. Todo lo que tiene que ver con las medidas de seguridad. A nivel mundial ese es uno de los negocios más rentables, que tienen cantidad de renglones, desde la video vigilancia, toda la cuestión de rejas, candados, múltiples formas de seguridad [...] Y se vende a unos costos relativamente asequibles para un sector medio. No se necesita ser un multimillonario pues, para tener ese servicio porque eso se ha masificado. Y entonces se ha vuelto, por ese camino, una de las expresiones que nos ha llevado a la sociedad del control. Que tiene como premisa, la sociedad de la desconfianza, donde todos desconfiamos de todos y tenemos que vigilarnos porque en cualquier momento nos pueden acechar, agredir, etc”.

Animados por las palabras de nuestro colaborador nos aventuramos a reformular la pregunta: ¿Por qué existe un clima de inseguridad tan generalizado en Colombia y Latinoamérica? Esta cuestión debería dar lugar a una búsqueda incesante de respuestas, no sólo verbales sino tangibles y que conducen a la transformación de las condiciones de la realidad. Las respuestas a esta pregunta no son complejas y se hallan en el corazón mismo de las desigualdades e inequidades latentes a lo largo y ancho del continente. Latinoamérica es la región del mundo con mayores tasas de desigualdad social, y Colombia en particular, ocupa vergonzosamente uno de los primeros lugares entre los países con mayores índices de inequidad social. Aquí vale considerar no solamente las estadísticas de pobreza, sino también las de riqueza. Así, DUSO24 nos sigue instando:

“Colombia es uno de los países más inequitativos del mundo (énfasis). No sólo de América Latina, sino del mundo, en donde los niveles de concentración de riqueza -porque a veces se habla de la pobreza, pero no se habla de la riqueza, es decir, del otro extremo, de que hay una alta concentración de riqueza-, que a diferencia de otros países, por ejemplo europeos, donde hay una inmensa capa media, donde la mayoría de la población pertenece, digamos como a una clase media, o tienen resueltas las necesidades básicas en su inmensa mayoría; hay sectores marginales y de miseria, pero no tiene los topes que hay aquí”.

De otro lado, otra posible respuesta a la pregunta por las razones de tanta inseguridad, puede sugerir respuestas amañadas, intencionadas, modeladas por el discurso oficial, empresa en la cual los medios masivos de comunicación ocupan un papel significativo. En este sentido, resulta sencillo concebir y estigmatizar grupos sociales, asignarles un rótulo con el propósito de vaciar sobre ellos toda la responsabilidad del clima de inseguridad imperante. En esta línea de acción y pensamiento encontramos múltiples ejemplos en la historia de la humanidad. Los nazis y su lectura del pueblo judío como amenaza a la superioridad aria y más recientemente los musulmanes como una potencial amenaza terrorista para los intereses de occidente y en especial de los Estados Unidos de América. Podríamos colgar aquí, en este collar de ejemplos, toda la campaña mediática que el presidente Donald Trump ha llevado a cabo para desprestigiar la población inmigrante en los Estados Unidos, con claros propósitos de índole político. Allí el discurso estigmatizador e indiscriminado en contra de la población hispana, especialmente, se ha constituido en el argumento principal que Trump ha utilizado, para justificar la construcción del muro a lo largo de la frontera compartida con México, y de esa forma, garantizar su elección y reelección en el poder.

De este lado del muro, en Colombia, hallamos también discursos oficiales contruados con el propósito de rotular grupos u organizaciones sociales y utilizarlos como sofisma de distracción e incluso como objetivo militar. La asociación que se ha hecho indiscriminadamente de organizaciones sociales y su vínculo con movimientos armados al margen de la ley, como las guerrillas, son ejemplo de este tipo de iniciativas. Así, agentes sociales contradictores a los gobiernos de derecha, ideólogos, sindicalistas, defensores de derechos humanos, entre otros, han sido cobijados por el estigma de amenaza al orden público y los intereses

de la nación, y en consecuencia han sido perseguidos por las Fuerzas Militares y el paramilitarismo. Angarita et al (2016):

El *enemigo contingente*<sup>30</sup>, al menos en el conflicto armado colombiano, suele ser tratado como *enemigo absoluto*, pues quien sea localizado en este lugar puede ser descuartizado, desaparecido, desplazado, violado, tomado como escudo y, en general, instrumentalizado. En el caso del paramilitarismo y del Ejército Nacional, por ejemplo, algunos defensores de derechos humanos llegaron a ser convertidos en objetivo militar y terminaron muertos, desaparecidos o exiliados. (p. 15)

También González (2014) nos ofrece un referente que reafirma el hecho de que la Fuerza Pública, encargada de brindar seguridad a la sociedad, ha transgredido límites de la ley convirtiéndose ella misma en generadora de abusos y crímenes:

La policía latinoamericana de los 50s hasta los 90s era temida por su brutalidad; Chile, Argentina, Paraguay, Uruguay, Colombia, México o cualquiera de los otros países centroamericanos son nefastos ejemplos de lo violentas que fueron esas policías [...] A partir de los 90s los policías tienen otro tipo de relaciones con la sociedad, sin embargo, se les acusa de corrupción, de cometer delitos y de ser violentos, lo cual sigue generando miedo en la sociedad misma. Se continúan leyendo crónicas de bandas criminales lideradas por policías y de muchas otras vejaciones a los Derechos Humanos llevadas a cabo por las fuerzas de la Policía. (p. 40)

Como lo habíamos mencionado más arriba, estas formas de estigmatización sobre algunos sectores de la población no son una conducta exclusiva del Estado. Son creadas y promovidas también desde la base de la sociedad misma como una expresión de *fascismo social*.

---

<sup>30</sup>Angarita et al (2016), plantean la tesis según la cual en la estructura de la construcción del enemigo, hay en juego cuatro elementos: el *enemigo político*, el *enemigo necesario*, el *enemigo absoluto*, y el *enemigo contingente*, los cuales entran en una relación dialéctica y el predominio de un elemento sobre el otro depende de la lógica del conflicto. En cuanto al lugar de *enemigo contingente*, puede venir a ser ocupado por cualquiera que, por distintas circunstancias coyunturales, ofrezca rendimientos favorables por ejemplo, para dar un escarmiento, recordar quién es el que manda, producir miedo, generar zozobra, dar a entender que hay gente que estorba o se presta para que el enemigo declarado necesario se camufle (p. 15).

La cultura colombiana no ha sido ajena a la formación de estigmas de orden socioeconómico, étnico, sexual, religioso, racial, entre otros que han dado lugar al rechazo del otro, de aquel que se considera *diferente*.

Los muros físicos que se erigen en las ciudades, tanto para delimitar la periferia de los conjuntos residenciales, como las instituciones educativas, si bien se levantan con el pretexto de proteger la integridad y bienes de quienes se encuentran dentro del muro, también lo es que generan segregación del espacio público. Sea de una manera parcial o total, el muro y los dispositivos de seguridad se constituyen en un freno que gradúa o filtra el acceso a estos espacios. En algunas instituciones educativas, si bien han incorporado dispositivos de control, el acceso aún depende de las razones que se esgriman para entrar. En otras, como es el caso de la Fundación Universitaria del Área Andina, en Pereira, el ingreso a sus instalaciones se constituye en un serio problema. De allí incluso, que algunos funcionarios de la Fundación prefieran esperar fuera de las instalaciones a los visitantes con quienes han acordado un encuentro, para evitar hacerlos pasar por el penoso proceso de ingreso.

Resulta llamativa la siguiente anécdota: En el desarrollo de la presente investigación se llevaron a cabo múltiples acercamientos a diferentes funcionarios de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Pereira, con el propósito de conocer sus apreciaciones alrededor del problema de investigación planteado. A pesar de recurrentes contactos telefónicos, mensajes de WhatsApp, acercamientos personales, y correos electrónicos, no fue posible obtener ninguna respuesta verbal o escrita para colaborar con la presente investigación. Esta actitud de desinterés e indiferencia denota una barrera simbólica que resultó imposible de romper. En efecto, los rigurosos dispositivos de control y vigilancia que posee el edificio, para acceder al campus, son una expresión externa de estos muros administrativos que se levantan ante la ciudadanía bloqueando las posibilidades de comunicación e interacción.

Todas estas formas de control social que se han venido instalando y naturalizando responden a la construcción de muros simbólicos, imaginarios contruidos en la compleja trama de interacciones sociales que dan lugar a muros físicos y dispositivos de seguridad que segregan y excluyen.

Nos dice DUSO24:

“Estos muros son construidos en el imaginario social. Esto tiene que ver con una categoría que se llama “estigmatización”. Qué es: ser joven, pobre, vivir en un barrio popular y si de pronto además es de color negro, o algo así, eso es un muro infranqueable y está muy ligado también al racismo de la sociedad. En Colombia estoy convencido que hay racismo. En unos sectores es mucho más fuerte que en otros”.

Si bien históricamente se han rotulado grupos sociales por su condición socioeconómica y/o racial, resulta llamativo el hecho de que los protocolos de seguridad se han estandarizado para el conjunto de la población. Ahora todos somos susceptibles de ser auscultados, todos debemos pasar por el filtro de los protocolos de seguridad; sobre todos, de manera indiscriminada, se desata la sospecha y la desconfianza.

Todos somos potenciales generadores de delitos o al menos, actores taimados que podríamos traer a cuestras una agenda encubierta de malicia. Así, se va instalando de forma progresiva y efectiva, un escenario para la desconfianza que justifica la irrupción de exclusiones en el nombre sacrosanto de la seguridad.

Si bien estas formas de desconfianza han venido tomando fuerza en la base de la sociedad, resulta preciso destacar que algunas formas de gobierno en Colombia, han promovido de manera sistemática el cultivo de la estigmatización y el escepticismo hacia el otro. La connivencia con la formación de grupos armados para prestar la seguridad que compete al Estado garantizar y la consolidación de la opción militar como única alternativa al conflicto armado colombiano, sin dar lugar a la negociación, son ejemplos de estas formas radicalizadas de legitimación de la fuerza. El pensamiento amurallado apela a la asunción de una lógica pragmática: frente a la amenaza la opción es el confinamiento. No hay lugar para el diálogo, para el encuentro, para el reconocimiento del otro. No hay voluntad para construir puentes, la opción visceral, elemental y efectiva consiste en levantar muros.

En ese orden de ideas, se configuran las acciones militares como única opción para resolver el conflicto y se coarta de esa manera la posibilidad de establecer vínculos, posibles puntos que conduzcan al encuentro de convergencias.



Así, se modela desde las esferas mismas del poder, una forma maniqueísta de gestionar la diferencia, donde o bien se ponen obstáculos o no hay lugar a la búsqueda de consensos, ni zonas grises que abran la posibilidad de conciliar visiones antagónicas de la realidad. DUSO24 nos dice:

“Lo que sí tengo claro es que hay un discurso hoy en día y ha sido alimentado desde la Política de Seguridad Democrática, de fortalecer esa desconfianza hacia el otro, inclusive esa agresión hacia el otro hasta la justicia por propia mano; la cuestión de venganza que se traduce finalmente en avalar formas de violencia y que terminan convirtiéndose en formas de fascismo social. Y para eso los muros son una forma de exclusión. Es justificar y legitimar la exclusión social. Entonces en un barrio popular no se puede construir eso porque tiene un altísimo costo, y no tiene sentido. Entonces la gente termina es poniendo rejas en su casa”.

### **13.2.3. Las leyes siempre buscan culpables**

¿Se puede considerar a la normatividad un muro? Mientras para algunos de los colaboradores, la normatividad alrededor del sistema educativo se considera un muro, para otros no lo es. En el primer caso se destaca la responsabilidad civil que tienen las instituciones educativas por albergar población estudiantil que es considerada menor de edad. Son muchos los riesgos a los que se sometería la población estudiantil en el caso de que se prescindiera de los muros físicos o cerramientos, especialmente en un clima social que, como se ha sostenido en el presente estudio, reviste riesgos de diversa índole. DDSO1 nos refiere lo siguiente:

“Porque las leyes buscan siempre culpables dentro del dictamen de una ley, siempre habrá un culpable, siempre tendrá que haber un culpable, que es otro flagelo que nos afecta muchísimo a Colombia, sobre todo a Latinoamérica. Entonces los culpables, ¿quiénes vamos a ser? nosotros. Yo por lo menos, así me mande una ley y me diga: derrumbe, para que la Institución quede, entonces yo digo: ¿usted se responsabiliza de los niños para que no se escapen? ¿Usted se responsabiliza de todo lo que entre al colegio? Porque yo no. Y yo diría, en ese momento, que paso mi carta de renuncia”.

#### **13.2.4. Uno se cura en salud**

Los directivos docentes y docentes deben ajustarse de forma estricta al seguimiento de protocolos para el desarrollo de salidas pedagógicas, pues existen consecuencias civiles e incluso penales en caso de que se presente algún evento que comprometa el bienestar físico o psicológico de los estudiantes. Este factor se constituye para algunos funcionarios vinculados al sistema educativo como un muro que desestimula la apertura de espacios pedagógicos más allá de los límites de la institución educativa. El siguiente caso es narrado por DDSO1:

“Una simple salida pedagógica por ejemplo, todo lo que hay que tener en cuenta, que quede súper bien estructurada y organizada para que, en el evento que ocurra alguna cosa que ponga en riesgo la integridad física de algún muchacho, no quieran buscar culpables, porque la tendencia es a buscar un culpable, y siempre lo encuentran. Buscar un culpable, y que estamos en la mira los docentes y los directivos de la institución. Entonces como dicen vulgarmente, la expresión aplica, uno ‘se cura en salud’”.

#### **13.2.5. La norma no la veo como un muro**

La normatividad es vista por DUSPR6 como garante para salvaguardar los intereses de los agentes sociales del sector educativo, involucrados en alguna situación de riesgo que pudiese ocurrir en un evento de carácter pedagógico. Al respecto nos expresa:

“Entonces, para mí, pienso que la norma ya constituida no es un muro, es un elemento que se constituye para que la institución, salvaguardar sus intereses, pero también en trasfondo es un medio para salvaguardar los intereses de otros, por ejemplo los estudiantes. Yo lo miro como abogado porque si usted no cumple con los protocolos de salida y a ese estudiante le pasa algo, la institución y usted como docente tienen que responder”.

Desde el punto de vista del investigador, suena razonable aceptar que en una salida pedagógica puedan ocurrir eventos inesperados que ponen en riesgo la integridad física y psicológica de los participantes, incluso la vida.

Y también resulta aceptable reconocer el temor que sienten los docentes y directivos docentes frente al peso de la Ley y el hecho de verse incurso en procesos de tipo civil o penal. La sensación que pervive en el contexto escolar es la de que el funcionario público tiene “todas las de perder” en caso de que se presente un evento fortuito que ponga en riesgo la integridad de los estudiantes a su cargo. Esta sospecha en la manera como se imparte justicia, genera desconfianza y desmotivación. DDSO1:

“A las instituciones nos descargan enseñar y desarrollar competencias, la responsabilidad civil del cuidado de los muchachos; y si les pasa algo, responda, ¿cierto?”.

El muro del riesgo no sólo es percibido en instituciones educativas del nivel de básica primaria; también lo es en el ámbito de la universidad. Las medidas exigidas por las agencias de seguros para proteger a funcionarios y estudiantes durante la realización de salidas pedagógicas comportan también la valoración de una serie de variables que demandan el cumplimiento de protocolos a fin de garantizar la cobertura en caso de accidentes o eventos inesperados. DUSO3 nos narra lo siguiente:

“Van a hacer una salida académica, sus propósitos son académicos...debe también calcular los riesgos de seguridad pública, de seguridad en salud que pueda haber en el terreno que uno va, entonces acá abajo ya hay una oficina de riesgos especializada en eso, pero uno dice –voy a tal parte, voy a hacer tal cosa- ellos le dicen puede ir o no puede ir, entonces ese afán de protección está por encima de los propósitos de formación académica”.

En una sociedad como la nuestra, en la cual el negocio de la venta de seguros se constituye en un renglón de gran importancia a nivel económico, las agencias aseguradoras cuantifican los riesgos, asignan un valor monetario a los eventos fortuitos que pudiesen llegar a ocurrir. Como consecuencia los entes reguladores de la educación y administradores de instituciones educativas tanto del nivel básico como superior toman precauciones motivados por el temor a verse involucrados en cuantiosas demandas y/o penosas situaciones de responsabilidad civil e incluso penal. Esta tendencia a prever posibles riesgos con afán minucioso, genera un clima de miedo y desconfianza. DUSO3 encuentra una relación entre este miedo a las implicaciones

legales por la ocurrencia de eventos en la universidad y la incorporación de muros y sistemas de control. A este respecto nos comenta:

“¿Por qué cercan la universidad? Por miedo de que hayan robos y que esos robos se traduzcan en detrimento patrimonial de la universidad. No necesariamente porque van a violar o matar alguien aquí, porque si violan o matan a alguien aquí, puede venir una demanda a la institución por irresponsables”.

### **13.2.6. Es mejor prevenir que lamentar**

Las agencias de seguros proveen una amplia oferta de cobertura para diversas situaciones, con el fin de prever contingencias o demandas que afectan el patrimonio de personas, empresas o instituciones. Para ello se vale de la predicción de riesgos potenciales que, aunque probabilísticamente tengan poca incidencia, sirven para generar un tipo de miedo que facilita la adquisición de pólizas de seguro. Así, los protocolos de venta de seguros se ocupan de cuantificar el miedo a fin de garantizar su lucrativo negocio. DUSO3 desarrolla esta idea de la siguiente manera:

“¿Cómo cuantifica usted el miedo a una persona? ¿Las posibilidades de que le pase algo a una persona? No...durante un tiempo es una cosa absolutamente intangible, pero ellos han cuantificado las maneras de medir eso y a partir de eso generan las pólizas de riesgo, donde le dicen que usted debe pagar tanto a partir de mirar cuántos años tiene, que enfermedades tiene, cuál es su labor, que tanta exposición al peligro tiene, y sobre eso le aseguran un pago particular siempre con el asunto de que es mejor prevenir que lamentar, y uno se cree ese cuento, pero para que eso sea más creíble hay que fomentar miedo”.

### **13.2.7. Controles regulados**

Actualmente instituciones educativas del nivel de básica y media poseen controles regulados de acceso a la institución educativa. Si alguna persona requiere ingresar a la institución, debe expresar a los vigilantes de turno las razones para su ingreso. En ocasiones son ellos quienes a su criterio determinan si permiten o no el acceso. DDSO1:

“Pero no es ese el muro, el muro es la posibilidad de acceso a la institución educativa, cierto. Entonces hay un filtro que se da por el sistema de vigilancia. Muy mal perfilado. Ya empezando por ahí. Porque entonces las personas que no tienen la capacidad de relacionarse, de expresarse, y son los que tienen el poder de quién ingresa y quién no. Que es el poder más grande en una institución educativa. Ese es el poder más grande”.

Quienes han prestado tradicionalmente el servicio de vigilancia en instituciones educativas del nivel de básica y media, son llamados “conserjes”, y deben estar en condiciones no sólo de prestar servicio de vigilancia, sino otras labores de apoyo asignadas por el rector de la institución o los coordinadores. Estos puestos de trabajo generalmente son ocupados por personas con un nivel básico de formación académica. En ocasiones, como lo refiere la colaboradora, no cuentan con el perfil humano apropiado para manejar las situaciones que se presentan en torno al acceso a la institución, lo que deriva en conflictos con la comunidad.

### **13.2.8. ¿Y por qué no les ponemos a todos los chicos el uniforme (de vigilantes)?**

En el año 2019, el presidente de los Estados Unidos de América, Donald Trump, contempló la posibilidad de entregar a los profesores de educación elemental y secundaria, en las escuelas públicas, un arma de dotación para defenderse a ellos y sus estudiantes en caso de posibles tiroteos. Si bien aún no se ha implementado tal medida, llama la atención el hecho de que sea una propuesta lanzada desde las más altas esferas del poder político. ¿Será acaso posible que este tipo de medidas puedan llegar a implementarse en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Pereira? Por lo pronto cabe mencionar que en el año 2019 la Secretaría de Educación Municipal de la ciudad de Pereira, hizo un convenio con la empresa dedicada a la prestación de servicios de vigilancia y seguridad privada, llamada: “Estatel de Seguridad Ltda.”. Esta alianza, cuyo propósito es dotar a las instituciones educativas de personal de vigilancia uniformado que acompaña a los conserjes, se constituye en un paso más en el proceso de securitización de las instituciones educativas. Al respecto nos dice ASEMP22:

“Venimos en un ejercicio muy importante de tercerizar los procesos de vigilancia de los colegios. Este año ganó la empresa Estatal, y lo que buscamos es darle más “institucionalidad”

a ese tema del acceso y control de ingreso a los colegios [...] Ese ejercicio debe estar alrededor de unos 3.500 a 4000 millones de pesos por año. Solamente en eso que es talento humano”.

La realización de este tipo de convenios, si bien genera en los administradores educativos de la ciudad, una sensación de “institucionalidad” al control y acceso a instituciones educativas, también despierta posturas críticas en directivos docentes. DDSO18:

“No sé si te diste cuenta que en todos los colegios pusieron un vigilante de la empresa Estatal de Seguridad, en la puerta. Entonces, decía yo, por qué cambiaron al señor, normalito, que recibía los chicos. Que la mayoría eran muy queridos con los chicos, por alguien de la Estatal. Entonces le pregunté al Secretario, me dijo: “Es que eso da sensación de seguridad”. Y yo le dije: ¡Ah! ¿Y porque no les ponemos entonces a todos los chicos el uniforme? Entonces se echó fue a reír. Me dijo: Rector usted siempre sale con sus cosas. Yo le dije: “Es que, ¿qué es lo que necesitamos entonces? El mensaje de la seguridad, de la autoridad y del control. O sea, todo esto genera unos controles terribles”.

A la luz de estas disposiciones, promovidas precisamente desde la entidad que administra la educación en la ciudad de Pereira, no se augura en el futuro a corto o mediano plazo, la posibilidad de desmontar dispositivos de control y vigilancia en las instituciones educativas. Por el contrario, la progresiva incorporación de éstas en la escuela, se asume como un factor que facilita la consolidación de ambientes seguros. ASEMP22:

“Ya en las instituciones educativas, a nivel de la básica y la media, ahí yo le plantearía un matiz fundamental y es la protección de los niños, o sea, el derecho de los niños. Entonces, pues, yo creo que es necesario. Ahí, si, para usar sus palabras y la lógica de la pregunta: los muros, las mallas, las rejas, pues son evidentemente una necesidad de aislar al estudiante de las amenazas de la calle, porque no sabemos quién está en la calle. Entonces esa es una lógica necesaria. De hecho, creo que se vuelve casi un elemento fundamental de seguridad de los niños. Al menos en lo que respecta al entorno, es decir, a la periferia. Digámoslo así, a los linderos de la institución educativa”.

### 13.3. Derribar los muros: ¿Una utopía?

El 9 de noviembre de 1989, la humanidad asistía a uno de los eventos más emblemáticos del fin del siglo XX. Cientos de ciudadanos Berlineses, apostados con picas, martillos y otros objetos contundentes, abrían un boquete a la sólida estructura de hormigón que durante 28 años separaría al pueblo alemán en torno a dos sistemas políticos en conflicto. El denominado “telón de acero” era desmantelado dando paso a la reunificación de Alemania.

Este histórico suceso nos sirve como referente para este capítulo de nuestra investigación. Hemos indagado con nuestros colaboradores la posibilidad de prescindir de los muros y su opinión acerca de los factores de índole social que se requerirían para despojarnos como sociedad de estas estructuras y dispositivos de seguridad y control que, si bien prestan un servicio de protección, también es cierto que nos confinan y nos imponen un arquetipo de interacciones sociales fundadas en la desconfianza y la segregación.

Despojarnos de muros físicos, de artefactos de vigilancia, de formas de cerramiento estructural, de protocolos de control para el acceso a instituciones educativas se plantea como un escenario difícil de alcanzar en el presente y el futuro. La noción, según la cual todos estos mecanismos de amurallamiento y control irán consolidándose con el tiempo, pervive en el imaginario de los colaboradores. ASEM22 reconoce el valor utópico de una atmósfera citadina despojada de muros:

“Ese es un escenario utópico. Y uso la palabra utopía a propósito, pues porque la utopía nos ayuda. Tomás Moro decía: “¿de qué sirve la utopía si cada vez el camino se hace más lejano? Pues nos sirve para caminar, para saber hacia dónde camino”.

En sus palabras, esta utopía debe llevarnos a considerar la necesidad de romper otros muros de tipo simbólico en el sentido de considerar el potencial de aprendizaje presente en diferentes ambientes que van más allá del aula. En su discurso, se advierte explícitamente la necesidad de los muros físicos y se concibe más bien la posibilidad de actuar en torno a las barreras simbólicas. Nos continúa diciendo ASEM22:

“Pero finalmente no pensemos en el muro como un escenario de división sino como una estructura organizacional. O sea, se requiere de una u otra manera. Pero yo creo que si se debe romper la lógica del aula entendida como un muro, como un escenario de cuatro muros. Eso creo que es lo primero que se debería romper para caminar hacia esa utopía. Yo pienso que el aula es cualquier escenario en el que estamos. Esto es un aula, esta oficina. Cuando uno está en la cancha de fútbol está en un aula. O más bien, en un “ambiente de aprendizaje”, para llevarlo como a otra simbología. Sacar la palabra “aula” y pensar en un ambiente de aprendizaje”.

Los muros en las instituciones educativas no son un asunto nuevo. Las disposiciones normativas que regulan la arquitectura de los edificios han sido formuladas desde hace más de 30 años. En realidad, frente a estructuras de hormigón ya construidas, los administradores educativos, como por ejemplo rectores de instituciones educativas del nivel de básica y media, poco pueden hacer. Los costos de reformas a la infraestructura física son elevados y requerirían la destinación de recursos económicos que agudizarían las dificultades presupuestales para la educación. Al respecto, DDSO18 nos comenta:

“Ese es otro asunto, porque yo conozco todo el discurso del diseño de las escuelas, pero pensar uno que va a tumbar un colegio y armarlo nuevo... eso no, digamos, a mediano plazo o a largo plazo se convierte casi como en una utopía, porque si el Ministerio de Educación Nacional no ha podido construir los últimos colegios de la jornada única, con toda la plata; entonces pensar que un rector va a cambiar la estructura completa de un colegio, se convierte en un proyecto a muy largo plazo”.

Entre otras cosas, bajo las complejas condiciones de inseguridad presentes en la ciudad, y la siempre amenazante presencia de demandas, los administradores educativos optan por considerar el refuerzo de las medidas de confinamiento. Para algunos, parece inconcebible la idea de despojarse de los muros. Les cuesta imaginar una institución educativa desprendida de dispositivos de vigilancia y control. En tal sentido DDSO19 afirma:



“No sé, no se me ocurre. Esos territorios de tanta paz, tan abiertos, muy difícil. En Colombia. Yo no lo visualizo, no sé cómo hacerlo. No se me ocurriría nada, mi mentalidad no me da para imaginar eso. Seguro. No. Porque Colombia es una sociedad muy compleja, es una sociedad que tiene muchas aristas, muchas opciones, muchas posibilidades. Ojalá no existieran muros, pero el hecho de que en la institución educativa X existan muros, es porque a cierta hora del día han entrado, han robado, han atracado, han distribuido drogas. Y si siendo con estos mínimos controles pasa eso, si no los hubiera, terminamos con esta institución...”

Esta misma sensación es expresada por un rector universitario del sector privado, quien al preguntarle si considera posible que la institución de educación superior que dirige algún día no cuente con muros físicos, nos responde: “Si se refiere a los muros físicos, considero es algo muy difícil en las condiciones sociales actuales nuestras” (RUSPR20).

Por su parte, AETDH25 expresa la necesidad de promover desde la escuela valores éticos y morales que permitan la formación de ciudadanos respetuosos. En su opinión, la posibilidad de despojarnos de muros en las instituciones educativas está directamente relacionado con la responsabilidad que tiene la escuela de rescatar la asunción de principios y formas de conducta que se han ido perdiendo en nuestra cultura con el pasar del tiempo. Por ello nos expresa lo siguiente:

“El día que ustedes como educadores vuelvan a garantizar la ética y la moral, empiezan a caerse los muros solitos. Solitos. Pero el gran problema es que la estructura desde los hogares está destruida. Hoy en día a un muchacho no le enseñan ni ética, ni siquiera a saludar. El cuento de los centennials, no respetan. Se creen los dueños del mundo. Mientras ese pensamiento exista, lo otro va a existir”.

El planteamiento de este administrativo de la educación nos remite nuevamente a la discusión sobre el currículo escolar. La necesidad de fortalecer la formación humanista que ha sido desplazada por el afán científicista de una currícula enfocada en la formación de ciencias duras y con escasa preocupación por la promoción de valores éticos y especialmente, estímulo para el desarrollo del pensamiento crítico. Sobre este asunto en particular, ya hemos disertado en otros apartes de la presente investigación. No obstante, cabe

destacar, un aporte realizado por uno de los directivos de institución educativa del sector oficial, quien enfatiza la preocupación institucional por ajustar planes de área y proyectos educativos institucionales a las directrices curriculares trazadas por el Ministerio de Educación Nacional, aunque, aquellos no necesariamente contemplen las condiciones y particularidades del entorno de los estudiantes y su cotidianidad. Al respecto, DDSO18 denuncia lo siguiente:

“O sea, el asunto del muro físico es importante, pero más allá está el muro simbólico, cierto. Nosotros decimos: “vamos a revisar los planes de área del colegio”. ¿Tiene los estándares? Si. ¿Tiene los lineamientos? Si. ¿Tiene las metas? Si...Nunca preguntamos: ¿Tiene la realidad? Y ese punto es, entender y comprender la realidad. ¿Quiénes deben entender y comprender la realidad? Pues cada uno desde su campo. La universidad en su nivel. Los colegios en su nivel [...]”

En la mirada de este directivo docente, la posibilidad de despojarnos de muros simbólicos se encuentra relacionada con la capacidad de la institución de leer la realidad, personal, familiar y social de los estudiantes. Esto demanda por supuesto un ejercicio de pensamiento crítico que supone una especie de praxis fenomenológica, un “darse cuenta”, colocar en suspensión y aguda mirada la esencia que subyace a las prácticas educativas tradicionales y re-enfocar la manera como se han venido llevando a cabo. Comporta también, por supuesto, cultivar una mirada crítica frente a los contenidos y temáticas sugeridas por el órgano rector de la educación en el contexto nacional (Ministerio de Educación Nacional), con el propósito de establecer puentes entre el discurso ilustrado de las disciplinas y el saber popular presente en las comunidades. Al respecto de este ejercicio fenomenológico nos recuerda Guarín (2015):

Es bueno darse cuenta de las cosas. Permite a los sujetos en relación consigo mismo y con otros develar la configuración de su subjetividad dentro del mundo de la vida, dentro de la época de sentido presente, en horizonte de percatarse de sus problemas más hondos e íntimos, ocultos. Se llama a esto un percatarse, un tomar conciencia. (p. 1)

Aquí romper los muros simbólicos, pues, alude a la asunción de una postura pedagógica que no se conforma al statu quo, a los referentes tecnocráticos de la educación emanados por el Ministerio, sino que cultiva la mirada crítica, produce hendiduras y abre grietas en el muro de una currícula que se presenta como modelo a seguir.

Cabe reconocer, no obstante, que muchos de los documentos sugeridos por el Ministerio, v.g. los lineamientos curriculares de diferentes áreas, llaman la atención sobre la necesidad de incorporar en la praxis educativa las características propias del entorno de la escuela. Así mismo, es preciso afirmar que la escuela, desde sus niveles básicos hasta el superior, adolece de un escaso cultivo de pensamiento crítico, esto en parte, como lo mencionáramos más arriba, debido a unas políticas educativas que han puesto a la educación al servicio de los poderes del mercado. Ni siquiera las humanidades han escapado a tal extravío. Así, Walsh (2017a) denuncia la creciente deshumanización-desmundanización de las ciencias sociales y humanas en la Universidad:

Hoy la Uni-versidad funciona como empresa científica, profesionalizante y deshumanizante con complicidad directa con el poder del capital. Con su enfoque en el “conocimiento útil”, las letras, humanidades y ciencias sociales van desapareciendo; en el mejor de los casos están relegadas al último peldaño de interés y prioridad. El interés y preocupación por lo que sucede en el mundo (incluyendo a nivel local, nacional, regional y global) desvanecen ante la miopía del consumerismo e individualismo; el sonambulismo intelectual tanto de docentes como de estudiantes, ahora es lo más usual (p. 36).

La educación, entonces, puesta al servicio del mercado impone muros entre los contenidos abordados en el aula y la realidad. El agrietamiento de estos muros implica el desarrollo de acciones de resistencia institucional. Tarea que requiere en primer lugar el reconocimiento de este estado de “sonambulismo intelectual” del que nos habla Walsh.

Supone también suscitar en las aulas y foros universitarios debates en torno a las incertidumbres, angustias y fobias que agobian la cultura. Encarar los miedos, develarlos, verterlos sobre la mesa y someterlos a cuidadoso análisis. Al fin y al cabo ellos son la materia prima que nutre nuestros bloqueos, que

levanta muros invisibles y nos distancian del otro que desconozco, o que creo conocer desde los prejuicios heredados por la cultura. Esta indiferencia de la academia para convocar emociones como el miedo, por cuenta de su interés obsesivo-compulsivo por la razón, nos ha hecho distanciar de respuestas que se esconden en el examen de nuestras condiciones internas y nos ha llevado a buscar soluciones a nuestros problemas en el afuera, descentrándonos de nuestra subjetividad y conduciéndonos al plano de los artefactos, los dispositivos y los muros como mecanismos paliativos de control y regulación de nuestros propios miedos. Así, nos advierte González (2014):

El miedo no surge como un invitado a las teorizaciones ni a los grandes conversatorios intelectuales para encontrarle salidas diferentes a las tradicionales, lo que ha llevado a reducir los miedos a problemas de seguridad, a carencias del sistema judicial, a falta de mecanismos de control sobre las instituciones o personas generadoras de violencia. (p. 21)

### **13.3.1. Experiencias que agrietan muros**

Quizás los muros no se vayan a tumbar, o ¿sí? Tal vez incluso, se construyan aún más muros. Sin embargo, esto no significa que las instituciones educativas deban seguir cerrándose a la ciudad, poniéndose de espaldas a ella. DUSOT14 denuncia el efecto contrario que generan las políticas de Donald Trump en la frontera. Mientras desde el gobierno federal se promueve el miedo y se desalienta el cruce de ciudadanos americanos hacia México, docentes de ambos lados del muro han fortalecido sus lazos de cooperación.

“[...] yo creo que el muro de repente nos invita a conectarnos más, no me parece que ese muro nos separe, si no que nos ha invitado a sectores en el ámbito educativo a conectarnos más; hay mucho diálogo, hay mucha conversación. Por ejemplo nosotros (profesores de la Universidad Pedagógica Nacional. Tijuana) con la Universidad de San Diego; tanto la Universidad estatal de Sandiego, como la Universidad de Los Ángeles en San Diego, como la universidad Jesuita de San Diego, tenemos mucho vínculo desde hace mucho tiempo; hay mucho apoyo, hay mucha conversación.”

Así, profesores norteamericanos adscritos a San Diego hacen caso omiso a las recomendaciones del gobierno federal y disfrutan cruzar la frontera para compartir sus conocimientos y experiencias pedagógicas y enriquecerse así mismo de las experiencias educativas que les aportan profesores en Tijuana.

¿Qué nos puede aportar esta situación, a la tendencia cada vez más fuerte de levantar muros en las instituciones educativas? Nos enseña que más allá de los muros, los agentes sociales e institucionales precisan establecer vínculos con la realidad que está por fuera de la institución.

Esto supone abrir grietas, generar porosidades a través de las cuales la institucionalidad se conecte con el entorno, con la ciudad. Nos resultan oportunas en este propósito las palabras de González (2014): “Ni más ni menos y sin ser entusiastas ingenuos, la gran utopía es aprender a saltar los muros, inventarles, dibujarles puertas y ventanas para evitar sus cumbres borrascosas y así transmutar los miedos en un portal de esperanzas. (p. 63)

Una experiencia que nos demuestra esta posibilidad de conectar a la universidad con las dinámicas de la ciudad, tiene que ver con lo que hizo una docente de la escuela de Diseño de modas de la Universidad del Área Andina, quien junto con sus estudiantes diseñaron vestidos especiales para un grupo de travestis de la ciudad, quienes querían participar en el desfile del orgullo gay. Veamos lo que nos dice DUSPR7:

“Entonces ella me busco a mí y me dijo: “¿Con su semillero podemos hacerle los disfraces a ella para la marcha del orgullo gay?” y yo le dije: ¡Hágale! Y yo en mi tesis de maestría estaba hablando del diseñador como traductor. Entonces yo dije –bacano, porque es cómo leemos al otro y no como el diseñador prescribe”.

Nos continua narrando la docente que un grupo de travestis fue a la universidad y allí se colocaron los vestidos. Esta es sin duda, una experiencia válida de cómo se pueden agrietar los muros desde el currículo. Nos continúa narrando DSPR7:

“[...] y ellas nos decían (los travestis) ahí en las entrevistas: “teníamos mucho miedo doctor porque pensamos que nos iban a rechazar, pero nos dimos cuenta que no nos discriminaron, que nos quieren acá también, que rompimos esas barreras”.

### 13.3.2. Un llamado a romper los muros físicos en las instituciones educativas

El paisaje amurallado que se levanta alrededor de las instituciones educativas y universidades, no siempre ha estado ahí. Muros de concreto, cercas, vallados, torniquetes, cámaras y sensores se han incorporado de forma progresiva en el contexto educativo. Con gran astucia, las narrativas securitarias devenidas de los poderes han colonizado nuestras mentes para hacernos pensar que los muros son la solución última a los problemas de inseguridad que nos aquejan. No obstante, atrincherados en un pensamiento de frontera, convencidos del efecto nocivo que trae sobre la sociedad en general y el contexto educativo en particular el abrazar los muros sin someterlos a las aduanas de la razón, lanzamos un clamor a romper los muros, a derribarlos. Entendemos este llamado como un acto de resistencia, contracultural, insurgente, orientado a generar una disrupción (Velasco, 2020) que cuestione y ponga en jaque las lógicas de una cultura hincada a los lenguajes de control devenidos de los poderes. ¿Hemos de seguir legitimando, sin más, las apologías del control? ¿Permaneceremos estoicos ante el despliegue exacerbado de medidas restrictivas y excluyentes que coartan nuestras movilidades en los escenarios educativos? Desde esta praxis académica y situados desde este lugar epistémico nos negamos a la admisión desprevenida de tal ejercicio de colonización. Denuncian González y Wchima (2020):

Nos han hecho creer que la sociedad es peligrosa, los peligrosos son los poderes que han generado desigualdades, inequidades, segregaciones, humillaciones [...] Urge la práctica de una educación [...] que nos enseñe a romper los muros, arañarlos, dejar de creer que el muro es la alternativa frente a la delincuencia, frente al diferente (pgs. 9-26)

Esta denuncia provocadora sobre la necesidad de cuestionar el carácter inexorable de los muros, se nutre de los esfuerzos que, desde los estudios sobre migraciones y fronteras, otros autores han venido planteando. Si bien, como lo hemos aclarado más arriba, no podemos equiparar plenamente los muros y fronteras geopolíticas con los muros que rodean a las instituciones educativas en los sectores urbanos, advertimos que subyace de fondo un factor común, esto es, el afán de controlar y restringir las movilidades de las personas y segregar los espacios generando como consecuencia formas de exclusión. En un mundo liderado por

gobernantes radicalizados que se la han jugado por limitar las movibilidades e impermeabilizar sus fronteras (especialmente en Estados que presentan condiciones socioeconómicas favorables), se levantan también voces proféticas empeñadas en forjar utopías. Ello supone, por supuesto, tensionar las narrativas hegemónicas que han utilizado lenguajes distorsionados para criminalizar los movimientos migratorios. Al respecto nos concita Velasco (2020):

Para quebrar estas perniciosas dinámicas tan firmemente asentadas, se requiere, sin duda, introducir un *elemento disruptivo* –incluso subversivo– en el discurso hegemónico sobre políticas migratorias; esto es, un tipo de argumento que rompa con las inercias mentales y que haga replantear las rutinas en esta materia. De ahí la indudable relevancia práctica de llevar a la esfera pública el debate sobre la posibilidad de abrir las fronteras. (p. 176)

En torno a la inquietud que nos ocupa, reconocemos que en el contexto presente este llamado a romper las fronteras físicas que rodean a las instituciones educativas puede señalarse por algunos como un acto irracional. No obstante, apreciamos la relevancia que comporta someter al debate público la utopía de concebir instituciones educativas en contacto directo con su entorno. Como nos dice Zapata-Barbero (citado en Velasco, 2020): “el mero hecho de formular hoy en día esta propuesta supone ya ensanchar el ámbito de lo pensable, que es la función que tradicionalmente se ha asignado al pensamiento utópico”. (p. 177)

Orientar acciones en torno al propósito de romper los muros de las instituciones educativas y desmontar las estrategias de vigilancia y control que hoy las invaden, requiere sin duda el concurso de distintos actores de la sociedad. En primer lugar, supone la necesidad de un nivel de conciencia de la clase política y la ciudadanía, alrededor de las implicaciones y efectos sociales que trae como consecuencia el estímulo de una sociedad fundada en mecanismos abiertos y encubiertos de vigilancia y control. Quienes formulan y ejecutan políticas educativas, precisan al menos, abrir un espacio público para este debate. Pero la asunción de una política educativa despojada del afán por el confinamiento, demanda también la participación activa de la ciudadanía, especialmente de los agentes sociales inmersos en el contexto educativo. Así, derribar muros va mucho más allá de incorporar maquinaria pesada para demolerlos. Supone también, y

especialmente, poner en marcha, desplegar una serie de acciones pedagógicas tendientes a generar conciencia, identidad, sentido de apropiación de lo público, esto es, formar en ciudadanía. En tal sentido:

Se trata de reconocer que el *espacio seguro*, más allá de ser algo material, un espacio físico en sí, ante todo está constituido por las relaciones que construyen las personas, el *vínculo* que se establece entre ellas, pues, al final y principalmente, es de estas relaciones que depende que un espacio sea seguro o inseguro. (Angarita et al., 2019, p. 45)

La seguridad de los espacios públicos y privados es una responsabilidad que nos compete a todos y cada uno de los miembros de la sociedad y no debe ser descargada sólo en los organismos que el Estado ha conformado para tal fin. Una sociedad fragmentada, desligada en sus formas de interacción, se despojará cada vez con mayor ahínco de sus responsabilidades ciudadanas y reclamará con mayor afán la implementación de medidas de seguridad y vigilancia ejercidas por organismos de control. Consideramos que una de las formas a través de las cuales podemos ir en busca de la utopía de un contexto educativo sin muros, implica la construcción resuelta e innegociable de vínculos, especialmente, entre los diferentes agentes sociales que conforman las comunidades educativas.

### **13.3.3. El vínculo es mejor que el Estado vigilante**

Al respecto de iniciativas o experiencias en el contexto educativo tendientes a derribar los muros, emergen también algunas posturas que reconocen el valor de la búsqueda de la seguridad a partir de la construcción de vínculos entre los agentes sociales. En la ruta de esta argumentación nos señala Angarita (2019):

Sin desconocer la importancia de la infraestructura física de los lugares en donde se da la convivencia, y la importancia de su mejoramiento material, simbólico y estético [...] son éstos [los vínculos] los que pueden hacer que un mismo espacio, trátase de una sede comunitaria, una iglesia, un parque, la casa o la calle<sup>31</sup>, sea seguro o inseguro y que, según el tiempo (pasado

---

<sup>31</sup> Podríamos añadir aquí: las instituciones educativas.



o presente) y el horario del que se trate, el mismo lugar pueda mutar de ser seguro a convertirse en inseguro y viceversa. (p. 45)

Durante el desarrollo de la investigación tuvimos la oportunidad de entrevistar al profesor Pablo Emilio Angarita, docente de la Universidad de Antioquia, con amplia experiencia en estudios sobre el tema de la seguridad. Como académico, reconoce la importancia que tiene el desarrollo de investigaciones desde la universidad en torno al fenómeno de la seguridad en los ámbitos sociales. No obstante, destaca el papel que tienen las comunidades como agentes centrales en la construcción de propuestas de seguridad. Las decisiones securitarias sobre estrategias y acciones para intervenir las comunidades, generalmente no consultan a las mismas, sino que son tomadas por funcionarios administrativos ajenos al entorno.

Algo semejante ocurre con relación a las instituciones educativas y universidades. Funcionarios encargados de la planta física diseñan estrategias de seguridad y control, proponen cerramientos, incorporan dispositivos de seguridad, porque responden a un modelo de seguridad basado en la contingencia, en la prevención; formas que, como lo hemos expresado en este estudio, responden a un clima generalizado de desconfianza y terminan generando segregación del espacio público.

Escuchar la voz de los agentes sociales inmersos en contextos específicos, crear juntamente con ellos puentes de comunicación que deriven en la formulación de mecanismos de regulación, de control, de vigilancia; puede facilitar la construcción de confianza, pues son ellos quienes, a la postre, conocen las dinámicas del contexto, identifican las necesidades particulares de seguridad y a aquellos agentes que de una u otra manera representan una amenaza para la comunidad. En tal sentido nos dice DUSO24:

“[...] quizás el corazón principal, lo central para producir seguridad o inseguridad es el vínculo. [...] puede ser un vínculo positivo, transformador, que es el antídoto contra el miedo, la desconfianza, la inseguridad. Y es mucho más efectivo que la policía para decirlo en lenguaje coloquial: “la confianza es mejor que la policía”. Porque es lo que garantiza precisamente situaciones de prevención, de solidaridad y búsqueda y transformación de realidades”.

Trasladada esta propuesta de generar vínculos entre los agentes sociales de la comunidad, al ámbito de las instituciones educativas y universidades, supone la posibilidad de desarrollar procesos pedagógicos que conduzcan a la construcción de una cultura de la seguridad basada en la confianza, en el vínculo, en el ejercicio de una comunicación abierta, donde el diálogo, el encuentro cara a cara, la participación, se constituyan en pilares de una agenda institucional y comunitaria. Este tipo de propuestas, por supuesto, requiere el concurso de toda la comunidad educativa y especialmente un liderazgo flexible y capaz de convocar y escuchar las diferentes voces que se concitan en el espacio educativo, algunas de ellas, con posturas abiertamente antagónicas. El amurallamiento, nos dice el doctor Llinás es, “una forma de defensa de quienes no saben/ entienden frente a información desconocida” (ERL23). Esto implica la necesidad de facilitar encuentros que permitan el reconocimiento y la ruptura de tensiones entre agentes sociales e institucionales. Las instituciones educativas y universidades son instituciones a las cuales se les ha depositado el encargo social de impartir formación y como tales están llamadas no sólo a la transmisión de conocimientos disciplinares, sino también a generar procesos de transformación de la sociedad. Mientras más grandes sean las brechas, las distancias entre las instituciones educativas, las universidades y la ciudad, más altos, firmes e inaccesibles serán sus muros. A la postre, estos muros y dispositivos de seguridad que se despliegan hoy en día con tanta acogida en los espacios educativos, no son otra cosa sino la materialización, la objetivación de otros muros simbólicos que subyacen en la subjetividad de la sociedad y que han sido construidos a base de abandonos estatales, miedos y estigmas de la cultura.

#### **13.3.4. ¿Univerciudad<sup>32</sup>?**

En Colombia, particularmente en la ciudad de Medellín (la segunda en importancia en el país), se está debatiendo por estos días (Febrero-Marzo de 2020), la posibilidad de tumbar las rejas que bordean a la

---

<sup>32</sup> El término “Univerciudad” es tomado del titular de un artículo publicado por el periódico “El Colombiano” (26-02-2020) de la ciudad de Medellín (Colombia), en el cual se analiza la intención de distintas autoridades de la ciudad y del departamento de Antioquia, de integrar distintos campus universitarios con la ciudad. Este término, se aclara en el artículo, es planteado por el arquitecto Luis Fernando Arbeláez. El título del artículo es: “Universidades integradas a la ciudad, ¿un sueño?”, y el titular es: “Univerciudad, ¿posible?”

Universidad de Antioquia (la universidad pública de mayor importancia en el departamento de Antioquia), para integrar este y otros campus universitarios con la ciudad. Restrepo (2020), cita a Aníbal Gaviria, gobernador de Antioquia:

Proponemos que la universidad y la ciudad no estén separadas sino integradas, no sólo arquitectónicamente sino conceptual y filosóficamente, con la integración de campus como los de la Universidad de Antioquia (U de A), Universidad Nacional, la Institución Universitaria ITM y zonas como el cerro El Volador, espacios de formación, ciencia, creatividad.

Este tipo de iniciativas que requieren del concurso de diferentes voces de la sociedad, es una muestra de las posibilidades que se tiene de reconfigurar la manera como la universidad interactúa con la ciudad, cómo se colocan a disposición de la ciudadanía algunos de sus recursos, como por ejemplo los espacios públicos (plazas, parques, zonas de encuentro) y, por qué no, biblioteca e instalaciones deportivas.

Iniciativas como ésta de la que venimos hablando, tienen tanto defensores como detractores. El concepto de “Univerciudad” fue planteado por el arquitecto Luis Fernando Arbeláez, quien planteó a la correspondiente de El Colombiano, lo siguiente:

“[...] la propuesta no es ajena, pues ya se implementó un modelo similar en el Centro, con algunas universidades como la Cooperativa y Unaula, que integraron sus campus a espacios públicos como el paseo de La Playa. La preocupación con esta iniciativa es la seguridad, casi siempre. Pero hay que tener en cuenta que los espacios se abren para que haya apropiación y cuando la gente los ocupa crea, inconscientemente, una red de seguridad, que hace que cualquier ladrón se asuste porque hay mucha gente viendo” (p. 3)

Hemos querido cerrar nuestro estudio con la narración de esta experiencia, en “presente potencial actuante”. En este orden de ideas, consideramos que sí es posible la integración del campus universitario a la ciudad. No obstante, la consolidación de este tipo de propuestas requiere de un diálogo abierto con los diferentes estamentos de la sociedad, en el cual se consideren las implicaciones y desafíos. Como todo proyecto de gran calado, la voluntad política juega un papel relevante para su concreción.

## 14. Conclusiones

Se presentan a continuación algunas conclusiones relevantes alrededor de los hallazgos encontrados en el presente estudio. El recorrido investigativo desarrollado sobre el fenómeno en cuestión nos ha permitido encontrar algunas huellas de hormigón presentes en la vida personal del autor, de nuestra cultura y nuestro sistema-sociedad. El pensamiento amurallado palpita en el corazón mismo de nuestros egoísmos humanos. La cosmovisión occidental, su construcción pedagógica, política, económica, científica, fundada en principios antropocéntricos que paradójicamente resultan deshumanizantes, se las ha ingeniado para colonizar nuestro pensamiento en torno a la necesidad de concebir espacios cerrados que, so pretexto de la seguridad, garanticen nuestra incapacidad para con-juntarnos, para animarnos a vivir juntos y hacernos cómplices en torno a proyectos comunes. Estos espacios confinados de los que hablamos están formados por muros físicos, tangibles, palpables a manera de paredes, vallas o estrategias y sistemas de control que trazan una cartografía urbana e institucional matizada por el miedo y la desconfianza. Pero también reconocemos la existencia de muros simbólicos, no tangibles al tacto pero que por su condición de invisibilidad resultan más difíciles de reconocer y por tanto resultan incluso más difíciles de derribar. Tanto estos muros físicos como simbólicos se levantan en el contexto educativo y en la ciudad constituyéndose en obstáculos para el accionar de la diversidad y la inclusión. Separan, fragmentan, asustan, restringen, segregan, discriminan y excluyen a los agentes sociales, restando oportunidades de participación, de desarrollo y crecimiento personal, especialmente a quienes un sistema económico y político salvaje y deshumanizado a clasificado como los que no tienen valor por sí mismos, los desvalidos, aquellos que, según el sistema, no se han logrado ganar un lugar de respeto en la sociedad. Frente a esta lógica excluyente y porque no decirlo, homicida, resulta urgente la utopía de concebir maneras diferentes de ejercer el poder favoreciendo la concepción y vivencia de una cultura de la diversidad y la inclusión que no solo reconozca y respete las subjetividades, sino que propicie la construcción de ambientes democráticos que den lugar a la participación y el desarrollo de todos y cada uno de los agentes sociales. En tal sentido cobran relevancia las palabras de Nussbaum (2012) alrededor de su enfoque basado en el desarrollo de capacidades:

[En el enfoque de capacidades] La idea central es la del ser humano como un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, y no siendo modelado en forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de un animal de rebaño (p. 82). [...] Colocar el foco en las capacidades como objetivos sociales está íntimamente relacionado con el *enfoque en la igualdad humana*, en el sentido de que la discriminación por raza, religión, sexo, origen nacional, casta u origen étnico se considera en sí misma como una falla de la capacidad de asociación, un tipo de trato indigno o de humillación. Y hacer de las capacidades un objetivo implica promover para todos los ciudadanos una mayor medida de igualdad material de la que existe en la mayoría de las sociedades [...] (p. 93)

Los poderes temen la convergencia de los sueños colectivos porque encuentran en ella una potencial amenaza para su estabilidad y control sobre nuestras subjetividades. En cambio, los poderes se sienten cómodos con el diseño de ciudades fragmentadas, cartografías urbanas fronterizadas por rígidas estructuras de hormigón y metal. Territorios-cismas comunicados, ajenos, imposibilitados para el encuentro y la urdimbre de anhelos comunes.

- El autor ha vivido en carne propia condiciones de pobreza y marginalidad. El ejercicio de recordar su trayecto de vida le ha permitido situarse en un lugar y tiempo común a algunos contextos descritos en el marco de una sociedad capitalista productora de marginalidad y pobreza. Así, los muros socioeconómicos y geo-urbanos por los cuales ha transitado le han permitido ser arte y parte de muchas de las realidades descritas. Su entorno familiar, los enlaces cercanos que configuran su red de afectos han sido partícipes también, junto con él, de estas murallas visibles e invisibles levantadas al fragor de inequidades y desigualdades. Muchos muros se han agrietado a lo largo de la experiencia de vida, otros tantos se han derribado y quedan algunos más por ser fisurados. Al repique de macetas y cinceles que ranuran el concreto invisible, se prometen nuevas fracturas. La identificación y demolición de paredes, es tarea urgente de aquel que se reconoce parte de un sistema/sociedad signado por muros, algunos de hormigón y otros de sofismas.

- Los muros pueden ser visibles, tangibles, táctiles, sensibles al escrutinio de nuestros sentidos. Podemos palparlos, verlos, olfatearlos, degustarlos y aún escucharlos cuando regresan con su eco el vestigio de nuestros gritos. Pero también los muros pueden ser invisibles, levantarse furtivos y capciosos, romper las miradas, obstruir los encuentros. Tan impenetrables o más que el concreto, se yerguen con soberbia para delimitar palabras, voces, guiños, abrazos. Se levantan como lenguajes subterráneos, agazapados en la vorágine de nuestras subjetividades. Se disfrazan, mutan, se adaptan, “corren”, se esconden tras las esquinas de nuestros prejuicios. Como lo expresaran algunos de los colaboradores con los cuales emprendimos este camino, a la larga estos muros simbólicos resultan más difíciles de derribar que los de concreto y hormigón.
  
- Las cavernas son lugares oscuros y están constituidas por paredes. Platón, en su mito de la Caverna, nos describe a un grupo de hombres, presos desde su nacimiento, quienes sólo pueden tener una aproximación a la verdad, desde las sombras de objetos que otros hombres proyectan detrás de un muro interno de la caverna. Tomo como referencia este mito para asociarlo con nuestro estudio. La necesidad de distintas formas de confinamiento: muros, mallas, artefactos de control y vigilancia, se nos ha presentado como la solución inexorable a las situaciones de inseguridad que como sociedad padecemos. Los medios de comunicación nos han proyectado sobre la pared sombras que asumimos como verdades incuestionables: frente al crimen y el riesgo sobredimensionados, emerge el reclamo de más y mayores medidas restrictivas. No importa si las mismas derivan en detrimento de nuestras propias libertades individuales y colectivas. Todo sea en nombre de la cuasi *religiosa* idea de “seguridad”. Las sombras se proyectan como nociones amañadas de la realidad, falacias, mentiras sofisticadas. Ellas se apoyan en versiones de realidad para disfrazar, enmascarar verdades y con tino, ocultar las motivaciones de los poderes. Pero más allá de la caverna, en el exterior, se hallan otras verdades. Subyacen a ellas motivaciones de control social, de dominación, de colonización de nuestras subjetividades.

- Desde que somos concebidos, somos expuestos a un arsenal de muros simbólicos y miedos incorporados y sedimentados en la subjetividad de nuestros padres. A medida que crecemos se nos enseña desde la casa, desde la escuela, desde el barrio, que las paredes-prejuicios son parte esencial de nuestra existencia y no reparamos más que en sus aparentes bondades. Pero tras ellas devienen otras miradas posibles, otros lenguajes, otras formas de vivir y avizorar sueños.
  
- No todos los muros físicos *per se* encarnan malicia. Muchos de ellos, a través de la historia y en la actualidad se han utilizado como dispositivos de defensa y contención para garantizar la supervivencia de personas y pueblos. Otros se han constituido en monumentos a la discriminación. Especie de adefesios levantados con la materia prima de lenguajes marcados por el estigma y la exclusión.
  
- Muros ideológicos, políticos, de religiosidad, burocráticos, normativos, culturales, educativos, sociales, económicos, personales, hacen parte de un amplio catálogo de cercamientos simbólicos que nos encierran, bloquean y dividen, constituyéndose en obstáculos para accionar la diversidad y la inclusión desde un enfoque ético y político. Sin la pretensión de victimizar nuestra existencia, cabe reconocer que asistimos desde nuestra tierna infancia a un mundo delimitado, diseñado cuidadosamente por dibujantes de miedos y arquitectos de olvidos. Ante tales circunstancias nos queda el camino del asombro, como principio de resistencia. Pero más allá nos quedan los gritos, los guiños, las picas, las palas, los martillos, los cinceles, la memoria y el tiempo. Ranurar, fisurar, fracturar, hendir, son verbos urgentes en la tarea de abrir grietas para mirar más allá de las paredes y develar formas otras de *estar siendo* en el mundo, de encontrarse con los otros, concebir otras maneras posibles de relacionarnos, de colectivizarnos. Sumar amores, multiplicar sueños, restar odios, miedos y olvidos.

- La relación entre muros geopolíticos y muros urbanos se halla muy definida entre algunos de los colaboradores con los cuales conversamos. Para ellos, el principio que da origen a su construcción, tanto en los linderos de un país, como en la urbe, es el mismo: colocar a unos de un lado, distinguiendo, separando, excluyendo a quienes se encuentran en el otro lado del muro. A su turno, otros colaboradores, expresaron que son dos cosas diferentes. En sus palabras, las motivaciones, los propósitos, el contexto mismo del muro fronterizo persigue otros intereses que tienen poco o nada que ver con su funcionalidad en la ciudad. Para el autor, los muros físicos cumplen una labor de contingencia. Concebir instituciones educativas despojadas completamente de muros en las condiciones socio-económicas actuales se constituye en un despropósito. Resulta ingenuo y ficticio pensar que los estudiantes menores de edad no correrían riesgos en su integridad física y psicológica. Ciertamente existen riesgos en el exterior que deben evitarse y para ellos los muros ejercen un rol de contención. Igual sucede con la problemática de microtráfico en las escuelas. No obstante, el muro o los dispositivos de control y vigilancia no deberían ser las únicas alternativas a estas problemáticas. Es necesario posibilitar otras dinámicas de interacción entre las instituciones educativas, las universidades y las comunidades. Por ejemplo, impulsar proyectos que inviten a las comunidades a empoderarse de las instalaciones y las dinámicas educativas, artísticas, culturales, deportivas, que se pueden desarrollar en las instituciones. Es preciso no perder el foco según el cual, la principal razón que conduce al fenómeno de inseguridad está asociado con la indiferencia del Estado, su incapacidad para generar procesos conducentes al mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de las franjas más vulnerables de la sociedad. Esta situación, como lo hemos venido expresando, favorece la formación de un clima social propicio para las ofertas y los delitos derivados del narcotráfico, así como otras formas de ilegalidad.
  
- Los muros simbólicos están presentes en un sinnúmero de campos y actividades humanas. Los prejuicios hacia otros, por su condición de raza, clase social, origen étnico, género, orientación sexual, apellido, lugar de procedencia, etc., se manifiestan desde el seno del hogar y se reproducen



en diferentes ámbitos sociales: la familia, la escuela, la universidad, el barrio. Estos muros son poco abordados por un currículo que dedica poco tiempo al desarrollo humano, gracias a una inclinación febril hacia disciplinas del conocimiento asociadas con las ciencias duras: matemáticas, álgebra, física, trigonometría, geometría, ciencias naturales. A su turno, brillan por su poca importancia, disciplinas afines a las humanidades como las artes, la historia, las ciencias sociales, la educación física. El currículo en la formación básica y universitaria descuida el cultivo de pensamiento crítico y la formación humanista, y este olvido intencional de la importancia de estas categorías pedagógicas, le pasa factura a una sociedad famélica de valores que con gran facilidad levanta muros que estigmatizan y excluyen al otro.

- Los muros simbólicos se yerguen en diferentes campos de la acción humana: la educación, la religión, la política, la ciencia, las interacciones personales. El peso de los prejuicios y sus consecuentes efectos recae sobre aquellos que se constituyen en el blanco del estigma y la discriminación, generando una espiral de rechazos, odios y marginamientos. Resulta paradójico que la suma de conocimientos específicos en las ciencias no nos libra per sé del cultivo de la irracionalidad presente en la asignación de estigmas. Por el contrario, la racionalidad científica, a la cual se le precia de tanto valor en nuestros tiempos, suele presumir de verdades absolutas y mirar con desdén otras formas alternativas de acercarse al conocimiento.
- Las instituciones educativas del nivel de básica primaria, secundaria y media, así como universidades en la ciudad de Pereira, han ido cediendo progresivamente a una lógica de securitización materializada en el despliegue de enmallados, rejas, muros, porterías, cámaras, torniquetes, alarmas, contratación de servicios de vigilancia privada, protocolos de seguridad para el acceso a las instituciones educativas. Este fenómeno de incorporación de dispositivos de control y vigilancia ha sido justificado por administradores educativos, en razón de las complejas situaciones de inseguridad presentes en la ciudad.

Así, la opción del amurallamiento ha resultado como la solución más práctica y económica para contener la ocurrencia de posibles eventos que pongan en riesgo la integridad de personas y el cuidado de instalaciones, bienes e inmuebles públicos o privados.

- Asistimos a una sociedad en la cual la desconfianza y el miedo se constituyen en improntas de su tiempo. Esta realidad se particulariza en Colombia por factores históricos que han puesto en tensión las interacciones sociales. El conflicto armado interno, el desplazamiento forzado, la miseria, la falta de oportunidades educativas y laborales, el narcotráfico, las políticas de un Estado enfermo de Alzheimer que ha arrojado a lugares del olvido su responsabilidad con los sectores menos favorecidos, han creado unas condiciones óptimas para que prospere la criminalidad y la inseguridad. A este diagnóstico poco alentador se suman otros factores como unas políticas educativas de espaldas a la realidad e indiferentes a la búsqueda de urgencias de humanidad, así como el ejercicio de propagación del miedo a través de unos medios de comunicación orquestados por los poderes para sembrar la desconfianza y la zozobra.

- La seguridad y la vigilancia en Colombia se han constituido en una industria próspera con significativos réditos. La creación de un clima de inseguridad, la promoción de una atmósfera social “caótica” y siempre al borde del colapso, generan en la sociedad colombiana una neurosis que halla su placebo en los muros. Invasión y bloqueada por el temor, la ciudadanía cree hallar la solución a las múltiples amenazas que la amedrantan, en el confinamiento y la incorporación de medidas y dispositivos de seguridad y control. Estos muros, estas mallas, estos vigías, estas cámaras, esta fuerza pública desplegada a lo largo y ancho de nuestras ciudades no logra calmar la sed de una sociedad hambrienta de control y seguridad, a expensas de las libertades individuales y colectivas, y el desdén de otras formas alternativas que permitan construir confianza y vínculo. La instrumentalización del muro, su configuración como herramienta de protección, confinamiento y defensa, genera una aparente tranquilidad.

No obstante corta el flujo de creatividad que permite concebir otras maneras de atender las problemáticas de inseguridad y se convierte en un potente sofisma de distracción para desviar la mirada de las causas originarias que subyacen a estas problemáticas, en especial, el abandono del Estado. A este respecto: “La exclusión y la desigualdad socioeconómica son señalizadas como problemas de criminalidad y no como problemas propiamente políticos; en consecuencia, se emplean predominantemente instrumentos del código penal para tratar de solucionar problemas de clara etiología social”. (Velasco, 2020, p. 167)

- El sistema educativo en Colombia, fiel a las disposiciones internacionales diseñadas por la OCDE, en un ámbito neoliberal y sin una voluntad política pública seria ajustada al contexto colombiano, promueve la construcción de muros simbólicos que restringen posibilidades de formación de los estudiantes, especialmente en el sector público. El insuficiente presupuesto para atender las necesidades de gestión educativa en las instituciones educativas y universidades, la corrupción en programas de bienestar escolar, el desorden administrativo y burocrático, las pruebas SABER que definen aspiraciones para la formación tecnológica o profesional, las evaluaciones de ingreso a la educación superior, entre otros factores, se constituyen en obstáculos que entorpecen o impiden la continuación de los procesos formativos.
  
- La tendencia al amurallamiento, presente en la ciudad de Pereira y como tendencia en la sociedad colombiana, puede estar asociada con lo que Boaventura de Sousa Santos denomina “fascismo social”, entendido éste como una la implementación de prácticas de exclusión que emergen en la base de la sociedad, tomando en tal sentido, distancia de la forma clásica de fascismo, históricamente acuñado al poder del Estado y de los cuales han sido tristemente célebres destacados exponentes Adolfo Hitler y Benito Mussolini.

- La progresiva incorporación de dispositivos y sistemas de seguridad, la familiarización con artefactos e infraestructura de control en espacios urbanos, instituciones educativas y universidades, generan una sistemática naturalización al control y la vigilancia. En tal sentido nuestra subjetividad resulta colonizada por un pensamiento que encuentra en la muralla y en el control, un aparente alivio a las múltiples amenazas y riesgos que se crean, se re-crean, se multiplican, se propagan, se exageran, se inventan, se magnifican. El temor, el miedo, la desconfianza son la materia prima que fraguan el muro en la mentalidad de la sociedad. El resto, su objetivación, queda por cuenta de una industria del riesgo y de la seguridad, siempre presta a atender y resolver las “insaciables” necesidades de una población acorralada por la incertidumbre.
  
- Los procesos de formación en la escuela y por supuesto, en la universidad, han estado marcados por ejercicios de poder. “No hay una educación neutra”, nos refiere Freire (Citado por Walsh, 2017a). Los contenidos curriculares, las didácticas y las pedagogías, los usos y costumbres que se reproducen en el aula, responden a ideologías e intereses de los poderes que rigen el destino de las sociedades. Los diferentes actores que agencian las interacciones simbólicas en los entornos de la escuela y la universidad ejercen distintas formas de poder. Maestros, estudiantes, directivos, administrativos, padres de familia, despliegan lenguajes explícitos e implícitos que dan cuenta de una manera de ver el mundo y de ver al otro. No todas estas formas y ejercicios de poder, por supuesto, suponen sometimiento o detrimento del otro, muchos de ellos son también legítimos intentos por construir ambientes que favorecen la sana convivencia.
  
- Los contenidos del currículo en las diferentes áreas fundamentales de la educación básica y superior, brillan por su distancia de la realidad. Abordan temas, situaciones, problemas, fenómenos que poco o nada tienen que ver con el entorno y los mundos de vida cotidianos de los estudiantes. Esta desconexión entre escuela/universidad y realidad, deja huérfanos a los estudiantes de pensamiento crítico y de maneras de intervenir y transformar sus realidades sociales.

Aquí, el currículo educativo se constituye en un verdadero muro simbólico que separa a los estudiantes y demás agentes inmersos en el acto pedagógico, de su contexto. Este tipo de educación agenciada por los poderes convierte a los profesores en transmisores de contenidos y a los estudiantes en una suerte de zombis sin herramientas para leer su realidad y transformarla.

- Despojarnos de muros físicos en las instituciones educativas y universidades resulta utópico en la opinión de nuestros colaboradores. Las condiciones sociales en la actualidad hacen que sea muy difícil concebir o imaginar esta posibilidad. Los problemas de delincuencia, narcotráfico, prostitución, entre otras prácticas inscritas al marco de la ilegalidad, están presentes y obedecen a problemáticas de orden estructural presentes en nuestra sociedad. A la postre, este tipo de delitos sigue estando presente en los ambientes educativos, a pesar de los muros físicos y dispositivos de control y vigilancia. Sin embargo, sigue hallándose en el muro y el control, la oferta promisoriosa de seguridad, descuidando la atención a las causas que dan origen a estas problemáticas sociales.
  
- El amurallamiento simbólico de instituciones educativas y universidades está también relacionado con una cultura del riesgo promovida por la industria de los seguros. La regulación de conductas y la proyección *científica* de riesgos generan un clima de confinamiento y control que induce miedos, especialmente en administradores educativos. En esta misma lógica de fomento de una cultura temerosa de lo por-venir, cabe el crecimiento de infraestructura defensiva, protocolos de seguridad, artefactos de vigilancia y control; pues se encuentra en ellos formas prácticas y efectivas de contener la potencial ocurrencia de eventos futuros.

## **15. Recomendaciones**

El estudio de los muros físicos y simbólicos en la educación en la ciudad de Pereira, se convierte en un referente para futuras investigaciones alrededor de la configuración urbana de la ciudad, segregaciones y exclusiones en la urbe, arquitectura de instituciones educativas, diversidad e inclusión en los entornos educativos. Adentrarse en los discursos y lenguajes de docentes, directivos docentes y administradores educativos, nos ha provisto un lugar privilegiado para reconocer sus formas de ver la escuela, identificar desde su experiencia y quehacer cotidiano, situaciones que a su juicio, se constituyen en factores que obstaculizan el flujo de las interacciones humanas al interior del mundo escolar.

Formulamos a continuación algunas recomendaciones que consideramos pueden aportar al mejoramiento de las formas de interacción social que se generan en las instituciones educativas. Éstas, sean de índole público o privado, en el nivel de básica o superior, no están aisladas del contexto, al menos en sentido literal. Quienes la constituyen, quienes la agencian, la piensan, la actúan, son individuos que hacen parte de la sociedad y vierten sobre ella sus maneras de ser y estar en el mundo. Partimos de la convicción según la cual esta aproximación que hemos hecho, a modo de instantánea de la realidad, no pretende ser una lectura única, universal. En esa medida, nos lanzamos a la aventura de plantear unas señales que, a nuestro juicio, pueden tomarse en cuenta para enriquecer algunas de las dinámicas humanas presentes en los ámbitos de formación básica y superior.

### **15.1. Agentes sociales involucrados con procesos investigativos.**

- Se recomienda la incorporación de elementos autobiográficos durante el desarrollo de procesos investigativos. Esta estrategia metodológica permite al investigador acopiar vivencias que facilitan la lectura del fenómeno estudiado. El objeto de estudio a aprehender se halla inscrito en lugares y tiempos específicos, posee una historia, está marcado por la huella de una época. La posibilidad del investigador de descubrir en sus propias memorias trazas del fenómeno estudiado, le provee de elementos que le acercan a su comprensión.

- El oficio de investigar supone la necesidad de ejercitarse en la auto observación, en el reconocimiento de los prejuicios que tiene el autor. Éste, como hijo de una cultura porta sobre sí los usos, lecturas y costumbres de su época. Esta condición es resaltada por Gadamer en el círculo hermenéutico. En tal sentido, recomendamos a quienes emprendan esfuerzos investigativos de este tipo, sea para continuar búsquedas asociadas con el fenómeno aquí estudiado o la comprensión de otros fenómenos, el reconocimiento de los horizontes personales que intervienen en su propia lectura de la realidad.

## **15.2. Instituciones educativas de básica y universidades**

-Se recomienda que directivos y docentes en las instituciones educativas y universidades den apertura a espacios de reflexión pedagógica con el propósito de someter a un ejercicio de pensamiento crítico las disposiciones de los entes reguladores de la educación, como lo son Secretarías de Educación municipales y departamentales y el Ministerio de Educación Nacional. Por lo general, en las instituciones educativas se asumen directrices de estos organismos de forma “obediente y mecánica” sin someterlas a análisis de contexto. Como se ha mencionado a lo largo del estudio, el cultivo de pensamiento crítico-pedagógico en las instituciones educativas y universidades de la ciudad y del país, no es una característica propia, por la cual directivos y docentes se destaquen, de allí la importancia de dar apertura a este tipo de espacios de reflexión.

-Es recomendable pensar los muros en la escuela y la universidad. Identificar sus formas de expresión física y simbólica, sus causas, sus arquitectos, sus finalidades. Todos somos constructores de muros, todos en algún momento de nuestra existencia levantamos barreras físicas o simbólicas donde colocamos a otros en el lugar que creemos les corresponde estar, en razón de su raza, condición social, apellido, capacidades, gustos, inclinaciones, etc. (La suma de nuestros prejuicios puede ser significativa). Así, pensar los muros simbólicos en el aula, generar didácticas para identificarlos y formas para derribarlos se constituye en tarea fundamental de toda misión pedagógica.

Esto supone también que, desde las diferentes disciplinas, se aliente el reconocimiento de contenidos, praxis, didácticas que devienen muros. Para muchos estudiantes, por ejemplo, las matemáticas se constituyen en verdaderas barreras, obstáculos cuasi imposibles de franquear. ¿Qué grietas podemos abrir a estos muros del conocimiento para facilitar el acceso de nuestros estudiantes al apasionante mundo de nuestras disciplinas? Por supuesto, la respuesta a esta pregunta presume la creación de un acto colectivo donde estudiantes y docentes exponen sus propias dificultades y miedos, en un ambiente de confianza que contribuye a sortear o derribar las barreras del aprendizaje.

-Es necesario ampliar el campo semántico de los conceptos de “diversidad” e “inclusión” en las instituciones educativas. La manera como estos se han apropiado en los entornos educativos lo restringe a una “clínica del déficit” que privilegia el diagnóstico de problemas de aprendizaje, la atención a necesidades educativas especiales y la formulación de metodologías flexibles sin atender a un enfoque más integral que permita intervenir sobre factores asociados con la historia personal, la condición económica y la creación de un ambiente escolar que facilite el diálogo y la negociación. Una educación para la diversidad desde un modelo de inclusión, precisa extender el ideal universalizador en la educación de tal forma que sea para todos y sea respetuosa con los derechos humanos. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas deben convertirse en escenarios para aprender lo que significa la democracia y vivir de forma democrática hacia la construcción de una sociedad más civilizada, plural y comprometida con lo comunitario (Rojas y Haya, 2018, p. 40). Cuando decimos que es necesario trascender un enfoque asistencialista que reduce el alcance de la diversidad y la inclusión al diagnóstico y formulación de metodologías flexibles y a la narrativa de atención a las necesidades educativas especiales, no estamos diciendo que estas no son importantes, lo que denunciamos es la necesidad de expandir el horizonte semántico de la diversidad y la inclusión en los ámbitos educativos. Esto supone sacarlos de la clínica del déficit para insertarlos en las interacciones, en las miradas de rechazo, en los gestos de discriminación, en las muecas de exclusión.

Resignificar la inclusión y la diversidad con sentido ético y político comporta promover en el aula y fuera de ella una pedagogía crítica capaz de poner en cuestión los métodos, las didácticas, los contenidos



que se implementan e imparten en las instituciones educativas. Pero implica también leer, cuestionar, interpretar y transformar nuestro rol como agentes sociales, la manera como construimos alteridad, la manera como percibimos al otro y como interactuamos con él y con el entorno que nos rodea. Urge una educación para la diversidad y la inclusión que trascienda el enfoque en las carencias y se ocupe de poner acento en las potencias, porque los estudiantes no son sólo sujetos cognitivos buenos o malos para aprender matemáticas, ciencias o química, son antes que nada seres humanos con historia, con sueños, con frustraciones sí, pero con grandes posibilidades y expectativa de dignificarse, de ser tenidos en cuenta, de ser incorporados a las dinámicas de existencia en las cuales se hallan insertos.

- Se recomienda adelantar esfuerzos institucionales tendientes a incorporar dentro de las jornadas laborales, espacios y tiempos comunitarios que reivindiquen el respeto a la diversidad, a la diferencia. Esto implica revisar los exiguos tiempos asignados para las asignaturas de corte humanista y fomentar la construcción y desarrollo de proyectos pedagógicos encaminados al cultivo de valores y éticas que favorezcan el autocuidado, la confianza, el cuidado del medio ambiente y la convivencia.

- Se recomienda que las instituciones educativas y universidades desarrollen con el entorno inmediato y la ciudad mejores procesos de interacción que favorezcan la creación y fortalecimiento de vínculos. Esta proyección hacia la comunidad facilitará el sentido de pertenencia hacia las instituciones y enriquecerá el intercambio de saberes populares y académicos, así como expresiones culturales, artísticas, deportivas, de capacitación, entre otras. La posibilidad de hacer gestión comunitaria desde la institución contribuye al empoderamiento de las comunidades y abre camino a la concepción e implementación de estrategias de seguridad basadas en el vínculo y la confianza. De esta forma, se crean alternativas a las medidas de vigilancia y control que reconocen en los muros y la incorporación de dispositivos de seguridad, la primera opción para prevenir delitos en los entornos educativos. Además, otro de los valores agregados asociados con el fortalecimiento de procesos de proyección de la institución educativa y universidad hacia el entorno

y la ciudad, tiene que ver con que el intercambio que se surte, enriquece la expresión de diversidades y por ende, reduce la segregación y exclusión social en estos espacios educativos.

-Como se ha disertado en el presente estudio, existe un muro simbólico entre la institución educativa o universidad y la realidad. En ese sentido recomendamos que estas instituciones reconozcan la necesidad de ir más allá del currículo propuesto. No conformarse a cumplir solamente con los lineamientos curriculares, las competencias, los estándares, los derechos básicos de aprendizaje y demás directrices de orden curricular emanadas por el Ministerio de Educación Nacional. Es necesario no sólo relacionar los contenidos con la realidad, es menester también canalizar espacios que permitan a los estudiantes, pero también docentes y directivos a “impregnarse” de realidad. Esto implica por ejemplo romper el muro simbólico del riesgo, que atemoriza, bloquea y confina a maestros, directivos y estudiantes a permanecer dentro de los muros físicos de la institución. Visitar bibliotecas, museos, planetarios, teatros, pistas atléticas, campos de fútbol, universidades, grupos y/o asociaciones comunitarias, es una poderoso dispositivo de aprendizaje. Supone también traer al aula estos fenómenos de la realidad que no se abordan en clase, porque no están contemplados dentro del currículo oficial. El narcotráfico, la guerra, la prostitución, el tráfico de armas, la corrupción en todas sus formas, el abuso sexual, la explotación social, deben hacer parte del currículo. De esta manera se agrieta el muro simbólico que escinde y margina a la escuela de los mundos de vida de los estudiantes.

-Se recomienda a instituciones educativas y universidades la urgencia de adquirir y mantener un empoderamiento político que las permita ejercer presión ante el Estado para la consecución y garantía de sus demandas. En ese orden de ideas, resulta esencial la asunción de actitudes de inconformidad y resistencia de las instituciones educativas, universidades y comunidades. Compete a todos los actores de la comunidad educativa elevar un grito de protesta y desarrollar acciones dentro del derecho, para reclamar a los organismos encargados de regir los destinos de la educación, el cumplimiento de los derechos otorgados por la Constitución Política de Colombia. De esta manera se busca agrietar uno de los muros simbólicos

descritos en la presente investigación, esto es, el muro de la corrupción y la politiquería en el sistema educativo.

-Se recomienda a instituciones educativas y universidades, tanto del sector privado como del sector público tender puentes y derribar muros entre la educación privada y la pública. Esto implica desarrollar acciones encaminadas al intercambio de experiencias significativas en sus procesos pedagógicos, curriculares, culturales, deportivos o de otra índole. Máxime si se tiene en cuenta que las instituciones educativas gozan de cierta autonomía para gestionar acercamientos, para celebrar convenios que deriven en el fortalecimiento y enriquecimiento de procesos institucionales.

### **15.3. Recomendaciones a la Secretaría de Educación Municipal de Pereira y Secretaría de Educación Departamental de Risaralda.**

-Se recomienda a la Secretaría de Educación de Pereira asumir un rol más activo de acompañamiento pedagógico a las instituciones educativas de la ciudad. Este organismo administrativo de educación a nivel local abre pocos espacios para la reflexión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

-Como ente administrativo encargado de regir la educación en el ámbito local, la Secretaría de Educación ocupa un lugar central en el enfoque y direccionamiento de las políticas educativas en la ciudad. Por ello, recomendamos llevar al interior de sus procesos directivos y de toma de decisiones, la reflexión alrededor de los muros físicos y simbólicos en la educación de la ciudad. Cabe también considerar la posibilidad de socializar los resultados del presente estudio, por ejemplo, en el foro municipal de educación; debatir en torno a sus hallazgos con el propósito de considerar, si fuere el caso, acciones tendientes a agrietar estos muros. Somos conscientes de que muchos de los muros aquí descritos hacen parte de la cultura y del sistema educativo. Que llevan años instalados y responden a lógicas de orden endógeno y exógeno sobre las cuales no es fácil intervenir. No obstante, el reconocimiento de la existencia de estos muros, la apertura de espacios

para el debate y la concienciación de los mismos alrededor de sus impactos en la educación local, son un primer paso hacia la posibilidad de agrietarlos.

¿Qué decisiones administrativas a nivel local pueden tomarse para agilizar el cumplimiento de la canasta escolar? ¿Qué estrategias de índole pedagógica pueden contribuir a la socialización de experiencias valiosas de instituciones educativas, relacionadas con interacciones entre el sector público y el privado? ¿Qué tipo de experiencias de gestión comunitaria, adelantadas por instituciones educativas, vale la pena compartir y replicar? Estas son posibles preguntas generadoras que pueden contribuir a la reflexión.

-Se recomienda que la Secretaría de Educación Municipal, como ente administrador a nivel local de las políticas educativas, promueva el acercamiento entre instituciones educativas del sector público y del sector privado. Como lo mencionamos en el presente estudio, existe una gran muralla simbólica entre la educación pública y la privada que no permite el intercambio de experiencias y el enriquecimiento de procesos académicos, culturales, deportivos, artísticos. Si bien existen algunas iniciativas, especialmente en el campo deportivo a través de juegos intercolegiados, es menester el estímulo y la promoción de otros espacios para el intercambio de experiencias pedagógicas que pueden contribuir al enriquecimiento de los procesos académicos, pero también, a agrietar estigmas y muros sociales de discriminación.

#### **15.4. Recomendaciones al Ministerio de Educación Nacional**

-Se recomienda que el Ministerio de Educación Nacional trace políticas que respondan a las condiciones de gestión propia de los diferentes entes territoriales. Una de las barreras planteadas por uno de nuestros colaboradores, que funge como administrativo en la Secretaría de Educación Municipal de Pereira, tiene que ver precisamente con el hecho de que el Ministerio de Educación Nacional traza políticas y acciones unificadas para todo el país, sin el reconocimiento de los procesos y avances que cada entidad territorial ha adelantado. En consecuencia, cuando llegan iniciativas y programas del orden nacional al orden local, se encuentra que la entidad territorial lleva acciones adelantadas y por ende, se cae en una ralentización de procesos técnicos y operativos.

-Se recomienda agilizar procesos administrativos en los períodos de empalme de gobierno. En la opinión de uno de los colaboradores, las Secretarías de Educación Municipales y Departamentales quedan en una especie de limbo administrativo, pues, mientras están terminando su gestión, el Ministerio de Educación Nacional apenas está iniciando, y los entes territoriales deben esperar a que el Plan de Desarrollo y las políticas educativas del nuevo Gobierno queden en firme. Esta situación genera una barrera simbólica que afecta la gestión administrativa de los organismos locales encargados de administrar la educación.

## **16. La tesis en acción**

Los siguientes son los distintos resultados y productos devenidos de la tesis, de esta experiencia que nos ha llevado a otras experiencias significativas. Como lo dijéramos más arriba, el director de tesis, PhD. Miguel Alberto González González, lanzó al tesista el desafío de crear al menos una nueva palabra, ello en correspondencia con su invitación a realizar “giros lingüísticos” que pongan en tensión los lenguajes devenidos de los poderes (González, 2016). Desde la perspectiva de este autor, urge entonces la necesidad no sólo de identificar y comprender los lenguajes de los poderes, sino fundar nuevos lenguajes, dar sentido a nuevas palabras que nos permitan leer, comprender e intervenir la realidad desde otras semánticas. Cabe citar aquí las palabras de Rivero (s.f.): “Hacer poesía es situarse en una experiencia originaria frente a la vida y dar nombre a las cosas, nombrar, y no simplemente repetir. Porque dar nombre no es repetir, sino fundar” (p. 97).

### **16.1.1. Lenguajes en ebullición**

En esta lógica de fundar nuevas palabras, de afectar la realidad de tal manera que el tesista procure intervenir en ella, nos permitimos sugerir una nueva palabra: “HABGRIETAR”. Describimos a continuación su significado:

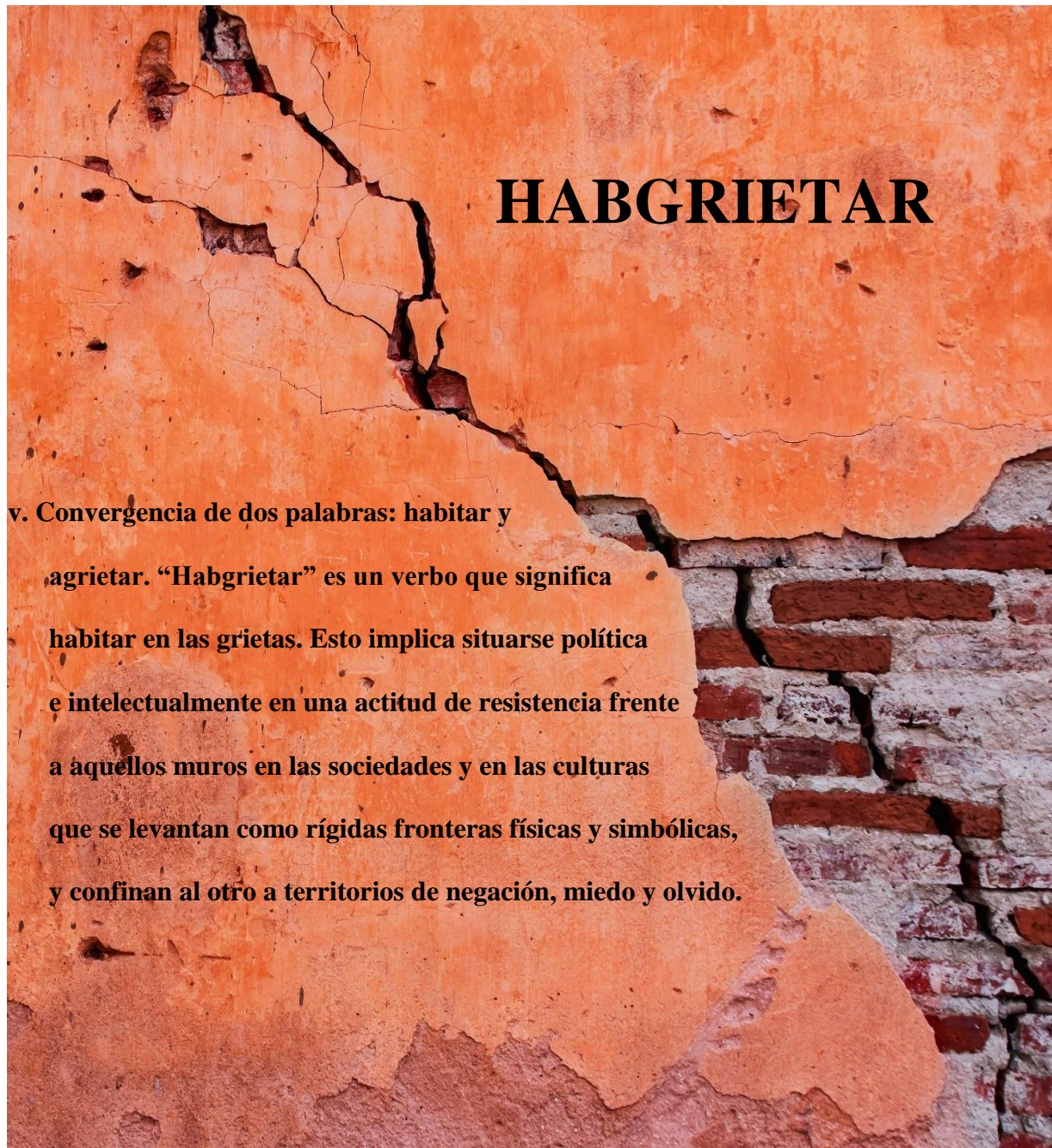


Figura 52. Muro agrietado. Definición de Habgrietar.  
Fuente: depositphotos.com

La palabra “**habgrietar**”, es un neologismo que emerge en esta investigación, siempre una solicitud del director de tesis, Miguel González, en la capacidad de nombrar nuevas realidades, de ahí que para poder romper muros no se perciben tantas opciones, por ello, propongo **Habgrietar** que significa: “habitar en las grietas”. Esta palabra se nutre semánticamente del pensamiento decolonial de Catherine Walsh. Si bien la palabra, su tipo (verbo) y su significado son creados por el tesista, éstos se hallan inspirados en la apuesta epistémica y vital de esta autora, quien nos dice:

Mi apuesta entonces es desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad. (Walsh, 2017a, pg. 40)

En este orden de ideas, “**habgrietar**”, supone no conformarse a un pensamiento modelado al tenor de las muralidades simbólicas y físicas que nos confinan. Implica asumir una actitud vital de compromiso político e intelectual preocupado por sentir, identificar, reconocer, comprender y resistir todas aquellas formas de interacción entre agentes sociales que dan lugar a la creación de muros simbólicos alentados por el estigma y la marginación. Esto muros simbólicos “invisibles”, son la antesala de los muros físicos de “hormigón”. Dan a luz fronteras rígidas, artefactos de exclusión, tecnologías sofisticadas de segregación sutilmente disfrazadas en dispositivos de vigilancia y control que confinan al otro a moradas de negación, miedo y olvido. Nos sigue diciendo la autora que venimos trabajando:

Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas. Pienso en la flor que apareció de un día al otro en una pequeña rendija de las gradas exteriores de piedra y cemento de mi casa, también en las dos hojas verdes que brotaron ante mis ojos desde el asfalto de una vereda en plena ciudad. Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de *lo muy otro* que hace vida a pesar de –y agrietando– las condiciones mismas de su negación. (Walsh, 2017b, p. 32)

Así, **habgrietar** supone ir más allá de un ejercicio de pensamiento. No es sólo pensar, es también “actuar, sentir y caminar decolonialmente.” (Walsh, 2017a, 40). Habgrietar entonces, comporta también la concepción de formas alternativas de interacción que generen rupturas, resquebrajaduras y porosidades en estos muros que bloquean o limitan las relaciones entre personas en la sociedad y en los ámbitos educativos.

### 16.1.2. Pasantía

Se llevó a cabo en El Colegio de la Frontera Norte (El Colef), en la ciudad de Tijuana, Baja California, México. Año: 2018. Profesor anfitrión: Dr. Alberto Hernández Hernández.

### 16.1.3. Artículos derivados

Muros y educación, dos tristes inecuaciones de la educación en Pereira, Colombia. *REMEA. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 37, n. 1, p. 09-26, jan/abr. 2020. E-ISSN 1517-1256.

### 16.1.4. Ponencias

Tabla 25. Ponencias realizadas.

<b>Título</b>	<b>Evento</b>	<b>Lugar</b>	<b>Fecha</b>
Un viaje por los mundo diversos de la escuela	II Simposio internacional de pedagogía y desarrollo humano	Universidad Católica de Pereira (Colombia)	Octubre 13 de 2017
Espacios confinados. Muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira.	III Simposio nacional e internacional en Educación Infantil. I coloquio nacional e internacional en	Universidad de San Buenaventura. Cartagena de Indias (Colombia)	Mayo 03 de 2019



Una pregunta por la educación	Formación en Diversidad		
Espacios confinados. Muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira. Una pregunta por la educación	III Congreso de prácticas pedagógicas investigativas. “Una mirada a la diversidad”. (Nacional)	Centro cultural metropolitano de Armenia (Quindío)	Mayo 21 de 2019
Espacios confinados. Muros físicos y simbólicos en la ciudad de Pereira. Una pregunta por la educación	III Simposio internacional de pedagogía y desarrollo humano	Universidad Católica de Pereira	Octubre 10 de 2019

Fuente: Elaboración propia.

### 16.1.5. Cartas a distintas autoridades locales y nacionales

Se enviaron cartas a las siguientes instituciones con algunos hallazgos y recomendaciones devenidas de la investigación.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Secretaría de Educación Departamental de Risaralda.
- Secretaría de Educación Municipal de Pereira.
- Universidad Tecnológica de Pereira.
- Universidad Libre de Pereira.

-Universidad Autónoma de las Américas (Sede Pereira).

-Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

#### **16.1.6. Elaboración de Mural en la Institución Educativa Instituto Kennedy de Pereira**

En el marco de la investigación se elaboró un mural titulado: “Expresiones de diversidad” (Noviembre de 2018). Este se realizó con la participación de estudiantes de la institución educativa y bajo la dirección del artista pereirano Juan Angel Gómez. Con el mismo se buscaba sensibilizar a la comunidad educativa sobre algunas de las formas organizativas de la diversidad. Entre ellas encontramos:

- Diversidades biológicas o biodiversidades.
- Diversidades raciales, fisonómicas, vegetales, animales, minerales.
- Diversidades sensoriales.
- Diversidad cromática, de sonidos, texturas, aromas, sabores.
- Diversidades culturales o expresiones culturales de la diversidad.
- Diversidades religiosas, ideológicas, lingüísticas, políticas, jurídicas, éticas [...]
- Diversidades sociales.
- Diversidades sexuales y de géneros, generacionales. Diversidades de clases económicas, de trabajos y de oficios. (González, 2016, p.99)

Otros de los propósitos contemplados en la elaboración del mural era retornar un producto de carácter artístico y pedagógico a una de las instituciones educativas en las cuales se hizo recolección de información, así como considerar las posibilidades del muro como un gran lienzo para estetizar el espacio educativo institucional. Presentamos a continuación algunas fotografías del mural: “Expresiones de la diversidad”.

### Colaje de fotografías del mural: Expresiones de diversidad



Figura 53. Mural: Expresiones de la diversidad. Autor: Juan Eduardo Gómez y estudiantes I.K. de Pereira. Fuente: Archivo personal de la investigación.

## -Referencias

- Abad F, H. (20 de Noviembre de 2011). *El fin del fútbol mafioso*. Obtenido de El Espectador: <https://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-312131-el-fin-del-futbol-mafioso>
- Agudelo L, A. (2017). Gubernamentalidad del miedo en México y Colombia. *CES Derecho*, 8(1), 100-123.
- Alcaldía de Pereira. (11 de Noviembre de 2019). *Mi municipio*. Obtenido de <http://www.pereira.gov.co/Paginas/default.aspx>
- Álvarez R, M. N. (2017). *La escuela contemporánea : entre la razón instrumental y la utopía de la razón sensual*. Tesis doctoral. Obtenido de Universidad de Antioquia: <http://hdl.handle.net/10495/8732>
- Amaya Villareal, A. F., & Cote Barco, G. E. (2006). La toma del Palacio de Justicia: la reparación del daño en eventos de violación de derechos humanos. *Vniversitas: Vol. 55 Num. 112*, 317-349.
- Andreou, A. (18 de Febrero de 2015). *Anti-homeless spikes: 'Sleeping rough opened my eyes to the city's barbed cruelty'*. Obtenido de The Guardian.com: [https://www.theguardian.com/society/2015/feb/18/defensive-architecture-keeps-poverty-undeen-and-makes-us-more-hostile?CMP=fb\\_gu&utm\\_medium=website&utm\\_source=archdaily.co](https://www.theguardian.com/society/2015/feb/18/defensive-architecture-keeps-poverty-undeen-and-makes-us-more-hostile?CMP=fb_gu&utm_medium=website&utm_source=archdaily.co)
- Angarita C, P. E. (2011). *Seguridad democrática. Lo invisible de un régimen político y económico*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Angarita C, Pablo Emilio et al. (2016). *La construcción del enemigo en el conflicto armado colombiano*. Medellín: Sílabo Editores, Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Regionales.
- Angarita C, P.E. (2017). Comunidades urbanas defienden sus derechos en contextos violentos e inseguros. En P. Angarita , & J. Vega, *Violencia, seguridad y derechos humanos* (págs. 103-122). Buenos Aires: CLACSO en coedición con el Observatorio de Seguridad Humana de Medellín -INER- Universidad de Antioquia, Universidad CES y Universidad de Guanajuato.
- Angarita C, P.E.(2019). *Vínculos. Espacios seguros para mujeres y jóvenes en América Latina y el Caribe*. En C. Sánchez y P. Angarita (Ed.) Buenos Aires. Argentina: CLACSO.
- Angel P, D. A, & Herrera, J. D. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Estudios filosóficos n° 43. Universidad de Antioquia*, 9-29.
- Annaud, J.-J. (Dirección). (1986). *El nombre de la rosa* [Película].
- Antioquia, E. (13 de 02 de 2019). *Chocó: entre la riqueza, el abandono y la pobreza*. Obtenido de Colombia Informa: <http://www.colombiainforma.info/choco-entre-la-riqueza-el-abandono-y-la-pobreza/>

- Aquilué J, I. (24 de Abril de 2017). *El urbanismo de la seguridad frente a la complejidad urbana. Morfologías contemporáneas del miedo y el asedio*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat Politècnica de Catalunya: <http://hdl.handle.net/2117/105141>
- Ávila V, M. O (2012). *Tras las heridas de lo que somos. Arte, Nihilismo y Calidez*. Tesis doctoral. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana: <http://hdl.handle.net/10554/2968>
- Bárbaro, M. (Octubre de 2010). *El miedo a mirar*. Obtenido de El espectador imaginario : <http://www.elespectadorimaginario.com/pages/octubre-2010/criticas/el-hombre-de-al-lado.php>
- Barbero, J. M. (1991). Comunicación y ciudad: entre medios y miedos. En I. C. cultura, *Imágenes y reflexiones de la cultura en Colombia. Regiones, ciudades y violencia* (págs. 426-431). Bogotá: Editores: Hernán Darío Correa - Ricardo Alonso.
- Beck, U. (2019). *La sociedad del riesgo*. Bogotá: Planeta Colombiana S.A.
- Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Vargas Beltrán, A. S. (2015). *El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. Educación y Educadores, 18 (1), 62-75*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83439194004>
- Benet G, A. (12 de Abril de 2019). *Construyendo una universidad intercultural inclusiva*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat Jaume I: <http://hdl.handle.net/10803/666682>
- Blanchet, A., Ghiglione, R., & Trognon, A. (1989). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea.
- Blanco, E. (2011). *La escuela como reproductora de exclusión socio-cultural: El caso de 12 comunidades educativas vulnerables de la ciudad de Chillán (Chile)*. Tesis doctoral. Obtenido de Universidad de Valladolid: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/941/1/TESIS%20156-120508.pdf>
- Blanco G, R. (2011). *Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe*. Obtenido de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZT15dByImV0C&oi=fnd&pg=PA46&dq=En+Am%C3%A9rica+Latina+la+inclusi%C3%B3n+suele+asociarse+a+los+estudiantes+con+necesidades+educativas+especiales,+aunque+en+las+leyes+de+educaci%C3%B3n+m%C3%A1s+recientes+se+est%C3%](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZT15dByImV0C&oi=fnd&pg=PA46&dq=En+Am%C3%A9rica+Latina+la+inclusi%C3%B3n+suele+asociarse+a+los+estudiantes+con+necesidades+educativas+especiales,+aunque+en+las+leyes+de+educaci%C3%B3n+m%C3%A1s+recientes+se+est%C3%BA)
- Brown, M. (Dirección). (2015). *El hombre que conocía el infinito* [Película].
- Caldeira do R., T. P. (2007). *Ciudad de muros*. Barcelona: Gedisa.

- Calderón Villafañez, L. C., Londoño Palacio, O. L., & Maldonado Granados, L. F. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Obtenido de Ministerio de Educación del Perú: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4637>
- Camacho G, A. (1991). La violencia de ayer y las violencias de hoy en Colombia. En I. C. COLCULTURA, *Imágenes y reflexiones de la cultura en Colombia. Regiones, ciudades y violencia* (págs. 281-305). Bogotá: Presencia.
- Camus, A. (2003). *El mito de sísifo*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Cárcamo V, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio* 23: 204-216. *Revista de epistemología de Ciencias Sociales.*, 204-216.
- Carrasco P, C. (07 de Julio de 2015). *Programa de orientación vocacional y profesional para la diversidad en la educación secundaria*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat Jaume I: <http://hdl.handle.net/10803/667883>
- Carrillo G, E. (24 de Diciembre de 2017). *La ruta de las balas: Un coronel del Ejército nos habla de las armas ilegales en Colombia*. Obtenido de ¡Pacifista!: <https://pacifista.tv/notas/la-ruta-de-las-balas-un-coronel-del-ejercito-nos-habla-de-las-armas-ilegales-en-colombia/>
- Castillejo C, A. (2000). *Poética de lo otro. Para una antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Bogotá: ARFO EDITORES LTDA.
- Cavafis, Constantino. (1997). Antología de la poesía griega. Desde el siglo XI hasta nuestros días. Ediciones Clásicas. Madrid, ed. de José Antonio Moreno Jurado.
- Cedro B, M. V. (10 de 02 de 2016). *La participación ciudadana en la construcción urbana de la vila de santa luzia (Recife, Brasil) un diálogo desde el género, la identidad y la política*. Obtenido de Universitat Autònoma de Barcelona: <http://hdl.handle.net/10803/384558>
- Cifuentes G, R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa. 1a ed.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Cincunegui, J. M.(22 de Octubre de 2018). *Miseria planificada. Derechos humanos y neoliberalismo*. Obtenido de Universitat de Barcelona. Tesis doctoral. Departament de Filosofia: <http://hdl.handle.net/10803/663442>
- Chávez R, A. (2009). La industria del miedo en la sociedad contemporánea. *Realidad y reflexión*, 86-94.
- Cohn, M., & Duprat, G. (Dirección). (2009). *El hombre de al lado* [Película].
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2019). *Panorama Social de América*

- Latina*, 2018 . Santiago: LC/PUB 2019/3-P. Obtenido de repositorio.cepal.org: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/11/S1900051\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/11/S1900051_es.pdf)
- Declaración universal de los Derechos Humanos (2003). Obtenido de <https://www.unav.es/cdb/intderechos.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Delumeau, J. (1989). *El miedo en occidente (Siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada*. Madrid: Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Díaz de I, A. M. (2008). *La responsabilidad social de la Universidad en la promoción del capital social para el desarrollo sustentable*. Obtenido de Eumed: Eumed.net: [www.eumed.net/libros/2008b/402](http://www.eumed.net/libros/2008b/402)
- Díaz, J. M. (2017). *Filosofía y educación en el enfoque de las capacidades. Fundamentos, posibilidades y limitaciones*. Obtenido de Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas, (51), 97-109: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/107>
- Dinero. (5 de Abril de 2019). *Por estas razones crecieron los niveles de pobreza en Colombia*. Obtenido de Dinero: <https://www.dinero.com/pais/articulo/crecen-los-niveles-de-pobreza-en-colombia/270504>
- Doménech V, A. (26 de Mayo de 2017). *Sorteando barreras hacia la inclusión. Una historia de vida*. Tesis de doctorado. Obtenido de Universitat Jaume I: <http://hdl.handle.net/10803/403663>
- Dussan, C. P. (2010). *Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. Obtenido de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aPnhEBSsySkJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- El Eje (29 de Junio de 2019). *Pereira continúa entre las tres ciudades con menor desempleo en Colombia*. Obtenido de Periódico El Eje: <https://periodicoeje.com/pereira-continua-entre-las-tres-ciudades-con-menor-desempleo-en-colombia-2>
- El Nuevo Siglo. (23 de Octubre de 2015). *A indagatoria 14 militares por tortura en toma del Palacio*. Obtenido de [www.elnuevosiglo.com](http://www.elnuevosiglo.com): <https://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/10-2015-a-indagatoria-14-militares-por-tortura-en-retoma-del-palacio>
- El Tiempo. (09 de Marzo de 2006). *El mercado de las armas de fuego*. Obtenido de [www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com): <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1941700>
- Escobedo P, P. (10 de Marzo de 2016). *Educar para ser. Una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat Jaume I: <http://hdl.handle.net/10803/404213>

- Esteban B, F. (29 de Enero de 2016). *La educación universitaria hoy: una crítica comunitarista*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/10803/383037>
- Fernández A, E. M. (2018). *Estrategias de seguridad nacional de Estados Unidos y combate al narcotráfico: Los casos de Haití y Colombia*. Tesis doctoral. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México: [https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB\\_UNAM/TES01000772701](https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000772701)
- Fernández B, J. M. (2012). *La investigación educativa en contextos de diversidad. En Congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa. Innovagogia 2012 (1. 2012. Sevilla), 107-115*. Obtenido de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/24743>
- Fundación Lucy Tejada. (2020). *Lucy Tejada. La pintora del siglo XX en el arte colombiano*. Obtenido de [lucytejada.net](http://lucytejada.net): [http://lucytejada.net/wp/?page\\_id=35](http://lucytejada.net/wp/?page_id=35)
- Frigo, E. (2017) *Cómo se compone la industria de la Seguridad Privada. Foro de Seguridad*, 2017. Disponible en: <http://www.forodeseguridad.com/artic/admin/5120.htm>>
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galán P, F. G. (29 de Noviembre de 2012). *Diversidad y Educación: diagnóstico y propuesta de organización para la construcción de una escuela inclusiva. Un estudio de casos en la provincia de Jujuy - Argentina*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/10803/565700>
- Gallardo G, A. L. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano : claves desde las reformas a la educación básica nacional en Siglo XXI (2006 y 2011)*. Tesis doctoral. Obtenido de Universidad Autónoma de México: [https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB\\_UNAM/TES01000711327](https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000711327)
- Gallo A, J. E. (2015). *Prácticas psicológicas y tecnologías neoliberales de gobierno en Colombia (1991-2009)*. Tesis doctoral. Obtenido de Pontificia Universidad Javeriana: <http://hdl.handle.net/10554/16753>



- Gallego D, L. M. (19 de Septiembre de 2014). *Mecanismos causales de la educación y la pobreza. Aplicación a los casos de Medellín (Colombia) y Belo Horizonte (Brasil)*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat Autònoma de Barcelona: <http://hdl.handle.net/10803/283647>
- García C, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, D.F.: GRIJALBO, S.A. de C.V.
- Girbés P, S. (27 de Junio de 2014). *El contrato de Inclusión Dialógica: una actuación de éxito en la superación de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/10803/275938>
- González G, M. A., & Wchima M, A. (2020). Muros y educación: dos tristes inecuaciones de la educación en Pereira, Colombia. *REMEA. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 37, n. 1, p. 09-26, jan/abr. 2020. Disponible en: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11075/7314>
- González G, M.A. (2009) *Horizontes Humanos: Límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González G, M. A. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario, Argentina: Homosapiens
- González G, M. A. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo*. Bogotá: Desde Abajo.
- González G, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos: Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- González G, M. A. (2016). *Un preludio de sorderas*. Bogotá: La Oveja Negra Ltda.
- González G, M. A. (2018). Iras sordas y ciegas de los radicales al pensar las diversidades y las inclusiones. En González G, M. A. & otros, *Diversidades e inclusiones* (págs. 10-29). Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- González, L. (Julio-Diciembre de 2017). La guerra fría en Colombia. Una periodización necesaria. *Historia y memoria* 15, 295-330.
- Guarín J, G. (2015). *Acción política colectiva. De las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad*. Manizales: Universitaria.
- Gutierrez de P, V. (1968). *Familia y cultura en Colombia. Tipologías. Funciones y dinámica de la familia*. Bogotá: Coediciones de Tercer Mundo y Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Jiménez, C. (06 de Mayo de 2015). *La ciudad radical: el radical ciudad: tentativa de catálogo*. Obtenido de Archivo digital UPM: <http://oa.upm.es/40290/>

- Jiménez, L., & Páramo, P. (1996). Conceptualización de arquitectos y no arquitectos de barreras arquitectónicas en los espacios públicos, semi-públicos y privados. *Suma Psicológica*, 53-74. Obtenido de Konrad Lorenz. Fundación Universitaria: <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/278>
- Jiménez O, M del C. (2004). *Los organismos internacionales y su incidencia en la formación de los profesionales de la educación en América Latina*. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México: [https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB\\_UNAM/TES01000327470](https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000327470)
- Julià C, A. (07 de Septiembre de 2017). *Género, nuevos riesgos sociales y desigualdad educativa: Brecha en el logro educativo de varones y mujeres*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/117022>
- Kancler, T. (2013). *Arte, política y resistencia en la era postmedia*. Obtenido de Dipòsit Digital. Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/55343>
- La República. (26 de Julio de 2018). *El sector asegurador aumentó el monto de primas en 9.3% en Latinoamérica*. Obtenido de La república.co: <https://www.larepublica.co/finanzas/sector-asegurador-crecio-su-monto-de-primas-en-93-en-latinoamerica-2753300>
- LaGravenese, R. (Dirección). (2007). *Escritores de la libertad* [Película].
- Leal, T. (14 de Junio de 2016). *Moscú 1980. La guerra fría profana los Juegos Olímpicos*. Obtenido de Libertad Digital: <https://www.libertaddigital.com/deportes/mas-deporte/2016-06-14/moscu-1980-la-guerra-fria-profana-los-juegos-olimpicos-1276575061/>
- López P, L. (18 de Octubre de 2013). *Beyond the Walls-Potentiality Aborted. The Politics of Intersubjective Universalism in Herman Melville's Clarel*. Tesis doctoral. Obtenido de Dipòsit Digital Universitat : <http://hdl.handle.net/2445/48752>
- Macedo R, J. M. (2016). *De las posibilidades de la alteridad como medio de construcción de democracia*. Tesis doctoral. Obtenido de Universidad Nacional de Colombia: <http://bdigital.unal.edu.co/52320/1/93298748.2016.pdf>

- Macías, J. A. (12 de Octubre de 2018). *Colombia destina mucho dinero para la guerra*. Obtenido de [www.elcolombiano.com](http://www.elcolombiano.com): <https://www.elcolombiano.com/colombia/colombia-destina-mucho-dinero-para-la-guerra-EH9485611>
- Maldonado A, P. (2018). *La amenaza como dispositivo de gobierno*. Tesis doctoral. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México: [https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB\\_UNAM/TES01000781621](https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000781621)
- Martínez I, J. E. (27 de Septiembre de 2017). *Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina*. Obtenido de Scielo.org: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100079](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100079)
- Martínez M, M. (Junio de 2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *PARADIGMA, Vo. XXIII, No 1*, 1-13. Obtenido de PARADIGMA.
- Martins P, J. M. (2015). *El muro como referencia arquitectónica*. Tesis doctoral. Obtenido de Archivo Digital UPM: <http://oa.upm.es/40518/>
- Melfi, T. (Dirección). (2016). *Talentos ocultos* [Película].
- MEN. Ministerio de Educación Nacional. (s.f.) *Colombia avanza hacia una educación inclusiva con calidad*. Obtenido de Centro Virtual de Noticias sobre Educación: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-168443.html>
- MEN. Ministerio de Educación Nacional (2007) *Educación para todos*. Obtenido de Altablero No 43: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-141881.html>
- MEN. Ministerio de Educación Nacional (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Obtenido de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf)
- MEN Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Estadísticas generales de educación superior - 2018. Risaralda*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: [https://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352\\_galeria\\_26.xlsx](https://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_galeria_26.xlsx)
- MEN. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación*. Obtenido de [http://www.oei.es/quipu/colombia/articles-140863\\_archivo.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/articles-140863_archivo.pdf).
- Moncayo, V. M. (2011). A propósito de la continuidad posuribista: del embrujo al espejismo. En P. E. Cañas, *Seguridad democrática. Lo invisible de un régimen político y económico* (págs. 23-32). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Morales L, M. L. (2018). *Comunicación intercultural: una apuesta por las competencias ciudadanas para la inclusión en ambientes de diversidad*. Tesis doctoral. Obtenido de Universidad Tecnológica de Pereira: <http://hdl.handle.net/11059/9802>
- Morollón del R, D. (2016). *Paulo Freire: su pensamiento y relación con fuentes filosóficas latinoamericanas-caribeñas hasta 1970*. Tesis doctoral. Obtenido de Universidad Nacional Autónoma de México: [https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB\\_UNAM/TES01000758840](https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000758840)
- Neruda, P. (1994). *Confieso que he vivido*. Barcelona: RBA Editores, SA.
- Novosseloff, A., & Neisse, F. (2011). *Muros entre los hombres*. Bogotá, D.C.: Sello Editorial Alma Mater.
- Núñez B, M. A. (17 de Junio de 2019). *La Ciudadanía en la Globalización Neoliberal. Los nuevos mecanismos de gobierno humano mundial*. Tesis doctoral. Obtenido de Dipòsit Digital. Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/135405>
- Nussbaum, M. (2012). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Ospina, W. (2013). *La escuela de la noche*. Bogotá: Mondadori.
- Páez B, R. O. (02 de Junio de 2010). *La ciudad de la presencia: memorias, deseos y narrativas*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat Politècnica de Barcelona: <http://hdl.handle.net/10803/6103>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social 1*, 139-150.
- Parrilla L, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *RevisTa de Educación*, núm. 327, 11-29.
- PCV - Pereira Cómo vamos, 2019. Informe de calidad de vida. Disponible en: [https://s3.pagegear.co/1/contents/2019/informe\\_calidad\\_de\\_vida\\_2019.pdf](https://s3.pagegear.co/1/contents/2019/informe_calidad_de_vida_2019.pdf). Acceso en: 28 Febrero 2020.
- Pérez, C. (Julio de 2018). *El sector de seguridad y vigilancia privada: evolución reciente y principales retos laborales, regulatorios y de supervisión*. Obtenido de fedesarrollo.org:

[https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/3689/CDF\\_No\\_65\\_Julio\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/3689/CDF_No_65_Julio_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros No. 22*, 187-210.
- Population.City. (2019). *Tijuana - Población*. Obtenido de Population.City: <http://poblacion.population.city/mexico/tijuana/>
- Posada, E. (Mayo de 2011). *Descifrando laberintos*. Obtenido de El Espectador Imaginario: <http://www.elespectadorimaginario.com/pages/mayo-2011/criticas/el-nombre-de-la-rosa.php>
- Puyana G, G. (2005). *¿Cómo somos? Los colombianos. Reflexiones sobre nuestra idiosincracia y cultura*. Bogotá: Panamericana.
- Ramos C, J. A. (2012). *Cuando se habla de diversidad?` de qué se habla?* *Revista Interamericana de Educación de Adultos Año, 34(1)*. Obtenido de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-1/contrapunto2.pdf>
- Restrepo, V. (26 de 02 de 2020). Universidades integradas a la ciudad, ¿un sueño? *El Colombiano*, págs. 2-3.
- Rivera P, J. A. (13 de Diciembre de 2013). *Proceso de urbanización y agentes urbanos en Pereira, Colombia. Desigualdad social, fragmentación espacial y conflicto ambiental, 1990-2012*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat de Barcelona: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=86067>
- Rivero W, P. (s.f.). *Apuntes para la comprensión de la hermenéutica en Heidegger*. Obtenido de unam.mx: [http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2431/09\\_Theoria\\_11-12\\_2000\\_Rivero\\_089-097.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/2431/09_Theoria_11-12_2000_Rivero_089-097.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rogero, J. (2000). *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades. Jornada de reflexión del, 21, 1-13*. Obtenido de <https://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/rogero.htm>
- Rojas Pernia, S., & Haya Salmón, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Santander. Cantabria (España): Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Rotker, S. (2000). Ciudadanías escritas por la violencia. En S. R. (editora), *Ciudadanías del miedo* (págs. 7-22). Caracas: Nueva Sociedad.
- Ruiz E, N. (21 de Marzo de 2013). *En los límites de la arquitectura: espacio, sistema y disciplina*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat Politècnica de Catalunya: <http://hdl.handle.net/2117/94911>

- Salinas A, M. (12 de Septiembre de 2014). *Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat Autònoma de Barcelona:  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284953/msa1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sasa M., Z. (15 de Septiembre de 2017). *De la segregación territorial a la Cohesión urbana*. San José, Costa Rica. Tesis doctoral. Obtenido de Dipòsit Digital. Universitat de Barcelona:  
<http://hdl.handle.net/2445/115806>
- Secretaría de Educación Municipal de Pereira. (2007). *Plan Decenal Municipal de Educación 2007-2016*. Obtenido de <http://www.pereiraeduca.gov.co/index.php/plan-decenal-municipal>
- Sola-Morales, S. (2014). Hacia una epistemología del concepto de símbolo. *Cinta moebio* 49, 11-21.
- Soto B, O. D. (2012). *La ciudad Nómada. Poder y apropiación del espacio en el marco de los procesos de crecimiento urbano en la ciudad de Puebla*. Tesis doctoral. Obtenido de Universidad de Valladolid:  
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2577>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamayo P, A. (03 de Septiembre de 2015). *Desigualdad social en la "Ciudad Negocio": El modelo inmobiliario en la construcción social de Madrid durante el desarrollismo*. Obtenido de Archivo digital UPM: <http://oa.upm.es/37282/>
- Torrijos, P. (05 de Febrero de 2018). *Arquitectura defensiva: la cara monstruosa de la ciudad*. Obtenido de El economista.es: <https://www.eleconomista.es/economia/noticias/8915605/02/18/Arquitectura-defensiva-la-cara-monstruosa-de-la-ciudad.html>
- Toynbee, J. (30 de Noviembre de 2017). *Architectural Exclusion: Race and Class in the City*. Obtenido de Green European Journal: <https://www.greeneuropeanjournal.eu/architectural-exclusion-race-and-class-in-the-city/>
- Troncoso, C., & Daniele, E. (2004). *Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales*. Obtenido de Portal de Revistas UCC: <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3223/1805>

- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. Informe final*. Paris: UNESCO.
- Universidad Tecnológica de Pereira. (12 de 11 de 2019). *Herramienta Inteligencia Institucional. Boletín Estadístico. Resumen Matrícula Total. Planeación*. Obtenido de [http://reportes.utp.edu.co/xmlpserver/publico/Planeacion/Boletin\\_estadistico/Matricula\\_total/matrícula\\_total.xdo?\\_xpf=&\\_xpt=0&\\_xdo=/publico/Planeacion/Boletin\\_estadistico/Matricula\\_total/matrícula\\_total.xdo&\\_xmode=2&\\_xt=matricula\\_facultad&\\_xf=analyze&\\_xan](http://reportes.utp.edu.co/xmlpserver/publico/Planeacion/Boletin_estadistico/Matricula_total/matrícula_total.xdo?_xpf=&_xpt=0&_xdo=/publico/Planeacion/Boletin_estadistico/Matricula_total/matrícula_total.xdo&_xmode=2&_xt=matricula_facultad&_xf=analyze&_xan)
- Vallejo A, G. H. (2010). *La ciudad de la esperanza*. Pereira: Publiline.
- Vásquez O, M. G. (2012). *Reformas educativas y exclusión social. La reconfiguración neoliberal del espacio de la educación básica en América Latina: Los casos de Chile y México*. Tesis de doctorado. Obtenido de Universidad Autónoma de México: [https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB\\_UNAM/TES01000702400](https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000702400)
- Velasco, J. C. (2020). Desafiando el discurso securitario: La propuesta de fronteras abiertas. En C. Sandoval García (Editor), *Puentes, no muros: contribuciones para una política progresista en migraciones* (págs. 163-177). México: Fundación Rosa Luxemburg.
- Virilio, P. (2011). *Ciudad Pánico*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Walsh, C. (2017a). ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. En A. Garcia Diniz, & et al., *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonizacao*. Sao Carlos. Brasil: Pedro & Joao Editores.
- Walsh, C. (2017b). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Serie Pensamiento decolonial* (pág. 561). Quito - Ecuador: ABYA YALA.
- Wei, S. (14 de Julio de 2015). *Fragment and inclusion : urban architecture in contemporary Barcelona*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/10803/321111>
- Zancajo S, A. (31 de Marzo de 2017). *Las escuelas ante el mercado. Análisis de las respuestas de la oferta escolar en un entorno de competencia: el caso de Chile*. Tesis doctoral. Obtenido de Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/10803/403768>
- Ziccardi, A. (2008). Pobreza y exclusión social en las ciudades del siglo XXI. En A. Ziccardi, *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI* (págs. 2-26). Bogotá: CLACSO. Siglo del hombre.