



*Lo intercultural
como problema
social / educativo
en América Latina*



RedMet

Red Latinoamericana
de Metodología de las Ciencias Sociales
NODO COLOMBIA



UNIMETA

• Fundada en 1983 •

Lo intercultural como problema social / educativo en América Latina



Lo intercultural como problema
social /educativo en América Latina
Corporación Universitaria del Meta - UNIMETA

ISBN (electrónico): 978-958-8004-64-8

Presidenta Sala General
Nancy Espinel Riveros

Rectora
Leonor Mojica Sánchez

Vicerrectora Académica y de Investigaciones
Luz Elena Malagón Castro

Editorial Corporación Universitaria del Meta - UNIMETA
Carrera 32 No. 34B-26, Campus San Fernando
Villavicencio, Meta (Colombia)
Teléfono: (57-8) 662 1825 Ext. 130
Fax: 662 1827

www.unimeta.edu.co

Comité Editorial

Leonor Mojica Sánchez

Rectora

Luz Elena Malagón Castro

Vicerrectora Académica y de Investigaciones

Claudia Lucía Mojica Sánchez

Vicerrectora de Postgrados y
Educación Continuada

María Cristina Urrea Leal

Jefe de Biblioteca y Gestión Documental (e)

Cárol Viviana Castaño Trujillo

Editora

Cárol Viviana Castaño Trujillo

Edición y corrección de estilo

Juan Manuel Bernate Martínez

Diseño y diagramación

Rosa Milena Quiceno

Ilustraciones fotografías de cuadros

Copyright©

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL META - UNIMETA

ISBN (electrónico): 978-958-8004-64-8

Diciembre de 2020

Villavicencio, Meta, Colombia

Valencia González, Gloria Clemencia

35 años en la historia, RedMet nodo Colombia / compiladora Gloria Clemencia

Valencia González. Villavicencio: Editorial Corporación Universitaria del Meta, 2020.

235 páginas: ilustrado

Red Latinoamericana de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales

Incluye referencias bibliográficas

ISBN (electrónico): 978-958-8004-64-8

1. Ciencias sociales -Latinoamérica. 2. Educación -Latinoamérica 3. Investigación social

CDD 300 BIBLIOTECA UNIMETA

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de la Editorial Corporación Universitaria del Meta-Unimeta y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria del Meta-Unimeta y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

Soy Rosa Milena Quiceno Posada, la menor de 9 hermanos, nací y crecí en una familia católica, con los valores de la ética, el amor y el respeto por el otro. Soñaba con ser docente y gracias a la perseverancia de mi madre, la señora Teresa de Jesús Posada, lo conseguí. Hoy día vivo en el amor por la enseñanza, despertar sabiendo que he marcado de una manera positiva la vida de tantos niños y niñas me da una satisfacción que solo se refleja en la mirada de esa mujer que pese a tantas dificultades y sufrimientos tuvo el coraje de encaminarme hacia ese bonito futuro, mi Madre.

Mis manos listas siempre para dar, obsequiar, regalar, ofrecer, brindar. Son las mismas manos que abrazan, acarician, sanan la raspadura de una rodilla, consuelan.

Contenido

	Pág.
Presentación	11
Eje Educaciones-artes-ciudad	18
¿Cómo pensar el objeto artístico? El regreso del sujeto. Una mirada interdisciplinaria <i>Por: Carlos Gallegos Elías</i>	21
Hacia una hermenéutica de la acción narrada por el cine y la realidad sociocultural <i>Por: José Prudencio Lozano Botache y Lucero Giraldo Marín</i>	35
Metodología de análisis y producción de telenovelas para una serie web con conciencia de género que abogue por una cultura positiva del envejecimiento y la vejez <i>Por: Sandra Leal Larrarte y Lilia Inés López</i>	53
La conservación del medio ambiente como valor estético para artistas plásticos de Manizales (Caldas). Cuando el arte sí sirve <i>Por: Ana María Fayad-Alzate y Jaime Alberto Restrepo</i>	75
La investigación acción: convoca el nosotros hacia la mejora, el cambio o la transformación <i>Por: Martha Liliana Marín Cano</i>	91
Prácticas de enseñanza-aprendizaje, investigación y transformación de mundos: reflexiones sobre el Método Educativo de la Corporación Universitaria del Meta – MEUM <i>Por: Luz Elena Malagón Castro, Leonor Mojica Sánchez y Jorge Sánchez-Maldonado</i>	103
Una mirada alternativa a la educación virtual desde la fenomenología hermenéutica <i>Por: Martha Lucía García Naranjo</i>	117

Eje Territorios-emprendimientos-productividades	131
El proceso de la investigación creativa en la Misak Universidad, encuentro de dos culturas	133
<i>Por: Martín Camilo Jiménez Figueroa, Arnaldo Ríos Alvarado, Andrés Mauricio Sánchez, Diana Patricia Ávila Grijalba, Yairán Ramírez Valencia, José David Muñoz, Aymer Elid Vásquez Rivera y Beatriz Amparo Vesga Sánchez</i>	
Experiencia de investigación pedagógica transcultural entre el norte del Cauca y el sur del Valle	145
<i>Por: Andrés Mauricio Sánchez Grijalba, Arnaldo Ríos Alvarado, Martín Camilo Jiménez Figueroa, Álvaro César Velasco Álvarez, Diana Patricia Ávila Grijalba y Mitchel Zabala</i>	
Una experiencia pedagógica socioambiental en la cuenca del río Lili	169
<i>Por: Yairán Ramírez Valencia, José David Muñoz Bermúdez, Arnaldo Ríos Alvarado, Amparo Vesga Sánchez, Andrés Mauricio Sánchez Grijalba, Álvaro César Velasco Álvarez y Mitchel Fabian Zabala Archila</i>	
Eje Desarrollos-territorios-civilidades	181
La convivencia social, más allá de la escuela	183
<i>Por: Gloria Clemencia Valencia González y Lucero Giraldo Marín</i>	
Jóvenes y subjetividades: la narrativa como potencial metodológico	207
<i>Por: Martha Doris Montoya Martínez</i>	
El lugar de la memoria en el aula: ¿Otro reto en el pos-acuerdo en Colombia?	221
<i>Por: Rodrigo Olaya López</i>	
Digresiones de cierre apertura	235
<i>Por: Gloria Clemencia Valencia</i>	



Presentación:
Por: Gloria Clemencia Valencia González¹

1. Coordinadora Nodo Colombia de la Red Latinoamericana de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales.
Correo: gcvg18@gmail.com

Este libro, así como lo hizo el VII Coloquio Nacional y V Internacional de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales², presenta a los lectores reflexiones metodológicas para indagar sobre lo educativo en contextos interculturales y avizorar lo intercultural como problema social/educativo. Se han seleccionado los textos asociados a investigación en calidad de: resultados investigativos, reflexión teórica o metodológica de investigaciones y sustentaciones de tesis asociadas a ellas, para formar parte de esta publicación y entregar a las personas interesadas perspectivas metodológicas y teóricas orientadas a pensar el tema en América Latina y sus diversos modos de configuración. Por ello, retomamos como apertura los planteamientos realizados en la convocatoria al Coloquio en tanto propusieron lo que ahora este libro recoge: una mirada múltiple y diversa.

La vida colectiva expresa formas múltiples de repertorios simbólicos y sociales que validan, orientan y definen cursos de pensamiento y acción donde se tejen relaciones entre lo propio y lo asumido (por diferencia con lo propio) en las localidades, tanto desde ellas mismas como desde los hilos de relación con la globalización de la economía y la mundialización de la cultura.

En este entramado de relaciones, emerge la diversidad como condición de humanidad y ex-

presión de las culturas con sus desafíos para tramitar las diferencias en la cotidianidad y para educar desde ellas, en ellas y para ellas. De modo tal que, los territorios geográficos y socio-simbólicos devienen en campos de expresión de fuerzas históricas: dislocaciones de tiempos y modos de conquistar la propia humanidad, así como de relacionarse con lo no humano.

Surge en la dinámica relacional lo intercultural como problema social/educativo, en la medida que desafía la inteligencia colectiva para la pervivencia y para la supervivencia en el continente Latinoamericano, donde confluyen con los discursos modernizantes y globalizados, los esfuerzos por evidenciar los encubrimientos históricos y por mantener las luchas de resistencias y re-existencias sostenidas por siglos y de modo concomitante las luchas de aparición más reciente.

Adentrarse en esta trama de relaciones desafía los recorridos metodológicos en la configuración de los problemas derivados, e implica cuestionar los parámetros de legitimidad y legitimación del conocimiento producido, al igual que los lenguajes, las sensibilidades y los estatutos de validación y circulación de estos. Las hoy reconocidas transformaciones en los principios y fundamentos, en las formas de producir conocimiento; así como planteada y asumida la incorporación del sujeto investiga-

2 Evento realizado en Manizales (Caldas, Colombia) entre el 23 y el 25 de mayo de 2019.

do/investigador, de los asuntos metodológicos en términos de las estrategias, de las rutas y de las lógicas de configuración y despliegue para desbrozar los problemas y validar el conocimiento derivado de ello, devienen centrales para pensar los problemas contemporáneos asociados a interculturalidad en este caso.

Desde esta perspectiva, el texto se organiza en tres partes, atendiendo, desde los diversos autores, a los ámbitos de interrogación propuestos con antelación³.

Educaciones -artes-ciudad

La educación como praxis humana/social configura el núcleo de relaciones con las artes, al desplegar en la ciudad múltiples experiencias de sensibilidad, disfrute y racionalidad que crean y expresan modos de habitarla, rutas para recorrerla, maneras de aprehenderla y aprender en ella y a través de ella. Al mismo tiempo, demanda interrogación para interpretar las emergencias, comprender los ordenamientos y dialogar con la institucionalidad. *¿Cómo tejer relaciones entre lenguajes para generar conocimiento sobre educaciones-arte-ciudad?*

Esta primera parte conformada por siete capítulos abre interrogándose *¿Cómo pensar el*

objeto artístico? y desde allí teje entramados de relaciones para ubicar el regreso del sujeto en una mirada interdisciplinaria que plantea la creación artística como un cruce de lenguajes. El segundo texto, *Hacia una hermenéutica de la acción narrada por el cine y la realidad sociocultural*, problematiza lo que denomina la realidad sociocultural a partir de la acción narrada por el cine con un trabajo hermenéutico en el cual los autores valoran, dentro de la tradición cinematográfica, su conocimiento de lo humano y social tanto como la capacidad imaginativa para sintetizarlo en una estructura narrativa. El tercer texto, *Metodología de análisis y producción de telenovelas para una serie web con conciencia de género que abogue por una cultura positiva del envejecimiento y la vejez*, vincula estos dos fenómenos humanos (envejecimiento y vejez) con la ficción que hacen las telenovelas y el valor educativo de estas. El cuarto texto, *La conservación del medio ambiente como valor estético para artistas plásticos de Manizales (Caldas)*. Cuando el arte sí sirve, interroga la potencialidad del medio ambiente para inspirar a los artistas y por su intermedio inspirar cambios en la sociedad. La investigación acción: convoca el nosotros hacia la mejora, el cambio o la transformación, corresponde al quinto texto, en él a partir de la reflexión sobre la práctica educativa y su relación con

³ Los referentes generales de cada bloque fueron los que convocaron la presencia viva de los autores en el Coloquio a través de la palabra hablada y escrita.

el desarrollo profesional, se posiciona la investigación acción como potente alternativa de cualificación de las prácticas. Luego, *Prácticas de enseñanza-aprendizaje, investigación y transformación de mundos: reflexiones sobre el método educativo de la Corporación Universitaria del Meta – MEUM*, un texto en el cual los autores presentan y reflexionan sobre un modo sistemático de educación puesto en marcha en una universidad colombiana. Cierra esta pieza el capítulo *Una mirada alternativa a la educación virtual desde la fenomenología hermenéutica*, en el cual se reflexiona y se muestran caminos de interpretación, de comprensión sobre el encuentro humano mediado por tecnologías donde el otro sí puede aparecer como otro y lo que está desafiado es el movimiento del pre-judicio al juicio de la razón desde la emoción por lo desconocido.

Cada texto, en el desarrollo de la especificidad que lo ocupa, permite al lector elaborarse en alternativas posibles para tejer relaciones entre lenguajes, comprender la multiplicidad de relaciones posibles entre educaciones-arte-ciudad y plantearse nuevos interrogantes.

Desde este ejercicio de hermenéutica viva, puede adentrarse en la segunda pieza del texto.

Territorios-emprendimientos-productividades

Las luchas por los territorios en Latinoamérica, además de mantenerse, se han transformado y, en muchos casos, fortalecido en tensión con formas de emprendimiento - productividades depredadoras y asimétricas. De modo tal que las formas de subsistencia y generación de riqueza ponen de relieve modos distintos y diferenciales de relacionarse con lo humano y lo no humano en los territorios de riqueza y de pauperización de grupos poblacionales combinados con problemas de sostenibilidad en el tiempo y en el espacio. *¿Cómo validar los conocimientos producidos sobre esas formas de producción en contextos dominados por el capitalismo salvaje y las epistemologías asociadas?*

El conjunto está compuesto por tres textos: *El proceso de la investigación creativa en la Misak Universidad, encuentro de dos culturas; Experiencia de investigación pedagógica transcultural entre el norte del Cauca y sur del Valle y Una experiencia pedagógica socioambiental en la cuenca del río Lili*. Cada uno con sus particularidades, muestra el valor y el alcance del diálogo intercultural para comprender modos de producción asociados a las identidades culturales y despliegan perspectivas metodológicas alternativas a las tradicionales para lograrlo.

Ante la pregunta por la validación, los textos muestran cómo plantearse creaciones colectivas a partir del reconocimiento del otro y de su conocimiento. El lector podrá cuestionar las relaciones entre tradición-renovación-dominación y abrir también sus propias respuestas para proseguir o regresar a la pieza final.

Desarrollos-territorios-civilidades

Las dudas y acuerdos que se ciernen sobre los sentidos y los alcances de aquello que denominamos “desarrollo” y sus expresiones en los modos de articulación y configuración en los territorios, ponen de relieve las preguntas por los modos del cuidado de sí mismos y de los otros como expresiones de lo civil, de lo humano humanizándose y no solo de lo ciudadano. Aquí, la educación en sus múltiples perspectivas y la escuela dentro de ella juegan un importante papel: *¿Qué rutas metodológicas devienen posibles y pertinentes para adentrarse en el constreñimiento del desarrollo desde el cuidado de sí y del otro?*

Tres textos abren al lector rutas problemáticas y metodológicas para pensar el cuidado del sí y del otro e interrogar el desarrollo, sea para reafirmarlo con fuerza argumental o para abrir cambios de mirada. Desde el texto: *Convivencia humana, más allá de la escuela*, se delinearán comprensiones de la convivencia como

parte de la condición humana de pervivencia y supervivencia. *Realidad y sentido de la vida cotidiana*: nuevas rutas de aproximación a los problemas de época, interroga desde y con jóvenes en conflicto con la ley, las condiciones cuya apariencia individual o excepcional parecen velar problemas de época que interrogan el sentido de humanidad y lo humano. Por su parte, *El lugar de la memoria en el aula: ¿Otro reto en el pos-acuerdo en Colombia?*, historializa las relaciones entre memoria y escuela en el paisaje de los acontecimientos de pos-acuerdo en Colombia, donde en el aula convergen experiencias diversas que marcan las historias individuales y las posibilidades de la vida colectiva en presente – presente.

En suma, el lector puede transitar por las tres piezas que conforman el libro de forma separada, circular o lineal, en todo caso, lo que encontrará, desde su propia perspectiva intelectual, son modos y territorios teóricos, metodológicos y prácticos para generar-se rutas posibles de comprensión de lo intercultural como problema social/educativo en América Latina.



Educaciones

antes

ciudad:







1. *¿Cómo pensar el objeto artístico?*
El regreso del sujeto.
Una mirada interdisciplinaria

Por: Carlos Gallegos Elías³

“La historia es la única posibilidad (...) de captar realidades en movimiento (...) [porque] el problema no es el de formular grandes 'leyes' [leyes generales] (...) sino el de dibujar procesos característicos”
(Vilar, 1998, pp. 91-93).

Más allá del currículum formal, creo que debo presentarme y explicar un poco el porqué de este texto.

En los últimos años, junto con los investigadores y docentes universitarios que formamos parte de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, hemos trabajado en buscar respuestas a las preguntas: ¿Cómo investigamos? y ¿Cómo enseñamos a aprender a investigar?, dos cuestiones que están estrechamente ligadas y a las que hemos dedicado un importante espacio académico en cada uno de los encuentros que hemos tenido, donde nos preocupa de manera relevante indagar por cuál es el estado de la investigación en artes y humanidades y cuál es el punto de vista de nuestros colegas preocupados por responder a estos interrogantes. Una inquietud presente en prácticamente todas las instituciones de educación superior de Latinoamérica donde existen formaciones profesionales e investigación en artes y humanidades.

Este espacio que nos brinda la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet) es un ámbito privilegiado de intercambio de ideas y reflexiones acerca de cómo resolver los retos cotidianos del oficio de investigar y de enseñar a aprender. Un reto considerablemente más complejo que el sólo enseñar, porque implica aprender a pensar los múltiples elementos que giran en torno al mundo de la investigación en ciencias sociales, artes y humanidades.

Esta RedMet de la cual formo parte y en la que soy coordinador del Nodo México, ha propiciado un diálogo muy fértil, donde exponemos nuestros problemas, nuestras carencias, nuestras dudas, que no sobra recordarlo, se dan de manera muy semejante en todas las instituciones de investigación y educación superior en América Latina. Es un campo cultural donde pensamos y proponemos respuestas que sometemos a la crítica de nuestros pares, con quienes dialogamos sobre la búsqueda de nuestro propio camino al conocimiento.

Hay muchas preguntas alrededor de nuestro quehacer y la que está siempre presente es ¿Cómo construimos el conocimiento del que disponemos hoy para entender un mundo que vive un acelerado proceso de cambio y del cual somos parte? Las investigaciones previas⁴ donde he par-

⁴ La más reciente: “Configuración de subjetividades en la escuela”, realizada juntamente con investigadores de Universidad de Sonora, Universidad de Manizales y UNAM, con mi participación.

ticipado y las que compartimos en la RedMet, me permiten proponer esta perspectiva.

Para entrar en materia, pienso que el proceso de producción del conocimiento es una suerte de *clivage* que se da a lo largo del tiempo, en el que poco a poco se van depositando los saberes de todo tipo y a lo largo del tiempo se van formando capas de diferentes espesores y densidades que conforman el cauce de un río donde convergen muchos afluentes, donde abrevamos para producir conocimiento propio.

Un proceso que en este caso es una suerte de homenaje y reconocimiento a la herencia que arranca del momento en que Marx plantea en *La Ideología Alemana* que el arte no es un producto del genio, sino que es una forma de producción, que la especialización artística es fruto de la división social del trabajo y el arte, parte de una ideología, que las clases dominantes generan, aprovechan y usan para perpetuar las relaciones de clase⁵.

Es un punto de partida que siguen puntualmente György Lukács, Nicos Hadjinicolaou con su trabajo para explicar el arte como una expresión de la lucha de clases; T.H. Adorno para entender la industria cultural; Walter Benjamin

con su reflexión sobre la obra de arte en la época de su reproductibilidad mecánica; Friedrich Antal, Arnold Hausser y Marcel Mauss, quienes contribuyen a permitirnos entender la historia del arte como una expresión social.

Más cerca en el tiempo, este trabajo reconoce su deuda con la herencia de Pierre Vilar, Hugo Zemelman y por supuesto, de Pierre Bourdieu. Todos estos pensadores han construido la trama y la urdimbre donde se entreteje lo que aquí se propondrá.

Creo que estamos en un momento donde nuestros modos de intervención científica y propiamente sociológica, nuestras técnicas de investigación, nuestros acercamientos a explicar la realidad de objetos de investigación en constante movimiento y transformación son notoriamente insuficientes para entender lo que ocurre en el mundo, pese a su alto grado de refinamiento.

Nuestras herramientas son cada vez más precisas y nos permiten describir un fenómeno o un proceso de manera muy prolija y detallada, podemos contar de manera pormenorizada la historia de una escuela de pintura, de una corriente literaria o de instituciones de formación musical como Julliard, Curtis o IRCAM; conocer

⁵ Para los fines del presente texto al nombrar a Marx, Adorno, Benjamin, Luckács, Kylian, Mauss, Curtis, Chávez y Zemelman. Se está haciendo referencia al conjunto de su obra y un modo de aprehenderla por ello se omite una referencia específica a un texto en particular. Se refieren obras de Bourdieu porque se retoman de modo individualizado y explícito.

a detalle la obra de un gran constructor de instituciones como Pierre Boulez en Francia o entre nosotros, Carlos Chávez y su trabajo memorable. O bien, de autores como Maurice Bejart y su balé del Siglo XX; Jiří Kylián y su trabajo en el Netherlands Dans Theater. Artistas notables que han marcado un antes y un después en la historia de la danza contemporánea.

Apoyados en los avances del conocimiento informático, podemos describir un proceso, un fenómeno, e incluso, disponer de un registro estadístico muy preciso sobre casi cualquier tema y, sin embargo, no sabemos con certeza cómo se produce la creación artística, cuáles elementos se conjugan para producir un objeto en el arte y menos aún si este se produce con y por el uso de tecnologías digitales que han potenciado la posibilidad de creación y reproducción, prácticamente sin límites. Todo eso podemos hacerlo y gracias a ello buscar comprender lo que ocurre en una realidad inimaginable hasta hace muy poco tiempo, en que el mundo de lo virtual es el espacio donde transcurre buena parte de nuestras vidas y de la de nuestros estudiantes, circunstancia que nos plantea retos extraordinarios a las instituciones y los profesores.

En buena medida, el conocimiento que buscamos transmitir en la escuela ya solo es historia, cuya obsolescencia se da antes de que conclu-

yan sus formaciones profesionales. Una escolarización ajena a las vivencias diarias de los involucrados, en las cuales están, literalmente, sometidos a un bombardeo de información e imágenes que hacen de ellos... ¿o para hacer de ellos? meros receptores pasivos sin margen para reflexionar. Como profesores, nuestro reto más complejo es cómo lograr que nuestros alumnos aprendan a procesar, a discernir, a jerarquizar y desagregar la información que reciben para que se transformen en sujetos activos del conocimiento, en sujetos capaces de crearlo o de producirlo. Creo que el efecto neto de este alud de imágenes es que inhibe la posibilidad de detenerse el tiempo necesario para procesar ese torrente de información y es esa la barrera más grande por superar.

La vida contemporánea ofrece saberes múltiples que nos han llevado a la configuración de un nuevo espacio, donde las visiones disciplinarias con las que en buena medida seguimos trabajando (como se evidencia en las formas de organización de nuestras instituciones educativas y en los diseños curriculares de las formaciones profesionales) son incapaces de explicar lo que ocurre.

En realidad, lo que sucede frente a nosotros es que se ha constituido un campo cultural y artístico donde se conjugan y suceden en el tiempo la interacción de múltiples perspectivas,

de muchos tiempos que se dan en un mismo tiempo, de muchos procesos que se dan dentro de un proceso, configuraciones de la realidad que no podemos entender si no asumimos que la concepción tradicional del conocimiento ya es parte de nuestra historia y, al mismo tiempo, sólo el punto de partida para entender lo que ocurre hoy.

El mundo que aprendimos a explicar simplemente ya no existe en prácticamente ningún orden de nuestras vidas. Nos enfrentamos a realidades que desbordan los límites de los acercamientos tradicionales de carácter disciplinario y nos ponen frente al reto de responder a una pregunta inquietante: ¿Cómo dar cuenta entonces de esto nuevo que emerge?

La respuesta radica en atrevernos a pensar lo no pensado, más allá de los límites establecidos por los paradigmas con los cuales trabajamos para reflexionar lo que está en los lindes de las disciplinas, entre los intersticios de las disciplinas, en las fronteras entre las disciplinas. Tengamos muy claro que mantenernos dentro de los límites establecidos solo nos puede conducir a resolver los problemas y las preguntas planteadas por otros que construyeron sus respuestas en un momento y un espacio distintos; como con frecuencia ocurre cuando “dirigimos” los proyectos de investigación de nuestros estudiantes.

Tenemos un gran obstáculo con el cual nos enfrentamos todos los días: la rígida estructura organizativa de nuestras instituciones y en la resistencia al cambio, pero al mismo tiempo, está a nuestro alcance otro camino posible: orientar a nuestros estudiantes a ver de otra manera el objeto; a verlo desde la historia de lo que queremos investigar. Entender nuestro objeto es el punto de partida necesario para verse de otra manera como investigadores, encontrar, reconocer y desarrollar sus posibilidades. Es decir, convertirse en un sujeto activo que hace preguntas, conjetura y duda de las respuestas posibles, que vuelve siempre a la pregunta de investigación como su herramienta privilegiada. Construir las preguntas posibles es la clave de la investigación.

Tendrá que preguntarse a sí mismo ¿quién es como sujeto?, ¿cuál es el campo problemático de su investigación?, ¿cuál es su problema y su pregunta central de investigación?, ¿cuál es su lugar en el campo, desde dónde se coloca?, ¿por qué y para qué está ahí?, ¿por qué y para qué investiga?, ¿cuál es su propia historia y su camino al conocimiento? A lo largo de la investigación, una y otra vez, nuestros estudiantes deberán volver a preguntarse sobre su objeto y cuál es el sentido de indagar sobre él, porque conforme avanza la investigación, las respuestas serán distintas. Es decir, deberán observar que

(...) a través del tiempo y también a través del espacio (...) el movimiento de la historia resulta de la coexistencia de los campos y de la interacción de los factores, en un movimiento continuo –frecuentemente rítmico, ‘coyuntural’– de relaciones cuantitativas y cualitativas. (Vilar, 1992, p. 32)

Y desde ahí, desde esa visión, orientarse a construir el objeto de conocimiento. Una tarea que supone una visión comprensiva del objeto elegido, de las preguntas cuyas respuestas debe indagar, desde la historia del objeto y preguntarse cómo y por qué ocurre lo que ocurre. Me gustaría subrayar que, desde mi perspectiva, el mundo del arte, el campo de la producción artística es uno de los más complejos porque ahí se expresan y confluyen muchos elementos; ahí interactúan múltiples agentes y procesos. Uno fundamental: el avance del conocimiento científico, que nos permite disponer de herramientas cada vez más desarrolladas y capaces de cumplir múltiples funciones para producir y reproducir la obra de arte, para producir y reproducir innovaciones constantes en las formas y resultados de las expresiones artísticas, formas contemporáneas que las nuevas tecnologías nos permiten reproducir prácticamente sin límite.

También es de tener en cuenta la acción de los proyectos y programas institucionales públicos

y privados que apoyan la creación artística, que se expresan en diversas configuraciones y ámbitos de acción. Por otra parte, el papel del mercado del arte y quienes concurren a él como agentes de intermediación, como consumidores y espectadores. En fin, hay muchos agentes como los que enlisto, quienes juegan y operan en el campo, cada uno con sus propios intereses, complejidad que solo puede cumplirse como un ejercicio interdisciplinario.

Pensar al sujeto creador supone un ejercicio que demanda ir más allá, desde una mirada transdisciplinaria, ir al objeto, a pensarlo desde una visión que reconozca su anverso y reverso; que reconozca que no es posible indagar al interior de un objeto, de un proceso e ignorar lo que lo generó, lo que ocurre antes y al exterior. Es necesario comprenderlo como la unidad compleja que es, como un proceso que resulta de otros procesos donde el sujeto y el objeto forman parte de una unidad indisoluble.

No propongo ignorar la tradición teórica que nos ha dado las herramientas y técnicas de investigación de las que hoy disponemos, que han alcanzado un altísimo grado de refinamiento. Lo que planteo es que esa tradición bien mirada pocas veces nos permite ir más allá de un mero acercamiento morfológico al objeto. Reitero, no propongo en manera alguna dejar fuera ese saber hacer desde distintas ópticas,

porque la tarea es lograr que desde ese saber hacer podamos construir conocimiento, desde el dominio que hemos alcanzado en el pensamiento parcelado en disciplinas, resignificarlo en función de nuestras necesidades de hoy.

Asumir que nuestra tarea es comprender y explicar los dinamismos que están detrás de las nuevas configuraciones en todos los ámbitos de la realidad: sociales, económicos, políticas y culturales, nuevas articulaciones que constituyen esos nuevos objetos que emergen en el mundo contemporáneo.

Objetos de investigación que son realidades en movimiento, y al mismo tiempo que son, están siendo. Realidades que se expresan en planos múltiples, en interacciones de distintas dinámicas disciplinarias, tal como ocurre en una puesta en escena en teatro, danza, cine, música, en una producción literaria, en la creación plástica. La creación artística es la concreción, la articulación de diferentes dinamismos, el punto que se expresa en un momento de un movimiento continuo de interacciones que coexisten en un mismo instante.

Dar cuenta del *momentum* de la producción artística es dar cuenta de su historia, pero no entendida como expresión de leyes generales, sino abierta a múltiples determinaciones que solo podemos identificar plenamente al conocer cómo se expresa la conjunción de todos

los procesos que confluyen para hacer posible un objeto artístico. Es la realidad que vemos al asistir a una puesta en escena, al leer literatura o al ver una pintura. Proceso que siempre es la conjugación de muchos desarrollos, donde el reto es identificar y saber ver lo que no se ve: las articulaciones y mediaciones que han hecho posible esa expresión artística, cualquiera que sea su naturaleza. La tarea del investigador es saber reconocer, identificar, explicar y desagregar los productores y lo producido.

Podemos reconocerlo si asumimos que quien crea, sujeto individual o sujeto colectivo, es un sujeto social concreto que genera una obra artística, cuyas claves de comprensión están en conocer el proceso de producción, resultado social del vínculo que se establece entre las posibilidades y cualidades del artista y su entorno. Resultado de una cultura que no es lo que se tiene, sino que en realidad es más bien en lo que se ha devenido y la competencia artística es la expresión, la condensación sublimada del dominio del conjunto de los medios de la apropiación específica de la obra de arte (Bourdieu, 2002, p. 216).

Sujeto individual o colectivo en el cual la creación es siempre la concreción de la "confluencia de un *habitus* socialmente constituido (que resulta de) una determinada posición ya instituida o posible en la división del trabajo de

producción cultural” (Bourdieu, 1984, p. 228); ubicación donde el artista realiza su obra y se hace a sí mismo como tal. En suma, el *habitus*, tal como nos plantea Bourdieu.

El artista no es un ser excepcional, no es una persona singular, es la expresión de todo el conjunto del campo de la producción artística, un campo que supone, en palabras de Bourdieu (1984) “una relación de autonomía relativa, más o menos grande según las épocas y las sociedades, con los grupos donde se reclutan a los consumidores de sus productos” (p. 229). En palabras de nuestro autor, en un texto que condensa de manera ejemplar su visión sobre el arte, nos plantea:

La sociología de las obras culturales debe tomar como objeto el conjunto de las relaciones (...) *entre el artista y los demás artistas*, y, de manera más amplia, el conjunto de los agentes envueltos en la producción de la obra o, al menos, en la del *valor social* de la obra (los críticos, directores de galerías, mecenas, etcétera). (Bourdieu, 1984, p. 227)

Todo lo cual conforma un campo donde el creador es un productor social como muchos otros, es un agente más que juega en un campo cultural donde tiene sentido su trabajo, donde es valorado e identificado, descifrado por quienes tienen las claves de su comprensión, que solo

se comprende cabalmente si se asume que su historia es un hecho socialmente construido. Donde:

La autonomía del artista encuentra su fundamento no en el milagro de su genio creador, sino en el producto social de la historia social de un campo relativamente autónomo, de métodos, técnicas, lenguajes, etcétera. La historia es la que define los medios y los límites de lo pensable y hace que lo que ocurre en el campo no sea nunca el *reflejo* directo de las limitaciones o demandas externas, sino una expresión simbólica (...) [de] la lógica propia del campo. (Bourdieu, 1984, p. 235)

Así que tanto el sujeto de la producción artística como su producto son expresión de un sujeto colectivo, no es el artista como sujeto individual. Los productores de obras consideradas artísticas son sobre todo el resultado de la acción colectiva de los agentes interesados en el arte y su existencia, aquellos que viven del arte: críticos, coleccionistas, académicos, *art dealers*, conservadores, historiadores del arte y encargados de su gestión (Bourdieu, 1984).

El conjunto constituye el campo artístico, un campo cultural donde concurren muchos agentes; pero dos esenciales: el productor y quien tiene los medios para apropiarse del producto

artístico, apropiación cuyo significado no solo significa la apropiación económica, también su apropiación simbólica, lo cual quiere decir comprenderla, descifrarla, valorarla y ubicarla en términos de una taxonomía reconocida y aprendida, que dota de sentido a la obra artística porque la reconoce como parte de un espacio y como expresión de un tiempo determinado.

Están en juego dos formas de articulación de realidades que Pierre Bourdieu llama *competencias* (Bourdieu, 2002, pp. 197-198), las del artista como productor, como expresión de su dominio de las técnicas y herramientas necesarias de sus saberes y sus destrezas que se concretan al producir la obra de arte. Así ocurre en cualquier ámbito, en la literatura, en las artes escénicas, en las artes plásticas, en la música, y aquellas de quien tiene los códigos necesarios para entender y apropiarse de la obra de arte, que solo existe en la medida en que es descifrada y es posible apropiársela.

Posibilidad también construida por quienes pueden apropiársela porque le reconocen valor y tienen los medios, los conocimientos y una formación que ha desarrollado las disposiciones necesarias, que corresponden siempre a una condición de clase.

Disposiciones que fueron constituidas y establecidas a lo largo del tiempo por la educación familiar y escolar como una actitud incorpora-

da, que se traduce en el conocimiento de los lenguajes, los códigos, las taxonomías y clasificaciones que hacen posible leer la obra artística, comprenderla y dialogar con ella.

Actitud que solo se entiende si ubicamos la obra artística en el contexto en que se produce, en su tiempo y su espacio. Modos de ver que se construyen en el entorno familiar y en la escuela, donde uno aprende el *orden de las cosas*, las jerarquías, a clasificar por escuelas, por corrientes de pensamiento, por autores, por estilos artísticos, por épocas, en suma, la historia del objeto, que va de las percepciones más elementales que se aprenden en la familia y desde los niveles iniciales de la formación escolar, hasta los aprendizajes más complejos y sofisticados que permiten distinguir los matices de la luz, la composición del sonido o del color y los meandros del lenguaje.

Una cultura refinada, una *"disposición cultivada"*, como actitud duradera (...) que implica el reconocimiento del valor de las obras de arte y la aptitud para apropiarse esas obras por medio de categorías genéricas" (Bourdieu, 2002, p. 209), lo cual sienta las bases para transitar a una percepción muy elaborada, una mirada advertida capaz de ver y reconocer un lector informado que disfrute de la literatura o un espectador informado capaz de reconocer los vínculos y sus preferencias.

Circunstancia que en una sociedad dividida en clases solo tiene sentido para una minoría informada que, como consecuencia de su herencia familiar, intelectual y escolar, ha podido acceder a ese acervo; una minoría cultivada para quienes ese conocimiento, que es una construcción social, aparece como algo que le es propio. Un cúmulo de valores que son imaginados y presentados como propios y exclusivos de su condición de clase.

Ignorar que esa *distinción*, que el gusto es una construcción social, permite que pueda ser presentada como un atributo o una suerte de gracia inmanente que viene con el nacimiento, mientras que la realidad es que se trata –nunca está de más insistir– de un resultado más del acceso desigual a la cultura, una expresión más de la desigualdad social.

Explicación igualmente válida para los creadores artísticos que en gran medida se perciben a sí mismos como seres excepcionales, dotados de cualidades, donde el artista posee un don, un aura, una especie particular de genio depositario de una suerte de atribución mágica que le fue otorgada al nacer y lo distingue del otro. Excepcionalidad que sirve como fundamento explicativo a un incontable número de investigaciones en la historia del arte que presenta al artista como héroe, hagiografías de un santoral artístico.

Si el objeto artístico es un producto social, como aquí hemos dicho y reiterado, entonces desde una perspectiva metodológica y si pensamos que el arte es un producto social y que los artistas y creadores y el objeto artístico son expresiones de un momento donde se conjugan y condensan distintas historias que ocurren en un espacio que explicamos como campo artístico cultural, tenemos que preguntarnos: ¿Cuáles son las interrogantes cuyas respuestas debemos buscar?, ¿dónde y cómo se producen las expresiones del arte?, ¿cómo pensarlas?

El objeto artístico se genera en la confluencia de dos procesos que se conjugan: la construcción del campo y la construcción del *habitus*:

El mundo del arte (...) es (...) un microcosmo que (...) obedece a leyes sociales que le son propias (...) es un mundo que tiene su propia ley (*nomos*), en el cual hay apuestas sociales, luchas, relaciones de fuerza, capital acumulado (...) capital simbólico que puede producir efectos simbólicos, pero también económicos (...) y lo que está en juego es la acumulación del capital simbólico. (Bourdieu, 2010, pp. 37-38).

Es un campo que resulta de una paulatina acumulación de recursos colectivos, donde el papel de la escuela, cualquier escuela, incluso si no se dedica a la formación artística,

es proporcionar los elementos para acceder a esos recursos, aunque de manera muy desigual porque su apropiación se da en función de la historia de la clase social a la cual pertenece el alumno, diferenciación social que está antes de la escuela y después de la escuela.

Es en ese campo donde la familia y la escuela han construido la historia de cada individuo, el *habitus*, ese conjunto de disposiciones individuales que articulan al sujeto individual con el sujeto colectivo. Es en esa confluencia donde se expresan las historias de cada uno, donde se aprende a ver, a oír, a dominar los lenguajes (Bourdieu, 2010, pp. 39-40).

Donde se aprenden los códigos que permiten interactuar socialmente y entre ellos, los lenguajes que dan paso a la creación artística; herramientas para crear y reconocer el arte que debe entenderse también como una expresión más de la diferenciación social y la dominación.

Referencias

- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002). *Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística*. En D. Navarro. *Image 1. Teoría francesa y francófona del lenguaje visual y pictórico*. (p. 238). Casa de las Américas.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Editorial Siglo XXI.
- Vilar, P. (1998). *Pensar la historia*. Instituto Mora.



2. Hacia una hermenéutica de la acción narrada por el cine y la realidad sociocultural⁶

Por: José Prudencio Lozano Botache⁷ y Lucero Giraldo Marín⁸

6 Este texto hace parte del proyecto "La comedia en el cine colombiano 1970-2018: acción narrada e imaginarios sociales", financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Quindío, actualmente en desarrollo por parte del grupo de investigación CINETADES.

7 Profesor de la Universidad del Quindío. Correo: jplozano@uniquindio.edu.co

8 Profesora de la Universidad del Quindío. Correo: lgiraldo@uniquindio.edu.co

Introducción

Comprender a la narración cinematográfica es un ejercicio que se puede hacer desde la hermenéutica, debido a que existen varias relaciones entre la narración cinematográfica y la investigación cualitativa, entendida esta, según Denzin & Lincoln (2006), como el estudio de las características no medibles que distinguen a una entidad, inclusive de otras, de su misma especie. Entidades que pueden ser objetos comunes, obras de arte, textos, etnias, fenómenos, prácticas sociales, procesos culturales, o, en este caso, acciones que se expresan en interacciones y acontecimientos. De acuerdo con los mismos autores, la investigación cualitativa es, al mismo tiempo, un campo interdisciplinar, transdisciplinar e incluso, en muchas ocasiones, contradisciplinar.

Desde el punto de vista del contenido, -y es útil señalar esto-, la investigación cualitativa es pertinente para todas las ciencias y disciplinas, de tal forma que -como lo demuestra la experiencia académica- se puede desarrollar y aplicar en educación, sociología, psicología, economía, medicina, antropología, en fin. Es decir, que atraviesa a los saberes que suelen ser diferenciados como humanidades, ciencias sociales o ciencias físicas. Entonces, es comprensible que Rodríguez Gómez et al. (1996) consideren que la investigación cualitativa admite un enfoque multiparadigmático, y que

quienes la practican pueden optar por actitudes multimetódicas; esto es, que están abiertos tanto a la perspectiva naturalista como a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo -y esto es lo más importante- en ella confluyen múltiples posiciones éticas y políticas. Así que, asumido el espectro de posibilidades que se pueda generar a partir de las anteriores diferenciaciones dentro de la investigación cualitativa, se identificarán afinidades entre esta y la narración cinematográfica -considerada como narración de acciones- desde cinco aspectos: lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico, lo técnico y lo estético.

En la perspectiva antropológica de Ricoeur (2002), se puede colegir que la acción es la capacidad de hacer que algo suceda. Para explicarlo, el filósofo francés, de manera operativa, se apoya en el filósofo finlandés Enrik Von Righth, quien, a su vez, recurre a la teoría de los sistemas dinámicos. De esta manera se entiende que en la acción interviene al menos un ser humano dentro de un sistema de relaciones en el que coexiste con otros seres humanos, animales y objetos. Estos sistemas siempre hacen parte de un universo: (porque nunca estamos en relación con todo el universo). Una acción es particular y concreta. Entonces, es la articulación de una serie de acciones dentro de un sistema lo que constituye al curso de los acontecimientos. Así pues, en la acción se despliega la identidad de los individuos dando lugar a la intersubjetividad.

En *Tiempo y Narración* (2000), Ricoeur propone a la idea de Red Conceptual de la Acción, que permite describir a cada uno de sus componentes que son:

Los agentes o personajes que representan a seres humanos o humanizados narrativamente.

- Las motivaciones: o contenidos mentales de los personajes. Lo que se puede suponer que está en el pensamiento y en las emociones del personaje (voluntaria o involuntariamente).
- Las finalidades: las actividades o tareas ejecutadas físicamente por los personajes. Lo que ellos hacen de manera evidente, ya sea desplazándose o no con un gran propósito o solo a manera de pequeña tarea.
- Las circunstancias: el sistema de relaciones entre los personajes y entre estos con los objetos y con el entorno cercano o lejano.

Estas descripciones se contrastan con los recursos simbólicos o temáticos y con los caracteres temporales. Los recursos simbólicos o temáticos son los aspectos de la cultura que tienen especial importancia porque determinan o contextualizan a los personajes, las motivaciones, a las finalidades o a las circunstancias.

Los caracteres temporales son los acontecimientos (cortos o duraderos) que fueron significativos para un grupo social dado en un momento determinado y que están aludidos explícita o implícitamente en la obra.

Relaciones en lo ontológico

En este nivel se especifican la forma y la naturaleza de lo que el investigador o el cineasta consideren realidad, tanto social como natural. En la perspectiva antropológica que se trae, mediante la acción se construye la realidad. A través de la acción los sujetos establecen relaciones con los objetos e interactúan con otros seres humanos o animales, construyendo así los significados y los sentidos que tienen los procesos de conocimiento, organización, convivencia y producción.

Un proceso de elaboración de una obra cinematográfica, en tanto investigación cualitativa, se dedica a estudiar la red conceptual de la acción y dependiendo del locus de enunciación del realizador o los realizadores de la obra, es decir, según los intereses de las instancias narrativas, dicha obra puede hacer más énfasis en algunos componentes de tal red, lo cual no significa que los otros no sean objeto de narración, puesto que ellos son inseparables en la práctica. De allí se derivan también los procedimientos y los objetivos con que se propo-

ne interactuar en tales asuntos. Tales énfasis plantean tres tendencias:

1. Las narraciones que enfatizan en los agentes de la acción, bien sea centrándose en la identidad narrativa de uno de ellos, como en las biografías y semblanzas; por ejemplo, *El Rey de Dorado* (2006), que narra la trayectoria vital de un truhan, o destacando las interacciones entre ellos, como las historias sobre grupos, verbigracia, *Yo soy otro* de Campos (2001), que narra las relaciones entre un hombre de clase media con varias de sus réplicas.

2. Las narraciones que exploran especialmente las motivaciones y las finalidades, como en las historias psicológicas; por ejemplo, *Bolívar soy yo*, de Jorge Triana (2002), que narra el delirio de un actor que se siente él mismo como el personaje al que encarna: Simón Bolívar; o de motivaciones sociales, *Un tigre de papel*, de Luis Ospina (2008), que narra algunas vivencias de quienes encarnaron algunos ideales socialistas en los años sesenta.

3. Las narraciones relacionadas con las circunstancias, como las historias que describen a entornos culturales bien localizados; por ejemplo, en la obra *La vendedora de rosas*, del director Víctor Gaviria (1998), que narra la vida de varios niños —especialmente la vida de una niña— a quienes les toca sobrevivir en la po-

breza y en la violencia urbana en la ciudad de Medellín; o a fenómenos sociales relacionados con la estructura social de un país, como *Los actores del conflicto*, de Lisandro Duque (2008), que narra las peripecias de un grupo de actores de teatro que resultan involucrados en un tráfico de armas relacionado con el conflicto social armado en Colombia.

Estos componentes, a su vez, pueden ser interpretados a partir de lo que Ricoeur (2000) denomina “los caracteres temporales” y “los recursos simbólicos”.

Relaciones en lo epistemológico

Vale decir que toda narración cinematográfica abstrae, esquematiza e introduce dentro de una estructura acontecimientos que tienen lugar en un determinado mundo, con lo cual presenta una propuesta explicativa acerca de él. Simultáneamente, la red conceptual de la acción contenida en tal narración, al mostrar detalles del acontecer, constituye una propuesta comprensiva, en tanto se inscriben dentro de una tradición cultural según la particular subjetividad de los autores, o instancias narrativas.

A este propósito, vale recordar que fue el propio Dilthey quien inició una discusión sobre la necesidad de diferenciar entre explicar y comprender, considerando que la explicación era un

modelo de conocimiento propio de las ciencias naturales, mientras que la comprensión era el modelo característico de lo que él entendía por ciencias del espíritu, y que hoy podemos acercar al concepto de ciencias sociales.

Es conveniente volver a señalar que la mayoría de los actuales teóricos de la metodología de la investigación suelen hacer esa misma diferenciación epistemológica y metodológica, que conlleva a decir, en términos muy pragmáticos, que las ciencias naturales miden, pesan y en general cuantifican para demostrar; mientras que las llamadas ciencias sociales interpretan las cualidades que hay en las cosas, sin tratar de demostrar, pero sí de comprender.

No obstante, Ricoeur, en *Del texto a la acción* (2002), considera que continuar concibiendo la explicación desde el modelo de las ciencias naturales y a la comprensión desde las ciencias sociales, conlleva a asumir un distanciamiento entre el sujeto y el objeto, que, a su vez, ha conducido a antinomias y aporías con secuelas en el conocimiento y en la vida práctica. Al respecto, considérense como ejemplos las consecuencias antiecológicas del antropocentrismo racionalista frente a la naturaleza. En consecuencia, Ricoeur propone considerar la realidad como una construcción de sentido, por lo que ya no se trata de orientarse hacia los objetos asumidos a partir de las vivencias

humanas, sino a la realidad como texto y, de hecho, a los textos (en este caso cinematográficos) producidos sobre los objetos de estudio.

Para explicarlos sugiere abordarlos como sistemas de signos y aplicarles un método similar al que ideó Saussure para estudiar la lengua y que dio origen a la lingüística. La lingüística de Saussure consiste en estudiar la lengua a partir de unidades básicas, llamadas signos, que establecen relaciones entre sí y, a su vez, conforman unidades mayores también relacionadas entre sí, y así sucesivamente. El mismo Saussure consideró que estas pautas de análisis se pueden aplicar a cualquier sistema de signos, lo cual constituye el origen de la semiología.

Este modelo epistemológico de partes interrelacionadas, que conforman unidades mayores, inicialmente dio lugar a estudios como los del antropólogo Claude Lévi-Strauss, en los que la realidad misma fue considerada como texto y que desde entonces fueron denominados "estructuralistas". Por su lado, Vladimir Propp, Mijail Bajtin, Algirdas Julián Greimás y Roland Barthes, entre otros autores, realizaron estudios convergentes en esta dirección, sobre relatos y textos de diferentes características. Incluso Cristian Metz estudió el cine desde esa perspectiva teórica y Seymour Chatman adaptó también al análisis cinematográfico la teoría narratológica de Gerard Genette.

A esta tendencia epistemológica aplicada a la investigación cualitativa, se le reconoce su aporte a la posibilidad de elaborar abstracciones a partir de diferentes manifestaciones culturales, pero igualmente se le señala una fuerte tendencia a una visión estática y puramente formal de los textos y la realidad que, en la perspectiva de Ricoeur, es superada por la hermenéutica, consistente en avanzar hacia la comprensión de las particularidades que conforman de manera concreta la realidad y los textos. De esta manera se establece una dialéctica entre explicar y comprender, en la que la explicación permite insertar los objetos y los procesos dentro de un contexto, pero deja abiertos sus significados, los que deben ser llenados por la comprensión de acuerdo con la cultura dentro de la cual tengan lugar. A la inversa, la comprensión singulariza y apropia vivencialmente los contenidos culturales, pero los deja dispersos, por lo que la explicación se encarga de articularlos dentro de una estructura contextual compleja.

Una acción puede ser explicada, por ejemplo, mediante las codificaciones de la mímica o a partir de las relaciones entre los movimientos corporales propio de la kinesis, o a partir de los desplazamientos físicos del cuerpo que caracterizan a la proxemia o, en todas estas eventualidades, mediante la estructura de un acontecimiento, pero, en estos casos, si bien la

acción puede deberse a motivaciones internas, también puede derivarse de causas exteriores a la voluntad del individuo, tales como la coacción, las instrucciones, los reglamentos o incluso las psicosis.

En cambio, para comprender a una acción es necesario considerar también al cuerpo en reposo y a su dinámica interior porque de lo que se trata es de interpretar las motivaciones internas de la voluntad. Allí entran en juego los valores, los deseos, los sentimientos e incluso las razones por las cuales un agente interviene de cierta manera en el curso de un determinado acontecimiento.

En estrecha relación con la explicación-comprensión, otro aspecto importante a considerar es la inducción, que consiste en partir de la realidad concreta y los datos que esta aporta, como lo hacen las narraciones cinematográficas, para llegar a una teorización posterior, como en la llamada crítica cinematográfica.

La inducción permite no solo profundizar en la comprensión sobre los detalles, sino también en la explicación de las estructuras dentro de las cuales se desenvuelven las entidades. A su vez, la dialéctica explicar-comprender es lo que impide que la inducción se torne mecánica o reduccionista, puesto que siempre está sometida a evaluación.

Tanto la dialéctica ya mencionada, como la que hay entre la inducción y la deducción, constituyen imbricaciones conceptuales entre lo epistemológico y lo metodológico de la investigación cualitativa; es decir, que ambas están relacionadas, tanto con la manera de preguntarse frente a la realidad como con las estrategias para la búsqueda de respuestas.

El cineasta-investigador selecciona un fragmento del universo, aquel que les interesa explicar y comprender desde su propia opción ontológica sobre la acción y, por tanto, desde diferentes inquietudes y preguntas; de ahí que la subjetividad y la experiencia del autor con las acciones, objeto de estudio, son decisivas para las características estéticas de la narración final. Esto último es lo que han dilucidado las llamadas revoluciones interpretativa, lingüística y retórica de la teoría social, respectivamente.

Esta posición, vinculada al interaccionismo simbólico, reconoce la existencia de la diversidad de intereses frente a la realidad, que pueden ser inclusive opuestos, con lo cual se pone en duda la representación de una única verdad y se abren las puertas al llamado “giro retórico”, reconociendo que, en dependencia de la habilidad para manejar al lenguaje y en relación directa con la identidad y los intereses de quien narra, se pueden construir versiones sobre la realidad. Desde este punto de vista,

menos importante que la verdad, lo relevante es la narración construida por los investigadores o los propios sujetos, individuales o colectivos, al narrarse a sí mismos, intentando ganar o afianzar el reconocimiento de su identidad étnica, cultural, social o política.

Relaciones en lo metodológico

La narración cinematográfica, en cuanto investigación cualitativa, se centra en el particular interés del investigador-cineasta y su relación íntima con el objeto de estudio y trabajo; se interesa, no solo por la realidad en su escenario habitual, sino también por los procesos mediante los cuales se construye la experiencia social que le confiere significado a aquella realidad. Le importa lo concreto y lo detallado, y a partir de lo anterior, adecua, desarrolla, enfatiza o propicia la convergencia de múltiples saberes y procedimientos.

En lo metodológico, como lo señalan Rodríguez Gómez et al. (1996), es necesario considerar tanto la perspectiva como el diseño metodológico. Por un lado, la palabra “perspectiva” remite a la concepción de la realidad de la cual se parte, las inquietudes frente a ella y la manera de abordarla. Por otro lado, la expresión “diseños” remite a los aspectos procedimentales seleccionados y a las herramientas empleadas y organizadas según el tipo de texto previsto

como resultado final. Tanto la perspectiva como el diseño determinan la forma como los investigadores-cineastas desarrollan su trabajo. Ambos permiten entrelazar el papel personal adoptado por los investigadores-cineastas que hacen parte de cada una de las instancias narrativas, interpretando los sucesos y acontecimientos.

Dentro del concepto de investigación cualitativa, claro está, cabe una gran cantidad de perspectivas que en la práctica se convierten en tendencias, enfoques y corrientes en la investigación, cada una de ellas con sus características diferenciadoras: unas veces estudio de campo, otras veces investigación naturalista, otras más, etnografía, etc. De otra parte, los diseños de investigación cualitativa tienen un carácter emergente, es decir, se construye a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual los investigadores (y para el caso los cineastas) recaban y articulan sus propias visiones y perspectivas. Igualmente, se puede considerar que el producto obtenido, al menos en el caso de las narraciones cinematográficas, permite reflexionar sobre la metodología empleada en su realización.

A continuación se consideran algunos ejemplos: cuando el énfasis es el estudio de los agentes, específicamente en su subjetividad o sus interacciones con grupos cercanos, sean estos familiares, amistosos o laborales, resul-

tan pertinentes perspectivas metodológicas como la biografía, el reportaje, la microhistoria u otras, propias de campos disciplinares como la psicología, la psiquiatría, el psicoanálisis, la filosofía, la historia, el periodismo, la educación u otros para los que interesa el protagonismo en sí mismo de los sujetos individuales o colectivos. Los diseños procedimentales conducen a la elaboración de biografías, perfiles, casos clínicos o en general documentos ensayísticos y artísticos afines. *En Yo soy otro* (Campo, 2008) se presenta un individuo que, pese a sus intentos por evadir la violencia del entorno, mediante un estilo de vida moralmente relajado, no puede evitar que su identidad esté marcada por todos los tipos de violencia que hay en Colombia. *En El Rey* (Dorado, 2004) se presenta una semblanza de tipo periodístico acerca de la trayectoria empresarial y delictuosa de un hombre tan astuto como soberbio, que, por alusión, fue uno de los primeros traficantes de cocaína en Colombia y que se granjea enemistades hasta que uno de sus compinches lo asesina.

Cuando el énfasis descansa sobre el estudio de las motivaciones, igualmente son pertinentes las perspectivas metodológicas surgidas de la psicología, la psiquiatría, el psicoanálisis o la filosofía, dado que interesan los contenidos del pensamiento, las emociones y los valores (que también pueden ser asumidos como la subjeti-

vidad de un agente); mientras que para abordar las finalidades, evidenciadas en lo que hacen los personajes, se adecuan la etnografía, en donde son importantes los comportamientos acostumbrados; el interaccionismo simbólico, para el que resultan importantes los gestos, la proxemia, la kinesis y los diálogos, aspectos que son estudiados mediante los procedimientos de la etnometodología o la teoría de roles. La etnometodología estudia los procedimientos minuciosamente detallados con los que se manifiestan las costumbres, mientras que la teoría de roles analiza la sociedad como si se tratara de una gran puesta en escena teatral o cinematográfica. *Bolívar soy yo* (Triana, 2002) evoca algunos aspectos de la biografía de Simón Bolívar y de la historia de Colombia, entremezclando deconstrucciones del significado que se le ha dado al heroísmo del libertador, y empleando como pretexto los delirios de un actor que interpreta a Bolívar en una supuesta telenovela. Delirios que son motivaciones oscilantes entre la demencia y la racionalidad. En *Un tigre de Papel* (Ospina, 2008), varios entrevistados construyen un personaje llamado Pedro Manrique Figueroa, mediante la técnica de "iluminación dramática" (Bordwell, 1985, p. 19), describiendo sus motivaciones y finalidades. A través de tales testimonios se traslucen también las motivaciones y finalidades de varios integrantes de una generación que vivió su juventud en los años sesenta.

Cuando el énfasis ontológico se centra en las circunstancias, procesos y fenómenos, como en el caso de las microhistorias o la descripción interpretativa de procesos culturales, son adecuadas las perspectivas metodológicas como la etnografía, o el interaccionismo simbólico (trátese de la etnometodología o de la teoría de roles) para las que resultan relevantes las tradiciones, las costumbres en general, las tipologías, los personajes dentro de su contexto, las reacciones colectivas, las prácticas sociales (que también pueden ser asumidas como finalidades). El diseño procedimental conduce a la elaboración de estudios etnográficos, sociológicos, históricos, de procesos comunicativos, culturales, educativos, de psicología social, jurídicos o políticos. En *La Vendedora de Rosas* (Gaviria, 1998), se presentan diálogos y costumbres que revelan facetas de la vida nocturna de jóvenes que habitan en las calles de una ciudad, en este caso Medellín. En *Los actores del conflicto* (Duque, 2008), se presenta una versión sobre el conflicto armado en la sociedad colombiana, a partir de las circunstancias de unos actores que atraviesan situaciones en las que se han visto involucrados muchos ciudadanos de este país.

Toda narración, dentro de una dialéctica que va de la objetividad a la subjetividad y viceversa, apuesta a aludir a unas estructuras sociales y a comprender a la cultura con la que ellas se inte-

rrelacionan. Las reglas semiológicas son útiles para emprender los aspectos explicativos del texto audiovisual. Los aspectos comprensivos, en cambio, dependen en alto grado de la competencia cultural del investigador-cineasta. Es necesario subrayar que la tradición cultural a la que este pertenece cuida que la comprensión no sea un proceso puramente psicológico.

Si bien ya se ha dicho que pueden existir muchos tipos de investigación cualitativa, siempre resulta interesante la clasificación de tendencias que propuso Lather, según Rodríguez Gómez et al. (1996), con base en la tesis que Habermas planteó sobre el conocimiento de acuerdo con tres tipos de interés: el interés técnico o de predicción, el interés histórico hermenéutico o de comprensión, y el interés crítico social o de emancipación, a los cuales se le ha añadido una cuarta tendencia, que corresponde a la idea de deconstrucción.

Denzin & Lincon (2006), además de sintetizar una visión general acerca de la investigación cualitativa, insisten en analizar las características de los diversos enfoques y tendencias desde el nivel ético-político.

En el siglo XIX los primeros etnógrafos fueron enviados por sus países de origen a la búsqueda de la otredad que habitaba en los países colonizados para ponerla al servicio de

los países colonizadores, pero, actualmente, la realización de investigaciones cualitativas desde otras perspectivas, como la clase social, la perspectiva étnica o desde la perspectiva de género, tiene consecuencias sobre las pretensiones de objetividad, inmutabilidad de la cultura, su monumentalismo y colonialismo.

En esta dirección, según Rodríguez Gómez et al. (1996), a mediados de la década de los ochenta se produjo una ruptura epistemológica propiciada desde libros como *Anthropology as Cultural Critique* (Marcus & Fisher, 1986), *The Anthropology of Experience* (Turner & Bruner, 1986), *Writing Culture* (Clifford & Marcus, 1986), *Works and Lives* (Geertz, 1988) y *The Predicament of Culture* (Clifford, 1988), que dieron paso a las denominadas revoluciones interpretativa, lingüística y retórica de la teoría social. Mediante ellas se puso en crisis la noción de representación, dado que, según sus intereses, los investigadores cualitativos nunca capturan neutral ni plenamente a la experiencia vivida, sino que ella es creada en el texto social escrito por el investigador y con una inevitable participación del investigador.

Como consecuencia de lo anterior, resulta necesario modificar el criterio tradicional para evaluar e interpretar, tanto las problemáticas como la investigación cualitativa misma. De

acuerdo con los mismos autores, esta crisis de legitimación conduce a repensar seriamente términos caros al conocimiento académico, como la validez, la generalizabilidad y la fiabilidad, acerca de los cuales han teorizado los discursos postpositivista y constructivista naturalista de Lincoln & Guba (1985); también el discurso feminista de Fonow & Cook (1991) y Smith (1992) y, por supuesto, el discurso interpretativo de Atkinson (1990), Hammersley (1992) y Lather (1993). Desde esta perspectiva, entonces, es pertinente preguntar: ¿cómo evaluar los estudios cualitativos en un momento postestructural?

Relaciones en lo técnico

Si bien es necesario plantearse desde el comienzo concepciones ontológicas, epistemológicas, y metodológicas, es importante además contar con técnicas, claves para la interacción con el objeto de estudio en medio de las circunstancias, y con las reacciones de este.

En primer lugar, las técnicas deben permitir la acomodación piagetiana del investigador; es decir, la asimilación de los logros obtenidos, pero también los obstáculos encontrados hasta ese momento, y la adopción de otros procedimientos que permitan insistir en la búsqueda de las informaciones requeridas. En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, la conjuga-

ción de lo ontológico, epistemológico, metodológico y real es lo que le confiere identidad a una modalidad de investigación cualitativa (y de obra cinematográfica, como se constatará en el apartado final al analizar algunas de las que se mencionan como ejemplos); por lo mismo, teóricamente tales modalidades pueden ser infinitas, ya que es imposible prever las circunstancias que propiciarán nuevos cursos a seguir.

En el nivel técnico, la narración cinematográfica -investigación cualitativa- utiliza instrumentos, procedimientos y estrategias de recolección de información sobre la particularidad de las situaciones y los objetos, que permiten una descripción que es al mismo tiempo exhaustiva y densa de la realidad concreta que es objeto de investigación.

De acuerdo con Rodríguez Gómez et al. (1996), la investigación cualitativa constituye toda una categoría de diseños, en los que se producen datos descriptivos (como lo que dicen las personas, pero también su conducta observable) por medio de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o artefactos y -para lo que nos atañe- materiales con los cuales se pueden construir obras cinematográficas. También es posible cruzar los métodos, técnicas y fuentes que determinan diversos tipos de investigación.

Relaciones en lo estético

Tanto la investigación cualitativa como la narración cinematográfica implican procesos de construcción, basados en valoraciones, con requerimientos técnicos e instrumentales y con consecuencias, cognoscitivas y emocionales, constituyentes de experiencias e interpretaciones que, a su vez, son nuevas y particulares realidades culturales. Entonces, vale considerar que las obras cinematográficas, tanto como las investigaciones cualitativas, no solo desarrollan e interpelan las pasiones (pathos), sino también los proyectos, con los cuales se ligan a la razón (logos), por lo que el lenguaje cinematográfico resulta ser logopático (Cabrera, 2002).

Dicho de otra forma: en una obra cinematográfica, como en una investigación cualitativa, se conjuga el pensamiento narrativo, que da cuenta de los hechos, y el pensamiento paradigmático, con el que se construyen conceptos.

La actitud estética, tanto del cineasta como del investigador, permite no solo quebrantar paradigmas preexistentes, sino, sobre todo, comprometerse con la construcción artística de su propio mundo. En este punto es importante la relación entre imaginación y razón. La imaginación puede estar determinada por estructuras antropológicas o, si se prefiere, por percepcio-

nes capaces de propiciar recuerdos y construcciones iconológicas, pero también puede estar relacionada con aspiraciones proyectadas como ideales y utopías, con mundos que pueden estar incluso al margen de las reglas del entendimiento, materializadas en la obra cinematográfica, en tanto informe logopático de una investigación.

Así, la construcción de versiones de mundo es no solo un delirio, sino una forma de conocimiento acerca del mundo. La investigación cualitativa, como una obra cinematográfica, implica procesos emergentes, se diría que poiéticos, es decir, creativos, en tanto que durante su realización el investigador además de descubrir también construye el conocimiento, sintetizándose en él su perspectiva con actitud interpretativa, empírica, holística, y en todo caso, empática.

Si, como otros lo han dicho, las revoluciones interpretativa, lingüística y retórica de la teoría social han permitido que emerjan y se afiancen nuevos puntos de vista sobre la otredad y con ello nuevos actores sociales se han convertido en autores de sus propios relatos —piénsese en el cine comunitario del que dio cuenta Gumucio (2014) —. También vale asumir que los relatos se han densificado, es decir, que ya no son pretensiosas representaciones construidas por supuestos especialistas en la vida de otros, sino que su misma construcción ha sido

una vivencia en la que, más importante que el reporte de resultados investigativos, lo que interesa es el proceso, en tanto puesta en escena de un propósito —piénsese en el llamado cine de autor más personal e intimista—.

Entonces, asúmase también que la distancia entre el relato y lo relatado se ha estrechado por fuerza de la opción ético-política de los actores/autores investigadores, tanto que en ocasiones el relato y lo relatado son uno mismo —vale traer a colación la obra de David Lynch—. El relato ha adquirido la capacidad de abrirse un espacio en la realidad social y cobrar existencia dentro de ella. Ciertamente estamos frente a una radicalización ontológica en la que comprender es una forma de ser.

Este texto concuerda con la idea según la cual estamos ante un giro performativo de la investigación cualitativa, en el que muchos actores sociales literalmente se arrojan a investigar sus propias vivencias para dramatizar a fondo (a veces con extraordinaria transparencia) su propia realidad. Desde luego que reconocer la existencia de este giro no puede implicar un opacamiento de las posibilidades de simbolización, inherentes a la condición humana. Al contrario, y gracias al lenguaje, mediante él se abren otras posibilidades de simbolización estrechamente ligadas al arte y en especial a las artes escénicas como el teatro, la danza y más

complejamente, la narración cinematográfica. De esta manera tiene relevancia considerar la investigación cualitativa como un modo particular de experimentar la realidad, no solo desde la percepción de la belleza, sino desde toda la logopatía que implica esta experiencia, considerando que no necesariamente se toma distancia frente a la realidad, sino que inclusive se contribuye a su construcción mediante la elaboración del texto resultante en la investigación.

Tanto la narración cinematográfica como la investigación cualitativa conducen a la configuración de textos narrativos de alguna complejidad, con implicaciones artísticas, en los que se articulan no solo percepciones del mundo, sino también proyectos puestos a consideración de comunidades, que se encargan de validarlas, matizarlas o rechazarlas como valores culturales o versiones de mundo.

Es legítimo afirmar que, dentro de la tradición cultural cinematográfica, los autores suelen no explicitar la intención de hacer investigaciones cualitativas e inclusive la inmensa mayoría se declaran ajenos a ella, pero aquello no anula la profundidad de su conocimiento sobre lo humano o lo social, ni la pertinencia de sus procedimientos, ni su capacidad imaginativa para sintetizar esa concepción dentro de una estructura narrativa, ni mucho menos su logro estético. Además, la comprensión de la obra cinema-

tográfica es una licencia que le es permitida al espectador en general, o al estudioso del cine en particular, quienes no interpretan las intenciones del cineasta, sino aquello narrado por la obra cinematográfica y que él percibe desde su subjetividad. Todo lo anterior se debe a que, una vez terminada la obra, esta adquiere una existencia propia, independiente de su autor.

Referencias

- Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination: Textual constructions of reality*. Routledge
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Editorial Paidós.
- Bordwell, D. (1985). *Narration in the Fiction Film*. University of Wisconsin Press.
- Cabrera, J. (2002). *Cine 100 años de filosofía*. Editorial Gedisa.
- Campo, O. (Guionista/director). (2008). *Yo soy otro [Cinta cinematográfica]*. Colombia: Enic Producciones, Efe-Cine Jaguar Films.
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Taurus.
- Clifford, J. (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Harvard University Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006) *Strategies of qualitative Inquiry*. Sage.
- Dorado, A. (Guionista/director). (2004). *El rey [Cinta cinematográfica]* Colombia/España/Francia: Fundación Imagen Visual/ Eurocine/ L.T.C.
- Duque, L. (Guionista/director). (2008). *Los actores del conflicto [Cinta cinematográfica]*. Colombia/Venezuela: Egm Producciones/ Ma Non Troppo.
- Fonow, M.M. & Cook, J. A. (1991). *Feminist Me-*

- thodology: New Applications in the Academy and Public Policy*. In S. Harding, S. & K. Norberg. (Eda). (2005), *New Feminist Approaches to Social Science Methodologies* Special Issue, 30(4), 2211-2236.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme.
- Gaviria, V. (Guionista/director). (1998). *La vendedora de rosas* [Cinta cinematográfica]. Colombia: Producciones Filmamento/Producciones Erwin Göggel.
- Geertz, C. (1973/1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Geertz, C. (1988). *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. Stanford University Press
- Genette, G. (1970). *Análisis estructural del relato*. Tiempo Contemporáneo.
- Greimás, A.J. (1966). *Sémantique structurale: recherche et méthode*. Larousse.
- Guba, E. G. & Lincoln Y. S (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage.
- Gumucio, A. (2014). *El cine comunitario en América Latina y el Caribe. Con la autorización de la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano*. Fundación FES.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. Routledge
- Lather, P. (1992) *Critical frames in educational research: feminist and post-structural perspectives*. *Theory into practice*. 2(31), 87-99
- Lather, P. (1993). *Fertile obsession: Validity after poststructuralism*. *Sociological Quarterly*, 34(4), 673-693.
- Lévi-Strauss, C. (1964) *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage
- Marcus, G. E. & Fisher, M. M. (1986). *Anthropology as cultural critique: an experimental moment in the human sciences*. University of Chicago Press.
- Metz, C. (1968-1973/2002). *Ensayos sobre la significación en el cine*. Vol. 1 y Vol. 2. Paidós
- Ospina, L. (director). (2008). *Un tigre de papel* [Cinta cinematográfica]. Colombia: Luis Ospina.
- Ricoeur, P. (1983/2000). *Tiempo y narración*. Tomo I. Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (1986/2002). *Del texto a la acción. Ensayo de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe.
- Smith, D. (1992). *Sociology from women's perspective: A reaffirmation*. *Sociological Theory*. American Sociological Association, 10(1), 88-98
- Triana, J. A. (Guionista/director). (2002). *Bolívar soy yo* [Cinta cinematográfica]. Colombia: CMO Producciones.
- Turner, V. & Bruner, E. M. (1986). *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press.



3. Metodología de análisis y producción de telenovelas para una serie web con conciencia de género que abogue por una cultura positiva del envejecimiento y la vejez

Por: Sandra Leal Larrarte⁹ y Lilia Inés López¹⁰

9 Docente Universidad del Quindío. Correo: saleal@uniquindio.edu.co

10 Docente Universidad de Quindío. Correo: liliai@uniquindio.edu.co

Introducción

En la historia de la telenovela en América Latina siempre se tienen que mencionar novelas que se han convertido en hitos, ya sea porque tienen el mérito de mostrarle al mundo una cultura propiamente latinoamericana, demostrando que cada producto refleja una parte de las identidades locales, por la calidad de sus producciones, o por el amplio rating que logran alrededor del mundo, especialmente en los países de donde se originan. Telenovelas como “Betty la fea” (Gaitán, 1999) demostraron ser capaces de incluir y poner de manifiesto conceptos tan complejos como el dominio de la estética corporal en la vida diaria y las debilidades de la ética corporativa; esta novela demostró que hay una relación directa entre lo que dice la cultura y la forma en que lo dice el lenguaje.

En las telenovelas, cada relato es habitado por una serie de conceptos que reflejan el momento social e histórico en el que son concebidas. Es por eso por lo que esta forma narrativa resulta importante como medio de comunicación y educación, puesto que permite la visibilidad de sectores excluidos al interior de la sociedad al tratar temas que les preocupan a todos los sectores de la sociedad, incluyéndolos dentro de un marco narrativo que entretiene presentado en un discurso fácil de asimilar.

Justo por ello, son numerosos los temas que permiten ser tratados por el género telenovela. Es el caso de los adultos mayores, quienes suelen representarse a través de la estigmatización e inferiorización de su imagen. Son ignorados y maltratados visualmente.

Los resultados finales del censo del año 2018 le trajeron a los colombianos varias sorpresas: en primer lugar, somos menos de los que pensábamos (se estimaba una población de casi 50 millones de habitantes y sólo somos 45.5 millones), vivimos más solos (los hogares conformados por una sola persona pasaron del 14 % en el 2005 al 19 % en el 2018) y somos más viejos (en el 2005 el 6.5 % de los colombianos superaba los 60 años, ahora son el 9.25 %). Igual pasa en México, según datos arrojados por el INEGI, instituto encargado de analizar la demografía del país, en el 2017 había 12 millones de personas mayores de 60 años. Eso quiere decir que alrededor del 10,3 % de la población mejicana es mayor, de los cuales más de la mitad son mujeres, un dato especialmente significativo si se tiene en cuenta la cantidad de feminicidios y actos violentos contra la mujer que ocurren en ese país.

Si se parte de la vejez como categoría social, se reconoce que esta determina la imagen del ser humano envejecido desde las costumbres, modos de vida y curso de vida. Concebido este

como un proceso que inicia desde el mismo momento de la concepción hasta la última etapa de la vida (vejez), determinado por la acumulación de experiencias (familiares o sociales) y por las decisiones en salud; cada ciclo de la vida es una ventana de oportunidad para lograr una vejez activa y feliz (Ministerio de Salud, 2015).

También es cierto que la vejez está cargada de estereotipos negativos. En un estudio hecho por investigadores chilenos encabezados por Marcelo Arnold (Arnold et al., 2007) en jóvenes de secundaria se encontró que “la tendencia es a considerar la vejez como una etapa en la que se pierden los atributos positivos de la vida” (p. 78). Goffman (2006), en su estudio sobre el estigma, afirma que este es una relación entre atributo y estereotipo, donde el individuo estigmatizado supone una calidad ‘de diferente’. Cualquier persona como parte de un grupo social es a veces incapaz de darse cuenta de esta estigmatización a la que somete o es sometido, y cuando reconoce el estigma difícilmente posee las herramientas para evitarlo.

A la problemática que representa el hecho de ser viejo en una sociedad centrada en la juventud, se debe agregar las diferencias de género. Las mujeres vivencian situaciones que las ponen en mayor desigualdad, empezando porque al recibir un menor sueldo que los hombres, sus pensiones (si las reciben) son menores, social-

mente son relegadas a la soledad después de cierta edad ya que sus arrugas son causa de rechazo, hay más mujeres ancianas en situación de aislamiento lo que las lleva a la depresión o a callar el abuso (Suay, 2016).

Ante la imperativa necesidad de abordar el fenómeno del envejecimiento y la vejez humana, en la línea de investigación Comunicación y Vejez a la luz del entramado de dos disciplinas, Comunicación social-periodismo y Gerontología, se ha tomado la decisión de trabajar en perspectiva interdisciplinaria la vejez y el envejecimiento.

La pregunta de esta investigación es: ¿cómo se organizan y se transforman en ficción los conceptos sobre género, envejecimiento y vejez en una telenovela? Reconociendo, como lo hacía Mallarmé en “Notas Cartesianas” (1869), que la ficción es un procedimiento del espíritu que utiliza el lenguaje como medio de expresión. La segunda y tercera pregunta van en ese sentido, para conceptualizar el contenido debemos preguntarnos: ¿qué dicen sobre los adultos mayores las telenovelas más vistas en México y Colombia? Y, ¿qué se siente ser mayor? Desde esta perspectiva es que consideramos el despliegue metodológico para llevar a comprender cómo los colombianos y mejicanos piensan el género, la vejez y el envejecimiento y cómo llevar ese sentir a un diálogo que les permita ampliar sus conceptos.

Para responder a los objetivos se acudió a las propuestas metodológicas de la investigación-creación, en esta ocasión con fines artísticos, puesto que una de las metas principales siempre fue empoderar a los adultos mayores y guiarlos hacia la creación de un proyecto audiovisual que los representara. El primer paso fue descubrir qué sentían ellos sobre el envejecimiento, el segundo visualizar cómo los ven los medios de Colombia y México, y el tercero enseñarlos a elaborar un guion con los resultados que emergieron de los primeros pasos. Considerando la polisemia del medio audiovisual, para este proyecto decidimos emplear el concepto de la Intermedialidad, palabra que se aplica para el estudio de las interconexiones que hay en los lenguajes de las diferentes expresiones artísticas, especialmente ahora que los medios análogos han permitido incluir y recrear dentro de un mismo producto múltiples lenguajes del arte.

Cabe recordar que, a través de los efectos acumulados, los medios de comunicación masiva crean, fomentan y distribuyen la mayoría de los estigmas que se movilizan en la cultura. Considerado el estigma como un fenómeno social que categoriza a las personas dentro de esquemas negativos, se entiende porqué *“la imagen que muestran los medios de la vejez es la de personas enfermas, dependientes, inactivas”* (soloarrugas.com, 2017), pero poco los

muestran haciendo actividades normales que indican autodeterminación y actividad, como llevar a los nietos al colegio, comprar, practicar deportes o viajar.

Es por ello por lo que las investigadoras, autoras de este texto, abogan por plantear alternativas/propuestas que pongan de relieve otra imagen, más positiva y real, de un ser humano que envejece; a través de la propuesta de una telenovela para la web en la que se hable de los diferentes tipos de adulto mayor que emerjan a través de la investigación y la manera como estos datos se traducen en una historia audiovisual.

Esto no quiere decir que no se haya tratado el tema de la vejez en las telenovelas, novelas colombianas como *La abuela* (1979) o *Señora Isabel* (1993) lo trabajaron, no obstante, aún falta decir mucho sobre cómo envejecen los colombianos, especialmente las mujeres colombianas que viven en un entorno tradicionalmente machista en el que hasta el Estado decide por ellas si tienen o no derecho a decidir cuándo concebir.

Telenovela y educación

Jesús Martín Barbero en su libro *“Televisión y melodrama”* (1992), afirma que los medios como catalizadores de la comunicación y de la convivencia entre las comunidades, especial-

mente en un país tan incomunicado como el nuestro, son el escenario donde se explotan las perversiones sociales y al mismo tiempo son los más capacitados para crear imaginarios de lo que somos y de aquello a lo que tenemos derecho a desear.

¿Qué tal si por primera vez se les ofrece a los adultos menores de 60 años, los adolescentes y los niños, la idea real de que no vivirán eternamente, que son cuerpos con vidas finitas y además que son seres con género y que este es más complicado que el simple hecho de haber nacido con genitales masculinos o femeninos? Pensar esto, aunque sea por un momento, les permitirá a todos reconocer las diferencias de género y prepararse para la inevitable vejez y a los que ya llegaron a esa etapa de la vida, enfrentarla con dignidad.

¿Por qué hablar de género, vejez y envejecimiento en una telenovela? Hay varias razones, en primer lugar, porque el audiovisual es el medio con mayor penetración social en el país. En segundo lugar, porque el melodrama es el género preferido por los colombianos, aunque su nivel de audiencia ha disminuido con la aparición de los reality espectáculos: por ejemplo, en el 2012 la telenovela “Escobar, el patrón del mal” registraba 13 millones de televidentes, mientras que en el 2017 el concurso “Yo me llamo” registró casi 16 millones de televidentes

y la novela más cercana en rating obtuvo 10 millones. Lo que indica que, aunque las preferencias han cambiado, todavía la telenovela ocupa un lugar importante como la forma de ficción narrativa preferida por los colombianos.

Si a lo anterior se le suma el carácter educador que tiene la telenovela, de la cual se habla desde hace cincuenta años y que, como lo apunta Valerio Fuenzalida (1996) reproduciendo las palabras del mejicano Miguel Sabido, se trata de melodramas deliberadamente producidos para instalar conductas prosociales en la audiencia; a este tipo de telenovelas se les llama de educación directa, es decir pensadas desde sus inicios para educar. En Colombia “Todos quieren con Marilyn” (2004) que hablaba sobre la prostitución o “Francisco el matemático” (lanzada por primera vez en 1999, en el 2017 se realizó una nueva versión) que trataba sobre la educación y la convivencia escolar, son un excelente ejemplo de telenovela de educación directa.

Existe otro tipo de telenovela educativa, la de educación indirecta que, por supuesto, indica un proceso que se da posterior al visionado de la telenovela y que no fue realizada con la idea de afectar los conceptos o valores de otros; tal es el caso de telenovelas como “Sin tetas no hay paraíso” (Colombia, 2006) que puso a la gente a pensar sobre la relación entre la prostitución y las operaciones estéticas, o “La

casa de las flores” (México, 2018), que parodia la tradición de la telenovela mejicana y pone a la gente a pensar sobre los recursos de este género televisivo.

El mismo Fuenzalida reconoce que este tipo de producto no es tan radicalmente efectivo como se quiso pensar en un principio, puesto que los modelos de conducta exhibidos en la televisión no son replicados dentro de la comunidad, ya que la conducta se aprende socialmente. No obstante, lo que se pretende con este proyecto no es enseñar una conducta sino ofrecer una alternativa de pensamiento al reconocer que la gente ya está informada sobre los problemas que enfrentará el país con la tasa de envejecimiento poblacional; es decir, que reconociendo los conocimientos previos de la audiencia acudiremos a una forma de educación significativa.

Gracias a la enorme cantidad de información que los medios han divulgado alrededor del tema del envejecimiento del país luego de que se dieran a conocer los resultados del DANE para el censo 2018, fue posible que la audiencia al estar informada asumiera ese conocimiento y así poder aplicar los dos sistemas de recepción-aprendizaje que según Valerio Fuenzalida (1994) se pueden dar: uno para los grupos sociales que se alimentan de la acumulación de información, para quienes el aprendizaje es analítico-racionalista y otro para las

comunidades que gustan de los testimonios y las experiencias, para quienes el aprendizaje es narrativo-experiencial.

Género, vejez y envejecimiento activo

Hay dos verdades absolutas de las que nadie se puede separar: todos somos fruto de los imaginarios de género y todos estamos condenados a envejecer. Desde el momento en que somos concebidos nuestras células comienzan a envejecer, nuestro cuerpo se transforma todos los días, pero sus efectos sólo son visibles con la acumulación de los años; las células crecen, se multiplican, se transforman hasta que se agotan y llega la vejez, el declive del cuerpo. Igual pasa con el género, sólo que este no declina con la edad, sino que se afianza.

Empecemos hablando del género. Desde que nacemos somos incluidos dentro de alguno de los roles que se asignan según la expresión biológica del sexo que reflejan nuestros genitales, reduciendo a las personas a lo femenino y lo masculino. A partir de aquí la cultura desarrolló una sucesión de creencias asociadas al género para justificar la posición de cada uno en la sociedad.

La cultura asigna imaginarios de lo femenino y lo masculino en comportamientos opuestos como los de fuerza - debilidad, sensibilidad -

dureza, protección – cuidado, entre muchos otros asignados a hombres y mujeres en los que las mujeres ocupan los espacios menos favorables. Por eso se habla de sociedad patriarcal, la cual se trata de un pacto social que por tradición les otorga derechos y libertades a los hombres, mientras que a las mujeres les da deberes, obligaciones y prohibiciones.

Amoros (1991) enfatiza que los seres humanos son animales simbólicos y en ese orden redefinen “culturalmente los papeles de macho y hembra”, despertando en los humanos su natural necesidad de jerarquizar y dominar las relaciones, saliendo siempre vencedor el macho de la especie. Dentro de ese aspecto opresor de la sociedad se crean los mitos y tabús alrededor de los roles, a través de su enseñanza se justifica y se ocultan las relaciones de opresión convirtiendo a las mujeres en sus mejores cómplices: “el oprimido parece estar condenado a no saber de sí mismo sino bajo la forma de una falsa conciencia”, dice Amoros (1991, p.72).

En el siglo XVII e incluso antes, se empezó a hablar de derechos de la mujer, en el siglo XIX se convierte en una fuerza que lucha por la igualdad de derechos, pero es en las últimas décadas del siglo XX que los estudios de género cobran fuerza política y social. A partir de esta toma de conciencia es que nacen las teorías feministas y de género, se comienzan a

estudiar las formas en que la sociedad divulga, enfatiza y socializa esas diferencias creadas por la cultura. En la primera década del siglo XXI se habla por primera vez de identidad de género, el cual es definido como una vivencia interna e individual que cada persona decide sin apearse al sexo asignado al momento de nacer (Gobierno de Chile, 2018) y de democracia genérica (Lagarde, 2001) concepto con el cual se pretende influir en el régimen político para la construcción de una sociedad más equitativa e igualitaria que reproduzcan una sociedad “no inferiorizante tanto de sus especificidades como de sus diferencias o semejanzas” (Lagarde, 2001, p. 1).

Como humanos somos sujetos de género, y por tal motivo todo lo que hacemos o creamos está invadido por este imaginario. Los numerosos estudios que se han hecho arrojaron resultados que demuestran la relación de des-favorabilidad que existe con respecto a la mujer o lo femenino, uno de ellos que es el que nos interesa aquí, afirma que los medios de comunicación masiva son un importante mecanismo de poder, encargados de la afirmación y socialización de estereotipos de género (Pérez y Leal, 2017). Los estereotipos “van más allá de una simple categorización o división social [...] Se relacionan con la discriminación, el prejuicio en función del poder y el estatus” (Pérez y Leal, 2017, p. 172).

Por costumbre, en las telenovelas se representa a las mujeres como desvalidas, pobres, con oficios de bajo estatus, deseantes de ocupar papeles maternos y se desenvuelven en espacios privados, eso cuando son buenas. Cuando son malas, son vanidosas, sensuales, más que eso son objetos sexuales cuya única opción es la de dominar a través del deseo físico, son trabajadoras que ocupan mandos medios, intolerantes y carecen de ética. Mientras que los hombres “buenos” de las telenovelas son inteligentes, magnánimos, éticos, fuertes, monógamos y víctimas del instinto sexual de las mujeres; los “malos” son poderosos, influyentes, profesionales con gran destreza y no dudan en usar a los demás (en especial si son mujeres) para lograr sus metas. En general y como se ve, los medios naturalizan la desigualdad.

El envejecimiento activo, por su parte, trata de resolver una cuestión mayor: no se trata solamente de vivir largos años o vida longeva, sino de determinar cuál será la calidad de vida de esos largos y añorados años que se quiere vivir, aunque sin envejecer.

Analizar el envejecimiento desde otras dimensiones del conocimiento, en especial desde el aspecto social, pareciera que encierra otras connotaciones de peso y trascendencia para la comprensión de la vejez siendo está tan natural, normal e innegable, que de hecho ya es co-

mún escuchar términos como superlongevos o supercentenarios, personas que están viviendo largos años e inclusive supralongevos.

Ante esta realidad, entender el proceso del envejecimiento y la última etapa de la vida humana como lo es la vejez, será interés de la gerontología y la comunicación social para desentrañar cómo es ese “vivir bien largos años”. No es lo mismo vivir esos años en una sociedad estereotipada por imágenes negativas hacia las personas mayores y un enaltecimiento a la eterna juventud, de la piel sin arrugas, que en una sociedad con otras perspectivas sobre lo mismo.

El aspecto físico es el más estereotipado, sobre todo para la mujer, la cual pierde visibilidad mediática después de los 40 años. Sin embargo, la edad madura para el hombre es diferente, el hombre con canas se representa en la vida social como muy interesante, guapo, atractivo, mientras que para la mujer es sinónimo de “abandono, vejez y vergüenza”.

Al llegar a la edad adulta y más aún al ser adulto mayor, se amplía la discriminación de género. La española Amparo Suay (2016) explica que las mujeres son las que más sienten este factor al recibir un refuerzo de estos comportamientos sociales que las aíslan aún más. Al tener una mayor esperanza de vida (75 para los

hombres, 80 para las mujeres), tienen mayor probabilidad de enviudar y quedar solas. Al tener un nivel de instrucción menor tienen también más riesgo de vivir como dependientes, o como lo apunta Suay, al ser discriminadas por su género durante su etapa productiva tienen jubilaciones menores o ninguna y bien pueden quedar en la indigencia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha movilizado el tema del envejecimiento activo desde 1990 y ha promocionado su inclusión en las políticas públicas. M. Isabel García desde la Junta de Andalucía en España (2010) plantea en el texto denominado “Libro Blanco del Envejecimiento Activo” que este hace referencia al **“proceso de optimización de oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”** (p. 18). El concepto está estrechamente relacionado con el envejecimiento saludable, exitoso y satisfactorio, pero en particular lo que busca es ofrecerles a los adultos mayores calidad de vida, no solo años.

Metodología aplicada

Esta investigación se enmarca en los criterios de la investigación-creación con enfoque cualitativo. Responde a dos tipos de alcance: el descriptivo, que hace referencia a las técnicas de la investigación etnográfica para llegar a la

comunidad e identificar los conceptos sobre envejecimiento que sostienen los adultos mayores del Quindío, Colombia, y el de análisis de contenido con interpretación hermenéutica, para reconocer tanto los sentidos de dichos conceptos emitidos por los adultos mayores como los revelados por las novelas producidas en México y Colombia.

Para responder a la segunda pregunta, se estableció el campo de la investigación en artes en la cual nos insertamos, para eso acudimos a los doctores Pedro Morales y Aydel Quintero (2012) que reconocen tres tipos: investigaciones artísticas con fines científicos y académicos, investigaciones artísticas con fines artísticos e investigaciones artísticas con fines pedagógicos. Decidimos ubicarnos dentro de las investigaciones artísticas con fines artísticos, que “están orientadas a ampliar y profundizar los conocimientos técnico-artísticos, culturales o de otra naturaleza, necesarios para la concreción de un proyecto artístico” (Morales y Quintero, 2012, p. 49), y se puede incluir una subdivisión: investigación donde el arte no es un centro de estudio, sino un medio para llegar a una comprensión de la realidad (p. 46), se trata de investigaciones que parten de un fenómeno como medio para llegar a una percepción de la realidad y del ser humano en general, que es el caso que nos ocupa.

En lo referente al estudio de la intermedialidad, Irina Rajewsky en el 2005 establece la relación entre literatura e intermedialidad, demostrando que la intermedialidad es un fenómeno de adaptación y su uso consistente en la descripción y análisis de las formas en las que se produce dicha adaptación. Esta se debe ver de varias maneras: con respecto a la configuración intermedial, en relación con el desarrollo técnico del medio, en referencia a los cambios conceptuales en cuanto a recepción y uso de medios y lenguajes artísticos; y finalmente, en cuanto a las estrategias de intermedialidad desde las tres subcategorías que Rajewsky propone:

1. Transposición medial: adaptaciones o novelizaciones, en este caso la intermedialidad viene a ser el traspaso de sustancia de un medio a otro. Una novela que se convierte en una película, o una película que se convierte en una novela.

2. Combinación de medios: la cualidad intermedial está construida por la constelación de lenguajes que pueden operar en un mismo medio, como por ejemplo la ópera, el cine, el teatro, la multimedia, entre otros. Esta articulación de medios tiene su propia materialidad, construye sus propios significados y un camino semiótico-comunicativo que va desde una mera contigüidad de materiales o la más pura integración, que en su forma más pura no privilegia ninguno de estos elementos constitutivos.

3. Referencia intermedial: son estrategias de significación que un medio produce utilizando sus propias especificaciones para referirse a otro medio, aquí la intermedialidad está en la presencia de citas literarias en un filme, o la imitación de un acercamiento de cámara en el cómic.

El proyecto se trabajó en tres fases: fase de concepción, fase de generación y fase de creación.

Fase 1: La concepción, definida por Paul Klee (2008) como la "marcha hacia la forma", es decir, corresponde a una metodología de investigación bibliográfica para acceder e identificar las teorías que sirven de base a la investigación, en este caso, para reconocer los contenidos aplicados por los creadores audiovisuales en los productos de mayor audiencia. Se aplican técnicas de análisis de contenido que según Krippendorff (1990) "es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto" (p. 28). Tanto Klee como Krippendorff están de acuerdo en que en el análisis de los hallazgos debe prevalecer el fin interno con el que el creativo inició el proyecto. Aquí el conflicto bioético estará medido por el principio de autonomía, dado que no trabaja con otros seres humanos se afianza en el sentido de la autodeterminación.

Para iniciar la investigación se determinó aplicar 60 entrevistas semiestructuradas para adultos mayores del Quindío, escogidos entre ciudadanos y ciudadanas que pertenecieran a grupos de la tercera edad, internados en casas de acogida y personas que aún estuvieran ejerciendo alguna actividad laboral. A quienes se les hicieron preguntas abiertas tales como:

Pregunta	Observación
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué telenovela ve? - ¿Cómo representan a los adultos mayores en las telenovelas? - ¿Si fuera protagonista de telenovela, qué rol le gustaría ocupar? - ¿Qué se siente ser viejo? - ¿Qué labores ejecuta dentro del hogar? 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se ven? ¿Cómo actúan entre ellos? ¿Cuál es su lenguaje no verbal? ¿Cómo describiría su tono de voz?

Se aplicó un cuestionario similar a los cuidadores, pero a ellos se les preguntó por una clasificación de los roles y personalidades que perciben en los ancianos a su cargo.

En cuanto al análisis de las telenovelas se realizó una selección de las dos telenovelas de mayor audiencia en cada país, con la condición de que tuvieran adultos mayores que se pudieran visualizar. Con estos criterios las telenovelas analizadas fueron: "Pasión de Gavilanes" y "A corazón abierto", ambas de Colombia, y "Teresa", "La Patrona" y "Victoria", como telenovelas representativas de México. Se establecieron

como criterios de análisis las siguientes preguntas sobre el contenido:

Telenovela y No. de capítulo	Preguntas de visualización
<ul style="list-style-type: none"> Pasión de Gavilanes A corazón abierto Teresa La Patrona Victoria A corazón abierto 	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué hacen los adultos mayores, cuál es su ocupación. -¿Cómo tratan a las mujeres y cómo tratan a los hombres. -¿Qué relación tienen con el o la protagonista. -¿Qué estereotipos se manejan con respecto al adulto mayor. -¿Qué porcentaje de pantalla ocupan frente al protagonista.

Fase 2: Generación. De acuerdo con Klee, la génesis indaga por los materiales ideales para la realización del producto, técnicas narrativas, medios técnicos, rodaje. En este caso, la fase 2 implica dos procesos: el de conocer la forma del proyecto y el de encontrar los materiales para realizarlo. Para el primer caso se aplican técnicas de interpretación hermenéutica, lo que Heidegger implica ser conscientes de la situación en la que estamos como una red de proyectos que podemos redirigir.

La entrevista cualitativa privilegia la reorganización y concientización de la información que provee el entrevistado, permite sistematizar los procesos sociales que están vivenciando las personas mayores. La sistematización tuvo en cuenta las variables del rango de edad, sexo, estrato socio cultural, nivel de educación y nivel de

actividad realizada por los entrevistados. Estas categorías permitieron identificar las posibles diferencias de percepción.

Dentro de todas las posibles formas de entrevista cualitativa que existen se escogió aplicar la entrevista enfocada, que, según Ruíz e Ispisua (citado por Vela, 2004), se trata de una forma de entrevistar que se aplica a las personas que se hayan acercado a la experiencia a la que se refiere la investigación por lo que las preguntas tuvieron foco en la vejez y el visionado de telenovelas. En situaciones como estas es deber del entrevistador mostrarse informado y “conocer de antemano los esquemas, elementos o procesos en que se encuentre el entrevistado” (Vela, 2004, p. 77).

La evaluación de los significados de las respuestas dadas por los entrevistados se trianguló así: el contenido de las respuestas, el contexto y la variable social. Se hizo una **codificación abierta**, que según San Martín (2014), trata de abordar el texto para desnudar los conceptos, ideas y sentidos, “los datos son segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias” que deben quedar registradas en códigos in vivo, es decir, que se expresan de manera literal según como lo expresen los individuos entrevistados.

En lo que se refiere a las telenovelas, se analizaron sus contenidos a través del Método Com-

parativo Constante MCC, que de acuerdo con Corbin (1998) es “un método que busca producir teoría a partir del análisis comparativo y sistemático constante hasta saturarlos al encontrar patrones de comportamiento”. En este caso se analizaron las escenas halladas bajo las teorías del envejecimiento activo, curso de vida, género e intermedialidad.

Fase 3: Creación. La creación, de acuerdo con Flannery O’Connor en “Naturaleza y finalidad de la narrativa” (2000), empieza con una abstracción, con percepciones, con ideas que deben adquirir materialidad significativa. La naturaleza de la creación literaria y la audiovisual está en querer contar una historia, están llenos de materia indica O’Connor. Esa materia se compone de personajes, de acontecimientos, de lugares y de los sentidos que los perciben. Es decir, de todos esos detalles de la existencia que la hacen real.

Para Roland Barthes (1972) un relato tiene dos unidades grandes, las funciones y los indicios. Las funciones son de dos tipos: distribucionales, que se relacionan con las funciones y correlatos que contienen a los personajes; las integradoras comprenden todos los indicios, en el sentido amplio que les dio Peirce, y la significación que estas le añaden a la historia. De las unidades distribucionales se desprenden otras dos, las funciones cardinales y catalíticas, las primeras son las funciones centrales de toda historia que inauguran

o cierran una incertidumbre, las segundas corresponden a las notaciones subsidiarias.

Lo que nos lleva a afirmar que, si se miran las funciones catalíticas y los indicios (Barthes, 1972), desde el punto de vista del acto creativo, estás serán aquellas que explican, retardan, aceleran, anticipan o despistan sobre la acción que se lleva a cabo y dan información implícita sobre los personajes y su espacio, son la gran materia sobre la que desarrolla la historia. Desde este punto de vista, son más importantes que las funciones cardinales que representan el núcleo de la acción, con esto no queremos decir que se deba prescindir de alguna de ellas, al contrario, se trabajan simultáneamente, pero se debe hacer énfasis en las primeras.

Para lograr coherencia en la estructura de la historia, Lajos Egri en su libro “Cómo escribir un drama” (1941) recomienda entre otras cosas iniciar con un concepto que sea el eje que atraviese a toda la estructura y una premisa que se convierta en su propósito. La premisa es el tema, asunto o meta fundamental que guiará la acción y de ella misma se derivarán los personajes. Esto aplicado a la creación de una telenovela con el tema de género, vejez y envejecimiento. Los pasos de la adaptación intermedial son:

- 1-Definir el **concepto general** de la telenovela: vejez.
- 2- **Premisa:** Un envejecimiento activo desafía a la estructura social.
- 3-**Lugar y tiempo en el que se desarrolla:** Universidad pública, presente.

Materialidad y transducción de los conceptos

Categoría principal	Concepto derivado	Estereotipo con el que inicia	Signo hacia el que debe derivar
Envejecimiento	Ancianidad Edad Madura Paradigma de Dédalo	Enfermo, débil, aislado, jubilado. Avaro, exitoso, morbosos, decaimiento físico. Inmortal, mejorado genéticamente.	Personaje adaptado y feliz. Personaje que reconoce su proceso de envejecimiento. Personaje científico
Género	Mujer madura Anciana Hombre maduro y divorciado	Invisible, techo de cristal Aislada, nido vacío, desconectada, analfabeta. Solo, desorganizado, alcohólico.	Personaje exitoso, líder. Personaje que inicia un nuevo proyecto. Profesional. Personaje que comparte la custodia, cuida a sus hijos, apoya a su ex con su pareja.

Desde la intermedialidad, la creación es vista como una adaptación de diversos lenguajes y sus propiedades para producir uno nuevo. En nuestro caso consideramos que el audiovisual es un medio con su propio lenguaje, pero el cual se crea alimentándose de otros lenguajes como son: la pintura, la fotografía, el teatro, el diseño de interiores, entre otros.

Siendo así, se puede proceder al método de saturación, en el que se recoge un signo principal que entre dentro de la categoría de isotopía y se le van añadiendo otros que proceden de otros lenguajes hasta crear sentido y llegar a la complejidad del lenguaje deseado.

Concepción de índices, signos y funciones

Isotopía	Índices añadidos	Signo visual o sonoro	Función
Personaje de un hombre anciano	Vestuario clásico conservador – clásico atractivo. Jubilado. Monógamo.	Hombre canoso. Voz fuerte. Colores grises a marrones.	Integradora
Personaje de mujer anciana	Vestuario hippie no tradicional. Trabajadora de medio tiempo. Practica el poliamor.	Mujer canosa, peinado exótico. Voz musical. Colores cálidos.	Integradora
Personaje de hombre maduro	Vestuario elegante. Gay. Alto ejecutivo.	Hombre de 50 años. Un corte de cabello severo.	Integradora
Personaje de mujer madura	Vestuario sencillo pero elegante. Trabajadora. Soltera.	Mujer de 50 años. Maquillaje tradicional.	Integradora
Personaje de hombre y mujer madura dedicado a la ciencia	Vestuario informal. Trabajadores. Concentrados en su proyecto. Despistados del resto del mundo. Él acaba de ser abuelo, ella desea ser mamá.	Mujer de 30 años. Hombre de 65 años.	Distribucional
Lugar: universidad	Instalaciones modernas, pero sin lujo. Pasillos oscuros.	Grafitis militantes en las paredes. Estudiantes fumando marihuana.	Distribucional

El guion está asociado con los resultados de entrevistas y el cruce entre el concepto de vejez entre los adultos mayores y entre los cuidadores, y los hallazgos que arroje el análisis de las telenovelas de mayor audiencia y la manera en que representan el género y la vejez.

Resultados

Dentro de los hallazgos realizados en esta investigación, caben resaltar los siguientes:

Ante la pregunta, ¿cuál cree usted que es el principal problema que enfrenta la vejez? La mayoría de las personas mayores entrevistadas destacaron las limitaciones físicas derivadas de las enfermedades como problema principal: “la ignorancia de las personas respecto a ser mayor”, “los achaques”, “el no querer envejecer”, “estar uno limitado a muchas cosas”, “el principal problema es una enfermedad, “la soledad, la enfermedad”; la tendencia en las respuestas se encaminó a las enfermedades, la soledad y el no saber envejecer. Lo que significa que, desde su propio sentir en el curso de vida, crean una imagen negativa de la vejez al pensar que esta es sinónimo de enfermedad, sin tener en cuenta que no todos los adultos mayores padecían enfermedades que los limitaran en sus actividades de la vida diaria; de hecho, la edad de la vejez no se puede considerar una edad homogeneizada de exclusividad para

las enfermedades, esta es una imagen más que se tiene de los estereotipos en relación con esta etapa de la vida.

En lo referente al tema de las telenovelas, una de las preguntas esenciales fue: ¿Cómo interpreta el contenido de las telenovelas de hoy en día? En los testimonios de observa en una alta proporción el descontento existente por la forma en que las telenovelas manejan contenidos negativos basados en: prostitución, narcotráfico, maldad, violencia sexo, mentiras, mafia y traición. Esto se evidencia en respuestas como las siguientes: “Se ve mucho mal, narcotráfico y prostitución”, “la verdad es muy pobre lo que muestran, ya que [la vida] no es solo violencia o la joven que se acuesta por dinero hay cosas más hermosas como contar cosas de la niñez o que hagan feliz”, “muy malucas por la sencilla razón de que hay novelas que yo me pongo a ver y lo que muestran es sexo”, “casi no veo novelas colombianas me gustan más las turcas son más respetuosas”, “las novelas son puro fanatismo, mentiras y vulgaridades”, “son vanas y no tienen mucho argumento, siempre son de amor, tristeza, traición, mafia algunas chistosas, muy malas siempre lo mismo violentas sin gracia”.

Frente a la pregunta: ¿Qué piensa de los papeles que tienen las personas mayores en las telenovelas? Los mayores entrevistados dije-

ron: “[las personas mayores] tienen derecho a trabajar a pesar de su edad y no se les da la oportunidad de salir en las telenovelas por ser viejos”, “son muy pocos y cuando salen no pasan más de 4 capítulos”, “casi no hay”, “no se ve casi a los viejos en novelas”, “es muy bueno que los adultos mayores trabajen y no que solamente sean los jóvenes que tengan esas oportunidades mientras ellos puedan y quieran lo pueden hacer y para que se sientan útil y se sientan bien”, “ellos tienen que trabajar en algo para entretenerse, me parece muy bueno”, “son personas que tienen una vocación, y tienen una muy buena salud, que son muy inteligentes para grabarse y hacer todo lo que pide el personaje”, “chévere tener ese talento, muy bonito que uno llegar a viejo y ser famoso”, “casi no les dan oportunidades por ser viejos enfermos”, “la juventud es la protagonista por ser bellos”.

En cuanto a las telenovelas analizadas: en las cuatro novelas analizadas se destaca el maltrato al adulto mayor y la naturalización de estereotipos de género que descalifican a la mujer reduciéndola a su destino biológico y a la universalización de la idea de humano definida por lo masculino. Se puede decir que cada novela se enfoca en un estereotipo principal, siendo las telenovelas mexicanas La Patrona y Victoria las que más vulneran a la mujer al mostrarla dentro de esquemas negativos. La telenovela Victoria recrea una importante etapa de la

vida de la mujer, entre los 50 y 60 años, que es cuando está entrando en la menopausia, finalizando su etapa laboral y cuando empiezan a experimentar la etapa del nido vacío. Es una recreación que se acerca bastante a la realidad, y muestra a la mujer como un ser capaz de volver a vivir el amor, superando los tabús de la edad. En las telenovelas colombianas Pasión de Gavilanes y A corazón abierto se trabaja en el caso de los hombres la imagen negativa del adulto mayor, mostrándolos débiles, enfermos y dependientes, centrándose en su respaldo económico como fuente de su seguridad física y psicológica. Mientras que las mujeres son representadas como mujeres amargadas y avaras que han logrado su fortuna casándose, por lo que dependen de la supervivencia de su marido para continuar disfrutando de su riqueza, reforzando así la idea de que las mujeres son seres dependientes, incapacitadas para el trabajo e inseguras.

Conclusiones

Frente a estos hallazgos, se pasó al segundo y tercer objetivo de esta investigación que consistió en 10 talleres de dos horas con mujeres mayores, con las que se hizo un ejercicio creativo de cómo los adultos (as) mayores debían ser representados. De estos surgieron las siguientes observaciones:

-Quieren ser reconocidos como seres con potencial y derechos, el derecho a trabajar, a amar, ser amada y a tener una vida sexual activa.

-No quieren que se reduzca su imagen a la de personas enfermas o sin metas, cuando ellos son mucho más.

-Dado que ahora alcanzan la vejez con un mayor nivel de educación, se debe reconocer que llegan sin las cargas de ser unos “viejos inútiles”. Al contrario, se sienten personas con muchos deseos de hacer y de aprender más, solo que no quieren seguir cumpliendo horarios, ni con obligaciones que ocupen todo su tiempo.

-Aman la independencia que les da tener una jubilación y el ser capaces de decidir cómo invierten su tiempo y dinero.

-Disfrutan la libertad que les da la experiencia y el opinar sin supeditarse a ser juzgados por sus pensamientos.

-Las mujeres quieren que no se les califique desde su aspecto, ellas siguen siendo bellas, pero es una belleza diferente, más libre.

-Las mujeres también piden que se les tenga en cuenta su capacidad laboral, la cual no disminuye por tener más años.

-Tampoco quieren que se las reduzca a la posición social de su marido o su familia, ellas como seres autónomos tienen su propio estatus.

-Reconocen que algo que les gustaría ver en las telenovelas, además de que los adultos mayores sean tratados como seres productivos, activos y autónomos, es que entre todos ellos hay una vinculación con el recuerdo. La nostalgia no es el punto central, sino la reunión que reaviva viejas experiencias.

Con todos estos conceptos, el grupo creativo de adultas mayores que aceptó ayudar en la investigación elaboró una miniserie web, en la que trataron de concentrarse los elementos mencionados. A continuación, se relata la historia general de la trama.

El argumento inicia con una mujer, Josefina, que le pide a su hija de 50 años desempleada por culpa de su edad (discriminación por edad), que realice una reunión de sus antiguos compañeros de escuela (valoración del pasado). Así conocemos a Emilio, de 80 años, que ha sido abandonado por sus hijos; a Esperanza, una famosa diseñadora que luego de la jubilación le tocó quedarse a cuidar a sus nietos (maltrato al adulto mayor); a Josefina que solo quiere disfrutar la vida, tener novios, pasear; y a Rosa Helena, que a sus 76 años quiere emprender un nuevo negocio, pero no le dan crédito por su

edad (envejecimiento activo, productividad del adulto mayor y discriminación por edad). Entre todos ellos organizarán un evento social para cumplir los sueños de cada uno y así demostrar que no están al final de la vida sino al inicio de una nueva.

Para finalizar, se puede señalar que:

La naturalización de los estereotipos es lo primero que se debe atacar en las telenovelas, porque son los que establecen las bases de la desigualdad misma, y esto aplica tanto para los adultos mayores como para los conceptos de género.

Hay que destacar las diferencias entre los adultos mayores, para reconocer sus derechos de manera equitativa y justa, puesto que si no todos son iguales no todos se deben concebir ni tratar igual. Es decir, hay que promover el aprendizaje diferenciado de los distintos roles que ocupa el adulto mayor en nuestra cotidianidad y en la sociedad.

Referencias

- Amoros, C. (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Editorial Anthropos.
- Arnold-Cathalifaud, M., Thumala, D., Urquiza, A. y Ojeda, A. (2007). *La vejez desde la mirada de los jóvenes chilenos: un estudio exploratorio*. Revista Última Década, (27), 75-91. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v15n27/art05.pdf>
- Barthes, R. (1972). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. http://soda.usta-distancia.edu.co/enlinea/MARIACRISTINA-SOLER_METODOSDEESTUDIOLITERARIO_1/BARTHES_ROLAND_-_Introduccion_Al_Analisis_Estructural_De_Los_Relatos.pdf
- Corbin, J. (1998). *Metodología de la investigación, conceptos*. <http://dossiermalinally.blogspot.com/2014/12/metodo-comparativo-constante.html>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2018). *Resultados censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>
- Egri, L. (1941). *Cómo escribir un drama*. https://www.academia.edu/34696744/Como_escribir_un_drama_Lajos_Egri
- Fuenzalida, V. (1996). *La apropiación educativa de la telenovela*. https://www.academia.edu/34696744/Como_escribir_un_drama_Lajos_Egri

- edu//La_apropiaci_educativa_de_la_telenovela
- García Rodríguez, M. I. (2010). *Libro blanco del envejecimiento activo*. Junta de Andalucía, España.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad deteriorada*. Amorrortu editores.
- Gobierno de Chile, Chile mejor. (2018). *Ley de identidad de género*. <http://www.movilh.cl/identidadgenero/>
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales [IMSERSO]. (2011). *Envejecimiento activo*. <https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/envejecimientoactivo.pdf>
- Klee, P. (2008). *Teoría del arte moderno*. Editorial Cactus.
- Lagarde, M. (2001). *Democracia genérica, por una educación humana de género para la igualdad, la integridad y la libertad*. <http://mujeresdelsur.org/sitio/images/descargas/genero.%20lagarde.%20dem%20generica.%20no.12%20democracia%20generica.pdf>
- Martín Barbero, J. (1992) *Televisión y Melodrama, géneros y lecturas de la televisión en Colombia*. www.mediaciones.net
- Ministerio de Salud. (2015) *Abecé, enfoque de curso de vida*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ABCenfoqueCV.pdf>
- Morales, P. y Quintero, A. (2012). *Investigar el arte, provocaciones para una reflexión necesaria*. Corporación Universitaria Unitec.
- O'Connor, F. (2000). *Naturaleza y finalidad narrativa*. En: *El negro artificial y otros escritos*. Ediciones Encuentro.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2015). *Informe mundial sobre envejecimiento y la salud*. <https://www.who.int/ageing/publications/world-report-2015/es/>
- Pérez, M. y Leal, S. (2017). *Las telenovelas como generadores de estereotipos de género: caso de México*. *Revista Anagramas*, 16(31), 167-185. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=491555087008>
- Rajewsky, I. (2005). *Intermediality, Intertextuality, and Remediation: a literary perspective on intermediality*. *Intermedialités*, (6), 43-64.
- Real Oliva, T. (2017). *Percepción social de la vejez y los medios de comunicación*. (Trabajo de fin de grado. Universidad de la Laguna, España). <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6886/Percepcion%20social%20de%20la%20vejez%20y%20medios%20de%20comunicacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- San Martín, D. (2014). *Teoría Fundamentada y Atlas Ti, recursos metodológicos para la investigación educativa*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>
- Suay, A. (2016). *Envejecimiento y desigualdad de género*. <http://geriatricarea.com/envejecimiento-desigualdad-genero/>

Vela, F. (2004). *Un acto metodológico de la investigación social: la entrevista cualitativa*. En M. L. Tarres. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender, sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v16n31/v16n31a6.pdf



4. La conservación del medio ambiente como valor estético para artistas plásticos de Manizales (Caldas). Cuando el arte sí sirve

Por: Ana María Fayad-Alzate¹¹ Jaime Alberto Restrepo¹²

11 Comunicadora social - periodista y Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. Profesional independiente. Correo: anamafayad@gmail.com

12 Psicólogo. Doctor en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Docente Universidad de Manizales. Correo: jaimera@umanizales.edu.co.

Introducción

Las preguntas sobre el arte y su función en las sociedades han acompañado la historia desde que se pensaba en el arte como solo lo bello hasta hoy, cuando las manifestaciones artísticas permean cualquier situación y tienen alcances globales. Una respuesta definitiva no se ha obtenido, pero a partir de las entrevistas a tres artistas plásticos de Manizales es posible conocer posturas del mismo artista sobre la utilidad de su oficio, las cuales ofrecen un amplio panorama de interpretaciones sobre esta pregunta para darse cuenta de que las respuestas pueden ser tan variadas como las mismas manifestaciones artísticas. Pero que, definitivamente, si se pregunta si el arte sirve, la respuesta es un contundente 'sí'.

Una de las motivaciones de este trabajo fue pensar si el arte puede funcionar como un medio alternativo que 'hable' sobre la situación actual del medio ambiente en términos de su conservación. No se remitió al arte como pieza ni a su interpretación, sino que se acudió directamente a la fuente con el fin de saber si ellos -los artistas- lo pensaban así o si el hecho de que una obra suya se relacionara con este tema obedecía ya a la perspectiva del observador. Como investigadora y comunicadora social de base, una de las autoras de este texto partió de dos hechos: primero, que los medios de comu-

nicación utilizan, para reportar hechos ambientales, los mismos géneros y formatos periodísticos que para cualquier otro hecho, los cuales no están pensados para hacer un llamado a la acción directa. Y, por otro lado, la observación de Manizales como una ciudad con lugares característicos a nivel regional y nacional en cuanto a su naturaleza, como el Parque Nacional Natural Los Nevados, el Ecoparque Los Yarusmos, el Recinto del Pensamiento y el Bosque Popular El Prado, por nombrar sólo algunos. Además, con eventos donde el arte tiene gran fuerza y, en especial, las artes visuales, como el Festival Internacional de la Imagen, el festival Bio Cultural y el festival Narrativas Urbanas. Por lo tanto, evidenció como un escenario fértil para pensar en artistas locales que mostraran su perspectiva al respecto y otorgarle, o no, un valor estético a la conservación del medio ambiente en su obra.

Para efectos del presente texto, lo que se expondrá es cómo ese valor estético puede tener un tinte de función. Es decir, se mostrará quiénes de ellos crearon sus obras mientras hacían un análisis sobre su oficio como artistas y, de este análisis, pudieron concluir si su arte ha sido desarrollado con la intención consciente de que sea una pieza que atraiga la atención sobre la conservación del medio ambiente.

Así pues, de los cinco artistas y el colectivo con el que se desarrolló la investigación completa, este trabajo tomará las respuestas de tres de ellos, a partir de quienes se observa un patrón común: intencionalidad de producir una obra con una finalidad, independientemente de la que sea, pero que, en todo caso, guía sobre lo que se quiso averiguar en primera instancia. A lo largo del texto se dialoga con las perspectivas teóricas que soportan la tesis de la función del arte como uno de los valores estéticos que los artistas dan a la conservación del medio ambiente como concepto de sus obras. Se mostrarán los testimonios de los artistas donde se hace evidente el tema y se planteará una discusión acerca de estos hallazgos. Se resalta, nuevamente, que la exploración siempre transitó los terrenos de una posibilidad que iba a hacerse más concreta o abstracta a partir de las conversaciones con los artistas.

En diálogo con los autores

Para iniciar el camino de investigar la función del arte es necesario revisar la relación entre éste y la estética, dado que, en muchos casos, esta relación hace referencia a que el arte no tiene una función en sí misma más allá del ser y del hacer sentir a quien la ve. Las definiciones de estética tampoco han logrado ponerse de acuerdo sobre lo que ésta realmente significa, sin embargo, el punto en común entre arte

y estética lo marca el concepto de belleza que aún subsiste en nuestros días.

La teoría estética de Kant (1992) expone que la belleza, explicada desde la subjetividad, puede definirse como aquello que gusta o agrada sin que exista de por medio una relación de utilidad práctica, sino que ese gusto se manifiesta de una manera general. Ahora, desde el punto de vista objetivo, la belleza se refiere a la forma del objeto, siendo esta la que agrada, separando este gusto mucho más de la necesidad de que haya una utilidad.

Allí se observa la distancia de la estética de 'servir' para algo. Habermas et al. (1988) explican que

El arte se ha convertido en un espejo crítico que muestra la naturaleza irreconciliable de los mundos estéticos y sociales. Esta transformación modernista se realizó tanto más dolorosamente cuanto más se alienaba el arte de la vida y se retiraba en la intocabilidad de la autonomía completa.

Y a partir de establecer esta relación, es decir, que el arte no trasegaba solo, sino que podía haber correspondencia entre él y el mundo y sus hechos, la perspectiva se fue expandiendo. Por ejemplo, afirmaciones como: el arte 'retrata' una época y lo que sucede en ella, se pueden

apreciar en el libro *El arte moderno* de Giulio Carlo Argán (1998). “En definitiva, en la Inglaterra paleo-industrial, el arte pretende tener una función no tanto humanitaria, como correctiva y sanadora”.

Por tal razón, es válido afirmar que todas estas definiciones son los insumos necesarios para en la actualidad asegurar que, a través del arte, el artista puede manifestarse a sí mismo y a cualquiera de sus visiones de mundo sin que nadie le diga que ‘eso’ no cabe en el arte o que eso puede despertar ‘solamente’ sentimientos estéticos.

Según Niklas Luhmann (2005), se debe comprender el arte como un sistema de apoyo a otros sistemas sociales:

seguramente no será falso el presupuesto de que lo que percibimos en retrospectiva como arte y colocamos en los museos, se produjo en las sociedades antiguas más bien como función de apoyo para otros círculos de funciones, y no con miras a la función propia del arte.

Evidentemente, el arte se puede tornar crítico de lo que en realidad pasa en la época en la que se mueve y se vuelve más flexible a ser solo una manifestación de un sistema propio auto referenciado (como indica Luhmann, 2005). O,

puede cumplir una función en el sistema social o cultural, haciendo una crítica como lo afirma Ardenne (2002), “saliendo del museo, la obra de arte ya no está expresamente concebida para él (el artista) y puede adherirse al mundo, a sus sobresaltos, ocupar los lugares más diversos, ofreciendo al espectador una experiencia sensible original” (p. 22).

Ejemplos de cómo el artista puede reflejar y al mismo tiempo verse como individuo de la sociedad, son: Pawel Kuczynski (<http://pawelkuczynski.com>), el ilustrador polaco cuyas obras navegan por las redes sociales y por el internet y dan cuenta de las realidades actuales del ser humano, entre ellas la realidad del medio ambiente. Así como Banksy (<http://www.banksy.co.uk>), seudónimo de un artista inglés que nadie conoce y que genera controversia con sus obras urbanas. Ambos artistas se dan a conocer a través de diferentes medios, lo digital y lo urbano, posicionan temas de conversación y sus ‘mensajes’, aunque pueden ser interpretados de muchas maneras, son como son por cómo los artistas los concibieron, es decir, cabría también hacerles a ellos las preguntas ¿con qué fin hacen sus obras? y ¿creen que sus obras sirven para algo?

Las respuestas se desconocen, lo que sí puede afirmarse es que contexto y sus propias vivencias han hecho que sus obras sean como son

y no de otra manera y que si son conocidos y se habla de ellos es porque su arte despierta ese algo, no siempre nombrable cuando se trata de arte. ¿No sería esto ya una función? O, en el sentido propuesto por Luhmann (2005), ¿no estarían sus obras soportando las acciones de otros sistemas como el económico o el político?

Se entra a otro terreno en el cual al hablar de contexto se debe hablar de la experiencia completa que para el artista supone crear. Así lo propone Dewey (1934, 2008) en su libro "El arte como experiencia" donde postula la primacía de la experiencia en el arte. Dewey (1934, 2008) distingue el objeto físico, como un mero "producto del arte", de la actividad experiencial resaltada en él, lo cual sería la real obra de arte: "la obra actual de arte es lo que el producto hace con y en la experiencia" (Dewey, 1934, 2008); primero la experiencia creadora del artista; luego, la experiencia del público espectador.

El servicio del arte a la vida implica el rechazo de la tradicional oposición estética/práctica que define al arte (Kant, 1992) por su contemplación no instrumental. Es decir, el rechazo de la funcionalidad en la apreciación de la forma pura. En palabras de Dewey (1934, 2008) "el trabajo del arte estético satisface muchos fines... [el arte] sirve a la vida en vez de prescribirle un definido y limitado modo de vivirse".

Siguiendo esta línea de pensamiento, Nelson Goodman (1984, 1995) ha desarrollado el tema de la continuidad entre arte y ciencia. En su libro "De la mente y otras materias", el autor rechaza la idea de "objetos estéticos autónomos" valorados solamente por el placer de su forma, llamando la atención sobre la fundamental unidad de arte y ciencia a través de su "función cognitiva común". Goodman (1984, 1995), Dewey (1934, 2008) y Beardsley (1958, 1982) insisten en que lo que importa, estéticamente hablando, no es precisamente qué objeto tiene el arte material, sino cómo funciona en una experiencia dinámica. Así pues, se tendría que reemplazar la pregunta ¿qué es arte?, por esta otra: ¿cuándo es arte?

Ese 'cuándo' en los artistas consultados surge de una combinación de factores de su contexto, de su edad y de su relación con el medio ambiente, así como del arte mismo, para dar como resultado su tipo de arte y la función que puede cumplir.

El camino

En esta investigación cualitativa hermenéutica, los textos son obras pertenecientes a las artes plásticas, las cuales, antes de ser interpretadas por el investigador, deben ser interpretadas por sus mismos creadores, pues lo que se busca no es la interpretación de un 'lector' (aprecia-

dor del arte), sino la comprensión misma del artista acerca de un elemento en particular que pueda ubicar dentro de sus obras la conservación del medio ambiente, para poder establecer que él mismo comprende su quehacer como artista y así puede luego determinar su posible relación con la conservación.

En consecuencia, el acercamiento se hizo a través de entrevistas semiestructuradas con el fin de obtener unas respuestas muy específicas, pero a la vez tener la libertad de adentrarse en otros asuntos que enriquecieran la investigación.

Se escogió a Sabina Bolaños, John Fredy Villa y a Jorge Giraldo (Tonra). Pues en ellos es fácil apreciar cómo la funcionalidad del arte existe. No necesariamente por el hecho de que ellos hagan sus obras pensando en que van a impactar en el medio ambiente, sino porque otros se lo han manifestado, porque su arte se ha convertido en la fuente de sus ingresos o porque fue a partir de la investigación que llegaron a ciertas conclusiones por primera vez.

Sabina Bolaños Villada¹³, diseñadora visual egresada de la Universidad de Caldas en la década del 2010. Se desempeña como muralista en grandes superficies con la técnica de vinilo y aerosol. Manifiesta a través de su arte una ne-

cesidad espiritual de que el hombre retorne a la tierra. La entrevista a Sabina estuvo cargada de emotividad, en tanto sus respuestas estuvieron colmadas de explicaciones y recuerdos sobre lo que para ella significa vivir en Manizales.

Jhon Freddy Villa Londoño, artista egresado de la Universidad de Caldas en la década del 2000, se desempeña como artista independiente. Como pintor surrealista ha realizado varios murales en distintas ciudades con un mensaje proteccionista del medio ambiente y en algunas otras de sus obras se puede observar el valor estético de la conservación del medio ambiente. Se destacaron sus palabras por expresar resignación al preguntarle sobre la posibilidad de que el arte pueda aportar a la conservación del medio ambiente.

Jorge Giraldo Gonzales (*Tonra*)¹⁴, artista egresado de la Universidad de Caldas en la década del 2010, muralista y artista urbano. En su obra siempre ha tratado de expresar la necesidad de que el hombre encuentre su identidad y en algunas obras esta identidad la ha unido a la necesidad del cuidado del campo como fuente de vida para el hombre. También, tuvo una serie de paisajes tras una visita a México que le hizo reconocer la importancia del verde que se ve en la ciudad de Manizales.

13 Página web de Sabina Bolaños: <https://www.flickr.com/people/nirvanasabina/>

14 Página web de Jorge Giraldo: <https://www.flickr.com/people/tonra89/>

Las llegadas

Tras el acercamiento teórico que pone el piso acerca de la posibilidad de preguntarse por la función del arte y su potencial valor como medio alternativo para enviar mensajes sobre la conservación del medio ambiente, las llegadas no llevan a las respuestas de los artistas mencionados a las preguntas planteadas: Cabe destacar aquí cómo ellos no se refirieron solo a su obra, sino que se ubicaron desde el universo del arte, se refirieron a lo que han visto en otros o lo que saben de otros, ampliando la mirada sobre la cuestión de la función del arte, cada vez alejada de un absoluto. Es decir, es una cuestión que no puede responderse con un sí o un no, sino que los matices sobresalen y, de nuevo, pueden establecer relaciones con la perspectiva de Luhmann (2005) al proponer el arte como un tamiz por donde las demás esferas de la sociedad pasan, o con Dewey (1934, 1992) al observar cómo la experiencia particular de cada artista ofrece lecturas variadas acerca del mismo interrogante. En general, puede decirse que, de acuerdo con lo investigado, los artistas que se eligieron para este trabajo sí concluyen de manera más evidente que el arte, no solo el suyo, puede tener una función.

La primera finalidad de la investigación fue describir e interpretar las características de la problemática de la conservación del medio am-

biente que son susceptibles de hacer parte de una obra de arte. Se hicieron preguntas a los artistas, las cuales estaban orientadas a auto-interrogarse sobre razón misma de su obra. Con las respuestas se identificaron tendencias en rasgos comunes. En el caso de Sabina Bolaños, su expresión está cargada de emoción cuando se refiere a que es necesario tomar un nuevo estilo de vida: *“Es entonces este tiempo el que pide a gritos que regrese la conciencia a nuestro vivir.”*

Ante la pregunta sobre ¿por qué crear obras de arte relacionadas con el medio ambiente?, todos los artistas coinciden en que comienza con un sentir interior, sobre todo, por ser parte del mundo y que como artistas, aunque no sienten que es necesariamente su ‘deber’, sí sienten esas deseos de expresar lo que piensan y sienten, ya sea con la intención de aportar algo positivo como el caso de Sabina, o por el disgusto en el caso de John Freddy Villa. Aún sin una respuesta unificada sobre la funcionalidad de su arte, coinciden en que algo puede hacerse con ella, o que otros encuentran funcionalidad. Ante la pregunta: ¿cuál era el fin con el que cada uno llevaba una problemática ambiental a una obra de arte?, Jorge Giraldo respondió:

(...) en esas problemáticas que ha habido últimamente como que me ha interesado tener una posición al respecto, pues el arte tam-

bién tiene que abordar ese tipo de temas. Y más el arte urbano que se trata de política, de lo que nos afecta a todos en comunidad. Y eso nos afecta a todos en cualquier momento, entonces ahí he querido abordar ese tipo de temáticas.

Por su parte, John Freddy Villa define este fin desde un aspecto económico y personal, desde su lugar de muralista:

Tal vez podría proteger el medio ambiente de forma lúdica, o sea sensibilizar a través del arte, no es tan absurdo, pero vaya... ¿a quién le interesa? (...) cuando nosotros hacemos murales yo creo que nadie piensa en sembrar un árbol, pintamos y eso, pero por lo que se hace el mural es para ganar 10 o 15 millones.

Finalmente, Sabina Bolaños asume sus obras como obras comunicativas capaces de crear grandes impactos: *“La finalidad de llevar un problema ambiental a la obra de arte es ponerlo en evidencia y además plantear una alternativa a su solución, ya que no logramos nada con identificar el problema y nada más”.*

Las respuestas de estos artistas, disímiles en sus finalidades, dejan rasgos semejantes, una intencionalidad del artista y el valor de la obra expuesta al público en la calle donde toda per-

sona puede apreciarla y donde puede iniciar una experiencia artística por sí mismo.

Como señala Dewey (1934, 1992), la experiencia completa está muy relacionada con lo que es el producto final del arte. En los tres artistas participantes en el estudio, su experiencia está marcada por lo que es y ha sido Manizales para ellos como ciudad, experiencias similares que se pueden resumir en la afirmación de belleza que tienen Manizales y el Eje Cafetero y que ha influido en lo que cada uno de estos artistas percibe por naturaleza y cómo esto está directamente relacionado con una percepción estética que describen desde la belleza, las ventajas del campo para dar alimento o un aire y agua limpios.

Derivado de las conversaciones, puede decirse que los entrevistados se ven a sí mismos a través de su obra como maneras de criticar y sensibilizar. Esto hace referencia directa a la teoría de los sistemas de Niklas Luhmann (2005), si los artistas se refieren a ella como una manera de ‘sensibilizar’, puede decirse que esto puede asociarse a sensibilización política, un arte que es transversal a otros sistemas. Sin embargo, es de aclarar que esta aseveración se da dentro de un escenario de posibilidades, no de hechos ni de verdades absolutas; lo que también es congruente con Luhmann (2005), en el sentido de que el arte no está obligado a hacer referencia a algo, sino que puede ser re-

ferencia de sí mismo. Es decir, el artista puede hacer una obra sin pretensiones en la sociedad y esa posibilidad de 'causar' algo en quienes la observan no está determinada directamente en la producción artística, como se ve con John Freddy Villa quien, aunque realiza sus murales solo porque sabe que va a recibir una remuneración económica por ellos, no cierra la puerta a lo que con la obra pueda suceder.

Con ello la obra de arte -al duplicar la realidad real con otra realidad desde la cual se observa la realidad real-, puede dejar a la voluntad del observador la selección de sentido con la que desee establecer el puente: idealizando, criticando, afirmando o confirmando experiencias propias. Los textos pueden incluir intenciones afirmativas y oponerse al vicio hipercrítico de la negación y, a pesar de ello, pueden ser leídos como tristes, irónicos, o como confirmación de experiencias propias. La obra de arte consigue que el observador se sujete a las formas allí fijadas. No obstante, en el contexto de la comunicación moderna, precisamente por eso existe la libertad de acercarse de distintas maneras a esa diferencia fijada rígidamente entre realidad imaginada y realidad real. (Luhmann, 2005)

Como lo afirman los artistas en la entrevista, la luz, las formas, los colores junto a su talento y

motivo de expresión dan como resultado una obra de arte relacionada, para el caso de esta investigación, con la conservación del medio ambiente, pero no está dentro de su responsabilidad directa como artista que sea evidente.

Así lo indica John Freddy Villa al preguntarle ¿con qué fin lleva un problema ambiental a una obra de arte?,

Mi maestro me decía que el arte en cierta forma es el medio ambiente porque en él nos desarrollamos y recreamos todo lo que nos hace humanos. Pero no creo que haya un fin porque la labor del arte no es proteger nada. No sirve ni para proteger la vida del artista. Tal vez podría proteger el medio ambiente de forma lúdica, o sea sensibilizar a través del arte, no es tan absurdo, pero vaya, ¿a quién le interesa?

En contraste con el planteamiento del artista, Nelson Goodman (1984, 1995) en su libro "De la mente y otras materias" rechaza la idea de "objetos estéticos autónomos" y llama la atención sobre la fundamental unidad de arte y ciencia a través de su "función cognitiva común". En tal sentido, podría decirse que lo que importa, estéticamente hablando, no es precisamente qué objeto tiene el arte material, sino cómo funciona en una experiencia dinámica, es decir, una experiencia que se da cuando el

artista crea su obra y cómo esta experiencia luego se transforma para dar otra experiencia a quien interpreta la anterior, quien la ve, la sufre, la disfruta o cualquier vivencia estética que tenga, dentro de la cual sabe entonces hablar de la sensibilización. Es decir, la experiencia sensible del ser humano ante la conservación del medio ambiente es la función del arte, de acuerdo con estos tres artistas.

Finalmente, se ubica al arte y su función en términos de temporalidad. No sería la misma sensibilidad la que despertarían estas obras en otra época histórica o con estos artistas ubicados en otro tiempo, no provocarían las mismas obras. Cabe recordar aquí las posturas de artistas como Pavel Kucynsky y Bansky que justifican por completo lo que significa el 'cuándo es arte', pues el mundo de hoy es ese cuándo: los noticieros y periódicos diarios son una lista interminable de desastres naturales, especies que se extinguen, escasez de agua y tala de bosques.

Entonces, cuando se pone en una línea de tiempo de forma simultánea, el momento actual del mundo, el momento actual en el que los artistas decidieron hacer sus obras, la obra como tal que resultó y a algunas personas que observan esos tres elementos a la vez, se obtiene como resultado una interpretación que genera esa experiencia dinámica al tener la perspec-

tiva de todos esos elementos y encadenarlos el uno con el otro, para lograr otra experiencia, la experiencia sensible en la que la función se hace manifiesta.

Es necesario recordar que estas interpretaciones se hacen a partir de lo que los artistas piensan que puede pasar con sus obras, pues no se consultó con observadores de arte. Indagar esa experiencia sensible desde el ojo del observador, sería objeto de otra investigación.

Conclusiones

Comprender las valoraciones que se le dan al ambiente cuando es un concepto en sí mismo a cuando es un asunto estético es comprender al ser en sí mismo. Más allá de los factores comunes como una relación intermedia con el medio ambiente, tener un talento artístico y ser artistas plásticos, la obra de arte de cada uno de los artistas consultados es tan única como ellos mismos. La edad, el formato que utilizan, los lugares de dónde vienen o donde han vivido y su propio pensar sobre la crisis ambiental, convierten al artista y, por ende, a su obra, en un entramado único lleno de valoraciones diferentes que, aunque se dan en Manizales, no necesariamente están pensadas para Manizales. Tonra vivió en México, Sabina es de Pasto (Nariño) y John Fredy reside en Pereira (Risaralda), ejemplos de que comprender las valoraciones

que hacen del medio ambiente a través de su obra debe ser un proceso individual que no debe hacerse de la obra hacia el artista, sino de él hacia ella, indagando dentro suyo qué le despierta ese valor estético o político, económico, hedonista, histórico sobre el medio ambiente, para el caso que nos interesa. Además, del qué y el cuándo, como ya se ha dicho.

El reconocimiento de la profunda funcionalidad del arte llevó a Dewey (1934,1992) a posicionar el arte como representante de la máxima experiencia humana. Esta investigación permite concluir que los elementos comunes no necesariamente atañen situaciones o condiciones comunes y que una obra de arte es más que una imagen llena de sentidos o conceptos que pueda dar su observador. Son las experiencias del artista como ser humano integral las que llevan a que el arte no sea un glosario de posibles sensaciones; sino toda una experiencia; lo cual se puede comprender al preguntar por el interés inicial de descubrir en lo profundo de cada artista esas experiencias vitales que desembocan en cuadros, murales y fotografías.

El solo hecho de preguntarse por la funcionalidad de una obra de arte es un camino que parte de una duda posible, si no se pensara en ella de antemano no habría quién preguntara, en tanto ya se tendría un 'no' como respuesta previa. Así que partir de una duda, ya sea como observa-

dor, como investigador o como artista, facilita explorar diferentes posibilidades de aquello que puede suplir el arte y cuyas respuestas también pueden, y deben, partir de ese sujeto quien se pregunta, en tanto, la historia del arte ha mostrado las diferentes facetas de sí misma y cómo cada uno es un intérprete.

Las respuestas sobre el arte no son absolutas. Si tan solo el artista y su talento pueden producir una obra de arte tomando como base gran cantidad de factores, es posible imaginarse la cantidad de respuestas o conclusiones que los demás pueden obtener tras observar la obra de arte. Respuestas o conclusiones que cambiarán y se transformarán a medida que la obra de arte se transforme como lo haga la ciudad, el paisaje, sus habitantes y el 'cuando' en el que ocurre. Ese cuando que para cada quién es diferente, ese cuando que es eterno o que es fugaz.

Si ubicamos en la época actual como el 'cuando' de las obras de arte producidas por John Fredy Villa, Sabina Bolaños y Jorge Giraldo (Tonra), puede concluirse que sí pueden tener una funcionalidad en cuanto a la conservación del medio ambiente, más allá de aquello por lo que cada uno creó dichas obras, son fácilmente relacionadas con temas ambientales. Y que esa funcionalidad cambiará drásticamente en muchos años cuando el paisaje de ese nuevo 'cuando' ofrezca realidades distintas a las de sus obras,

si estas ofrecían remembranzas de paisajes naturales, o cuando ofrezcan realidades iguales si las obras manifestaban futuros posibles.

Referencias

- Ardenne, P. (2002). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación de intervención, de participación*. <https://seminariotresbellasartes.files.wordpress.com/2013/10/ardenne-un-arte-contextual-2002-1.pdf>
- Argan, G.C. (1998). *El arte moderno. Del iluminismo a los movimientos contemporáneos*. <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=77gE6kjN51lC&oi=fnd&pg=PA6&dq=arte+contempor%C3%A1neo+medio+ambiente&ots=lxAGBxC4n8&sig=LFOMR9FHLz-MZlw8U281-ojiVLQ#v=onepage&q=arte%20contempor%C3%A1neo%20medio%20ambiente&f=false>
- Banksy. (s.f.). Imagen. <http://www.banksy.co.uk>
- Beardsley, M. (1958). *Aesthetics*. Edit. Hackett.
- Beardsley, M. (1982). *The Aesthetic Point of View*. Cornell University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. The Berkeley Publishing Group.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. (Traducción y prólogo de Jordi Claramonte). Edit. Paidós.
- Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Harvard University Press. Harvard College.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. (Traducción de la Col. La balsa de la

Medusa N° 75). Visor.

Habermas, J., Baudrillard, J., Said, E., Jamenson, F., Krauss, R. Crimp, D., Ulmer, G., Owens, C. y Frampton, K. (1988). *La Posmodernidad*. <http://es.scribd.com/doc/125819490/Habermas-La-modernidad-un-proyecto-in-completo>.

Kant, I. (1992). *Crítica de la facultad de juzgar*. (Traducción de Pablo Oyarzún). Edit. Monte Ávila.

Kuczynski, P. (s.f.). Dibujante satírico polaco. <http://www.pawelkuczynski.com>

Luhmann. N. (2005). El arte de la sociedad. <http://es.scribd.com/doc/16402859/Luhmann-Niklas-El-Artede-La-Sociedad>



*5. La investigación acción:
convoca el nosotros hacia la mejora,
el cambio o la transformación*

Por: Martha Liliana Marín Cano¹⁵

A manera de apertura

En clave de apertura, es mi deber enunciar el lugar desde donde ubico la reflexión, con el fin de no generar expectativas que superen lo que a continuación presentaré. Es así como mi lugar de evocación está referida a la reflexión generada desde la práctica educativa y pedagógica, en relación con el desarrollo profesional y la investigación acción como horizonte de cambio y mejora de las prácticas. Descubrir a Jhon Elliot en la amplia gama de autores que marcan nuestra vida profesional, me condujo a volcar la reflexión en la práctica y en la relación que posee ésta con la teoría. De igual modo, conocer su experiencia como facilitador de la investigación acción me abrió un horizonte de posibilidades para comprender que también se genera teoría a partir de la práctica.

Las siguientes preguntas orientan la reflexión: ¿cómo superar la mirada ingenua y reductora de la investigación acción?, ¿qué incidencia posee la investigación acción en el desarrollo profesoral del profesor, dentro de su profesión? ¿qué significado poseen la incertidumbre y la resistencia en el despliegue de la espiral autorreflexiva -IAP?, ¿qué implicaciones posee la escritura para comprender los cambios, las mejoras y las transformaciones de las prácticas?

La experiencia en la vida de un ser humano que se constituye con el nosotros

El trayecto formativo del profesor se configura con las múltiples y diversas experiencias tejidas en la escuela, comprendida ésta a través de los lugares que le otorgan sentido a la vida de los seres humanos que circundan por ella. Este fue el inicio de una profesora que se lanzó a vivir la cotidianidad del aula y descubrir a través de los rostros de los estudiantes, los profesores, los directivos y los padres de familia, los sueños, las angustias, los deseos, la desesperanza y también la posibilidad. En este trasegar de 40 años en la escuela, ha comprendido que en las realidades de las *"organizaciones que aprenden"*, como las denomina Bolívar (2007), emergen situaciones problemáticas que conducen a movibilidades cognitivas, sociales y culturales.

Ahora bien, la profesora tiene rostro y se encuentra aquí como sujeto implicado, que se *"coloca frente a la realidad"* (Zemelman, 2006, p. 75), para compartir con ustedes trazos de historia vital. En la época de inicio en la docencia como profesora novel, los temas se convertían en atractores conceptuales para determinar, desde su significado, el horizonte de actuación. Dos décadas de reflexión para descubrir que nos encontrábamos ante una mirada política que convoca el nosotros. En diálogo

con Arendt (1997), “La política surge en el entre y se establece como relación” (p. 46).

En esta dirección, los temas se desplazaron por los problemas prácticos, aquellos que irrumpen en las rutinas del aula y de la escuela para confrontar al profesor y conducirlo a crear en ambientes que aparentemente se perciben estáticos. Todavía llevo en mis recuerdos- década del 80- aquellos cursos para ascenso en el escalafón, a través de los cuales recibíamos información. Fuimos sujetos pasivos o, se podría afirmar, objetos de formación. Las voces de los profesores se callaban ante el cúmulo de copias que había que repetir. La ausencia de un análisis crítico personal y colectivo develó acciones instrumentales de escasa o nula incidencia en la calidad de los procesos educativos.

Las preguntas rondaban mi pensamiento, algunas referidas a la práctica pedagógica y otras a mi desarrollo profesional. Esta última, se convirtió en el gran descubrimiento conceptual, teórico, metodológico y también vital. Comprender, por un lado, que el aprendizaje se da a lo largo de la vida. Por otro lado, que el otro y los otros son oportunidad para crecer en la complementariedad y en la diversidad, me abrió un espectro de posibilidades para avanzar en autonomía.

Fue así como, en la primera década del 2000, aquellas preguntas que formulaba en mi inti-

midad, tales como: ¿por qué en los cursos de capacitación nos ven como objetos de formación?, ¿qué significa la palabra del otro en los procesos formativos?, ¿cómo construir con el otro si se privilegian los monólogos?, ¿qué significa la participación en contextos en los cuales se destaca el trabajo individual?, ¿qué nos dice el aula que se convierta en tema para la conversación?, se convirtieron en preguntas orientadoras de indagación.

Surge en el trayecto profesional, además de las anteriores cuestiones, otras, en las cuales el nosotros se presenta como oportunidad de co-creación en ambientes particulares de actuación. En palabras de Zemelman (2006),

en la medida en que somos capaces de cuestionarnos frente al conocimiento asimilado, seremos capaces de percibir las anomalías, ya que, a la inversa, al no percibir la anomalía no podemos plantear preguntas nuevas y por lo tanto no podemos avanzar en el plano del conocimiento. (p. 76)

Ahora bien, ¿por qué la mirada fenomenológica anterior para abordar la investigación acción? Debo expresar que el acercamiento a ésta se da cuando comprendo que los problemas prácticos que emergen de las realidades se identifican, reflexionan y comprenden con los otros, bien sea a través de procesos colaborativos o

participativos. Es así como se supera la instrumentalización de los procesos, para dar lugar a

la indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar. (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 9)

¿Cómo superar la mirada ingenua y reductora de la investigación acción?

La investigación acción, por su naturaleza, posee un movimiento autónomo, inédito, regulado por las comprensiones que poseen las personas de los problemas cotidianos que los afectan. La exploración de la preocupación temática, la documentación y la descripción se convierten en procesos iniciales para la comprensión del problema, el cual posee sus tiempos. Éstos están condicionados por las reflexiones individuales y colectivas de las personas implicadas en el análisis. Cada uno desde los lugares de referencia asume posturas frente a las preocupaciones develadas en la cotidianidad. En concordancia con Fals Borda (1997), “ningún intelectual o investigador debe determinar por sí mismo lo que se puede investigar o hacer en el terreno, sino que debe definir sus tareas en consulta con las bases” (p. 100).

Calcular el tiempo requerido para identificar el problema, el cambio y la mejora en el tratamiento de este, sugiere cuidado para no forzar los resultados a las intenciones del investigador. Si así fuera estaríamos negando la naturaleza de esta investigación, la cual en su esencia posee un trasfondo político dado por las acciones y las decisiones del nosotros, en ambientes en los cuales prima la diferencia y también la resistencia. En concordancia con Elliot (2005),

Existe el peligro de forzar el proceso cuando la situación requiere mantener una actividad durante un periodo más largo del previsto inicialmente (...) a menudo los esfuerzos orientados a la implementación se abandonan sobre la base de un análisis muy superficial del problema. (p. 105)

En este punto de la reflexión, en uno de los apartes del estudio “La potenciación del desarrollo profesional de los profesores de educación básica y media en el centro educativo” (Marín, 2016) se evidenció que:

El proceso de investigación acción a través de la espiral autorreflexiva, nos permitió movilizarnos en las contradicciones y en las tensiones (...) destacamos la lucha y la impotencia, la urgencia del cambio y la resistencia (...) la autonomía y heteronomía, porque era imposible que avanzáramos en

el proceso si no contábamos con el apoyo de los directivos (...) parece contradictorio, pero la resistencia de los directivos nos hizo más fuertes y nos permitió comprender que el camino sería más arduo. (p. 40)

En términos de Kemmis y McTaggart (1988), las preocupaciones temáticas son “generalmente compartidas en un grupo” (p. 14), estas son adoptadas como proyecto de grupo, que atendiendo a un movimiento en espiral y a los ciclos que subyacen en ésta, se desplazan hacia los procesos de reflexión-acción- reflexión mediados por la planeación de la acción, la cual se configura contemplando en su esencia el cambio y la mejora de las prácticas. En este proceso median técnicas diversas, entre las cuales la observación participante aporta a documentar “los efectos de una acción críticamente informada” (p. 18).

La investigación acción: horizonte del desarrollo profesional de profesores en los distintos niveles educativos

En este orden de ideas, ¿qué incidencia posee la investigación acción en el desarrollo profesional del profesor, dentro de su profesión? En las primeras líneas de la apertura a la reflexión presenté algunos de los trazos de la autobiografía con la intención de mostrar y mostrarme como ser humano que aprende a lo largo de la

vida a través de un tejido de relaciones humanas. En esto consiste el desarrollo profesional, en un hacerse permanente en el encuentro, la intersubjetividad, el compromiso que deviene de la relación con el otro, la indeterminación de la relación que implica aprender a aprender con los demás. Indica Day (1999) que “este es el proceso mediante el que, solo o con otros, el profesorado revisa, renueva y amplía su compromiso como agentes de cambio para el propósito moral de enseñar” (p. 4).

Ahora bien, la investigación acción como uno de los horizontes para el desarrollo profesional dentro de la profesión (Novoa, 2009) le ha aportado al profesor en su condición como investigador: la reflexión de la práctica, la paciencia para develar con el nosotros las situaciones problemáticas, el respeto por la diferencia, el significado que posee la incertidumbre y la resistencia en un proceso en espiral para la generación de acciones que procuren bienestar, la implicación en la solución de los problemas dada por la relación sujeto-sujeto, volver a sí mismo y descubrirse en la potencia y la posibilidad, la comprensión del aprendizaje a lo largo de la vida, la apertura para construir con el otro y juntos entender la realidad que nos circunda y “colocarnos frente a los desafíos de la realidad, entendida esta como indeterminada” (Zemelman, 2006, p. 75). En términos de desarrollo profesional, el siguiente relato alude

al significado que posee el encuentro mediado por la palabra:

Hoy se dio en la historia de la institución el primer encuentro vital de desarrollo profesional de los profesores, en el cual ellos tuvieron la palabra para conversar acerca de ellos mismos y su transformación personal, social, cultural y educativa a lo largo de las diferentes épocas de su [carrera] profesional. No se requirió de un conferencista que diera una cátedra de comunicación y citara diferentes autores para dar validez a sus discursos, solamente se necesitó escuchar a su par e implicarse juntos en la cotidianidad de la institución y en la relación con el otro. (Marín, 2017, p. 77)

La investigación acción, algunos inconvenientes asociados

En este punto de la reflexión, hemos comprendido la investigación acción como posibilidad y horizonte de creación colectiva, pero también hay que advertir los inconvenientes que se presentan cuando nos confundimos frente a la metodología. En este sentido, he identificado desde la posición del investigador y desde los participantes algunos inconvenientes que impiden avanzar:

Desde la posición del investigador

- Ingresar al campo con un problema de conocimiento configurado previamente.
- Ignorar los intereses de los participantes porque priman sus intereses.
- No asumirse como sujeto implicado, por lo tanto, el problema no hace parte de su cotidianidad.
- Abordar un problema de conocimiento, no un problema práctico.
- Escasa comprensión de los ciclos que se despliegan en la espiral.
- Escasa documentación de los procesos para la toma de decisiones basada en datos.
- Escasa comprensión del cambio y la mejora en el desarrollo de la investigación.
- Ausencia de la reflexión como proceso fundamental para la construcción teórica desde la práctica.
- Frustración frente a la resistencia de los participantes.
- Control del tiempo para el desarrollo de las actividades.
- Escaso o nulo consenso para la planeación.
- Escasa claridad frente al significado que posee la participación en un proceso de cambio y mejora.

Desde la posición del participante

- Ingresar al grupo de acción por obligación más que por convicción.

- Desconocimiento del papel que tiene como sujeto activo en el proceso.
- Escasa disposición para atender las dinámicas propias del proceso.
- Heteronomía hacia las orientaciones del investigador.
- Poca escucha y apertura para comprender la diversidad de posiciones de los compañeros.
- Dificultad para el encuentro con el otro.
- Dificultad para comprender la resistencia y la incertidumbre.
- Escasa lectura de los textos que emergen de los contextos de actuación.
- Los participantes no se percatan de los problemas.

Documentación de los procesos para la toma de decisiones basada en datos

En líneas anteriores, explicité como limitante para avanzar en las decisiones informadas la escasa documentación del despliegue de los ciclos de reflexión- acción- reflexión. En este sentido, se requieren técnicas e instrumentos que proporcionen: la visión de una situación, la información importante sobre las cuestiones sometidas a la investigación, el descubrimiento de la situación desde diversos puntos de vista y la comprensión de las situaciones para reconstruir lo ocurrido.

Ayudarán a identificar la preocupación temática e informar el proceso de despliegue de la

espiral autorreflexiva: los diarios, el análisis de documentos, los datos fotográficos, las grabaciones, las observaciones, las entrevistas, los comentarios sobre la marcha, los cuestionarios, los archivos, las anotaciones de campo, los registros anecdóticos. Los diarios, como uno de los instrumentos privilegiados en la investigación acción, se escriben en caliente, con las emociones que afloran en el instante; éstos se colman de detalles y reflexiones. “Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 133).

A través de ellos, se identificará la potencia del relato. En el diario, el investigador tendrá la posibilidad de documentar la bitácora de trabajo, comprender las mejoras, reconocerse en la incertidumbre e indeterminación, descubrir las tensiones, los aciertos y también los desafíos con los cuales se encuentra en los trayectos recorridos. De igual manera, a través de éste se descubrirán nuevos horizontes para proseguir un camino que se configura en el día a día. Él (diario) deviene contador de historias en el cual se escuchan las voces de los que participaron en el proceso y recorrieron los ciclos de la planeación, la acción y la reflexión.

Con lo anterior, considero que la investigación acción:

- Posee sus tiempos y estos están vinculados a los tiempos de las personas que participaron en el proceso y el tiempo que sugiere la preocupación temática para la comprensión compartida.

- Le sugiere al investigador y a las personas que participaron en ella enfrentarse a la incertidumbre para la co-creación que deviene de la reflexión personal y colectiva.

- Le permite al sujeto comprenderse como sujeto implicado en relación con el nosotros.

- Desplaza al investigador de un interés investigativo particular hacia otro en el cual el “nosotros” posee la fuerza de la palabra y la acción.

Asumir que la investigación acción es camino, estrategia, enfoque, horizonte y posibilidad, abre el espectro de comprensión frente a la incidencia de esta en el desarrollo profesional dentro de la profesión, la transformación de las prácticas educativas y pedagógicas y el desarrollo de las personas en los contextos particulares de actuación.

El investigador se desplaza de una mirada autorreflexiva hacia otra en la cual el nosotros se constituye en la oportunidad para salir de la inercia y como lo expresa Zemelman (2006): “la inercia es comodidad, es tranquilidad; la inercia es la resolución de todo porque no se ha planteado ningún problema, es fácil vivir entonces sin problemas en la inercia, es mucho más

difícil vivir problemáticamente, pero creciendo como individuo” (p. 77).

Referencias

- Arendt, A. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. La Muralla.
- Day, C. (1999). *Developing Teacher: The Challenge of Lifelong Learning*. Routledge.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Fals, B. (1997). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por praxis*. TM Editores.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Marín, M. (2016). *El desarrollo profesoral: Experiencia desde la investigación acción*. Ediciones Simón Bolívar.
- Novoa, A. (2009). *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Revista de Educación, (350), 203-218. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6f5e2079-b45b-4bdd-9f8d-1fb74dc48517/re35009-pdf.pdf>
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto pensamiento y cultura en América Latina.



6. Prácticas de enseñanza-aprendizaje, investigación y transformación de mundos: reflexiones sobre el Método educativo de la Corporación Universitaria del Meta - MEUM

Por: Luz Elena Malagón¹⁶ Leonor Mojica Sánchez¹⁷
Jorge Sánchez Maldonado¹⁸

16 Administradora de empresas, especialista en Finanzas, en Ecología y Medio Ambiente, maître ès sciences (MSc), magíster en Gestión de Organizaciones, doctora en Educación por la Universidad de La Salle. Vicerrectora Académica y de Investigaciones de la Corporación Universitaria del Meta – UNIMETA. Líder del Centro de Investigaciones ETHOS. Correo: lmalagonc@gmail.com

17 Abogada, especialista en Derecho Administrativo, doctora en Educación por la Universidad de Salamanca. Rectora de la Corporación Universitaria del Meta. Líder del Centro de Investigaciones Jorge Eliécer Gaitán de la Escuela de Derecho y Ciencias Sociales de la Corporación Universitaria del Meta – UNIMETA. Correo: rectoria@unimeta.edu.co

18 Antropólogo, magíster en Ecología Humana y Saberes Ambientales de la Universidad de Caldas, Manizales. Jefe de Centro de Investigaciones Jorge Eliécer Gaitán de la Escuela de Derecho y Ciencias Sociales de la Corporación Universitaria del Meta – UNIMETA. Correo: jorge.sanchez@unimeta.edu.co

Introducción

La reflexión sobre las prácticas asociadas a la enseñanza debería considerar al menos tres espacios-tiempos de relaciones sociales. Uno que pudiera denominarse espacio-tiempo institucional. Concebimos este espacio-tiempo como una realidad en la que profesores, directivos y estudiantes desarrollan sus formas de *habitar y ser* en un espacio físico que ha tendido a denominarse históricamente “Universidad” y que incluye las actuaciones y diversas formas de agencia de las casas de estudio emergentes en las periferias del sistema-mundo moderno occidental en el que actúa. Esto requiere de una consciencia del lugar en donde opera la universidad, las particularidades históricas, culturales, económicas, políticas y geográficas que de alguna manera se entrecruzan para determinar, condicionar y estimular los caminos que han tenido que vivir las instituciones, afectando asuntos como la autonomía universitaria y las apuestas en lo que, tentativamente, asumimos como políticas del conocimiento.

Un segundo espacio-tiempo lo entendemos como *espacio-tiempo intersubjetivo*; un espacio social que pone en escena a los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje (profesor-estudiante) y que implica, también, una consideración específica sobre aquello que se denomina educación y pedagogía en los pro-

cesos de formación en la institución de la que se trate. Este espacio tiempo tiene una pertinencia sociopolítica que influye en la generación de nuevos conocimientos debido a que pareciera estar determinado por las voluntades y potencia tanto de profesores como estudiantes. Potencia que puede truncarse o ganar vía libre dependiendo de la forma en que los profesores desempeñen un cierto papel liberador en el campo de la educación.

El tercer espacio-tiempo es entendido como el espacio de la relación que aquel que pretende enseñar establece con el mundo, y que podríamos reconocer como el *espacio-tiempo de la subjetividad de quien aprende/enseña*. Este espacio-tiempo implica procesos de descolonización de las subjetividades no sólo de quien enseña, sino de quien aprende en un doble ejercicio de mirar-nos, reconocer-nos en la diferencia, preguntar-nos y encontrar-nos en la búsqueda de respuestas juntos.

Los tres espacios-tiempos son fundamentalmente espacios políticos porque allí, en esos espacios que no son separados sino articulados (acaso enredados), se gestan epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2011) que parecieran llegar a una fiesta donde el conocimiento que alguna vez fue establecido como verdad absoluta, producto de la hegemonía de la modernidad occidental que invadió las

universidades (Grosfoguel, 2013)¹⁹, se nos aparece como un conocimiento más entre los demás, con los que se deben establecer diálogos sobre la complejidad de habitar y ser en el mundo para luego pensar en transformarlo no tanto desde afuera, sino reconociéndonos como sujetos dentro de él con capacidad de generar cambios.

En el caso de nuestras letras aquí y ahora, las reflexiones sobre las prácticas de inter-aprendizaje que pretendemos desarrollar en el presente capítulo tendrán en cuenta un ámbito como el de la investigación formativa en la institución. Para llevar a cabo nuestra tesis, a lo largo del escrito procederemos a plantear una breve historia de la Corporación Universitaria del Meta –UNIMETA, resaltando algunos elementos del contexto en el que surgió. Esto lo haremos como una estrategia que permita ubicar en el texto una perspectiva de nuestro *ser donde se piensa* (Mignolo, 2008), para mostrar cómo viene cimentándose una tradición de investigación y de construcción de región en el territorio de los Llanos orientales colombianos, visibilizando, a su vez, el papel que el Método Educativo de la Universidad del Meta - MEUM ha venido cumpliendo en este proceso de educación y autonomía universitaria

que es también de carácter cultural, histórico, social y político.

Posteriormente, ofrecemos una lectura de cómo se entiende la investigación desde la institución y establecemos una relación entre nuestra concepción de investigación con los procesos a los que le apunta estratégicamente nuestro quehacer en la región. Para ello resaltamos los conceptos de geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2008; Grosfoguel, 2007) y el de las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2011), debido a que tenemos en cuenta la diversidad de sujetos que hacen parte de nuestros procesos de formación-investigación y las formas en que tales conceptos se entrecruzan con los retos sociales y políticos de producir conocimientos desde una institución joven como es la Corporación Universitaria del Meta - UNIMETA.

Seguido de esto, avanzamos en la presentación de tres experiencias de formación en investigación que, a modo de “reflexión/acción casa adentro”, hemos venido consolidando a partir de nuestra lectura del territorio que habitamos y lo que nos cuentan estudiantes y profesores. Finalmente, generamos unas reflexiones tra-

¹⁹ Para mayor profundidad en este tema, ver: Mojica, L., Malagón, L. y Sánchez-Maldonado, J. (2019). MEUM como tecnología epistémica para transformar nuestros mundos cercanos: conocimientos y apuestas situadas en los llanos orientales de Colombia. Manuscrito en proceso de publicación.

tando de delinear el camino que, entendemos, debe tomar la investigación en la institución y relacionamos estos caminos con los tres espacios-tiempos enunciados al inicio del capítulo.

Espacio-tiempo institucional: UNIMETA en perspectiva del territorio y la autonomía epistémica para pensar y hacer-transformando

La Corporación Universitaria del Meta nace de las entrañas del mismo pueblo llanero para que se convierta en madre nutricia de su propio padre y en razón fecunda de su apacible existencia. Nace para que derramada en el tiempo y en el espacio fructifique la semilla, de manera tal, que convierta a sus hijos en indicativos ejemplos de grandeza y prosperidad. Rafael Mojica García QEPD

En este aparte, ofrecemos unas líneas históricas sobre la Corporación Universitaria del Meta – UNIMETA²⁰. Ella se encuentra ubicada en los Llanos orientales colombianos. Político-administrativamente se localiza en el departamento del Meta que, a su vez, fue formalizado en 1959 en Colombia por el Estado colombiano. UNIMETA, como institución de educación superior, ha ofrecido la oportunidad de que estudiantes de lo que se ha reconocido territorialmente como Región de La Orinoquía emprendan sus estu-

dios en áreas del saber tales como las ciencias administrativas, ciencias básicas, arquitectura, ingenierías, derecho y ciencias sociales. La institución se fundó en 1985 y fue la primera de carácter privado en Los Llanos. Las demás universidades que operan en los Llanos orientales son universidades de carácter nacional (privado y público) que funcionan como sedes o extensiones de una casa de estudios con un proyecto nacido de otras latitudes y bajo otras perspectivas, tales como aumento de cobertura o amplificación de sus propias agendas y radio de acción.

Por lo anterior, más allá de hacer un comparativo o una mención de las instituciones de educación superior en el territorio del departamento del Meta, lo que vale decir aquí, es que UNIMETA responde a iniciativas de sujetos locales que trascienden un interés estatal por la educación en el territorio. Esto es, cuestionamos el ideal de una preocupación desde arriba hacia abajo (*up to down*) como una suerte de “buen gobierno” y “buenas intenciones gubernamentales” sobre los territorios, por un lado, y de las apuestas de expansión de la prestación de servicios en otras latitudes nacionales de otras universidades, por el otro. Lo que planteamos es que el proceso de UNIMETA en Villavicencio responde al hecho de que hubo per-

20

En adelante haremos referencia a UNIMETA para facilitar la lectura.

sonas que entendieron que la transformación de las condiciones de existencia, pensamiento y cultura de los llaneros debía potenciarse al lado de asumir la educación como un proyecto político de región y de ejercicio de la libertad.

Para el Estado de entonces (1983), así como para algunos funcionarios específicos de la época, la educación en los Llanos orientales no aparecía como un bien común y un derecho del que debieran y pudieran gozar sus habitantes. Vale decir que esto no debe ser visto como un asunto de malas intenciones, sino que forma parte del proceso histórico-político de construcción de región; o anclado a los procesos históricos de materialización del Estado a nivel local en todo el territorio colombiano, reflexión pertinente para nuestro contexto, pero que escapa al propósito del presente documento. En todo caso, es un proceso histórico, territorial, cultural, ecológico y político del cual UNIMETA forma parte activa, en la medida en que ha venido pensando y produciendo conocimientos *desde, sobre y para* sus territorios y poblaciones.

Así, parte de las historias asociadas al surgimiento de UNIMETA tienen que ver con una serie de dificultades que, a nivel institucional y formal en la relación con el Estado colombiano,

debieron ser superadas. Entre ellas, las dificultades que tenían que ver con la aceptación de la institución por parte del Ministerio de Educación Nacional. Todas las experiencias de su fundación, sus lineamientos y las luchas que se adelantaron para materializarla, tienen que ver también, con un sueño y un nombre: Rafael Mojica García, quien veía como central pensar una institución que contara con “[...] un programa de investigación, de extensión y de bienestar, así como otro para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje” (recuentos de su vida a partir de sus familiares).

Este interés particular por enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido central en el desarrollo y evolución de UNIMETA, ya que fue motor para la creación del Método Educativo de la Universidad del Meta – MEUM²¹, hoy un conjunto de lineamientos que aportan a la innovación pedagógica y que, en 1996, mereció el reconocimiento de la Estrella Académica del Mundo, galardón concedido por la Academia de Educación Autorizada de Rusia, en Moscú. El humanismo fue tomado como elemento inspirador por parte del creador del MEUM. Rafael Mojica García (QEPD) entendió la necesidad de abordar casi de manera orgánica el territorio vinculado con los procesos de conocimiento.

21 En adelante haremos referencia al Método Educativo de la Corporación Universitaria del Meta con la sigla MEUM, como se le conoce a nivel institucional, nacional e internacional

A pesar de la topofilia²² de su pensamiento, es decir, del amor que sintió por el espacio en el que parió su sueño, sus preocupaciones fueron globales, articulación supremamente necesaria para generar procesos críticos de comprensión del lugar histórico y político de los diversos sujetos de la Orinoquía, al que invita la institución en sus espacios. En *Orígenes*, uno de sus textos relacionados con el MEUM, Mojica García (QEPD) plantea:

Algunos han acuñado el humanismo como el estudio de los clásicos griegos. Con el MEUM, lo que se pretende es una mejor comprensión del mundo en que vivimos: los orígenes de nuestro cosmos, el conocimiento de nuestros ancestros culturales, las raíces que se encontraron con nuestro continente, el conocimiento de la patria, la proyección de la región y amar al terruño así como a la universidad que nos forma, y por último un entendimiento de los sistemas políticos y su funcionamiento, todo ello, para que en su sesudo análisis del presente, lleguen a convertirse en predicciones no sólo de su propia vida, sino del mundo que los cobijará. (Mojica García, 2010, p. 11)

Este derrotero se mantiene aún hoy. Sobre él volveremos más adelante, en este punto nos conviene decir, solamente; que su perspectiva del mundo que debemos aprehender debe seguir asiéndose con manos creativas, constructivas y críticas, que debemos saber en qué lugar estamos, nuestro lugar en la historia sin dejar de pensar global y críticamente.

La investigación en la institución: “las preguntas”, la geopolítica del conocimiento y las epistemologías del sur como referentes para la transformación educativa

Las “preguntas” a las que hacemos referencia en este aparte del capítulo son consideradas desde el interés que genera observar el mundo de vida en que nos encontramos como seres humanos. Varios autores en las ciencias sociales, desde Donna Haraway (1991), han hablado de la necesidad de darnos cuenta de que nuestros conocimientos son siempre situados y que también existe, inevitablemente, una perspectiva parcial del mundo. En ciencias sociales se ha cuestionado la pretensión de ocultar el lugar de los investigadores usando conceptos como “la *hybris* del punto cero”

22 “Topofilia” es un concepto acuñado por Yi Fu Tuan (2007), para analizar las relaciones que los seres humanos establecemos con el espacio físico en el cual habitamos. En este escrito, más que una disertación sobre el tema nos interesa resaltar el invaluable sentido y aprecio que el fundador de la Corporación Universitaria del Meta le imprimió para cumplir lo que muchos de sus conocidos hoy recuerdan en sus primeros pasos como “una quijotada”. Llama la atención la forma en que se refieren a su iniciativa, pues evoca un amor profundo y la entrega a un ideal que hoy se materializa en una institución que ya completa 34 años de existencia e incidencia en la región.

para dar cuenta de aquel lugar de observación del científico desde el que enuncia sus verdades sobre el mundo que estudia sea este social, material, socio- material, natural, etc. Este lugar, que es pretendidamente inobservable e incuestionable porque no se le ve en sus determinaciones, es entendido hoy por la teoría social crítica contemporánea como una especie de trampa que oculta cierta complicidad de las ciencias sociales con los procesos de dominación (Lander, 2000).

Otros, desde la filosofía, la literatura, las artes y otras humanidades, han planteado la necesidad de ejercicios del tipo *Shifting geography of reason / cambiando la geografía de la razón* (Gordon, 2019)²³, que implican la visión diferencial de las formas en que se ve el mundo y sus problemas. Estos autores plantean el ejercicio para llamar la atención acerca de la forma en que pensamos desde nuestros cuerpos y experiencias como sujetos que habitamos espacios geográficos, sociales, políticos, culturales, es-

pirituales, económicos, epistémicos, ontológicos, educativos, etc., *desde donde* nos surgen inquietudes para generar transformaciones.

Algunos de nuestros profesores y estudiantes se han preguntado por el estatuto político de las producciones locales en artes, el proceso histórico- social y cultural de subculturas juveniles y sus filiaciones identitarias, como sucede con el rock en el marco de una cultura que siempre resalta sus raíces²⁴; por el valor ancestral de aquellos que escribieron letras para el joropo colombiano. Desde las ciencias básicas, se ha entendido el lugar geográfico de nuestro territorio y la importancia de asumir la investigación de problemas que asocian la salud pública y territorios; desde la arquitectura, se han construido aquellos conceptos espaciales derivados de un contacto permanente con grupos étnicos; el trabajo social ha producido análisis de política pública sobre sujetos en condición de vulnerabilidad (adultos mayores, jóvenes en conflicto con la ley, etc.); y el dere-

23 *Shifting geography of reason / cambiando la geografía de la razón* responde a una serie de encuentros periódicos que intelectuales de diversas áreas del saber han celebrado para pensar las formas en que aprendemos el mundo y descolonizar las formas hegemónicas de entenderlo y transformarlo desde geografías subalternizadas e invisibilizadas. Ver: <https://www.newframe.com/shifting-geography-reason/>

24 Resulta llamativo el tema, porque entre las políticas culturales públicas del territorio del Meta se resalta “el día de la llaneridad”, un día en el que los niños y niñas de educación básica en todas las instituciones de educación acuden a sus actividades rescatando y reafirmando elementos constitutivos de la cultura llanera. Sin embargo, a nivel urbano los jóvenes establecen una serie de relaciones con el mundo globalizado y adscriben a tradiciones culturales no necesariamente se identifican con el “ser llaneros”.

cho, preguntándose sobre los diversos universos jurídicos que supone tomarse en serio la diversidad étnica y cultural del territorio, entre otras apuestas de investigación que, además, vinculan a estudiantes.

Espacio-tiempo intersubjetivo: los sujetos del proceso de aprendizaje en investigación

Las relaciones que se establecen en el aula de clase y en general en la universidad como institución, así como en los procesos de formación académica en UNIMETA en particular, implican una relación de autoridad que no es difícil reconocer. Tal es el caso de la relación entre el profesor y los estudiantes. A menudo, se encuentra que el profesor se presenta de pie frente al grupo de la clase, habla, expresa sus conocimientos y los comparte –algunos asumen este ejercicio como que están en un mero ejercicio de “transferirlo” como si se tratase de educación bancaria-. Por otro lado, se encuentran los estudiantes, quienes “no siempre con buena gana” escuchan en silencio para comprender las elaboraciones y planteamientos del profesor, ellos tienen maneras específicas de aceptar, validar o cuestionar el proceso de formación que sólo podrían evidenciarse de manera mucho más clara y contundente si se lograra hacer una etnografía de las prácticas de interaprendizaje.

En este sentido, a lo que se puede llegar es a intuir, en esas relaciones de poder, las imposibilidades de generar conocimientos juntos, en las que los profesores no se pueden reducir a la figura autorizada para decir verdad, sino que deben remitir a la construcción de un sujeto que escucha, reconoce, diferencia las posibilidades abiertas de los estudiantes, entendidos como sujetos que actúan y se preguntan a partir de su relación con sus espacios de vida. En este sentido, se entiende la investigación por parte de la institución como una apuesta por conversar, construir juntos y trazar caminos que solo se andan cuando se sale a buscar dichas respuestas.

Quien aprende-enseña: descolonizando las subjetividades para volver a MEUM y ver las tres experiencias

Malagón (2019) plantea la historia de vida como herramienta de meta-observación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de sujetos diferenciados y determinados por relaciones de poder que implican raza, género, sexo, espiritualidad, territorialidades, etc. Posiciona la noción de “universidad de la vida” más allá del *cliché* urbano, más allá de las palabras rebuscadas en una conversación de calle o de las formas más comunes de evocar alguna experiencia concreta de quien la ha vivido.

En exceso utilizada y convertida en un sentido común que oculta su sentido político, la referencia a la “universidad de la vida” en estas letras resalta los aprendizajes de diversos sujetos que históricamente han estado silenciados tanto en el reconocimiento de la historia de los lugares de dónde vienen, como en la construcción de relatos sobre el mundo (o los mundos) en los que enactúan (Blaser, 2009).

Estas experiencias resaltan trayectorias de hombres y mujeres que en su diversidad radical (Sánchez-Maldonado, 2017 y 2018; Escobar, 2012) contribuyen a una *lectura otra* (una lectura radicalmente diferente) tanto de la historia, como de los problemas de la sociedad y la región que habitamos. Ello supone reconocer la posibilidad de otras soluciones que emanen del territorio, del pensamiento y de la cultura de los pueblos que padecen, analizan y buscan superar sus contradicciones en el marco de una economía-mundo desde sus propias ecologías humanas como espacios de existencia y re-existencia (Sánchez-Maldonado, 2018).

Finalmente, el MEUM está relacionado directamente con el tercer espacio- tiempo del que hablamos en este capítulo. Ese espacio tiempo en el que quien pretende enseñar se apropia de elementos de su cultura y de una sensibilidad para reconocer en el otro las posibilidades de ser juntos. Lo que trasciende realmente el pa-

pel de una educación bancaria (Freire, 2005) y responde fundamentalmente a la necesidad de aprender para poder enseñar. Mojica (2010), haciendo un reconocimiento a las implicaciones del MEUM, llevó al nivel de su tesis doctoral la apuesta que hoy se conoce como el Método Educativo de la Universidad de Salamanca – MEDUSA. Hoy, vale decir, un método que inició en una región casi olvidada, pero que mantiene un empuje por construirse, que rescata el valor de una tradición y reconoce el carácter político de su cultura que merodea las universidades en Europa, ocupándose de construir posibilidades de autonomía universitaria en un diálogo horizontal con otros establecimientos de educación superior.

Referencias

- Blaser, M. (2009). *La ontología política de un programa de caza sustentable*. World Anthropologies Network (WAN) Red de Antropologías del Mundo (RAM). Electronic journal, (4), 81-104. http://ram-wan.net/old/documents/05_e_Journal/journal-4/jwan4.pdf
- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción: Las epistemologías del sur*. En Formas- otras. Nombrar, saber, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales. Colección de Monografías CIDOB. Barcelona, España.
- Escobar, A. (2012). *Cultura y diferencia. La ontología política del campo Cultura y Desarrollo*. Wale'keru. Revista de investigación en cultura y desarrollo, (2). <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/7724/WALEKERU-Num2-p7-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gobernación del Meta. (2017). *Política pública de Cultura del Departamento del Meta*. Documento técnico de la política pública del departamento del Meta. Instituto Departamental de Cultura del Meta. Villavicencio, Colombia.
- Grosfoguel, R. (2007). *Hacia un diálogo crítico-solidario con la izquierda europea*. Revista Nómadas, (26), 22-26. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_26/26_3G_Haciaundialogocritico-solidario.pdf
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI*. Tabula Rasa, (19), 31-58. <http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>
- Malagón, L. (2019). *El reencuentro, la historia de vida como una experiencia de meta observación*. (Tesis de doctorado, Universidad de La Salle, San José de Costa Rica).
- Mignolo, W. (2008). *Revisando las reglas del juego*. Conversación con Pablo Iglesias Turrión, Jesús Espasandín López e Iñigo Errejón Galván. Tabula Rasa, (8), 321-334. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pi1794-24892008000100015&lng=es
- Mojica García, R. (2010). *Orígenes*. En MEUM. Método Educativo de la Universidad del Meta. (pp. 11 – 17). Publicaciones de la Universidad del Meta.
- Mojica, L. (2010). *Medusa. Espacio Iberoamericano de Conocimiento*. MEDUSA. Método Educativo de la Universidad de Salamanca. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, República de Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010.
- Sánchez-Maldonado, J. (2017). *La subversión*

de la mirada. Proposiciones para pluralizar la Ecología Humana de la Universidad de Caldas. (Tesis de maestría, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia).

Sánchez-Maldonado, J. (2018). *Subvirtiendo la mirada cientificista.* Reflexiones y apuestas interdisciplinarias entorno a las ecologías humanas y la universidad. Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Tuan, Y. (2007). *Topofilia.* Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno. Melusina.



7. Una mirada alternativa a la educación virtual desde la fenomenología hermenéutica²⁵

Por: Martha Lucía García Naranjo²⁶

²⁵ Fundamentación epistemológica de la tesis de Investigación “La formación de las capacidades humanas en la educación virtual”. Documento en construcción, Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas.

²⁶ Ingeniera de Sistemas. Magíster en Educación. Candidata a Doctora en Educación de la Universidad de Caldas. Docente Investigadora Centro de investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo. Universidad de Manizales. Correo: marthalg@umanizales.edu.co

Introducción

La preocupación por una mirada alternativa a la educación virtual, no desde la causa efecto de la integración de las tecnologías en los procesos educativos, sino en la perspectiva de los fines y la filosofía que orientan las acciones formativas en las cuales el ser humano es el centro del proceso, llevó a plantear un estudio cualitativo para privilegiar el valor y las razones de las acciones en la práctica educativa y pedagógica en la educación superior; esto es, abordar el problema de la formación en las capacidades humanas en una metodología de educación que ha sido problemática, criticada por algunos, acogida por otros, aprovechada como alternativa para la sostenibilidad educativa y como instrumento para reducir problemáticas estructurales que ha tenido la educación durante décadas; una metodología educativa sobre la cual, con frecuencia, las investigaciones omiten o ponen en segundo plano en la dimensión de lo humano.

En consecuencia, el presente texto se concentra en la educación virtual desde las experiencias y el mundo de la vida en los que se encuentran inmersos los sujetos (docentes y estudiantes); así mismo, se explican, comprenden e interpretan las relaciones e interacciones sociales que ellos propician, y a las cuales el conocimiento científico no puede dar respuesta. Es ante esta deficiencia que se procura mostrar el papel de la hermenéutica en la interpretación de las experiencias y vivencias cotidianas manifiestas y realizadas en el entorno educativo y las prácticas pedagógicas en programas de posgrado en metodología virtual.

Como se presenta en la siguiente tabla, los sujetos de la investigación en el fenómeno de educativo fueron docentes-investigadores de la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio ambiente de la Universidad de Manizales en Colombia, quienes participaron en los procesos investigativos de manera virtual y presencial, los cuales se dieron en diferentes momentos.

Tabla 1.
Sujetos de la investigación en el fenómeno de educativo

	Docentes participantes	Unidad de análisis	Detalles
Interacciones en EVA	4	Video clases	<p>12 video clases, duración 4 horas cada uno. En los siguientes seminarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo social y humano, cohorte 21, semestr • Contexto Socioeconómico y Político latinoamericano. cohorte 20, semestre II. • Evaluación Socioeconómica y Ambiental de proyectos, cohorte 19, semestre III. • Educación Ambiental, cohorte 18, semestre IV.
Prácticas pedagógicas	5	Prácticas pedagógicas en EVA	<p>5 observaciones participantes 5 guías de actividades analizadas de los seminarios</p>
Evaluación curricular	17	Categorías curriculares	<p>17 respuestas de la fase cuantitativa 17 respuestas de la fase cualitativa por profesores de las áreas del programa así:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 de Biosistemas Integrados • 9 de Desarrollo Social y Humano • 6 de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente <p>Proceso investigativo con momentos presenciales y virtuales</p>

Fuente: elaboración propia con base en información de las investigaciones.

En todos ellos se definieron criterios particulares de participación así:

En las interacciones en EVA participaron 4 docentes que cumplieron con los siguientes criterios:

- Ser docente de planta la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente.
- Orientar un seminario de la línea de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente.
- Tener el seminario programado en el segundo semestre de 2018.
- Firmar el consentimiento informado.

En las prácticas pedagógicas para el pensamiento crítico, participaron 5 docentes que cumplieron con los siguientes criterios:

- Ser docente de planta de la Universidad de Manizales.
- Ser docente de la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente.
- Orientar un seminario en metodología virtual.
- Firmar el consentimiento informado.

En la evaluación curricular participaron 17 docentes que cumplieron con los siguientes criterios:

- Ser docente de planta de la Universidad de Manizales.

- Ser docente de la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente.

Respecto a las unidades de análisis (fenómenos educativos) que constituyen la experiencia vivida en la educación virtual, se investigaron las interacciones en EVA dadas en 12 videos clases con duración 4 horas cada uno. De acuerdo con la estructura curricular del programa académico, se tuvieron en cuenta (4) seminarios del eje de formación Desarrollo social y humano, uno de cada semestre académico. Las prácticas pedagógicas para el pensamiento crítico en las que se realizó la observación participante fueron 5 videos clase y el análisis de las guías de actividades. Y en lo correspondiente al currículo se recogieron las voces de los docentes en torno a sus 4 categorías: formación integral, contextualización, disciplina-riedad y flexibilidad.

De acuerdo con lo dicho, se han abordado los textos y las acciones de los sujetos en entornos virtuales de aprendizaje a través de la fenomenológica hermenéutica de Paul Ricoeur, quien defiende la necesidad de articular la interpretación hermenéutica con la descripción fenomenológica, y cuyo vínculo ha denominado el injerto de la hermenéutica en la fenomenología. El autor parte de la premisa de que la experiencia del hombre está arraigada en el mundo de la vida en el que se vinculan pensamientos,

sentimientos, acciones y obras que pueden ser explicadas, comprendidas e interpretadas de manera analógica a lo que sucede con el texto. Este enfoque metodológico exige la articulación del trinomio explicar, comprender e interpretar aplicado a las obras escritas, constituidas en este caso por los documentos, las leyes y los fundamentos teóricos; como también al conjunto de actividades pedagógicas y educativas significativas de la educación virtual realizadas en un contexto concreto de la educación superior. En consecuencia, las acciones humanas en la educación en modalidad virtual se investigan a partir de sus propias características, apoyadas en los siguientes planteamientos de Ricoeur (2008): 1) Las acciones están fijadas en la escritura, 2) la autonomatización de la acción, 3) la pertinencia e importancia y 4) la acción humana como obra abierta.

Primero, *las acciones están fijadas en la escritura*, representadas en los diálogos, las interacciones que se dan en los entornos virtuales y con los cuales los docentes establecen relaciones dotadas de intencionalidad con los estudiantes. El autor plantea que “la acción misma, la acción significativa, se puede convertir en objeto de la ciencia sin perder el carácter de significatividad, gracias a un tipo de objetivación similar a la que se produce en la escritura” (Ricoeur, 2008, p. 63). En ese sentido, la comprensión e interpretación están orientadas al conocimiento práctico

que se puede develar en conexiones internas de las acciones que realizan los sujetos en la metodología de educación virtual.

Segundo, *la autonomatización de la acción*. Esta tiene que ver con el carácter social de la acción, la manera como se dan las relaciones e interacciones entre docentes y estudiantes, quienes desempeñan roles y funciones específicos y los que, a su vez, dan origen a diversos resultados sujetos a ser comprendidos e interpretados a partir de sus razones, motivaciones y significaciones. Por tal razón, resulta necesario abordar las acciones desde la perspectiva social mencionada y también a partir de las reglas que las rigen, expresadas en los documentos institucionales, investigativos y teóricos en los que están definidas las pautas y plasmadas las huellas del tránsito en la formación.

Tercero, *la pertinencia e importancia* son características que se encuentran en estrecha relación, la cual se expresa en la permanencia de las lógicas de actuación social de los sujetos (pertinencia); están determinadas por el desarrollo de los significados que estos le atribuyen a la acción (importancia) y estos significados se constituyen en la condición para la trascendencia, Ricoeur (2008) lo expresa así: “una acción significativa es una acción cuya importancia va más allá de la pertinencia a su situación inicial” (p. 67). En ese sentido, las acciones

sociales que se dan en los entornos virtuales han de ser pertinentes no solo porque están resolviendo una necesidad educativa de acuerdo con las políticas nacionales e institucionales y planes de desarrollo social, sino porque tienen un significado para docentes y estudiantes; este significado tiene que ver con sus propias metas, valores, necesidades y aprovechamiento de las oportunidades, entre otras; esto es un mundo de significaciones de las acciones humanas a ser investigadas en la educación en metodología virtual desde una perspectiva de la época actual.

Cuarto, la *acción humana como obra abierta* sujeta a ser leída, interpretada por infinidad de actores y desde múltiples perspectivas, está dispuesta para la interpretación de los hilos de significados que se configuran entre los agentes y sus actos; para ello entran en el juego del lenguaje, proyectos e intenciones, motivos, razones para actuar que mueven a los agentes de la acción; tal como lo presenta Ricoeur (2008): “los actos humanos están esperando igualmente nuevas interpretaciones que decidan su significación. De este modo, todos los acontecimientos y hechos significativos se encuentran abiertos a este tipo de interpretación práctica a través de la praxis actual” (p. 68). En suma, las acciones humanas que suceden en la formación en programas de

posgrado en metodología virtual serán interpretadas como una obra desde la perspectiva de las capacidades humanas.

Trayecto metodológico en la búsqueda de las razones y motivaciones en los textos y en las acciones

La investigación aborda la huella de las acciones del ser (docentes, estudiantes, administrativos) en el mundo que se encuentran los textos plasmados en la escritura durable en el tiempo y que se materializan en el proyecto educativo, los documentos de los programas, planes de estudio, guías de actividades y en los recursos tecnológicos configurados para las interacciones en los entornos virtuales. Al respecto, en los programas virtuales se cuenta con los registros escritos desde hace más de diez años, como el Sistema de Planificación Institucional, lineamientos de educación a distancia y virtual y micro currículos escritos con anterioridad por diferentes autores (docentes, directivos, expertos). En estos documentos se plasman la filosofía institucional y las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas en las cuales se sustentan los programas, de ahí que quien investiga puede asumirlos desde lo que implica el distanciamiento creador: “nuestra manera de pertenecer a una tradición histórica es hacerlo en la condición de mantener el distanciamien-

to²⁷ que oscila entre el alejamiento y la proximidad, interpretar es hacer próximo lo lejano (temporal, geográfico, cultural, espiritual)” (Ricoeur, 2002; p.50).

En ese sentido, la perspectiva hermenéutica indica que se requiere la proximidad, es decir, la explicación del ser (profesor o estudiante) en el mundo mostrado por el texto; la comprensión de lo que el autor de los lineamientos educativos y pedagógicos para la educación virtual, plasmó en la distancia; y finalmente, busca el alejamiento dado por la interpretación crítica del texto de acuerdo con el lector que se enfrenta a él, en una época, situación y condiciones diferentes a las del momento de su producción. La relevancia de comprender este alejamiento hace posible la lectura pertinente de los textos para su apropiación, de tal manera que permita identificar las dinámicas cambiantes y las emergencias en las prácticas pedagógicas y educativas acordes con los signos de época, particularidades de los contextos y diversidad de los actores. Las nuevas interpretaciones dan origen al ajuste y acomodación de los fines, orientaciones y prácticas de la educación virtual, que se han de plasmar en nuevos textos.

Respecto a la interpretación de las acciones en la experiencia vivida, se parte del entendimiento de la significación que asignan los actores a dichas acciones, el carácter social de estas, las lógicas de actuación social representadas en la pertinencia (normativa) e importancia (significado); para eso, según Van Manen(2016), se pone el foco en las manifestaciones sensibles de la percepción como observar, escuchar, leer; sensaciones en las que se originan y configuran los significados, para dejarse sorprender por la vivencia de la práctica pedagógica. La interpretación de la acción también se dirige a comprender las singularidades e identidades que emergen de las interacciones pedagógicas, orientadas por las preguntas: ¿cómo ocurre?, ¿cuándo ocurre?, ¿cómo ha sido la formación de las capacidades humanas en la educación virtual?, para develar lo memorable de la acción y cuya respuesta se construye a partir de la explicación y la comprensión.

Dado que se trata de una metodología no presencial, es necesario recurrir a otras formas de expresión para la comunicación e interacción. Van Manen (2016) plantea que la fenomenología puede aplicarse a fotos, artes visuales, gráficas, nuevas formas de internet y otras acciones prácticas metodológicas; así, la expe-

27 El distanciamiento hace posible la conciencia de sentido “a toda conciencia de sentido pertenece un momento de distanciamiento, de poner a distancia lo vivido, en la medida en que adherimos a ello pura y simplemente. La fenomenología comienza cuando, no contentos con vivir-o revivir- interrumpimos lo vivido para darle significado (Ricoeur, 2002, p. 56).

riencia sensible se vive con el acercamiento a las prácticas pedagógicas como actos de enseñanza y aprendizaje, las cuales en los entornos virtuales se materializan en los encuentros en línea, asesorías, acompañamiento sincrónico, video clase, entre otros.

En la búsqueda del significado de las experiencias vividas en la formación de las capacidades humanas en la educación virtual, el distanciamiento (entre alejamiento y proximidad) abstrae el fenómeno estudiado de las precompresiones, marcos conceptuales y teorías, en torno al concepto, evolución, prácticas pedagógicas de la educación virtual, que tradicionalmente dan lugar privilegiado a la tecnología y en algunos casos a la enseñanza, para centrarse en las percepciones sobre la manera como se da el fenómeno y desde ahí dar paso a la interpretación y producción de textos fenomenológicos que permitan nombrar el fenómeno de la vivencia en nuevas producciones que den cuenta de las particularidades de la prácticas pedagógicas, de los elementos personales, sociales, tecnológicos, comunicativos, institucionales y administrativos implicados; así como de las relaciones que se dan entre ellos, la manera en que se afectan, las incidencias de cada uno en el sistema de la educación virtual.

En consecuencia, del distanciamiento y la proximidad también emergen las comprensiones sobre las normas que rigen las acciones, bien sea

las que se plantean desde la institución como aquellas que son configuradas por los propios actores en las acciones pedagógicas. A la par se develan los sistemas de valores y principios heredados o aprehendidos de la cultura y la cotidianidad; pero también aquellos que son propios y regidos desde las concepciones y experiencias particulares de los docentes. Estas tensiones se convierten en puntos de quiebre para la explicación, comprensión e interpretación y teorización sobre la educación virtual desde el enfoque de las capacidades.

En este caso, la implicación en el trayecto metodológico, para el distanciamiento, consiste en identificar o diseñar y aplicar recursos metodológicos no tradicionales que se puedan articular con las experiencias sensibles del investigador de modo que facilite abordar los videos de encuentros en línea, grabaciones de video clases, foros académicos, tecnologías para el trabajo en colaboración, y otras prácticas pedagógicas para la interacción en los entornos virtuales de aprendizaje. Por esto, desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica, el investigador centra sus esfuerzos en acercarse a las vivencias de las evidencias mencionadas con cuestionamientos fenomenológicos, conservando el sentido de asombro, para identificar y explicar las tensiones entre las dimensiones que convergen en ellas y las cuales puedan dar cuenta de la manera como los actores (do-

centes, administrativos y otro personal educativo) realizan acciones para la formación del ser humano como un fin en sí mismo.

Posteriormente, se materializa en la producción del texto fenomenológico con sentido profundo que dé cuenta de una mirada alternativa de la educación virtual en la que el investigador se ocupa de percibir las acciones pedagógicas de acercamiento al Otro, estas son las interacciones mediadas por los modos de comunicación tanto en los textos de base para los conocimientos conceptuales, como en las expresiones de los diálogos sincrónicos y asincrónicos; también las formas de reconocimiento de sus individualidades determinadas por el entendimiento de las expresiones y las acciones. Por otra parte, el texto fenomenológico entrega las tramas de comprensión e interpretación de las igualdades y diferencias vividas en dichas interacciones, esto es el reconocimiento, las filiaciones y acciones políticas de los sujetos.

Enfoque de las capacidades humanas, focos para la interpretación

El estudio de la formación de las capacidades humanas en la educación virtual se plantea desde la fenomenología hermenéutica propuesta por Amartya Sen (2000) y Martha Nussbaum (2005, 2010, 2012). Desde esta perspec-

tiva, centrada en el sujeto y específicamente en la filosofía de la justicia social y la dignidad humana como focos para interpretar lo que aparece en el trayecto fenomenológico, se genera, en este estudio, un acercamiento al mundo de la vida de los docentes y estudiantes en los entornos virtuales de aprendizaje.

Así, las cuestiones que emergen en relación con dimensión social de las interacciones en el entorno virtual pueden ser interpretadas a partir del reconocimiento del ser en su contexto, teniendo en cuenta sus circunstancias personales, sociales, culturales individuales y con ellas las potencialidades y capacidades que tiene el sujeto para alcanzar, a través de la potenciación de sus capacidades, aquello que considera valioso para vivir. Se entiende que las personas manifiestan y asignan diferente valor a las capacidades que pueden desarrollar, entre ellas, la acumulación de capital, la participación social y el reconocimiento. Por eso la importancia de contar con una apuesta teórica que posibilite identificar cuándo ocurre y cómo ha sido la formación a partir de las oportunidades que se brindan en los programas con metodología virtual para potenciar los aspectos de orden social y político en el marco de prácticas de justicia y equidad; así mismo, se requiere el conocimiento de las implicaciones políticas y filosóficas de la libertad para interpretar la forma (fenomenológica) en que se manifiestan las condiciones en que viven

las personas y los elementos fundamentales a la hora de ejercer los derechos.

En cuanto a la dignidad humana, Nussbaum (2012) expresa que el enfoque de las capacidades humanas se interesa por todo lo “que se necesita para que la vida esté a la altura de una vida digna”(p. 53) y estas necesidades varían dadas las condiciones particulares de capacidad, discapacidad o necesidad; por eso el acercamiento a la experiencia vivida en las prácticas pedagógicas desde este ángulo, es apropiada a partir del significado de cada situación, para lo cual la lista de las capacidades humanas propuestas por la autora permite interpretar la estructura profunda de los fines de la educación virtual. Estas capacidades se organizan en tres niveles: las básicas, las internas y las combinadas; para este caso, son las capacidades combinadas: razón práctica, control del propio entorno y afiliación, los focos para la interpretación por cuanto integran las capacidades internas con las oportunidades políticas, económicas y sociales a las que tiene acceso la persona. Son entonces las que sirven de base para el ejercicio de los derechos sociales y políticos dada la transversalidad que representa el reconocimiento de Sí, de Otros y con Otros en la cotidianidad.

Si bien la educación brinda oportunidades para que las personas desarrollen las capacidades,

se resalta la importancia de potenciar la participación, la ciudadanía, el aprovechamiento de los derechos y respeto por los derechos de los demás; esto es la vida para la democracia, en complemento con la formación desde las humanidades relacionadas con la conciencia histórica, el arte, los valores. Tanto la formación para la democracia como las humanidades tienen que ver con las capacidades individuales disciplinares, morales y políticas, las cuales hacen que cada persona sea consciente de que sus conocimientos y saberes requieren ser puestos al servicio del bien individual y social. El tipo de formación que aquí se menciona tiene sus orígenes en la formación que se obtiene en la familia, pero también en la sociedad y en las instituciones educativas, esta no se logra incorporando cátedras, prácticas educativas esporádicas o con los discursos de los docentes, sino en las acciones cotidianas asociadas con la formación disciplinar, investigativa y profesional en las que se fomenten las aptitudes para

reconocer a otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, abiertas a la reflexión y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios mediante su manipulación. (Nussbaum, 2012, p. 48)

Si bien los valores de las personas se desarrollan en la infancia, es posible que en los procesos educativos a lo largo de la vida las personas logren conciencia de otros valores necesarios para la vida en común y la búsqueda de una buena vida, de ahí la importancia de la formación para la democracia y humanística de manera permanente, a través de cualquier metodología y empleando los recursos disponibles acordes con el contexto.

Por lo tanto, educar para ejercer la democracia requiere prácticas que posibiliten a los estudiantes pensar por sí mismos de manera crítica, desempeñarse como ciudadanos libres, dueños de las propias mentes, responsables de sus decisiones e ideas, las cuales pueden defender con argumentos. Con este tipo de acciones y expresiones se da el ejercicio de la libertad crítica y se toma de postura frente a las realidades. Se trata de una educación que vele por asignar a las personas la dignidad humana representada en la defensa y el pleno disfrute de sus derechos fundamentales, a la vez que la dota de una conciencia social con criterios para afrontar los problemas de la realidad y los contextos inmediatos, identificar y tomar acciones sobre aquellas situaciones que atentan contra sus derechos y contra los derechos de los demás.

En suma, en la presente investigación las acciones humanas en la formación en posgrados en metodología virtual como una obra humana, no se explican solamente desde la mirada causal que se queda corta a la hora de entender la vida social y personal del ser humano, sino que trasciende a la búsqueda, a la explicación, comprensión e interpretación de las intencionalidades, motivos, razones, proyectos que se encuentran fijadas en las acciones y en los textos. También se reconoce el carácter autónomo de la acción como obra que se da en el marco de una sociedad y cultura, sujeta a ser explicada, comprendida e interpretada desde los signos y símbolos del contexto y las condiciones sociales actuales para lo cual la teoría se constituye en una guía para observar los que aparece en el trayecto metodológico.

Referencias

- Nussbaum, M. (2005). *El Cultivo de la Humanidad*. Una defensa Clásica de la Reforma en la Educación Liberal. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin Fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades*. Propuesta para el Desarrollo Humano. (4ª edición). Paidós.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la Acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y Acción*. P. Libros.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica*. Métodos de la donación de Sentido en la investigación. Universidad del Cauca.



Territorios

emprendimientos

productividades





7. El proceso de la investigación creativa en la Misak Universidad, encuentro de dos culturas-

Por: Martín Camilo Jiménez Figueroa, Arnaldo Ríos Alvarado,
Andrés Mauricio Sánchez, Diana Patricia Ávila Grijalba,
Yairán Ramírez Valencia, José David Muñoz,
Aymer Elid Vásquez Rivera y Beatriz Amparo Vesga Sánchez²⁸

²⁸ Investigadores Universidad Libre – Cali. Correos: tintin1829@hotmail.com, investdir@unilibre.edu.co, msg512@hotmail.com, diaavi@hotmail.com, ycamirez.valencia@hotmail.com, josedavidmunozbermudez@gmail.com, ayvasquezz@gmail.com, funholistica@gmail.com

Presentación

El cabildo Misak de Guambia- Cauca gestó un modelo educativo propio que integra todas las instituciones educativas en las diferentes veredas del resguardo; tal modelo cuenta con cuatro pilares o principios transversales: NUPIRØ, KAMPA WAM, NAMUI NAMUI, NAMUIMAI ISUA MARAMIK (territorio, cosmovisión, usos y costumbres, y autonomía), con el objetivo de lograr la pervivencia del pueblo Misak en el tiempo y en el espacio.

Las autoridades mayores del resguardo de Guambia: Shures, Shuras, Mayores, Mayoras, Taitas, Mamas Solidarios, mediante minga de pensamiento gestaron una institución educativa conocida como Ala kusrei Ya Misak Universidad; fiel a la cultura y tradición del pueblo, el programa presenta cuatro ejes temáticos: economía propia, administración propia, organización sociopolítica, deber y derecho mayor, cuyo desarrollo se proyecta a cinco años donde los estudiantes propenden por la recuperación del conocimiento propio, la solución de problemas reales del territorio, la investigación cosmogónica del hacer, estar sentir, soñar pensar y el diálogo de saberes con intercambio de conocimientos. Es aquí donde la investigación traza el camino para el desarrollo de proyectos capaces de impactar a las diferentes comunidades en las veredas que integran el cabildo y los

resguardos por fuera del territorio ancestral. El modelo de investigación creativa cumple con los criterios descritos en el acuerdo comunitario, es decir, la investigación debía estar viva e interactuar transversalmente entre programas y los productos derivados de ésta debían impactar positivamente a las comunidades. Además, los resultados deben ser expuestos ante la autoridad y las diferentes instituciones educativas para dar paso a las transformaciones.

Introducción

Con el propósito de evidenciar procesos de la Investigación Creativa en el territorio de Guambia, resulta importante demarcar los precedentes históricos que anteceden la creación de la Misak Universidad y se tejen mediante los afectos. Antecedentes como la recuperación de tierras, la creación del CRIC, el auto reconocimiento para el reconocimiento de otros grupos étnicos, el Manifiesto Guambiano, la Constitución de 1991 entre otros, son apenas un apartado de las innumerables acciones realizadas en compañía de solidarios pertenecientes a diferentes lugares y culturas, caminos que se entrecruzan en el tiempo, reviviendo anécdotas de los territorios recorridos y enlazando historias para construir relatos.

La Investigación Creativa en el territorio Misak se forja con el esfuerzo de personajes como

Sandra Cecilia León Hernández, Álvaro Cesar Velasco Álvarez, Arnaldo Ríos Alvarado, Germán Zabala Cubillos, Michel Zabala Archila, pertenecientes al grupo Pedagogía Nómada, entre otros, los cuales han abierto el espacio para que una nueva generación de solidarios acompañen proyectos para la preservación del patrimonio histórico y cultural de la nación y “la pervivencia del pueblo misak en el tiempo y el espacio” (Pueblo Misak, 2008, p. 23).

Ahora bien ¿por qué hacer la investigación creativa con el pueblo Misak? En primer lugar, por los antecedentes devenidos de relaciones afectuosas entre la autoridad del resguardo, la Universidad Libre y la Misak Universidad; por otro lado, los proyectos conjuntos provenientes del programa de semilleros de investigación y la creación del Centro propio de Investigaciones de la Misak Universidad; y para finalizar, dentro del contexto sociopolítico del país en el marco del pos-acuerdo la promoción de proyectos que promuevan la paz.

El proceso reciente de acompañamiento solidario se viene gestando desde el año 2016, y fue propuesto en el marco de un convenio de colaboración entre la Universidad Libre y la Misak Universidad, el cual ha permitido el desarrollo de un programa conjunto de investigación que amplía las aulas de la universidad hasta el resguardo de Guambia mostrando espacios para

el desarrollo de proyectos reales, además de la creación de un centro de investigaciones propio Misak donde se elaboran propuestas de investigación y se llevan a cabo con el acompañamiento de profesores solidarios y del grupo de investigación Pedagogía Nómada.

Investigación Creativa en el territorio

La investigación creativa plantea cuatro momentos metodológicos que a su vez contienen una serie de instrumentos para la recolección de información pertinente en el desarrollo del proyecto, cabe decir que su uso ideal compete al desarrollo de problemas de tipo sociológico, dada su naturaleza y en particular a las semejanzas que comparte con la Investigación Acción Participativa.

Plantea Fals Borda (2010):

(...) pero estas técnicas no se aprendieron en la academia, se desarrollaron por fuera de ella como una alternativa investigativa válida, como una búsqueda de hechos y evidencias sobre la realidad elusiva, especialmente en aquellas circunstancias en las que no hay documentación escrita, ni fuentes secundarias accesibles; todo ello con el fin de rescatar la historia olvidada o prohibida, y además registrar la vida que se agita ante nuestros ojos. (p. 239)

Momento metodológico del Ir (Sentir)

Plantean Ríos et al. (2010) que

El problema de El IR está ligado al existir, en las dos concepciones de SER o de ESTAR. Ese es el punto de partida de la topología que se establece concibiendo una geografía, que no es el espacio ni es el territorio. La geografía es la relación entre espacio y territorio. El hombre territorializa a través de su IR, de su acción.

El ir no se queda solamente en una concepción filosófica, sino que se aterriza mediante instrumentos importantes para la compilación de información como lo son el diario de campo, el diario de campo grupal y mediante elementos reguladores que aporten el aspecto creativo tales como la maqueta, la construcción de cartografía y el desarrollo de poligrafía social.

El diario de campo: es recomendable su elaboración posterior al recorrido consumado en un aproximado de ocho horas. En este se consigna la experiencia desarrollada en campo, honrando las sensaciones vivenciadas, por lo cual se induce al SENTIR y como consecuencia al descubrir. Los diarios de campo para el trabajo con la comunidad indígena fueron efectuados por los estudiantes de la Misak Universidad, debido a su afinidad con el resguardo y,

además, porque en las mingas de trabajo y de pensamiento son relatores activos de los problemas en el territorio.

Diario de campo grupal: en este diario se consignan los aspectos con denominación común y distinta realizando listas que se efectúan en grupos impares de personas, todo con el objetivo de exaltar la percepción de los investigadores y ahondar mediante el diálogo en aspectos que han sido pasados por alto en el recorrido. Tiene relación con la minga y el convite en el sentido de que cada cual aporta desde su particularidad para la ejecución de un proyecto.

Ahora bien, de la utilización de instrumentos emerge la maqueta conceptual, desarrollándose como producto creativo; es un diseño estructural de una idea resaltada en el diálogo colectivo de los diarios de campo y es producto de la socialización del diario grupal. Otro producto del cual hace provecho la investigación creativa es el de elaboración de mapas. Para el primer recorrido se recomienda la elaboración de un mapa administrativo e infraestructural capaz de evidenciar las distintas organizaciones del territorio y lugares de referencia de la comunidad; la transformación de esos mapas en mapas parlantes presupone un diálogo de saberes gestándose así una polifonía de voces, según plantea el profesor Álvaro Velazco.

Momento metodológico de El Llegar (Percibir)

El segundo momento metodológico es el Llegar, parte del percibir, de esta manera cobra importancia sistematizar los recorridos que se hacen del territorio. Su instrumento metodológico es la cédula de campo, la cual debe ser individual y grupal, los productos de la utilización de forma artística son el títere y el mapa económico ecológico.

Según Ríos et al. (2010), La cédula de campo individual se entiende como:

cada uno de los investigadores hace una descripción de lo que “percibió”, para lo cual usa una categoría (palabras clave). Cada categoría es descrita por el investigador. No es la descripción general del diario de campo, sino la descripción de cada una de las Categorías utilizadas por el investigador.

Para realizar la cédula es importante rescatar el uso del diario de campo, de lo descrito se observan las categorías y se escriben dentro de un formato que contiene el nombre y la descripción de la categoría, esta primera cédula individual se hace a partir de supuestos y se contrasta con una cédula similar, pero con categorías descritas formalmente, por lo que es necesario el uso de bases de datos actualizadas.

Cédula de campo grupal: para producir la cédula de campo grupal se procede a la lectura por cada investigador, por cada uno de los investigadores, de su respectiva cédula de campo individual, según Ríos et al. (2010).

De igual manera que con el diario de campo, se toman los elementos comunes y los distintos, los cuales se consignan en un formato y sirven como insumo para la producción del títere.

El títere: es la forma artística para destacar las categorías que se han podido evidenciar dentro de los recorridos de campo.

El Tesauro: el tesauro o llave del saber es la manera como se organizan las palabras clave en grupos de palabras, sirve como elemento organizador de ideas y desentraña la esencia categorial de esta, ya agrupadas las palabras sirven como insumo para el desarrollo del marco conceptual.

Mapa económico ecológico:

Recolección de información sobre prácticas (cultivos, pastos, especies menores, caza, pesca) y un inventario de los recursos naturales con los que cuenta la comunidad, ubicando los límites, así como la parcelas, fincas, el uso del suelo del territorio, bosques, cultivos por producto, incluyéndose,

además, el inventario de recursos naturales, biodiversidad y especies de flora y fauna. (Ríos et al., 2010).

La importancia de la realización de estos mapas va más allá de la generación de un registro gráfico y trasciende con la idea de la realización de mapas parlantes, por lo que es necesario tomar material fotográfico, fílmico o auditivo de las explicaciones sobre lo descrito para poder entender el entorno e ir caracterizando los conflictos.

Momento metodológico de El Volver (Comprender)

El volver significa alejarse, para desde la distancia: primero, asimilar el conocimiento de la dinámica de la cotidianidad; segundo, acomodarse en los saberes que se vuelven escasez-abundancia, recogiendo la experiencia personal y comunitaria, para trabajarla y transformarla, para devolverla nuevamente, para que las personas decidan qué hacer con ese conocimiento transformado. (Ríos et al., 2010, p. 25)

El volver tiene como supuesto el desarrollo de los momentos metodológicos del ir y del llegar, por lo cual del recorrido habitual se pueden inferir diferentes cosas, en este camino están implícitos el sentir y el percibir agregándole otros

matices a la investigación como instrumentos metodológicos, entre los cuales se encuentran la ficha de campo individual, la ficha de campo grupal y dentro de los productos el periódico mural, el mapa de relaciones y conflictos.

Ficha de campo individual: tiene una íntima correspondencia con la cédula de campo, debido a que su función es la de mostrar la relación que existe entre las categorías. El formato se divide en dos partes; por un lado, la interacción entre categorías y, por otro, el ejercicio de explicar desde la individualidad cómo interactúan conjuntamente.

Ficha de campo grupal: en esta ficha se consigna la descripción grupal y las consideraciones emanadas de las relaciones entre categorías.

El periódico mural: el cual debe contener en esencia el elemento relacional desde la visión conjunta del grupo y hacer una muestra gráfica de los elementos trascendentales para la investigación que se va a llevar a cabo. Haciendo uso de la virtualidad el periódico mural puede desarrollarse en un blog o página web donde se pueda mostrar con facilidad la denuncia de los hechos tratados en la investigación.

Mapa de relaciones y conflictos: en este mapa podemos encontrar la movilidad social con que cuenta la comunidad incluyendo las tradicio-

nes del territorio, así como los conflictos inherentes a la población (dentro de la comunidad) y conflictos externos.

Momento metodológico El Retornar (Transformar)

En el tercer momento metodológico se expresa una relación entre las categorías expuestas por los grupos de investigación, haciendo énfasis en aspectos relacionales de instituciones y la lectura de problemas.

El retornar es el regreso a la naturalidad, es el esfuerzo humano de la naturalización, que después de haber explorado el mundo hasta sus límites se ve obligado a recurrir lógicamente hasta encontrar el origen de donde partió, comprobándose que el punto de partida es el punto de llegada. (Ríos et al., 2010)

El instrumento metodológico que presenta la metodología de investigación creativa para el cuarto momento es la matriz de campo individual y la matriz de campo grupal, de estas dos se desprenden los productos. Para este caso particular son la tesis y el mapa de memoria ancestral.

En el desarrollo de la matriz se encuentran expresados, en primer lugar, las ideas principales para el desarrollo de la tesis y en segundo lugar,

la redacción de párrafos con esas ideas; además, de forma grupal se expresan las ideas principales del ensayo o tesis en construcción, se hace una crítica a la práctica y se continúa con la redacción que contienen las nuevas ideas.

Por otro lado, se encuentra el mapa de ancestral, el cual es el desarrollo de un mapa parlante donde se pueden evidenciar tanto los momentos metodológicos anteriores como aspectos diferentes y diferenciales del tema de investigación aportando profundidad y veracidad para el desarrollo de la tesis.

Las andaduras

Después de la descripción sobre la metodología es importante entender que los Misak ha batallado históricamente por el reconocimiento de su pueblo, la principal lucha ha sido por el territorio “recuperar la tierra para recuperarlo todo” (Manifiesto Guambiano). El ser humano hace parte de la tierra, proviene del río y la laguna, su lenguaje natural emana de las formas en las montañas, se proyecta en los sueños y se forja en el tejido. En este sentido, la importancia de hablar y escribir en Namtrik, los diferentes recorridos han sido efectuados por estudiantes misak, directores de eje, mayores, taitas, mamas, estudiantes de diferentes programas de educación, extranjeros, solidarios, visitantes, junto con los integrantes del grupo

Pedagogía Nómada, mostrando la riqueza cultural y gestando una polifonía de voces con diferentes visiones del mundo; el contenido de las descripciones ha sido detallado, presentando múltiples maneras de interpretar los problemas de investigación, enriqueciendo el contenido de los productos finales, ampliando la experiencia en investigación a otras esferas donde la manera cultural emerge del territorio, haciendo partícipes a los visitantes. Los recorridos, aunque diseñados previamente, no advierten variables sorpresivas como el estado del tiempo, las mingas de pensamiento, los refrescamientos, la polifonía de voces y otros factores que agregan valor cultural a cada salida pedagógica.

Los trabajos de investigación se extienden más allá del territorio Misak debido a que se integran a al programa de la Dirección de Investigaciones de la Universidad Libre, a través de la OTRI, para mejorar su rango de acción y desarrollar alianzas interinstitucionales, además de la consecución de recursos con empresa privada (Ávila, 2018), el observatorio del Río Lili (Muñoz y Ramírez, 2018)

con el objetivo de implementar estrategias en torno al cuidado e interacción comunitaria de poblaciones aledañas a los ríos garantizando, entre otros, la memoria colectiva de las comunidades y la pervivencia de

los saberes ancestrales, fauna, flora, el río entre otros, y el Observatorio Transcultural de la Universidad Libre. (Sánchez Grijalba, 2018).

Lo anterior acerca a diferentes grupos étnicos para generar diálogo entre comunidades y el desarrollo de programas conjuntos de investigación entre diferentes organizaciones.

Conclusiones

La Investigación Creativa desarrollada en el territorio contribuye al fortalecimiento cultural del pueblo Misak en la medida que brinda herramientas para la conservación de la memoria colectiva emanada del Nachak. Además, establece parámetros para la organización de información motivando la creación individual y colectiva de los autores. Es importante remarcar que el pueblo Misak, especialmente de tradición oral, ha empezado a compilar escritos y productos de investigación exaltando el esfuerzo de sus ancestros mayores y mayoras que con el tiempo han ido desapareciendo, además de los problemas propios del territorio como el impacto de la contaminación, la aplicación de usos y costumbres, la cosmogonía, el lenguaje natural, entre otros.

Zabala (2010) afirma: “Como la mayoría de descubrimientos e innovaciones, la investiga-

ción creativa es un método inventado durante la guerra , para hacer investigación en tiempos de paz”, y es justamente el momento histórico más idóneo debido a las oportunidades que presenta el acuerdo de paz con las Farc, para así fortalecer iniciativas de proyectos y fomentar la sana convivencia entre diferentes grupos étnicos, promoviendo la recuperación y reconstrucción de valores ancestrales, además de las metodologías, técnicas y saberes propios del pueblo Misak.

Referencias

- Ávila Grijalba, D., Ríos Torres, E., Ríos Alvarado, A., Sánchez Grijalbo, A., Jiménez Figueroa, M., Ramírez Valencia, Y., Muñoz Bermúdez, J., Vesga Sánchez, B, y Vásquez Rivera, A. (2018). *La creación de una OTRI (oficina de transferencia de resultados de investigación) punto de quiebre para integrar una Bio-Eco-Región. En Apropiación, Gestión y uso edificador del conocimiento.* (pp. 85-100). Editorial Redipe-Universidad de San Buenaventura.
- Fals Borda, O. (2010). *Antología Orlando Fals Borda.* Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz, J. y Ramírez, Y. (2018). *Una experiencia pedagógica socioambiental para la cuenca del Rio Lili.* Documento de trabajo.
- Pueblo ancestral Misak. (1980). *Guambía Cauca.* <https://nacionmisak.wordpress.com/manifiesto-guambiano/>
- Ríos Alvarado, A. (2013). *Microcuenca Quebrada del indio: Una concreción de la Manera Cultural del Parque Los Farallones de Cali.* Entramado, 9(1), 8-10.
- Ríos, A., Zabala, G., Zabala, M. y Marín, A. (2010). *La investigación creativa.* Publicaciones de la Universidad Libre.
- Sánchez Grijalba, A. (2018). *Experiencia de investigación pedagógica transcultural entre el norte del Cauca y el sur del Valle.* Documen-

to de trabajo.
Zabala, G. (2010). *La Investigación Creativa*.
Editorial Universidad Libre.



8. Experiencia de investigación pedagógica transcultural entre el norte del Cauca y el sur del Valle

Por: Martín Camilo Jiménez Figueroa, Arnaldo Ríos Alvarado,
Andrés Mauricio Sánchez, Diana Patricia Ávila Grijalba,
Yairán Ramírez Valencia, José David Muñoz,
Aymer Elid Vásquez Rivera y Beatriz Amparo Vesga Sánchez²⁸

²⁸ Investigadores Sociales Colombianos. Correos: tintin1829@hotmail.com, investdir@unilibre.edu.co, amsg512@hotmail.com, diaavi@hotmail.com, ycamirez.valencia@hotmail.com, josedavidmunozbermudez@gmail.com, ayvasquezr@gmail.com, funholistica@gmail.com

Hay pueblos que creen que si hay grandes desiertos en el mundo esos desiertos corresponden a errores cometidos por los seres humanos, y que, si hay regiones hermosas, selvas, praderas, mares y ríos, todo eso corresponde a las virtudes de los seres que habitan un territorio. De ese modo todo el universo sería obra de la ética y la estética, pero no sólo de la conducta de los pueblos sino de la conducta de todos, incluida, por ejemplo, la conducta de un zorro o de un pez (además creo que alguna vez fuimos un zorro o un pez). **Jorge Luis Borges**

Presentación

El proceso de investigación se realizó en el marco de la creación de un Observatorio Transcultural para la Universidad Libre Seccional Cali, que funcionará como un nicho de apoyo y desarrollo en procesos de investigación con comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras del sur del Valle del Cauca y norte del Cauca, y comunidades indígenas, en particular la comunidad del Pueblo Misak en Guambía - Silvia, Cauca.

La investigación se orienta a identificar potencialidades desde la investigación, educación y transculturalidad aplicadas a un contexto regional como el de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, a partir de lo

cual se contribuye a la construcción de territorio, fortaleciendo del entramado relacional en la región y afrontar el periodo de la posguerra en Colombia.

Introducción

Para sustentar los aportes presentados en este trabajo, es pertinente destacar aquellos elementos que competen a la propuesta de transculturalidad, teniendo en cuenta apartes del texto “Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: evolución de un término”, escrito por Verónica Hidalgo Hernández (2005):

[...] se empieza a hablar de “transculturalidad” como un proceso de acercamiento entre las culturas diferentes, que busca establecer vínculos más arriba y más allá de la cultura misma en cuestión, casi creando hechos culturales nuevos que nacen del sincretismo y no de la unión, ni de la integración cultural que interesa a una determinada transacción, es decir, que si las cosas se hacen bien, la convivencia de culturas facilitada a su vez, por los modernos medios de desplazamiento, comunicación e información, puede ser un elemento fundamental que contribuya a la maduración de la Humanidad, manifestada en el acuerdo, respeto y promoción de unos valores universales por encima de peculiaridades de

raza, etnias y hasta religiosas, caminando decididamente hacia la fraternidad universal o, como decíamos al principio hacia una “transculturalidad”. (p. 79)

De acuerdo con lo anterior, la propuesta del Observatorio Transcultural comprende la particularidad de diferenciarse de la multiculturalidad (en donde las culturas están yuxtapuestas en un territorio, sin comunicación entre sí) y la interculturalidad (en donde las culturas se relacionan unas con otras, pero en donde las particularidades culturales tienden a ser borrosas), sino más bien, un enfoque transcultural que anidará elementos propios de las culturas negra, afrocolombiana, raizal y palenquera del Valle del Cauca y norte del Cauca, y de la cultura indígena, con especificidad (por los trabajos y convenios existentes a la fecha) de la comunidad Misak del territorio de Guambía en Silvia, Cauca.

En el marco de la creación del Observatorio Transcultural, se realizó un encuentro con los consejos comunitarios del sur del Valle del Cauca, el cual tuvo como finalidad generar una polifonía de voces entre los participantes a través del uso de mapas cartográficos que alegóricamente presentaran problemáticas vividas en los territorios de los consejos comunitarios.

Encuentro de territorialidad para el buen vivir

La metodología utilizada para el desarrollo de este encuentro fue la Poligrafía Social. En lo fundamental, la Poligrafía Social se concibe como una metodología destinada a generar conversaciones evocando y recorriendo física y virtualmente el territorio para ir dibujando en círculo y torno de una gran mesa, mapas relacionales y/o calendarios que se refieren a distintos momentos del devenir histórico y cultural de las comunidades.

El propósito central del ejercicio era constatar que, a pesar de los cambios ocurridos, no todo pasa, que mucho del pasado, tangible e intangible, permanece vivo en la naturaleza y la cultura. Que son las relaciones las que han cambiado a medida que se profundiza la separación de los seres humanos y la naturaleza. Separación que se puede remediar en beneficio de la humanidad y del planeta apoyando el esfuerzo y la creatividad con que algunas comunidades están recreando sus territorios y culturas, es decir, su manera de ser y vivir.

Lo importante de estos procesos pedagógicos con las comunidades, es que implican un reconocimiento de los mayores y de quienes conservan la memoria viva de sus territorios, por tal motivo no se trata de una visión “peda-

gógica³⁰ subyacente a la concepción de una enseñanza-aprendizaje inscrita en los cánones que con el tiempo han sido re-dirigidos por la práctica aislándose de la esencia. No se trata de acciones “pedagógicas” centradas en “la enseñanza por parte de quien tiene la autoridad por la experiencia, y el aprendizaje del estudiante por medio de la experiencia que, en el corto tiempo del proceso, se convierte en repetición” (Gómez, 2006, p. 136). No se trata de un proceso de adiestramiento.

Recuperar la memoria implica reconocer el espacio geográfico que habitan las comunidades.

El espacio no es ni cosa, ni un sistema de cosas, sino una realidad relacional: cosas y relaciones juntas. Un conjunto de relaciones realizadas a través de las funciones y de las formas que se presentan como testimonio de una historia escrita por los procesos del pasado y del presente [...]. (Pulgarín, 2002, p. 193)

Lo anterior se aproxima a la visión de las comunidades en relación con el lugar donde viven, se trata del territorio. El territorio es entonces un entramado relacional entre los que habitan ese territorio y todo aquello que los rodea, un territorio que se construye socialmente. “Des-

de una perspectiva crítica de la Geografía, se considera al territorio como una construcción social resultado del ejercicio de relaciones de poder” (Herner, 2009, p. 165).

Al respecto, David Harvey (1998) señala que “las relaciones de poder están siempre implicadas en prácticas espaciales y temporales” (p. 250).

Estas relaciones de poder son tanto materiales como simbólicas, ya que son el resultado de la producción de un espacio que se construye diferencialmente según vivencias, percepciones y concepciones particulares de los individuos y de los grupos y clases sociales que lo conforman. (Herner, 2009, p. 165)

Para el caso particular del proceso realizado, se obliga a dar una mirada sobre aquello que representa el territorio para las comunidades negras, visto desde los trabajos comunitarios en espacios públicos y privados que se adelantan desde la creación de la ley 70/93. Para las comunidades negras en Colombia, el desarrollo y la recreación de su visión cultural requieren como espacio vital el territorio. Para las comunidades el territorio es un espacio para Ser. ¡No podrán ser, si no tienen el espacio para vivir

30 “Pedagógica entre comillas, pues los pedagogos plantearían que la esencia de esta ciencia implica ir más allá del adiestramiento, transitando a la reflexión, la abstracción y la sistematización” (Gómez, 2006, p. 136).

de acuerdo con lo que piensan y quieren como forma de vida! (Basset et al., 2015).

El territorio es el espacio donde se puede ser, es decir, sin territorio no se puede avanzar en la construcción de cualquier proyecto, dado que las personas desarrollan sus prácticas culturales y dan sentido a las actividades que les permiten identificarse como personas pertenecientes a un colectivo con rasgos distintivos, sobre los cuales van construyendo su realidad y van asumiendo su posición en la sociedad. El territorio es muy importante para los grupos étnicos cuando asumen una historia compartida que contribuye de manera significativa a la consolidación y reproducción de una identidad cultural.

Siendo así, la poligrafía social propone una manera de recoger e interpretar las conversaciones que con la comunidad se realizan para recuperar su historia y su memoria, en mapas y calendarios, que hacen visible la transformación dinámica de la red de relaciones que históricamente ha creado, transformado o devastado su territorio hasta llegar a la situación presente. Las conversaciones que se hacen dibujando producen imágenes complejas que son reflejo de la dinámica y cambiante red de relaciones de la que todos hacen parte. Y es ese conjunto de mapas relacionales, calenda-

rios, símbolos, dibujos, relatos, grabaciones y anotaciones los que abren el camino a la memoria, a la imaginación y a la comprensión de la realidad. Una vez terminado un mapa, la comunidad se ocupa de mirar, reconocer, interpretar y reflexionar. Labor mediante la cual se recuperan ocultos y profundos sentidos del lenguaje raizal que nombra y relaciona de otra manera los seres y las cosas.

El taller de poligrafía social presentado a continuación fue una apuesta desarrollada por la Universidad Libre seccional Cali, ASOMACOL (Asociación de consejos comunitarios de Jamundí), la participación de la Universidad Nova de USA y la presencia de los trece consejos comunitarios de municipio de Jamundí³¹.

En el taller se realizaron dos actividades, en la primera, se les pidió a los representantes de consejos comunitarios encontrar un símbolo que permitiera representar al consejo comunitario, mediante algún elemento de flora, fauna y cultura, entre otros. De acuerdo con esto, los participantes presentaron lo siguiente³²:

María Fernanda Cruz (Consejo Comunitario El Varejonal): pues aquí digamos, en nuestro signo, digamos nuestro símbolo es la cruz, ahí la gente sabe que llegan al Varejonal, y hay una

31 A lo largo del documento se presentarán las voces de los participantes con sus intervenciones durante las presentaciones.

32 Las voces de los representantes de los consejos comunitarios fueron transcritas literalmente de acuerdo con sus expresiones.

parte que la llamamos la plazoleta, donde hay un árbol atrás grande, unas banquitas y pues nuestro símbolo siempre es la cruz, porque ayer celebramos, adoramos la santísima cruz. Y hace mucho tiempo realizábamos unas fiestas, que las vamos a volver a hacer, las fiestas de la cruz, que es el 3 de mayo. La gente cuando ve digamos la cruz, sabe que, bueno, Varejonal como el símbolo.

Elia Nidia Bran Tovar (Consejo Comunitario El Pital): pues, yo representé aquí un trapiche comunitario, que es como... pues allá se produce panela orgánica, no tiene nada de químicos y es el cultivo que más se hace es el de la caña, cultivo lícito. También se cultiva maíz, frijol, pero eso es como para pancoger, y sucede que la gente de allá, o sea, tenemos el problema de que la comercialización es casi nula, entonces lo que más representa la economía de allá es la caña.

Lupercio Olmos (Consejo Comunitario San Isidro): el símbolo de nosotros es algo que tenemos dentro de nuestro consejo comunitario, esto es una tradición, una costumbre, ya se convirtió en historia, el compañero preguntaba ¿Que por qué tenía que ser la mujer?, porque en ese entonces los varones tenían que salir a trabajar y las mujeres tenían ver y pilar el arroz para poder guardarle y darle de comer a los hijos, por eso es el pilón y la manilla son nuestro símbolo.

Lilibeth Lugo Balanta (Consejo Comunitario Robles - Juventud): nosotros somos, nos tocó la juventud de Robles y la quisimos representar: lo cultural y lo de biodiversidad que es la madre vieja y lo cultural, pues lo que siempre representamos nosotros como juventud, y aquí está representado. Para los que no saben que es CULPAZCON DNR, es cultura, paz y convivencia, desde nuestras raíces. Es la organización a la que nosotros pertenecemos. Y el 7 de agosto lo invitamos al Playón.

Florcilena Balanta Cantoñí (Consejo Comunitario Robles - Adultos): aquí nosotros representamos el samán. José Hilario López en 1851, en medio de su decreto, la abolición de la esclavitud, él dice que en las poblaciones afro o los palenques, se debe sembrar un árbol de samán o una ceiba. Entonces para nosotros, este árbol es una historia, es libertad, edifica toda una vida, a través de ese árbol que está en el parque, se dan las tristezas, se dan los amores, se da una vida, es decir, aquí se ciñe nuestra historia. Tenemos la tinaja, Tinajas es una de las veredas de nuestra comunidad, que es bien representativa para nosotros, la paila de hacer el manjar blanco, que también hace parte de nuestra historia, esta, es toda una, todo lo que mostramos aquí, hace parte de una tradición ancestral y cultural, también están invitados para que se gocen el carnaval del playón.

Armando Vásquez (Consejo Comunitario Quinamayo): nosotros los símbolos que hemos trabajado, son los símbolos que, en este momento, tienen un gran sentido de pertenencia y significancia en la comunidad, que a la vez son símbolos que abarcan todo territorio Afro del sur de Jamundí y que nos enlaza bastante con el norte del Cauca. Entonces para ello tenemos el gran río Cauca, que nos conecta a todos los territorios, y en el territorio nuestro tenemos un componente muy fuerte que es la Finca Tradicional, la cual tiene mucho contenido cultural desde sus prácticas, desde sus costumbres, desde sus modelos, sus formas de producir, de seguridades, autonomías, de posicionamiento y permanencia ahí en la comunidad. Genera pancoger, los ingresos económicos y de ahí se desprende un componente muy fuerte para nosotros.

Y tenemos las mujeres, aquí lo que queremos expresar son varias cosas, que las mujeres han venido jugando un papel histórico muy importante en nuestro territorio, en nuestros hogares, en nuestra comunidad, y que estas personas están inmersas desde la parte cultural, desde la parte religiosa, desde la parte productiva ahí en el territorio, desde la parte de dancística. Y tenemos los humedales, que también es un fuerte cultural en el territorio, porque son garantes de subsistencia, de permanencia, de prácticas culturales, de saberes, de historia y como una barrera de protección natural que

tenemos acá en el territorio. Entonces esto es un conjunto de símbolos el cual más nos representa y hemos querido pues, tenerlos siempre ahí en cuenta, que es lo que más nos representa a nosotros.

La fiesta tradicional que en este momento por dinámica y por continuidad la hemos venido celebrando de manera ininterrumpida en el corregimiento Quinamayó, es el componente insignia cultural en nuestra comunidad, pero es una fiesta de todas las comunidades negras del sur del Valle y norte del Cauca, entonces, es decir, que la fiesta es de todos nosotros.

Reflexiones de Carlos Alberto González (Representante Legal ASOMACOJ): esas cosas que se hacen tan importantes en el territorio son las que nos van definiendo también, hasta dónde nosotros debemos ver, debemos actuar, debemos ser colaborativos, debemos participar de las luchas que tiene cualquier persona en cualquier parte de estas comunidades, porque lo que ellos están haciendo, porque estas cosas permanezcan, es lo que le da identidad al territorio. Entonces el ejercicio está enfocado hacia allá, hacia ver qué es lo común, qué es lo que, representado aquí para un consejo, es casi las mismas palabras para todo el territorio, y eso nos va llevando cada vez más allá. Resulta importante lo que acaban de mencionar y es que estamos hablando no solo lo que hay de

este lado del río, sino que estamos hablando de lo que hay del otro lado del río. Entonces también para que la mente se nos vaya ampliando, frente a definir un territorio cuál es el realmente el territorio que pertenece a mi proceso.

Esta primera fase del taller ayudó a la presentación y representación de las dinámicas culturales de los territorios de los consejos comunitarios. Simón Rodríguez, pedagogo y maestro del Libertador Simón Bolívar, señalaba que en el proceso de aprendizaje se requiere “darle al pensamiento el espíritu que lo hace propio”, propósito para el cual recomendaba “dibujar” o hacer un “diagramado topográfico” del ámbito territorial que se pretende descifrar.

Paulatinamente, en el hacer y el conversar, esta manera de investigar e interactuar creativamente con personas de otras culturas permite reconocer que el territorio es un entramado vivo que solo puede comprenderse recuperándolo con la participación de las comunidades, alimentada con la memoria ancestral que guardan los mayores, que a lo largo del tiempo y de la historia lo han vivido y transformado. Reconocer también la red de relaciones que, a lo largo de la historia, los ha constituido como sujetos raizales, distintos a nosotros, es decir, vinculados mental, material y afectivamente a la naturaleza y al territorio del que hacen parte. Son relaciones complejas que le dan forma a una

cosmovisión que se manifiesta en diferentes prácticas culturales de producción y reproducción social. Relaciones dinámicas portadoras de información primordial profunda, latente o explícita que los conecta su propio origen, recuperando el sentido de pertenencia propio de comunidades bio-céntricas que comparten con los otros seres vivos la vida y el territorio. Memoria de origen que les permite reconocer que a lo largo de la historia han sido los creadores, autores y protagonistas de su cultura.

En la segunda actividad realizada durante el encuentro de TERRITORIALIDAD PARA EL BUEN VIVIR, se desarrolló un trabajo de mapeo. Tuvo como finalidad ubicar a los asistentes en el territorio de los consejos comunitarios. En el mapa se indicó resaltar la naturaleza que existe en el área, sistema de producción, infraestructura, transporte, organizaciones y de esta manera identificar las fortalezas y representar mediante un círculo de color verde y una letra ya sea: N para naturaleza, P para productivas, C para cultura y una O para organizaciones. En el caso de fortalezas y amenazas, se implementó un sistema análogo al semáforo que define amenaza alta de color Rojo, Naranja para media y Amarillo en caso de menor riesgo.

A continuación, se presentan las voces de las sustentaciones de los Mapas:

Mapa de Quinamayó

Armando Vásquez (Consejo Comunitario de Quinamayó): yo quisiera hacer un llamado a todos los habitantes especialmente a los jóvenes, porque estamos viendo como día a día la gente están vendiendo los terrenos, los pequeños terrenos que tenemos, además de que son pequeños, los estamos vendiendo a los señores de la caña, a los grandes, a los ricos. Entonces eso también hace de que cada día nos abarquen más y no van atrapando y nos vamos quedando sin respiración, entonces es hacer un llamado a los jóvenes para que se interesen más también por lo que es las fincas tradicionales, por sus lotes, por la agricultura, porque todo eso lo estamos abandonado, lo estamos perdiendo, si vemos por ejemplo: en Puerto Tejada antes había muchas fincas tradicionales y se veía el cacao, el café, la naranja, la mandarina, todas esas cosas así, hoy en día en Puerto Tejada no hay nada de fincas eso es cero. Y ¿qué tenemos que hacer nosotros?, es irnos a trabajarles a los ricos para que ellos nos paguen pues, como decir el mínimo, y nosotros nos quedamos casi sin... sabiendo que las fincas tradicionales al menos a nosotros, nuestros papás en mi época -que ya soy bastante veterano- a nosotros nos levantaron, nos criaron en base a las fincas tradicionales, a la pesca y a la agricultura, nosotros debemos de ponerle más cuidado a esa parte.

Nosotros tenemos unas potencialidades como humedales, entonces tenemos un humedal compartido entre Robles y Quinamayó que es Cauquita, entonces con la claridad de que los humedales cumplen una función social, todas las comunidades de este territorio hacemos uso y aprovechamiento de esos recursos, no hay restricciones en el uso, simplemente están ubicados en los territorios como tal. Entonces Cauquita está compartido entre Robles y Quinamayó, ya en el área territorial tenemos Guarniío, tenemos Caraballo o Avispal, y tenemos Puenteyejo. Esto que es un potencial, porque juegan un papel muy importante. Desde lo ambiental, desde lo económico, desde lo social, hoy sigue teniendo en cuenta como un componente natural muy fuerte pero está siendo amenazado drásticamente, en qué sentido, cultivo de caña, la parte más grave está en que los colindantes se están quedando con las áreas que se va desecando, que se va convirtiendo en áreas agrícolas, en terreno se están quedando todo con esas tierras, cierto, y por ejemplo: hoy tenemos todos los corregimientos la situación de los humedales, ésta humedal de acá, de 22 hectáreas que tiene, tiene 3 hectáreas en agua que es Caraballo y el resto está seco, ¿de quién es esta tierra que hay acá seca?, del colindante, y aquí tenemos serios problemas, y los problemas más graves es que las instituciones competentes se hacen de las orejas sordas, los miopes, ahí no hay solución para hacer, no se lindera, no se amojona, no se aplica la ley allí.

La finca tradicional, que es la que económicamente aporta recursos y sustenta la familia, está siendo drásticamente afectada por el factor caña, -aquí nos faltó caña, porque todo esto, en los municipios donde colindamos y las comunidades con las que colindamos están con caña- si juntamos todos los mapas vamos a ver que todo está compuesto por un fuerte componente llamado caña y que las infraestructuras, las prácticas culturales que se hacen allí afectan la finca tradicional, esa infraestructura, la construcción de drenajes, sistemas de riego, fumigación, fertilización... todo eso afecta toda esta parte productiva. Lo que está en rojo hoy, antes estaba sembrado en arroz y en ganadería, donde en arroz había una gran cantidad de empleo y aparte de cuando se cosechaba, nuestra gente tenía la posibilidad de ir a recolectar lo que la máquina no podría cargar y ahí era cuando con nosotros funcionaba el pilón, hoy toca comprarlo a la agro-industria y todavía tenemos unos escenarios que todavía son un potencial, que es el territorio, la comunidad como tal, ahí tenemos el escenario de la iglesia, sea católica, cristiana, protestante, pero están haciendo una labor muy importante allí y es que al menos a la gente nuestra, ahí les fortalecen los principios morales, cristianos, esos valores que hacen que la gente no esté tomando otros rumbos equivocados y que se convierte en un problema para la sociedad y para la comunidad. El camposanto es un esce-

nario de mucha importancia, porque anteriormente, porque antes en Quinamayó llevábamos nuestros muertos al cementerio de Villa Paz o de Robles.

Mapa Robles Juventud

Andrea Jiménez (Consejo Comunitario de Robles – Juventud): Pues aquí tenemos el parque, la iglesia católica, la estación de policía, la casa tradicional que es la Casa de la Negra Grande de Colombia, también tenemos la escuela Santa Cecilia, la hacienda la Camelia, el colegio, la escuela Luis Antonio, el jardín infantil el Infante, la madre vieja, madre vieja la Guinea y Cauquita y el río Cauca.

Toca resaltar que también somos ricos en naturaleza, tenemos la loma de la cruz, en el parque la representación de la naturaleza sería el samán, tenemos la madre vieja, la Guinea y el río Cauca, madre vieja la Cauquita, también representación de la naturaleza en las canchas, las instituciones educativas que son agrícolas, la misma hacienda la Camelia, en las fincas tradicionales.

Pues había una pregunta ¿Cuáles son los puntos altos, o sea, lo que está en riesgo en nuestra comunidad? Nosotros pusimos la estación de policía porque nosotros, ya hemos tenido dos atentados en la comunidad de Robles, gracias a

Dios no nos ha pasado nada, también está muy latente la casa tradicional de la Negra Grande de Colombia porque está muy cerca y cuando uno busca en internet o en Google el mapa de Robles es lo primero que uno ve, entonces por eso lo pusimos que está en riesgo. El parque porque tiene el samán que es tradicional entre nosotros y que es muy visible, el puesto de salud porque en sí no tenemos unos equipos a la hora que alguien se enferme o digamos, no tenemos un médico estable que esté en la comunidad, pusimos las fincas tradicionales porque también tenemos los mismos problemas que en Quinamayó, que es el cultivo de caña que está muy latente, en Colapia también tenemos lo mismo porque ya hemos visto que se están rellenando los lagos que son amplios terrenos, para lo mismo, la madre vieja Cauquita porque estamos en verano y se puede secar.

Ya se están perdiendo las fincas tradicionales – en mi familia todavía las trabajan, por lo menos mi papá está sembrando la maracuyá-. La caña seca bastante porque los químicos que utilizan para sembrarla afectan a las fincas, porque al regar la caña, las fincas que están cerca se les está afectando el cultivo de naranja, de mandarina, de lo que siembren.

Este mapa nos permite como ubicarnos en la realidad porque realmente está mal, estamos vendiendo nuestras fincas de las que nuestros

abuelos o nuestros padres se han alimentado, y nosotros no estamos sacando el producido, sino que simplemente las estamos vendiendo y a un precio muy barato porque ya no las queremos trabajar, eso es lo que está pasando con nosotros los jóvenes. Los jóvenes ya no queremos ir para la finca, a veces el abuelo, el papá, la tía, nos invitan a la finca y nosotros decimos no, se me dañan las uñas, salgo muy sucia, me ven, qué pena –se han dado casos así- entonces se está perdiendo esa cultura, esa tradición.

También hay un dicho que dice que el que vende la tierra come tierra. Tenemos nuestro centro religioso que es muy importante en la comunidad, muy tradicional y pues la iglesia católica, tenemos el cementerio que tiene muy mal estructura, tenemos también las diferentes organizaciones que trabajan por el bienestar de la comunidad, las diferentes tiendas que nos identifican, la Robleñita, la tienda del Profe, las escuelas que son santa Cecilia, Luis Antonio, tenemos una granja que por supuesto que se llama la Robleñita.

Mapa Robles Adultos

Florcilena Balanta Cantoñí (Consejo Comunitario Robles - Adultos): Robles antes se llamaba Yarumal y en honor al primer senador afro que tuvo el país entonces Luis Antonio Robles,

se cambia a Robles. También queda una de sus escuelas, está la escuela santa Cecilia, está el colegio de bachillerato, está la Rafael Pombo (el Progreso), está la Argemiro Restrepo (en Tinajas) y hablamos inicialmente de la educación frente a esa gran fortaleza que nosotros tenemos en el sector educativo. La educación es una gran herramienta que nosotros tenemos, ya que nosotros, nuestro medio, no contemplamos las posibilidades económicas y desde allí es donde nosotros nos podemos defender, educándonos. Contamos nosotros también con la gran cantidad de organizaciones vivas de la comunidad, que son consejos comunitarios, junta de acción comunal, Culpazcón, Adagro, Funvicón, Puerto Viejo, Asopeñita, Semillas del futuro, La Familia del Basquet, Sueños y creaciones, Ecos del tambor, Hebras plateadas, Asopescar, Comité etnoeducativo, consejo pastoral parroquial y el Consejo Pastoral Afro.

También contamos con las quebradas de Robles, el sector Colapia que ahora es una amenaza porque anteriormente, Colopia fue una empresa que generó mucho empleo a los alrededores, era de pescado, tipo exportación, ahorita es un predio que fue confiscado, y ahorita vemos que pertenece a Asocaña, también vemos un problema en el humedal Cauquita, porque actualmente no tiene un plan de manejo. Las fincas tradicionales con los mismos problemas de las otras comunidades, afecta-

das por el cultivo de la caña. El puesto de salud, no tenemos un médico permanente, no lo tenemos dotado como debería ser, la estación de policía es una amenaza, ya nos hemos visto afectados dos veces.

Aquí no está planteada la PTAR, la planta de tratamiento de residuos y aguas residuales, que no está terminada. En los convenios de la planta de tratamiento estaban CVC, el Municipio y Funecorobles se establece una tutela, una acción popular, gana la acción popular y resulta que unos recursos que le correspondían a la Alcaldía, no se dieron y la CVC congeló los dineros que le tocaba aportar para la terminación de esta planta de tratamiento. Esto nos afecta en gran medida, cuando el río vuelve y toma su cauce, entonces queda el humedal Cauquita, pero la planta de tratamiento en el momento en que comienza a verter sus residuos ahí, esa parte se está sedimentando, es decir, que ahí está la gran amenaza, porque eso se sedimenta y esas aguas tienen dificultades para ellas esparcirse en lo que es la trayectoria del mismo humedal, cuando nosotros visionamos la planta, era en el río Cauca, sobre el río, y nosotros ya no tenemos el río allí, sino un humedal.

El intercambio de saberes ancestrales entre los adultos y los jóvenes. El proceso se da en gran medida no de todos los jóvenes con los adultos, nosotros lo planteamos aquí, como

una amenaza, aunque no una amenaza fuerte, porque en el momento en que nosotros no recibamos aporte de los adultos mayores, hay una parte de la historia que se nos está congelando y el que no conozca su historia, está condenado a repetirla. Entonces nosotros esos espacios no los podemos dejar perder, que los adultos mayores desaparezcan del diálogo de saberes de los jóvenes y menos de los niños.

Mapa Bocas del Palo

Adelina Vásquez (Consejo Comunitario Bocas del Palo): esta es la vía principal de nosotros es la Panamericana, entrando hacia las Veraneras, después entramos y está el Guabal, luego la cárcel, -como venían diciendo los compañeros, de ahí sigue pura caña, caña- luego vamos entrando y encontramos un bosque, que es para nosotros una fortaleza, pues que nosotros lo tengamos, porque esos bosques ya no los hay y eso es recurso que nos sentimos muy orgullosos de tenerlo porque hay mucha diversidad de fauna, donde pescábamos ahora hay caña -antes pescábamos con arpón y con una hierba que se machacaba y se echaba al pozo y se revolvía-, todo el lugar donde se pescaba se acabó y lo que no está seco, está contaminado por la PTAR de la cárcel.

También nos encontramos con una fortaleza que tenemos y es nuestro hermoso río Cauca

y tres Madres viejas que son Colindre, Bocas del Palo y Cabezón, las cuales se encuentran en una amenaza constante por el extensivo cultivo de caña. También encontramos nuestras fincas tradicionales que al igual que los humedales están en gran riesgo porque el cultivo de caña, la falta de oportunidades de los pequeños agricultores, entonces ellos optan por vender sus pequeñas parcelas y las obtienen los ingenios, entonces se contribuye a que la caña nos asfixie.

Otra fortaleza que tenemos es la escuela, donde nuestros niños van aprendiendo y siguen la tradición que hay en Bocas del Palo, una fortaleza también es el puesto de salud, aunque no hay un médico permanente.

El río Cauca lo identificamos como fortaleza y amenaza, porque en estos momentos el corregimiento de Bocas del Palo tiende a desaparecer, o sea, por el mismo comportamiento del río y su dinámica, lo tenemos muy cerca de donde están las viviendas, entonces se ha convertido en una amenaza para nosotros y esperamos que las entidades correspondientes hagan algo para poder mitigar ese impacto que nos está causando el río Cauca, porque así hemos perdido cantidad de fincas tradicionales.

Luego del proceso de la consulta previa para la construcción del complejo carcelario, hay

un sitio que está en rojo porque hasta ahora el gobierno no le ha dado una solución a lo que nosotros hemos pedido que es la titulación colectiva, tanto éste bien, como Betania que queda cerca de Gaitán. El área de Betania es de los dos consejos, San Isidro y Bocas del Palo.

Otra amenaza que tenemos es la cárcel, por el motivo de que se puede fugar un preso o meterse la guerrilla, entonces nos va a afectar. También la contaminación ambiental que nos puede afectar mucho.

Otra cosa que tenemos es el Rodeo. Cuando nuestros ancestros de Bocas del Palo, cuando estaba mi tío Julio que era el inspector, a nosotros nos decían que Bocas del Palo, empezaba desde las Veraneras hasta el puente Valencia, pero a medida que van entrando los gobernadores, van cambiando el POT y nosotros nos vamos restringiendo más y ellos están haciendo más urbanizaciones y nos van quitando parte del territorio de nosotros que ha sido toda nuestra vida, porque eso es el territorio de nosotros cada día se va disminuyendo, se va acortando y estrechándose rodeados de caña. Entonces resulta que las casas que están a la orilla de los cañales, a un metro o menos de un metro, la gente, está fumigando y nos dañan nuestros cultivos y también con la quema. Y resulta que ese veneno está dando mucho cáncer a las mujeres, porque está comprobado que el glifosato afecta

a las mujeres, a los niños que nacen con deformaciones, porque no hemos podido lograr que nos quiten eso y cada día los terratenientes nos asfixian. Y entonces a lo último vamos a quedar solamente con las casitas, porque no vamos a tener territorio para nosotros.

Mapa El Pital

Elia Nidia Bran Tovar (Consejo Comunitario El Pital): nosotros en esta vereda tenemos cualquier cantidad de necesidades muy sentidas, sucede y pasa que lo primero que tenemos que nosotros mirar es cómo conformar el consejo para ver si podemos echar pa' lante. Allá tenemos unos cultivos de café que estamos trabajando con el Comité de Cafeteros, aunque actualmente nos estamos desmoralizando un poco porque el precio no es muy favorable. El trapiche comunitario que es una bendición para nosotros allá porque de primera mano es el auxilio económico de casi todos allá. Estamos en medio de dos ríos, que es una bendición porque el agua es vida, pero lo negativo es que nos vamos a quedar secos si se sigue el verano primero y segundo la deforestación y las quemas.

Tenemos una asociación que estamos empezando a fortalecer que se llama Asopital, hay dos veredas hermanas, Pital y Pitalito, las cuales tienen su junta de acción comunal organizada, entonces nos unimos en el consejo

comunitario y nos queremos seguir ampliando en la asociación.

También en la zona tenemos una amenaza que son los cultivos ilícitos, qué pasa con eso, es que hay cañadas que le hemos querido utilizarlas para acueducto y pues tienen en la cabecera cultivos ilícitos, es una amenaza social también. No tenemos comercialización con los cultivos de la vereda por una parte porque está muy lejos, otra es que no tenemos relación con alguien que nos colabore, no tenemos presencia de salud, allá no hay una promotora, no va médico, no hay presencia de bienestar familiar, no tenemos una caseta comunal, y la parte cultural se ha perdido mucho, porque los abuelos se han ido muriendo y eso se ha ido perdiendo. Tenemos esta amenaza que es la del embalse que se piensa hacer. El embalse que van a hacer en el río de Timba nos afecta a todos, si hacen este embalse, hasta Bocas del Palo lo va a afectar. El llamado mío es que todos los consejos comunitarios nos unamos para defender esto que es nuestro, el río Timba nos pertenece a todos, aparentemente no, pero nos pertenece. No podemos dejar que el agua de acá que es un agua limpia se la lleve Cali o Palmira y nosotros nos quedemos sin agua, porque acá queda la boca-toma del acueducto regional Acuasur y si hacen esta represa, este acueducto también se va a afectar. También tenemos problemas de puentes sobre las cañadas y sobre el río Pital, porque

cuando el río se crece se pierde comunicación entre Villa Colombia, Liberia y el Pital. Pues el cultivo que prima más acá es la caña, por el trapiche y una panela que es totalmente orgánica.

Mapa Verejonal

María Fernanda Cruz (Consejo Comunitario El Verejonal): aquí presento la vereda el Verejonal del Corregimiento de Guachinte. Verejonal siempre ha tenido más similitud hacia Robles que hacia su corregimiento, entonces parece que fuera una vereda de Robles, por todo lo que tiene que ver con la cultura y porque somos una comunidad afro. Verejonal es así como se presenta aquí, una parte es loma, donde está la famosa hacienda Las Cañas, que le hace honor con la cantidad de caña que tenemos. Antes eran arrozales y era ganadería y se le daba trabajo a la gente de la región, Verejonal, Robles, Chágres, toda esa zona, pero cuando vino lo de la caña, se redujo bastante el personal.

Tenemos un salón comunal, aunque somos un territorio muy pequeño, somos aproximadamente 120 personas, tenemos una escuela, tenemos una capilla recién inaugurada hecha de guadua. Tenemos nuestro símbolo que es la cruz. Tenemos unas casas de veraneo, lastimosamente nosotros tenemos prácticamente la misma problemática que comentaba otra gente, el gran problema de la caña, tenemos los grandes terra-

tenientes y pues bien poquito que es el territorio, pero también la gente vende la tierra, de a pedazos, entonces hace que se vuelva una finca grande y se termine siendo trabajador de lo que antes era suyo. Supuestamente la gente para “progresar” la gente salía y vendía, pero ahora quieren regresar, pero está costosa la tierra.

La fumigación de la caña altera toda la producción de lo poco que queda, mango, naranja... incluso hubo un tiempo que no hubo mango por dos años. No solo afecta lo productivo sino el río Guachinte que pasa, por un lado. Tenemos problemas con el río porque de ahí sacan el agua para regar y a veces nos la devuelven algo contaminada y además tenemos problemas con los terratenientes porque el nacedero de la cuenca es donde ellos. También está el problema de la deforestación.

Con la escuela tenemos una amenaza y es que tenemos pocos niños, y hay una constante amenaza de que cierren la escuela, porque se está muy alejado de la principal, hay dos kilómetros y medio hasta la vía principal, donde tendrían que caminar los niños.

La iglesia es una fortaleza, porque ayuda a fortalecernos en la parte espiritual y es algo que de verdad lo necesitamos todos y es importante para nuestros niños y jóvenes. Y las casas de veraneo la gente ha ido vendiendo, pero ha ayu-

dado a lo laboral porque algunos trabajan en estas casas. Tenemos la junta de acción comunal, que es una fortaleza, el consejo comunitario y tenemos una fundación para el desarrollo de Varejonal, que fue con el apoyo de Valle Paz y la fundación Plan. Todas estas fundaciones son fortalezas.

Mapa el Alterón - Villa Paz

Nadia Selene Mezú (Consejo Comunitario Alterón - Villa Paz): este corregimiento estaba conformado por el cultivo del arroz, del maíz, hoy en día, se nos acabó eso, somos lo que han mencionado todos los anteriores el “dragón verde” la caña, pero en medio de eso gracias a Dios, este es uno de los corregimientos, en que está marcada la caña como amenaza, pero también es una fortaleza, porque es uno de los corregimientos que más tienen integrantes trabajando la caña, para nosotros a pesar que nos ha arrollado, hoy en día el 90 % del empleo que llega a Villa Paz lo genera la caña. Este conjunto que está ahí de casitas tiene aproximadamente más de 7.000 habitantes, por eso ahí representamos muchas personas, hay también muchos niños, muchos jóvenes que son parte también de nuestro fuerte y demasiados ancianos. Este pueblo tiene 2 grupos de tercera edad, un grupo llamado Revivir que es uno de los más ancianos y Afrovilla que es un grupo de tercera edad más joven que el otro.

También tenemos el otro fuerte, que, aunque muchos dicen que no es un fuerte, yo digo que sí, Villa Paz tiene una población de casi 40 maestros, entonces tenemos las instituciones educativa Luis Carlos Valencia, tiene tres sedes y tiene más de 1.000 estudiantes, también tenemos otro fuerte que es lo religioso, tenemos católicos, misioneros triple M (movimiento misionero mundial), tenemos misioneros sin M, tenemos testigos de jehová, y pentecostales. La comunidad en sí tratamos de que las personas pertenezcan a una religión, porque somos comunidades que por el hecho de que no tengamos fuerza pública, nos llega toda cosa que se nos puede colar, entonces por este medio tratamos de que se vayan saliendo.

Dentro de la comunidad tenemos la presentación del SENA, en el SENA nuestros jóvenes que no alcanzan a llegar, a llegar a la universidad los está acogiendo y de gran manera ahorita, entonces estamos tratando al máximo que el estudiante que salga de la institución educativa sea de la nocturna o del sabatino, que caiga al SENA.

Una comunidad que cuenta con dos cementerios tiene evangélico y tiene católico, también tenemos dos canchas de fútbol. También tenemos la cancha múltiple que no sirve para nada, también tenemos un parque, también tenemos dentro de la comunidad a Asoquifa, es una de

las organizaciones que en Villa Paz que está generando muchos recursos, Corpo Villa Paz también fueron invitados, que son organizaciones que dentro, generan demasiado.

Yo hago parte y soy representante legal del grupo de ahorradores de la comunidad, somos más de 200 mujeres y trabajamos con el ahorro programado, esa iniciativa la inicio plan de padrinos, y pues hoy en día estamos trabajando solos. Está la asociación de quienes cultivan arroz, que se están fortaleciendo, y en vez de dejarse caer están ayudando a levantar a otros.

También tenemos una amenaza, un tanque de agua que nos hicieron, a este tanque le metieron la plata de solucionarles los problemas a Villa Paz, y el tanque aún nunca ha sido utilizado, a pesar que lleva 6-7 años nunca ha sido utilizado, aparece como una gran amenaza que cualquier día le cae a cualquiera de nosotros, también tenemos aquí unos terratenientes, ellos a veces causan problemas pero escuchan a la comunidad, tenemos el zanjón Cañitas, que es la quebrada de Robles y la zanja Quinamayó, que termina en Villa Paz como zanjón Cañitas, éste es nuestro fuerte antes que Cauca, es el zanjón Cañitas, porque es el que atraviesa el agua por el medio de la comunidad, pero el mal uso de agua, entre la caña, entre la gente, entre las cocheras porque aquí nos quedan desgraciadamente una cocheritas, nos han acabado

el agua, en estos días, por medio del consejo la CVC nos hizo una intervención y nos colaboraron con 60 jornales para limpiarlo, ¿por qué?, porque esto colinda con el colegio Luis Carlos Valencia y ellos de allí es que utilizan agua, colinda también con el cementerio, colinda con la principal y ahí tenemos también un pedazo que supuestamente era el matadero, entonces siempre la utilizábamos como agua limpia, hoy en día no podemos hacer eso. Porque nos vienen los desechos de la caña, de los arrozales, con veneno con todo ahí nos las mandan, entonces estamos peleando por eso.

Las fincas tradicionales de Villa Paz cuando se sale el río forman el playón de Villa Paz dentro de la comunidad, el río Cauca se nos volvió la mayor amenaza, teníamos humedales y el río Cauca los acabó, el pedacito de Barredera, se nos acabó la madre vieja. Si nosotros los consejos comunitarios, Quinamayó Robles y Villa Paz, podemos hacer que ese pedazo de carretera nos lo pavimenten, porque nosotros sufríamos más por la carretera hoy en día ya no, por eso digo que nos unimos más, las cosas van mejorando.

Lo que se están acabando son las fincas tradicionales, pero las podemos ir haciendo en los patios de nuestras casas, porque habemos (sic) muchos que tenemos un lote baldío dentro de las casas, aprovechar todos los lotes dentro de las casas y hacer el pancoger.

Villa Paz en un tiempo, este pueblito se llamaba Pate Palo, y luego dijeron que no porque así se llamaba un terrateniente, entonces lo llamaron el Alterón, pero cuando llegó una nueva era le llamaron Villa Paz, por eso el consejo se llama el Alterón. Ahí le quedó plasmado lo que somos lo que no somos y lo que vamos a ser.

Mapa San Isidro

Sandra Milena Oyola (Consejo Comunitario San Isidro): las fortalezas que tenemos hay partes todavía de naturaleza, hay todavía fincas que cultivan arroz, otras que son sólo potreros y árboles como fortalezas tenemos humedales. Está la escuela principal que se llama Alfredo Bonilla Montaña. También contamos como fortaleza el río Jamundí, diferentes clases de aves, flora, una fábrica de químicos, una procesadora de caña, una metalúrgica, una procesadora de muebles y una constructora de viviendas.

Tenemos las siguientes organizaciones: consejo comunitario, junta de acción comunal, asociaciones, organización de deportes, grupos de la tercera edad, madres comunitarias, grupo de danza, un centro de deporte y un centro de cultura, un centro religioso.

En San Isidro, las casas donde antes se cultivaba ahora tienen casas, apartamentos y asfalto. El mapa contemplaba mucho más territorio que

ahora, y la expansión de lo urbano lo ha cambiado mucho. Este corregimiento está conformado por cuatro veredas, el Guabal hace parte de ellas, la vereda el Triunfo, el sector San Diego y el casco urbano del corregimiento.

Dentro de las amenazas que tenemos aquí en el corregimiento, es la cárcel, la que es una amenaza bastante fuerte. La ciudadela Terranova, que inicialmente presentó un proyecto para cinco mil viviendas aproximadamente, hoy en día el proyecto sobrepasa las diez mil viviendas, además han sido aprobadas alrededor tres o cuatro urbanizaciones más. Lo que quiere decir que San Isidro tiene la tendencia a desaparecer como zona rural. Los habitantes perdieron la vocación campesina, la vocación agrícola, prácticamente fuimos desplazados, nos tocó buscar trabajo en Cali, Jamundí o Terranova en labores domésticas.

El POT lo que hizo fue expandir la zona urbana y a través de planeación, el consejo ha venido aprobando más urbanizaciones con la firma de los concejales. Se han hecho esas urbanizaciones, pero sí hicieron mal porque no se hicieron con la ley. Se aprobaron sin consulta previa.

En suma, las anteriores expresiones muestran cómo a través del dibujo y la re-representación que se llevan a cabo en procesos pedagógicos e investigativos como parte de los trabajos co-

munitarios, se identifican problemáticas y se tiene una valoración del estado de estas.

Sin desconocer la dinámica que históricamente ha cambiado las relaciones de la gente con el entorno social, cultural y natural, de los pueblos y comunidades raizales; se pueden recuperar las fuentes de su memoria primordial, mediante procesos que permiten recrear y mantener vivas las prácticas y relaciones orgánicas de sustento que se remontan al origen de su cultura, y que son, por lo tanto, necesarias para consolidar procesos de resurgimiento de sus territorios y culturas. Procesos de largo aliento llamados a renovar creativamente sus maneras propias de ser, hacer, estar, tener y decir; que paulatinamente generan la emergencia renovada de la comunidad a partir de la renovación de la mentalidad de los sujetos que individual y colectivamente la configuran. Sujetos con sentido orgánico de la territorialidad que, acoplándose a las condiciones del presente, se encuentran comprometidos en crear las condiciones necesarias para reconstruir su propia territorialidad.

Todo lo anterior hace del territorio un sistema cognoscente conforme lo ha planteado por Francisco Varela cuando afirma que un sistema cognoscente se configura en el curso de una determinada historia de acoplamiento estructural de la que emerge un mundo (campo relacional cognoscente). Acoplamiento que el

autor señala, es producto de la acción efectiva, entendida ésta como aquella actividad que se despliega de manera enactiva generando la configuración de un entramado relacional proclive a la emergencia de cambios orgánicamente significantes, es decir, de aquellos que acercan y vinculan a la comprensión de la vida.

Reflexiones finales

El desafío no es otro que el de aprender a investigar para generar relaciones de acoplamiento estructural entre el conocer y el vivir. Conocer para vivir y vivir para conocer, y desde adentro del individuo, empezar a gestar una renovada manera de Ser en el hacer, para re-crear los territorios que como expresión de la diversidad biológica y cultural configuren el mundo.

El proceso de investigación buscó generar procesos destinados a cambiar la manera de participar, de hacer memoria, de interpretar y de pensar. Dinámica que se promueve elaborando mapas relacionales, que se construyeron reconociendo el territorio, conversando, dibujando, pintando, nombrando y re-conociendo a los otros y lo otro, es de ahí que surgen los elementos que poco a poco se comportan como atractores que conectan memoria, origen, espacio tiempo y territorio.

Se hace importante recuperar en estas reflexio-

nes finales las voces reflexivas de los participantes del proceso:

Armando Vásquez (Consejo Comunitario de Quinamayó): la importancia es bastante relevante, en el sentido en que esta herramienta de trabajo nos permite identificar todas esas potencialidades que tenemos en nuestra propia comunidad y a la vez identificar las amenazas, los problemas, y en torno a eso, mantener en el caso de identificar las potencialidades, mantener y mejorar esas potencialidades que existen en esos territorios, conservarlas y las que presentan problemáticas, analizarlas, procesarlas y buscarle una solución desde lo comunitario, con participación de los distintos actores que hay en el interior de la comunidad, el consejo, precisamente su fuerza está representada en esos distintos actores que hay allí.

Andrea Jiménez (Consejo Comunitario de Robles – Juventud): la importancia que tiene este taller es tener algo muy claro, de que debemos de tener intercambio de saberes, en nuestro pueblo hay un ejemplo muy claro: existe una organización llamada Hebras Plateadas, que están más que todos los adultos mayores, ellos están enfocados en recopilar nuestra historia y restablecerla, mantenerla siempre viva. Con ellos compartimos la mayoría de tiempo los jóvenes, compartiendo nuestros saberes. También tener un saber de dónde vengo y para dónde voy, sa-

ber también de que no sólo el consejo comunitario es quien debe trabajar por el pueblo, bueno por la comunidad, sino que personas de afuera o lo jóvenes también podemos hacerlo.

Lilibeth Lugo Balanta (Consejo Comunitario Robles – Juventud): la importancia de este taller es que tanto las organizaciones como los consejos comunitarios, en la parte de Jamundí, también tengamos sentido de pertenencia, que, a la hora de hablar de un territorio, que estamos hablando de territorios Afro, tengamos cultura y sepamos qué tanto los adultos como los jóvenes podemos trabajar de la mano. No es solamente los consejos comunitarios los que tienen la responsabilidad de nuestras comunidades a la hora de afrontar un algún proceso, que también los jóvenes tenemos derecho a existir y podemos también hacer un mejor mañana.

Sandra Milena Oyola (Consejo Comunitario San Isidro): para mí la importancia es que nos vamos a fortalecer mucho más, para poder de pronto socializarlo dentro de nuestra comunidad para las personas a las que no hemos llegado y tener más fortalecimiento ante todo lo que nos está rodeando y ante todo lo que pueda llegar a nuestra comunidad.

Johnson Mosquera (Consejo Comunitario Quinamayó): esto es muy importante para las

comunidades, en vista de que nosotros obtenemos un conocimiento, de para qué sirven los consejos y con eso podemos llevar la información a nuestro pueblo, con el objetivo que todo el mundo sepa de esto, e implementarlo, para así mismo, sabemos que esto nos va a ayudar a que salgamos adelante nosotros y con el conocimiento que adquirimos aquí.

Referencias

- Basset, Y., Tahar, M. y Aguilar, M. (2015). *Procesos democráticos en contextos de violencia: México y Colombia*. Editorial Universidad del Rosario.
- Burgos Salcedo, J. D. (2010). *Diseño de un Observatorio Ambiental para el Sector de Curtiembres - Estudio de caso: Curtiembres de Villapinzón y Chocontá*. Editorial UNAL.
- Campos, A. (2008). *Una aproximación al concepto de "lo social" desde trabajo social*. *Tendencias & Retos*, 13, 55-70.
- Gómez, M. (2006). *Comentarios sobre el aprendizaje-construcción de la teoría contable*. *Revista Lúmina*, (7), 129-153.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Amorrortu.
- Herner, M. T. (2009). *Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari*. *Huellas*, 13, 158-171.
- Hidalgo Hernández, V. (2005). *Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término*. *Universitas tarraconensis*. *Revista de ciències de l'educació*, (1), 75-85.
- Pulgarín Silva, M. R. (2002). *El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan?* *Revista Educación y Pedagogía*, XIV(34), 181-194.
- Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable. (2009). *EDUCACIÓN AMBIENTAL: Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Buenos Aires, Argentina.
- Varela, F. (2005). *Conocer*. Gedisa editorial.
- Velenzuela, J. M. (1997). *Culturas juveniles. Identidades transitorias. Un mosaico para armar*. *Revista Joven-Es*, 1(3), 12-35.



9. Una experiencia pedagógica socioambiental en la cuenca del río Lili

Por: Yairán Ramírez Valencia, José David Muñoz Bermúdez,
Arnaldo Ríos Alvarado, Amparo Vesga Sánchez,
Andrés Mauricio Sánchez Grijalba, Álvaro César Velasco Álvarez
y Mitchel Fabian Zabala Archila³³

33 Grupo de Pedagogía Nómada. Universidad Libre. Correos: yoramirez.valencia@hotmail.com, josedavidmunozbermudez@gmail.com, investdir@unilibre.edu.co, funholistica@gmail.com, amsg512@hotmail.com, alcevelas13@gmail.com, chiminigagua.53@gmail.com,

Introducción

El campus de la Universidad Libre Valle del Lili se encuentra ubicado en la cuenca hidrográfica del río Lili. Los 18 km² de la subcuenca del río Lili y sus afluentes hacen parte de la vertiente oriental de la cordillera occidental de la cuenca del río Cauca, juntamente con los ríos Jamundí, Pance, Meléndez, Cañaveralejo, Aguacatal y Cali, corrientes de interés vital para el abastecimiento de agua y recreación para la población caleña. Así mismo, estas cuencas y subcuencas se constituyen en corredores biológicos entre el valle geográfico y Los Farallones de Cali, esenciales para los ciclos naturales y el intercambio genético de la biodiversidad local. El río Lili imprime sobre la malla urbana sinuosidades que recrean el desplazamiento por las vías aledañas. Sus riveras mantienen un comportamiento de bosque tropical, albergando guadua, cañabrava, ficus, samanes, guayacanes, acacias, chiminangos, pisamos, guácimos y frutas como mango y guayaba, entre otros. También, se encuentra una diversidad importante de fauna, específica de la cuenca, que la refiere como un corredor biológico que conecta el campus de la Universidad Libre con los Farallones de Cali.

El proyecto de investigación “Observatorio Social, Ambiental y Pedagógico para la recuperación de la cuenca hidrográfica del río Lili”, de

la Universidad Libre, plantea convertir en aula expandida la cuenca hidrográfica, mediante el diálogo con las comunidades y diversos actores sociales: universidad, empresa, estado, comunidad, que la habitan para redescubrir su historia y permitir el emerger de los saberes ancestrales que se dan en el proceso de poblamiento del territorio.

Este trabajo presenta el proceso de Investigación Creativa entre la Universidad Libre de Cali y la comunidad en la cuenca del río Lili. Trabajo que correlaciona el territorio, la gestión ambiental y la cohesión social sustentados en el concepto de Bio-eco-región.

El observatorio surge como estrategia de apropiación social del conocimiento en el marco del modelo de gestión para la investigación en la Universidad Libre, para generar aportes desde el territorio donde docentes, estudiantes, profesionales, integrantes de los semilleros de investigación y la comunidad encuentren alternativas para el intercambio de saberes desde la pedagogía, en diferentes áreas del conocimiento. (Ríos, 2013)

La estrategia pedagógica del observatorio se vivencia como un ambiente de aprendizaje para co-crear de manera eficaz el intercambio de saberes, conocimientos y polifonía de voces para acompañar la gestión integral del recurso

hídrico, emergiendo un territorio pedagógico de encuentro para el diálogo y la concertación entre los actores, para potencializar las relaciones y acciones conjuntas que interactúan en la cuenca hidrográfica del río Lili, como una forma de construir saber ambiental en el sentido propuesto por Leff (2006):

El saber ambiental se construye en el encuentro de cosmovisiones, racionalidades e identidades, en la apertura del saber a la diversidad, a la diferencia y a la otredad, cuestionando la historicidad de la verdad y abriendo el campo del conocimiento hacia la utopía, al no saber que alimenta a las verdades por venir. [...] La racionalidad ambiental abre así las vías de articulación y diálogo entre el saber ambiental y el campo de las ciencias; pero sobre todo va alimentando la construcción de una nueva racionalidad social, donde se conjugan identidades culturales diferenciadas y se abre un diálogo de saberes. El saber ambiental se construye en el encuentro de cosmovisiones, racionalidades e identidades, en la apertura del saber a la diversidad, a la diferencia y a la otredad, cuestionando la historicidad de la verdad y abriendo el campo del conocimiento hacia la utopía, al no saber que alimenta a las verdades por venir. Se plantea la complejidad ambiental como el encuentro de lo inédito, el encuentro de otredades, el enla-

zamiento de diferencias, la complejizarían de los seres vivos y la diversificación de identidades. (pp. 8-9)

Gonzales y Peñaranda (2005) plantean que:

Las sociedades son las que interactúan con el medio circundante, y por ende las que determinan las condiciones de intervención sobre lo natural, las que a lo largo de sus historias han modificado su relación con el medio circundante, es decir, no es el hombre como ser individual ni como ser vivo el que hace a la noción de medio ambiente, sino las sociedades como subsistemas con sus elementos y relaciones propios.

De lo anterior podemos resaltar que la incorporación de la sociedad nos permite hallarnos dentro del sistema ambiental. Y, en este sentido, el río Lilí se convierte en un aula expandida transdisciplinar en donde los estudiantes de La Universidad Libre Campus Valle del Lili encuentran problemas de investigación reales y se interactúa con diferentes actores; la participación de la comunidad que convive en la cuenca hidrográfica se convierte en fundamental porque habita un territorio ancestral. Se puede evidenciar en el proceso de investigación adelantado con la comunidad afrocolombiana del Antiguo Barrio Valle del Lilí, cuyas raíces ancestrales pertenecen a hombres y mujeres

esclavizados, que sus procesos de resistencia les han permitido construir un entramado de relaciones, relaciones que enfrentan problemáticas, que desde la investigación y la proyección social de la academia pueden ser estudiadas a través del diálogo, el conversar de conversares y la reflexión en el emerger de los acuerdos entre los distintos actores.

Para Leff (2009), los problemas y la crisis ambientales son problemas de conocimiento porque la situación actual del planeta es el resultado de la caducidad y el desbordamiento de los esquemas de pensamiento con los cuales se ha desarrollado el mundo como lo conocemos hasta hoy.

Fortalecer el Observatorio Social, Ambiental y Pedagógico para la recuperación y el cuidado de la cuenca hidrográfica del río Lili en un sistema Bio-eco-regional es uno de los propósitos del grupo de investigación para efectuar transferencias a otras cuencas hidrográficas.

Metodología investigación creativa

La investigación creativa es una metodología de acción humana que se constituye como un lugar donde a través del diálogo, el conversar de conversares y la reflexión, emergen los acuerdos entre los distintos miembros a través de procesos de investigación. Un propósito de

la metodología es generar una polifonía de voces y procesos participativos por medio de la poligrafía social, donde se escuche a la otredad para co-crear con ellos el territorio (Ríos et al., 2010).

Para generar desarrollo sustentable es necesario re direccionar nuestras acciones como seres vivos y reconocer la manera cultural de la cuenca hidrográfica es el gran desafío como investigadores, redescubrir esas formas de vida propias de cada territorio, las costumbres particulares de cada región, las maneras de preservar lo natural multivariado, las formas de pervivir culturalmente y negarse a la extinción, esas acciones son las que hay que sistematizar para transferirlas a otras cuencas hidrográficas, incorporando alta tecnología sin perder de vista los procesos ancestrales.

Estas metodologías de investigación tienen como objetivo construir espacios pedagógicos para desde allí territorializar el cuidado y la recuperación de las cuencas hidrográficas de manera conjunta. Este proceso metodológico va a un lugar, llega al territorio, para iniciar un proceso de investigación, para ir visibilizando las relaciones. En este constructo relacional entre los diferentes actores sociales va emergiendo el territorio, es hacer conciencia que somos naturaleza, vamos a ir a un lugar a un espacio y en él vamos a comenzar a ubicarlo,

a relacionarlo, a construir ese conjunto de relaciones que nos permiten generar un proceso de investigación comprometido con la propia transformación y en la medida en que me transformo yo, se transforma el entorno. La investigación creativa aplica diferentes instrumentos y técnicas que nos permiten, en el proceso de investigación, acceder al territorio desde una mirada distinta (Ríos y Vesga, 2014).

Los momentos metodológicos de la investigación creativa no son lineales, desde el pensamiento holográfico cada momento contiene a todos, dándonos cuenta por medio de los sentidos de la información que recibimos permanentemente mediante de los sonidos, de las formas, de las texturas, de los colores, de los olores, del tacto, del movimiento, del equilibrio, de la vista, captando lo que nos llega a través de nuestra corporalidad, del entorno, y de nuestras interrelaciones. (Ríos y Vesga, 2014, p. 305)

Además, según Payán (2005), "La teoría cuántica demostró lo que ya planteaban antiguas enseñanzas esotéricas, místicas orientales y de ciertas culturas indígenas y es que la naturaleza es una red inteligente de relaciones que interactúan entre sí" (p. 62).

También con la Poligrafía Social como herramienta usada por la investigación crea-

tiva, como instrumento para la construcción social de conocimiento, que toma el territorio como referente. [...] La metodología sirve de instrumento para la producción social de conocimiento necesaria para apoyar procesos de participación comunitaria en el ordenamiento ambiental del territorio, la planificación del desarrollo sostenible con calidad humana, la conservación de la diversidad biológica y cultural, la solución pacífica de los conflictos, la prevención de riesgos, entre otros. Conviene tener claro que no es una técnica para producir mapas; los mapas que se construyen son solo un valor agregado. (Restrepo et al., 2003, pp. 2-4)

Para crear espacios de participación se propone La minga, festejo donde la comunidad se integra al observatorio desde las formas propias de su tradición cultural: el fogón y el alimento, la palabra de consejo, la medicina tradicional, los cantos y las danzas propias del territorio. Son éstos los elementos y herramientas pedagógicos que la pedagogía nómada, por medio de la investigación creativa territorial, ha generado para potencializar el diálogo, los acuerdos y la participación de la comunidad, en términos de garantizar la defensa desde la apropiación del territorio para detener la depredación de los entornos naturales.

Resultados

El taller de poligrafía social en la cuenca baja del río Lili se llevó a cabo por medio de los mapas georreferenciados previamente elaborados con el fin de generar, con la comunidad, un espacio para re-territorializar el territorio, evaluar la distribución e identidad del territorio por medio de la polifonía de sus voces, digamos que los límites políticos no siempre son los límites que generan esa identidad dentro de los territorios; lo que se pretendió al aplicar la poligrafía social es que la comunidad participante plasmara su mirada acerca del territorio, identificara los límites y pudiera definir sus proyectos previstos, al final lo que vamos a tener construido por la comunidad es una matriz que va a contener el inventario de las problemáticas y de las fortalezas en tres sentidos: ambientales, productivas y organizativas.

Comunidad Lili líderes y lideresas cuenca baja

José Osorio: pienso yo que una de las mayores problemáticas es que no hay compañerismo, ni hay unión, se hace cualquier cosa, pero todo el mundo se desinteresa, no queremos tampoco la naturaleza.

Estela Barona: la problemática que yo veo aquí es que trabajemos en comunidad, si trabajamos en comunidad todas las cosas se pueden lograr, como dice un dicho, la unión hace la

fuerza, entonces no mirando el uno y el otro, habríamos de lograr estos propósitos para que los hijos, que vienen subiendo, nosotros ya vamos de para abajo... ellos deben de saber lo que los padres han hecho eso es vida para ellos, para un futuro, les pido trabajemos en comunidad y que el río permanezca limpio porque si nosotros lo contaminamos es enfermedad y el río cuando crece es enfermedad, el agua limpia es higiene trabajemos en comunidad y enseñémosle a los hijos a cuidar el río.

Marcelo Gonzales: las problemáticas son las cañerías que nos caen, están en la parte alta, están camufladas, las ocultaron, las cañerías de Ciudad Jardín y San Joaquín caen al río Lili, si caminamos por la rivera del río vamos a encontrar cañerías que se encuentran tapadas, escondidas, las autoridades ambientales lo saben, pero se hacen los sordos, tenemos que hacer algo para recuperar el río, antes el agua era limpia y bañábamos en el río.

José Aldemar: pensamos en lo nietos y tataranietos; primero, la contaminación arriba, segundo, la cantidad de venenos que le ponen al río, las generaciones futuras donde van a encontrar agua, que vamos a hacer en el futuro si todos los ríos se están contaminando, entonces yo quiero que Dios nos dé entendimiento para apoyar el proceso del observatorio para que se recupere el río Lili.

Voces de los niños y niñas: queremos que el río esté limpio y el planeta no esté tan contaminado y que todos los animalitos no se mueran y que todos vivamos una vida feliz.

Janeth Mina: la maleza y las basuras son una problemática bastante marcada en el territorio, debido a esto se ha venido teniendo una problemática de carácter ambiental, la proliferación de plagas y roedores, el río nosotros lo llamamos “el río de los siete colores”: un día viene verde, otro día zapote, otro día rojo y otro día blanco, siempre recibimos quejas de parte de los vecinos quienes nos catalogan como un barrio suburbano y que somos quienes contaminamos el río, pero cómo vamos a contaminar si la corriente desplaza todo desde arriba, nosotros no somos un barrio suburbano, tenemos nuestra historia y nuestras raíces ancestrales para demostrar lo contrario.

Aportes generales

El río hacía un recodo en la casa de doña Dabeiba y pasaba por lo que ahora es la serviteca, era donde quedaba el cafetal de la casa paterna de los Barona.

El algarrobo era el sitio de punto de encuentro para la comunidad; esta era en la casa paterna donde se daba la sombra que era la confluencia donde se podía intercambiar la palabra.

Hay que recuperar el trazo de la carrilera, la carretera vieja y la estación del ferrocarril para recuperar donde es que quedaban espacialmente los lugares de los cuales estamos hablando, haciendo un recorrido por los polines del ferrocarril.

Los samanes eran un punto de encuentro de la comunidad; en ellos y los palos de mango que quedaban frente a donde la comunidad se reunía en torno al columpio y a los diferentes juegos.

Los carboneros, la caña menuda, los chambimbés, los caímos, los madroños y cacao hacían parte de la subsistencia de la comunidad, estos estaban asociados al cultivo de café.

Todo el territorio se encontraba lleno de árboles frutales, estos hacían parte de los linderos de las haciendas, entonces no se sufría por comer frutas: guamas, guayabas, mortiño, mango, caimo, guanábana, madroño y cacao.

Había dos acequias que hacían la función de acueductos alternos para las haciendas que venían de la vorágine para suplir las necesidades básicas.

Existían dos nacimientos de agua para el territorio, aun sabemos que están en el territorio, pero hay que ir en búsqueda de ellos.

La ampliación de la panamericana, la vía Cali – Jamundí es una amenaza latente.

Nuestra mentalidad está todavía como si viviéramos en el campo en una vereda, así vemos nuestro barrio, nos sentimos en una finca, los fines de semana hasta el fogón lo prendemos para hacer el sancocho.

La comunidad se reúne en torno al fogón, hacemos el sancocho en familia, tenemos la huerta y es el punto de encuentro de la comunidad, preparamos la comida en familia y compartimos en la antigua estación del ferrocarril.

Según la recolección de la historia y la tradición oral tenemos más de 300 años en el territorio, en escrituras nos han recortado la historia apenas a 50 años.

Discusión (Diálogo y Concertación)

El territorio se había estado concibiendo desde la visión política de la Constitución de 1991, donde se plantea una reorganización del territorio por medio de los planes de ordenamiento territorial. Cuando se concibe una visión natural del territorio, se pasa de transitar los límites políticos a los límites naturales. Es cuando ya no estamos en las fronteras políticas, tenemos que reconocer las macros y las microcuencas como los límites, las que constituyen los te-

rritorios, las Bio-eco-regiones, estas se están definiendo, pero se siguen abordando desde la lógica de la visión política, que mira el territorio como un sistema de recursos naturales para ser explotados; mientras la visión natural concibe el territorio como una casa viva que debemos cuidar, recuperar y potencializar. Mediante la investigación creativa territorial y la pedagogía nómada, esto implica reconocer incluir a la gente que habita la cuenca, a las comunidades y reconocer e incluir a todas las entidades vivas del territorio, es decir, todo el componente biótico, abiótico y la comunidad, generando acciones de cuidado sustentadas en el respeto y la inclusión.

Por lo anterior, para el Observatorio Río Lili emerge de vital importancia redefinir el concepto de Bio-eco-región en la medida que los conceptos clásicos no conectan el entretendido relacional del territorio como un todo, sino como entes aislados. Algunos ejemplos de los conceptos que nos sirven de base para instaurar el debate y generar un nuevo punto de partida, para redefinir lo que a nuestra consideración debe ser una Bio-eco-región, son los siguientes:

La Ecorregión es el área geográfica que comparte las características comunes de clima, suelo, agua, flora y fauna nativa, así como patrones de interacción humana con la naturaleza

que describen la integridad de sistemas naturales y el medio ambiente.

Bio- región definida por WRI, UICN y PNUMA (1992) y el taller WALHI 2001 como un territorio de tierra y agua, cuyo orden no se encuentra delimitado por fronteras político-administrativas, sino por los límites geográficos definidos por las comunidades humanas y los sistemas ecológicos que representan el territorio.

Bio región define áreas geográficas que tienen características similares de clima, suelo, flora, fauna, nativos y patrones de interacción humana con la naturaleza que describe la integridad de los sistemas naturales y el medio ambiente y el estado de conciencia para vivir en la región. Lo que se entiende por Bio-eco-región es el paisaje que se encuentra dentro de la extensión de la unidad ecológica establecida por los límites naturales, como las cuencas hidrográficas, las bahías y las corrientes, unidades socio productivas, visión de suelo a través de la protección y gestión del medio ambiente, la cual debe prestar atención a las características de los recursos naturales, los ecosistemas, las condiciones geográficas, la cultura y la sabiduría locales. (A. J. Vivas, Comunicación personal, 31 de julio de 2018).

Bio- eco- región se define mejor por la diversidad amazónica, en cuyo interior existen eco

oiko-bio culturales que dieron origen a diversas lenguas (Á. C. Velazco, Comunicación personal, 31 julio de 2018).

Bio- eco- región territorialidades Bio- eco- regionales reconociendo lo eco como la existencia en la casa, así las cuencas y las microcuencas se resuelven desde el mismo sentido territorial que nos permite vivenciar la casa del agua. (M. F. Zabala, Comunicación personal, 31 julio de 2018).

El límite de una región no es político, se establece, se determina, se teoriza. De tal forma que, si es por componentes bióticos, los modos como intervienen los elementos culturales flexibilizan el concepto, las regiones son conceptuales, la manera cultural, el modo de producción y la autopista del saber hacen diferencia entre unas regiones y otras dada su especificidad. Aunque el concepto de región no adopta fronteras políticas ni la división urbano rural (J. J. Varela, Comunicación personal, 31 julio de 2018).

Los conceptos de Bio región y Eco región definen una clasificación del territorio en regiones específicas dependiendo de sus diferentes características biofísicas; las biorregiones hacen referencia específica al contenido biológico de una región que no está delimitado por fronteras políticas y las ecorregiones hacen referencia a las zonas de gran amplitud o de gran extensión

como la Amazonía, la Orinoquía y los Andes, entre otras regiones. Pero estos conceptos no alcanzan a abarcar un todo, para entender los ecosistemas debemos generar una estrategia de unificación como un todo donde el entramado relacional sea la razón de ser. Se comprende que desde las diferentes disciplinas hay una clasificación de los ecosistemas. La bio-eco-región debe ser entendida como la unificación de los contenidos biológicos, ecológicos y el territorio.

Las Bio-eco-regiones son espacios geográficos donde fluctúan relaciones más allá de las biológicas o ecológicas, como por ejemplo la manera cultural.

Referencias

- Gonzales, L. y Peñaranda, L. (2005). *Factores que influyen en la extinción de la microcuenca del río Lili, Cali-Valle, Colombia*. Observatorio Ambiental, (2), 108 – 117.
- Instituto de Recursos Mundiales (WRI), *Unión Mundial para la Naturaleza (UICN) y Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA)*. (1992). Estrategia global para la biodiversidad. WRI, UICN y PNUMA.
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la Epistemología Ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI editores.
- Leff, E. (2009). *Pensar la complejidad ambiental: La complejidad ambiental*. Siglo XXI editores.
- Payán, J. (2005). *Desobediencia vital*. Salbe Ediciones.
- Restrepo, G., Velasco, A. y Álvarez, R. (2003). *Caja de herramientas metodológicas para la construcción del SIRAP del Macizo*. Poligrafía social. Popayán, Colombia.
- Ríos, A. (2013). *A propósito de la universidad libre y su nueva sede*. Entramado, 9(2), 8-11.
- Ríos, A. y Vesga, A. (2014). *El parque natural de los farallones*. Territorio-vida. Entramado, 10(1), 296-322.
- Ríos, A. (2008). *La manera cultural del parque los farallones de Cali*. Instituto de Estudios Urbanos, Universidad Nacional de Colombia.
- Ríos, A., Zabala, G., Zabala, M. y Marín, A. (2010). *La investigación creativa*. Publicaciones de la Universidad Libre.



Desarrollos
territorios
civilidades







10. La convivencia social, más allá de la escuela

Por: Gloria Clemencia Valencia González³³ y Lucero Giraldo Marín³⁴

34 Docente Doctorado en Educación, Universidad Católica de Manizales. Correo: gcvg18@gmail.com

35 Docente Comunicación Social, Universidad del Quindío. Correo: lgiraldo@uniquindio.edu.co

A modo de introducción

Vivir con otros en la experiencia de hacernos sujetos es un asunto eminentemente humano. Trama relaciones en la intersubjetividad y en las maneras como resolvemos las diferencias y realizamos la diversidad propia de lo humano ecologizado, que nos permiten vivir la vida, mantenernos con ella y superar las pruebas dentro de ella. En esa medida, adentrarse en el vivir juntos llamado convivencia, facilita interpretar y comprender ¿de qué disponemos para vivir juntos en la Colombia de los pos-acuerdos?, donde la inmensa mayoría de la población está viviendo, por primera vez, en una Colombia que hizo acuerdos de fin del conflicto armado con la guerrilla más antigua del mundo y qué implicaciones tiene ello para vivir juntos ahora que el hecho histórico y el recurso retórico “guerrilla FARC” ya no estarán como referentes omni-explicativos de nuestro acontecer.

Este texto presenta una revisión documental desde el ángulo: *la convivencia social, más allá de la escuela*, como perspectiva para adentrarse en la pregunta: ¿Cómo estamos conviviendo en la Colombia del siglo XXI?, orientadora de una investigación interinstitucional adelantada por la Universidad de Manizales, la Universidad Católica de Manizales y la Universidad del

Quindío, en las ciudades de Manizales y Armenia respectivamente³⁶, y cuyos resultados de acercamiento con las comunidades mostraron la necesidad de revisar la matriz conceptual y analítica de la convivencia como parte de la con-versación con los sujetos y su colectivos. La firma de los acuerdos y los acontecimientos que le han sucedido implican transitar unos modos otros de vida y compromete conocer de qué disponemos para vivir juntos, así como especificar algunos rasgos de ese vivir que tejen relaciones o se alejan de la perspectiva del conflicto armado y sus actores. Esa es la ruta que adelanta este texto.

El camino

La revisión de investigaciones sobre convivencia social se trabajó con publicaciones, predominantemente realizadas en los últimos 10 años, referenciadas en las bases de datos: Scopus, Dialnet, Scielo, Google académico, entre otras; las cuales muestran una tendencia preponderante a pensar la convivencia desde la escuela, como escenario privilegiado. Solo en Google académico, bajo el descriptor “convivencia escolar”, incluido en el título del trabajo en los últimos 10 años, se generan 2900 resultados. Mientras que, con los mismos criterios, para el descriptor “convivencia social” se generan 183 resultados. Bajo el descriptor “convivencia social”, Dialnet

36 Colombia -Sur América- zona centro del país, conocida como eje cafetero.

reportó 254 resultados, Scielo 61 y Redalyc 312. Al filtrar la búsqueda por la presencia del descriptor en título, los resultados se redujeron a 9, 4 y 6 respectivamente.

En consecuencia, como criterios de inclusión se tuvieron, además del criterio temporal (predominantemente últimos 10 años), la presencia en el título de la categoría convivencia social (8 artículos), la presencia de la categoría convivencia en palabras clave y/o en el resumen (23 artículos), el desarrollo del concepto de convivencia dentro del artículo (3 artículos) y el desarrollo de estudios que desplegaran relaciones entre convivencia y otros conceptos (9 artículos), los autores más citados en Scopus sobre social coexistence por ofrecer estudios sobre intervenciones basadas en evidencia (3 artículos).

Lo anterior, reafirmó el valor de indagar sobre la convivencia en escenarios no escolares, en la perspectiva de la convivencia social, donde, además, con frecuencia las discusiones sobre el tema se centran en intervenir contextos específicos (Granada, 2016; Rosales y Hurtado, 2012; Palacios; 2011; Torres, 2008); más que en desbrozar el concepto mismo de convivencia y algunas matrices para su abordaje.

En consecuencia, se seleccionaron los textos que desarrollaban el concepto de convivencia en términos de sus tramas conceptuales, sus características y los conceptos asociados, comprendidos como los usos. Un aspecto evidenciado en la revisión inicial fue la asociación entre convivencia y violencia. Algunos autores ponen el énfasis en la construcción de la convivencia en ambientes violentos e incluso introducen el término de cultura de violencia (Rangel et al., 2018; Villalba, 2016; Pouligny, 2005).

Maturana y Dávila (2005) reconocen los contextos de violencia donde la convivencia se difumina, así lo indican al describir la relación convivencia-educación: “Sancionar y castigar, castigar y sancionar (...) se instala la violencia y por lo tanto el desamor (p. 2), mientras que Pineda y García (2017) indican que “las causas del conflicto social siguen remitiendo a enfrentamientos y rivalidades, y las consecuencias siguen siendo las elementales y perceptibles, la enemistad o la violencia” (p. 152).

Arango (2001) en un estudio de hace casi dos décadas financiado por Colciencias³⁷, indicaba que, para esa época, Colombia tenía el primer lugar en estudios realizados sobre violencia y conflicto. En la actualidad, aunque la violencia

37 Organismo estatal encargado de la orientación y promoción de las políticas y agenda de investigación para Colombia, así como de la medición y clasificación de grupos de investigación e investigadores. A partir de 2020, este organismo dio paso al naciente Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación del país.

sigue siendo parte de la cotidianidad en el país³⁸, esta investigación mantiene su foco en la comprensión de la matriz de modos del vivir juntos que haga posible convivir, de modo tal que asume como parte de vivir juntos las tensiones propias del tramitar la diferencia sin centrarse en la diada violencia-convivencia. Sería otro estudio el que establezca dichas relaciones en la actualidad a lo largo del país.

Sin embargo, cabe reconocer que generaciones han construido su convivencia cruzadas de diversos modos por la violencia, por lo que construir la convivencia social en estos entornos se ha vuelto un desafío, debido a los escenarios de conflicto en que nos encontramos en diversos lugares del continente latinoamericano y del mundo. Es frecuente aquí encontrar escenarios violentos, asociados a múltiples causas. La bibliografía revisada afirma que tanto en Latinoamérica (en países como Colombia, Venezuela, Salvador, Chile, México) como en Europa, Asia y África existen ambientes violentos, que han sido determinantes en la construcción de la convivencia. (Seunghoon, 2012; Pougliny, 2005; Buatu et al., 2014; Rosales y Hurtado, 2012).

Otros autores indican que el concepto de con-

vivencia existe como contrario a violencia, considerando que convivir se percibe como algo positivo (Ferri, 2013; Baudean 2014; Álvarez y Cavieres, 2016; Aldana 2006) y, por tanto, un cierto productor y producto de modos de relación y regulación. Argumentan la necesidad de construir nuevos escenarios donde la violencia sea desarraigada y sustituida por convivencia como modo de fortalecimiento social, inclusive se percibe la convivencia como una oportunidad para mediar la violencia. Ibañez (2011), desde la perspectiva del buen vivir, se adentra en los terrenos de la cosmovisión de larga tradición entre los pueblos originarios y con conceptos, rasgos y usos que bien podrían plantearse en tensión o a la base de la perspectiva de convivencia asociada a las complejas sociedades modernas³⁹.

En la figura 1 se muestran las asociaciones de la convivencia con la violencia y como correlatos el Estado y los medios. Por lo que la convivencia es percibida como originada en un entorno violento y las potenciales aristas que se derivan para modificar la violencia a través de modificar la convivencia.

Figura 1. Diada convivencia-violencia. Fuente:

38 La revista Semana de octubre 9 de 2019, indicaba que: "Por los menos 58 líderes sociales o defensores de derechos humanos fueron asesinados en el primer semestre de 2019. Cauca, Antioquia, Norte de Santander, Arauca, Caquetá y el Valle, son los departamentos con más casos registrados". Evidentemente, la firma de los acuerdos es el inicio de un largo y complejo proceso de transformación social donde uno de los aprendizajes más importantes es y será vivir juntos en un país donde las desigualdades e inequidades marcan abismos entre diferencias.

39 Volveremos sobre este asunto en el despliegue del concepto mismo de convivencia.



Elaboración propia.

Un modo de distanciarnos de la diada convivencia-violencia es rastrear el contenido mismo de la convivencia, lo que ella nombra y qué tramas entretejen ese contenido más allá de esta diada o, incluso, cómo resuelven esa relación.

Convivencia: aproximación a una trama conceptual

Convocados por el interrogante ¿Cómo estamos conviviendo en la Colombia del siglo XXI?, corresponde plantear una aproximación conceptual a lo que nombramos cuando decimos convivencia en

su carácter polisémico y multirrelacional.

Para empezar, una diferencia entre lenguas, señalan Mockus (2002) y Baudean (2014) que la convivencia corresponde al ámbito hispano hablante. En los ámbitos angloparlante y francófono es diferente. En el mundo anglosajón el término correlativo es *coexistence*, el cual Mockus describe como “coexistencia pacífica” y le reconoce dos características comunes con la tolerancia “es algo deseable... (e) implica – en algún grado – un aprender a soportar” (Mockus, 2002, p. 19). Seunghoon (2012, p. 56, citando a Bloomfeld, 2006) también confiere una connotación limitada al concepto *coexistence*

al indicar que “mutua aceptación y cualquier otra integración están ausentes en el concepto coexistence”, por lo cual opta por el concepto de reconocimiento.^{40 41}

En el mundo francófono, Mockus (2002, p. 19) reconoce un matiz semejante, “la convivencia como algo deliberadamente opuesto a la exclusión (...) a lo que se llega con cierta resignación”, en francés el término es *cohabitation*.⁴² Por lo tanto, en este texto nos adentraremos en las connotaciones de relación y de algo humanamente valioso que adquiere el concepto convivencia en el mundo hispanoparlante⁴³, donde cabe también anotar, existe la palabra coexistencia como tal. Dentro de las conceptualizaciones revisadas,

Romero y Sánchez (2007) así como Vásquez (2010) diferencian entre convivencia y coexistencia. Los primeros indican que los diferencia- dores entre ambos conceptos son:

a) mientras la coexistencia señala una mera coincidencia en el tiempo, la convivencia supone interacción y, de forma particular, relación armoniosa; b) mientras la coexistencia se puede predicar de cosas, la convivencia siempre se predica de seres, y muy particularmente de seres humanos; c) finalmente, cuando el término coexistir se aplica a los seres humanos es en forma negativa (“tuvieron que coexistir”, “allí lo que había era una simple coexistencia”), mientras que convivencia (...) es una expre-

40 Traducción propia, ver Seughoon (2012, p. 56) "... Simply put, mutual acceptance and any further integration are absent in the concept of coexistence (Bloomfield 2006)".

41 Autores hispano hablantes reconocen la diferencia y la resuelven de modos diversos: Rangel et al. (2018) al publicar en inglés una investigación sobre convivencia escolar realizada Colombia, traducen el concepto convivencia como *healthy coexistence*. Mientras que Romero y Sánchez (2007, p. 79) señalan que “expresar lo que en castellano denominamos convivencia se dice en inglés *“to live together with”* o vivir –junto– con (diferente a vivir –junto– a)”. Mientras el traductor de Ortega-Ruiz et al. (2014), indica de modo explícito en la versión en inglés del artículo “Hacia el constructo ciberconvivencia”, que, aunque literalmente convivencia puede traducirse como *coexistence* en inglés, los autores consideran que dicho término no captura la esencia del significado más positivo de convivencia, cual es vivir con otros compartiendo valores comunes. Por tal razón, prefirieron mantener la palabra en español para ambas versiones (inglés y español). “Translator’s Note: Although ‘convivencia’ may literally be translated as ‘coexistence’ in English, the authors believe that this word does not capture the essence of the more positive meaning of ‘convivencia’, which is that of living together while sharing common values. For this reason, the authors prefer that this word remain in Spanish, even in the English version of the article. The authors also asked that ‘wide school climate’ be used as a synonym for the school climate as it relates to ‘convivencia’”. (Ortega-Ruiz et al., 2014, p. 613).

42 Romero y Sánchez (2007, p. 78) señalan sobre convivencia en francés: “(...) no se utilizan las palabras convivencia y coexistencia. Las expresiones utilizadas son *vie en commun* (en el sentido de vida compartida) y *cohabitation*. Si uno busca en los diccionarios la traducción del verbo castellano convivir encontrará seguramente *cohabiter* y *coexiste*”.

43 Los textos que se revisen de origen anglosajón se ubicarán dentro del esfuerzo por hacer explícitos entramos de la convivencia para el mundo hispanohablante.

sión cargada de connotaciones positivas. (Romero y Sánchez, 2007, p. 78)

Por su parte, Vásquez (2010) afirma que la convivencia va más allá de la coexistencia, revela que es necesario esforzarnos para poder convivir y asevera que la convivencia es una condición implícita del desarrollo personal conducente al desarrollo social.

Adentrándonos en la convivencia propiamente, el primer rasgo es que la convivencia es un asunto eminentemente humano, incluso si se quedara solo en coexistencia. Al definir *coexistence*, Seughoon (2012, p. 56, citando a Kriesberg, 1998, p. 183) indica que ella refiere a relaciones entre personas o grupos en las cuales ninguno está tratando de destruir al otro⁴⁴ ⁴⁵. Señala Fernández (1997, p. 47) que “el objetivo implícito del vivir humano es que las diferencias permanezcan, (por lo tanto) se hace necesario instaurar un método que lo permita”, con características generales apropiadas por diversos grupos de modos dispares, en la medida que, enfatiza, “el método para sobrevivir que se instala en las civitas no obliga a la convivencia

entre culturas. Se limita a hacerla posible”.

Desde este referente es posible leer un recorrido por el concepto de convivencia, en el cual se muestra tendencia a proponerla como la acción de vivir con otros mediante modos diversos de relacionarse, en interacciones que operan de manera interdependiente e interactiva: productoras – producidas (Fernández, 1997; Arango, 2001, Mockus, 2002; Aldana, 2006; Romero y Sánchez, 2007; Planela, 2008; Romero 2011; Buatu et al., 2014; Villalba, 2016).

En tanto acción, la convivencia como generadora de vida colectiva, implica múltiples trayectos, enlaza valores, creencias, normas y formas de vida disímiles expresadas en territorios geográficos, socio-simbólicos y tecnológicos (en sus heterogéneas expresiones virtual, digital, en línea, en red). Enlaces y trayectos movidos tanto por la identidad y la pertenencia que facilitan convergencia, como por las diferencias que suscitan divergencias y conflictos que impelen trámite. En su condición de generada por la vida colectiva, la convivencia es el resultado de esos rasgos culturales, históricos y políticos

44 Traducción propia: ‘relationships between persons or groups in which none of the parties is trying to destroy the other’ (Seughoon 2012, p. 56).

45 Modo de coexistencia que también es posible dilucidar incluso entre paganos y cristianos de la intelectualidad romana tardía, señalan Litovchenko et al. (2018). En la línea del siglo XX, Tóth (2017), en una revisión de la religiosidad desde la óptica de la sociología de las religiones, indica que Bailey–Snedker (2011: 844) reportan para el caso de Estados Unidos efectos negativos de la diversidad religiosa sobre la convivencia (coexistence) y la solidaridad, por ejemplo, en la discriminación de personas negras correlativa a sus prácticas religiosas mezclada con blancos o sólo entre ellos.

que intervienen en los modos como se la comprende y en las vías en que a partir de ella se tramitan las diferencias. Olea (2003) caracteriza la convivencia como “una dimensión psicogenética, biográfica e histórica” (p. 3), en la medida que se está ligada con la descendencia a la cual pertenecemos, así como con la sociedad en la que nos desenvolvemos. Por lo tanto, a través de los años vamos construyendo nuestra manera de comportamiento hacia otros. Destaca la comunicación para lograr la convivencia y resalta que la manera en la que nos construimos internamente determina nuestro comportamiento exterior⁴⁶.

En consecuencia, la convivencia se aprende, no es un estado ni un rasgo congénito de lo humano. La convivencia se aprende fuera de la escuela (Planela, 2008; Hernández et al., 2017; Moreno y Escobar, 2016; Villalba, 2016) y dentro de la escuela (Pinto, 2015; Maturana y Dávila, 2005; Aldana, 2006; García y Pineda, 2017; Ospina y Ospina, 2019), requiere decisión personal, familiar e institucional para orientarla y promoverla como elaboración móvil de las relaciones colectivas. En tal sentido, la convi-

vencia es mucho más que subjetiva, requiere procesos de objetivación y está cruzada por la política y lo político, en tanto puede sustentarse en la coexistencia como no intervención, y separarse de la hostilidad y la violencia, más, puede devenir insuficiente si no está tejida por hilos de justicia social, equidad y condiciones de vida digna en ejercicio pleno de derechos (Sánchez et al., 2012; Granada, 2016).

En tal sentido, adquiere valor la propuesta de Pereira (2009) de vincular con la convivencia la *conciencia histórica* gadameriana, la cual reconoce tanto los condicionamientos que las circunstancias generan a los seres humanos, como nuestro estar gobernados por preconceptos. De modo tal que, sostiene Pereira (2009), emerge como “viable pensar la convivencia con el otro, la comprensión mutua y hasta la propia democracia (...) no (pasando) por un método, a la manera cartesiana, mas, sí, por diferentes experiencias hermenéuticas de la realidad” (pp. 15-16).

Ello hace que la convivencia con frecuencia se despliegue asociada a algunas de las aristas que se pretende enfatizar, por ello adentrarnos

46 Vásquez (2010) expresa que la convivencia se da en dos niveles: el primero implica una introspección, en donde seamos capaces de reconocernos como seres vulnerables; el segundo tiene que ver con las habilidades comunicativas, las cuales nos permitirán relacionarnos en el entorno y validar nuestros derechos.

con los rasgos asociados da fuerza y sentido a los hilos de su trama.

Urdimbres de la convivencia

La complejidad de la convivencia, en el sentido expuesto hasta aquí, se genera en la medida que en ella confluyen pulsiones humanas (como la pasión y la agresión), demandas y modos de organización y distribución del poder y de las decisiones, así como destrezas vinculadas con dimensiones de la conciencia puesta en escena en tanto experiencias subjetivas e intersubjetivas diversas, de modo tal que la convivencia se realiza en la tensión entre la estabilidad de lo estatuido y la incertidumbre de lo estatuable.

En palabras de Ortega-Ruiz et al. (2014),

La expresión convivencia es un concepto en discusión que recibe connotaciones diferenciales en función de la perspectiva desde la que se trate (Carbonell, 1997). Perspectivas que van desde el ámbito sociológico, por ejemplo, abordando la pluriculturalidad, el plurilingüismo y la intervención social comunitaria (Becerra Peña, 2011; Viquer y Avià, 2009) hasta otros que se refieren a conductas y actitudes sociales favorecedoras, o no, del aprendizaje y el progreso educativo (García Raga y López Martín, 2011). Se ha

afirmado (Godás Otero, Santos Rego y Lorenzo, 2008) que el concepto convivencia es un constructo poliédrico, de múltiples caras que incluyen aspectos de la cultura escolar, como los conceptos de clima y disciplina (Gázquez, Pérez-Fuentes, y Carrión, 2010) o el trabajo cooperativo en las tareas instruccionales. (p. 614)

Por lo tanto, las alusiones a la convivencia armónica, si por ello se entiende ausente de conflicto, emergen, por lo menos, imprecisas, dejan por fuera el potencial creador del conflicto en tanto trámite de la diferencia. Un trámite en el cual, si bien violencia y agresión no encuentran lugar en la convivencia propiamente tal, por carentes de creación y de potencialidad, tampoco puede afirmarse que la convivencia está ausente de tensiones, de antagonismos, de contradicciones, de complementariedades, de articulaciones, móviles y frágiles, por ello permanece a lo largo de la vida individual y colectiva y por ello se aprende y se educa.

Es el despliegue de múltiples modos de relación humana en los cuales confluye la diferencia, lo que hace que a ella se vinculen numerosos conceptos: paz, disciplina, competencia, tiempo, educación, escuela, aprendizaje, valores, ética, participación, lenguaje, comunicación. Sin ellos, la convivencia deviene imposible. Romero y Sánchez (2007, p. 81), trabajando sobre el

valor pragmático de la convivencia para la vida colectiva, plantean como “tres situaciones-tipo: convivencia, coexistencia y hostilidad”, las cuales consideran “caracterizaciones con un cierto grado de abstracción y generalización” y les reconocen valor para identificar en diversos contextos la hegemonía de una u otra caracterización. En cierto modo, devienen en un modo de operacionalización de conceptos.

Lo que proponemos aquí es un circuito relacional en esa triada si comprendemos la convivencia como el tensor de las otras dos así: *coexistencia-convivencia-hostilidad*. Lo anterior

por cuanto, las relaciones de convivencia y sus marcadores pueden modificarse con variaciones históricas y de contexto en tiempos de corta o de larga duración y se tejen y transforman en modos intersubjetivos de interrelación. De modo tal que los mismos colectivos y sujetos a partir de hermenéuticas de las realidades transitan entre ellos. Ahora bien, para ello se requieren acciones que tejan condiciones políticas (que regulen las económicas), con condiciones educativas, espaciales y de vida colectiva. Tal vez por ello, las diversas asociaciones que establecen los autores con la convivencia. Buatu et al. (2014) retoman el uso de la con-

Figura 2: Usos y asociaciones de convivencia



vivencia en dos aspectos: la convivencia que busca la paz y la convivencia desequilibrante. De este segundo tipo de convivencia destacan que se genera por las diferencias de personas pertenecientes a un mismo grupo o debido a que prevalecen los intereses individuales sobre los comunes. Lo que puede terminar en entornos violentos y conflictos sociales, que desafían los modos de la vida colectiva.

El estudio empírico realizado por Alvarado et al. (2017) observó formas de organización de jóvenes que podrían considerarse pacíficas. Los autores destacan que en Mazatlán -México- donde se realizó la investigación, aun en medio de un escaso capital social, más de 3000 jóvenes lograron reunirse utilizando, exclusivamente, redes sociales para convocarse y organizarse.

Kohen et al. (2011) en su análisis de *coexistencia* después del genocidio de Ruanda explican la carencia de una reconciliación política, aunque el tema no se discute abiertamente, por lo que no ha sido posible la reconstrucción de la confianza en ese país.

Álvarez y Cavieres (2016) al estudiar una comuna de Santiago de Chile donde se encuentran personas desplazadas o reubicadas por decisión de alguna autoridad, muestran cómo en el territorio no se cualifican las condiciones so-

cioeconómicas y los problemas de convivencia se mantienen o se mitigan por la imposición de ciertas normas de convivencia social por parte de algunos, las cuales son asumidas por otros como la confirmación de la resignación mientras pueden irse o, de otros más, como el sostén de la esperanza por ocupar los lugares de dominio.

De modos distintos, cada investigación muestra la necesidad y, al mismo tiempo, la insuficiencia de la coexistencia para la convivencia, aunque sí da un paso sobre la hostilidad. Esta a su vez, puede tornarse en violencia o agresión si no transita hacia la coexistencia como mínimo, o a su interpretación como consecuencia o asociación con un conflicto que requiere ser tramitado. Es en esta vía que proponemos el circuito *coexistencia-convivencia-hostilidad* como circuito donde la convivencia supera a los otros dos mientras se sirve de ellos para emerger.

La convivencia se genera en la vida colectiva y es generada por la vida colectiva; la diversidad de contextos, de identidades, de prácticas y de vínculos hacen necesaria la regulación normativa en orientación directamente proporcional con la complejidad de las sociedades y con las características de los colectivos en interacción. Por ello, en algunos casos se considera la convivencia como desafío de la multiculturalidad (Figueroa, 2010), en otros como el producto de re-

laciones de interioridad y exterioridad en la vida dentro del territorio (Mubi y Kärholm, 2018) y en otros más como un resultado del determinante: pertenencia cultural (Sánchez, 2010).

La convivencia como resultado de la superación de la hostilidad y del ampliar la coexistencia en la interacción, pone de relieve el valor y la necesidad de condiciones de distribución del poder, del sentido de lo público y de las condiciones de vida digna, ello explica las relaciones de la convivencia con la política como mediador y como garante de condiciones que la faciliten (Bautu et al., 2014). Por ello, la convivencia no se reduce a la empatía o la mera generación y uso de normas de regulación y autorregulación, aunque ellas se consideran importantes (Rosales y Hurtado, 2012). Estudios revelan la relación que existe entre la convivencia y la política, establecen que el Estado tiene responsabilidad en cómo se desarrolla la convivencia social. Romero (2011) afirma que los derechos humanos deben ser responsabilidad del Estado y ello implica corresponsabilidad respecto a la convivencia. Por su parte, Ferri

(2013) analiza la convivencia desde la política, en estrecha relación con los conceptos de mediación y conflicto, considerando este último como una oportunidad para lograr un cambio en la sociedad.

Dentro de este ángulo político, la convivencia se asocia con políticas públicas, en la medida que, de modo cada vez más extendido, el concepto “Convivencia”⁴⁷ se ha transformado paulatinamente en un enfoque que tiende a ser el paraguas conceptual que orienta la política de seguridad interna en muchos Estados” (Bau-dean, 2014, p. 1)⁴⁸.

De modo tal, que la convivencia deviene en articulador y foco de políticas asociadas a cultura ciudadana y a la seguridad ciudadana (Rosales y Hurtado, 2012; Mockus, 2002)⁴⁹. La convivencia ciudadana se erige entonces como el resultado de la cultura ciudadana, donde se comprenden y apropian elementos de la ciudad, así como se trabaja sobre la percepción de seguridad y la cooperación con organismos para incrementarla, entre otros asuntos (Ru-

47 Las comillas de la palabra convivencia son de la cita original.

48 Ello explicaría por qué el Ministerio de Justicia de Colombia (s.f.) promueve centros de convivencia ciudadana y define la convivencia como “la capacidad de vivir juntos respetándonos y consensuando las normas básicas. Es la cualidad que posee el conjunto de relaciones cotidianas entre los miembros de una sociedad cuando se han armonizado los intereses individuales con los colectivos y, por tanto, cuando los conflictos se desenvuelven de manera constructiva”.

49 Sobre este concepto de Cultura Ciudadana, Antas Mockus articuló su plan de gobierno entre 1995 y 1997, cuando fue alcalde de Bogotá por primera vez.

jano y Salas, 2015; Rosales y Hurtado, 2012; Torres, 2008; Hurtado y Sánchez, 2019). Suele ser en estos ámbitos donde los desafíos de convivencia y sus respectivas intervenciones públicas y privadas se hacen evidentes, sobre todo, con miras a evitar que la hostilidad se modifique en agresión o violencia. Transformándose, en ciertos casos, en modos de coexistencia asociados a la empatía, la cortesía o el cumplimiento de normas y adopción de conductas asociadas a la empatía. En su estudio sobre fraccionamientos en Guadalajara México⁵⁰, Camus (2019) relata así las relaciones a través de la voz de uno de sus entrevistados: “Los vecinos insisten en una convivencia en el interior de los fraccionamientos, pero lo común es que la relación “sólo [sea] entre hola y adiós” y “charlas cortas”” (p.37). Sería objeto de otras investigaciones adentrarse en los rasgos de la convivencia específicamente alrededor de estos cotos o conjuntos residenciales.

En cualquier caso, lo que sí es claro que es la convivencia se despliega en territorios, en tanto espacios en los cuales confluyen e interactúan expresiones de identidad, de arraigo, de apropiación, de diferenciación económica, social y cultural, formas de distribución y ejercicio del poder, modos específicos de ejercicio y reconocimiento de los derechos, expresiones de la institucionalidad y de la ciudadanía, así

como de gobernabilidad. El territorio trasciende la noción de espacio para configurarse desde sistemas de actores y sus relaciones y no quedarse en la localización.

Alrededor del territorio emergen preguntas sobre la convivencia, como: ¿es condición de la convivencia un interés común que genere valor a la interacción en el territorio? Desde la perspectiva de Granada (2016), “el diseño social para la convivencia de calidad atraviesa todos los aspectos del territorio: físicos, bióticos y antrópicos de manera interconectada, no sectorial” (p. 43). Ello ayuda a explicar por qué las modificaciones que el turismo trae al uso y apropiación del territorio derivan en desafíos para la convivencia, en tanto modifican horarios de descanso, pueden romper o limitar modos arraigados de interacción, generar expulsión de familias originarias y, por supuesto, transformaciones en el comercio local, como lo relatan Gil y Sequera (2018), en su estudio sobre el caso Airbnb en la ciudad de Madrid.

Por ello, la convivencia en los territorios pone en tensión uno de los rasgos modernos por excelencia de la vida colectiva, la tensión y negociación entre libertad y seguridad (Bauman, 2018), lo cual, a juicio de las autoras de este texto, marca la dimensión política de la convivencia. En este punto, las urdimbres de la convivencia

50 El equivalente en Colombia a conjuntos o barrios residenciales.

muestran su conexión con la vida colectiva, con el espacio que deviene territorio, dotan de sentido las tensiones que trae el turismo y en las últimas décadas, incrementa su complejidad al expandirse de modo creciente a territorios virtuales. De modo tal que la convivencia sigue tejiendo tramas en territorios geofísicos y ahora también en territorios virtuales que han llevado a plantear la denominada ciberconvivencia.

El lugar ocupado por las tecnologías de la comunicación en la vida individual y colectiva actual ha amplificado los alcances de la convivencia hasta el ciberespacio, convirtiéndolo en ámbito de aprendizaje, intervención y educación. Ésta (la educación) deviene en hilo vertebral de la trama de la convivencia como parte del proceso de aprender sobre nosotros mismos, sobre el mundo del que cual somos parte y sobre los modos del vivir con otros y con lo otro.

En tal sentido, estudios como los de Ortega-Ruiz et al. (2014) sobre el constructo ciberconvivencia⁵¹, parten de reconocer el carácter poliédrico de la convivencia y establecen correlación entre la convivencia escolar y la convivencia en el

ciberespacio y cómo los problemas de convivencia escolar pueden ser un factor predictivo de ciberbullyng⁵².

Hemos delineado las tramas conceptuales de la convivencia y evidenciado sus usos asociados, por un lado, a la instrumentación pragmática orientada a la seguridad intraestatal. Por el otro, a la reiterada asociación de la convivencia con la escuela y, con frecuencia, con el comportamiento de los estudiantes ajustado a las regulaciones normativas de las instituciones educativas. Es momento de dejar algunos trazos sobre nuestra propia comprensión de convivencia en perspectiva de cierre apertura para el presente texto en el marco del estudio referido y para otros que puedan asociarse.

A modo de no conclusión

El recorrido por dotar de contenido aquello de vivir con otros nos condujo como sujetos de indagación a plantear la convivencia humana como experiencia de *vivir con otros en la cotidianidad a partir de la biología humana del amor, en realización de la diversidad, mediante el trámite del conflicto enraizado en matrices de*

51 Plantean los autores la ciberconvivencia como convivencia en el ciberespacio y, para la versión en inglés del texto, mantienen el concepto convivencia en castellano, por las consideraciones sobre el término coexistence indicado al inicio del presente texto, de modo tal que lo utilizan como cyberconvivencia.

52 Supera los alcances de este texto adentrarse en la ciberconvivencia, nos limitamos a dejar señalado que el concepto empieza a trabajarse e investigarse por investigadores como Casas-Ruiz et al. (2018).

orden global y local naturalizadas.

Vista así, efectivamente asumimos que la convivencia hace referencia al vivir conjunto indicado por los autores referidos a lo largo de este texto. El asunto es que dicho vivir con otros se enlaza de modo rizomático con rasgos filogenéticos, políticos, socio-antropológicos y educativos evidenciables con los ambientes físicos y virtuales en los cuales emerge.

Aprendientes de Maturana y Paz (2006, p.32), nuestra genética nos asocia a la especie y configura el punto de partida sobre el cual damos vida y forma a los modos del vivir con otros. Este punto de partida ontogenético, según los autores, cimienta los pilares de la convivencia: la denominada emoción del amor y la relación perenne cerebro/espíritu. Sobre dichos pilares se fijan, se desdoblan, se estructuran, se crean y se cambian modos del vivir con otros.

Desde la biología del amor se reproducen, crean y reparan nuestros propios asuntos humanos en una constante autopoiesis generada en el cruce de realizaciones entre el lenguaje y la emoción. Indica Maturana que los humanos nos movemos por emociones y por razones (en tanto procedimientos lógicos) y que justamente cuando aceptamos al otro como un legítimo otro, que puede existir con nosotros, esta

emoción sustenta la vida social en la medida que aceptamos a los demás y facilita la coordinación de acciones. Cumplida la emoción de aceptar al otro, entendemos los asuntos lógicos, los asuntos de las razones. La clave está en la emoción de aceptación del otro como legítimo otro.

Rolf Behncke, (1984) en su prefacio al libro “El árbol del conocimiento” de Maturana y Varela, indica que

Si ante la diferencia con otro reaccionamos, por lo general, sellando el valer, el significado de tal diferencia, con el estigma de una divergencia cultural (o personal) que revela una incompatibilidad de fondo que no estamos dispuestos a revisar, nunca lograremos una convivencia creativa y siempre estaremos generando el rencor que se convierte en un agresivo control o bien en una sumisión hipócrita. (p.XIV)⁵³

En este sentido, la convivencia emerge como posibilitador para realizar uno de los rasgos más propiamente humanos, la diversidad, nuestra contundente diversidad, compromete la tensión que genera la presencia de otros y los modos de tramitar los conflictos que se le asocian. La convivencia hace visibles y permite habitar y transitar la diversidad. Es por ello,

53 La cursiva y los números romanos son del texto original.

que, consideramos aquí el conflicto como impulsor y artífice del vivir con otros en territorios físicos y virtuales.

Al tenor de lo expuesto, la convivencia hunde raíces sociohistóricas tanto de la tradición que la legitima hábitos, costumbres, creencias, valores, instituciones, modos de relación y de intercambio, como de la renovación que la convoca como facilitador y resultado de procesos adaptativos y creativos. Por ello, la convivencia supera la empatía y la coexistencia y se aleja de la hostilidad en medio de tensiones y conflictos en la medida que, como señala Fernández (1997) hace posible la vida entre culturas y se soporta en matrices naturalizadas de orden global y local.

Dichas matrices movilizan en mucho las implicaciones políticas y socioculturales de la convivencia, en la medida que transformarlas implica desnaturalizar los parámetros para poder ponerse ante ellos en la realización de la utopía como apropiación del presente (Zemelman, 2005). Para realizar la utopía de una sociedad abierta en tanto

“...” una forma de convivencia social que acepta, acoge y tolera la más diversas visiones, valores, formas de vida y distintas posibilidades de sistemas económicos, políticos y públicos. De cualquier modo, esto

tiene un límite. La demarcación dice que ninguna de estas visiones puede ser excluyente con respecto a otra, esto es, no puede pretender que esa visión distinta deba ser destruida más sí superada por argumentos. Su forma de imponerse en la sociedad ha de ser a través del diálogo, la discusión y el convencimiento por argumentos. Las ideas entran en confrontación y si son derrotadas, no son aniquilados quienes las sostenían. (Estey y Lagomarsino 2016, p. 82)

Desde la perspectiva que hemos venido planteando, los argumentos sobre los modos distintos de las visiones se elaboran sobre la aceptación del otro como legítimo otro y, para el caso de América Latina y más específicamente de Colombia, conlleva identificar e interpretar las tramas que hemos vuelto naturales asociadas a tradiciones cristinas, liberales, conservadoras, marxistas que han orientado, en mucho, nuestras formas históricas de nuestra vida colectiva.

Como hemos planteado, existe peso en la responsabilidad del Estado sobre la convivencia. Las sociedades se reorganizan a partir de los conflictos, cuya tramitación genera modos de convivencia. Por lo cual se vuelve necesario analizar los escenarios de convivencia en el mundo actual. Aprender de experiencias como la de Ruanda, donde el principal motor son

las diferencias, puede ayudarnos a interrogar nuestras propias formas de convivencia. Las intervenciones del Estado, de organizaciones privadas y de las instituciones escolares sobre la convivencia tendrá más valor cuanto más se logre comprender y realizar el circuito relacional *coexistencia-convivencia-hostilidad*.

En un escenario nacional, la situación por la que atravesó Colombia previo a los acuerdos de paz fue una situación de caos, que generó ciertos órdenes, lo que ha originado que las formas de convivencia cambien, los escenarios evolucionen en otras formas de violencia y en formas acuñadas en el nombre de la paz, donde se está reaprendiendo a convivir. Aunque la educación escolar juega un papel central, no es el único escenario donde se está re-aprendiendo a convivir. Por lo que, a manera de cierre, se retoma la frase “un mundo donde quepan todos los mundos” según indígenas neozapatistas de México. Primero, porque se hace alusión a la diversidad, y segundo, porque se refiere a convivir en un mundo donde todos seamos bienvenidos.

La convivencia es, ante todo, una pregunta que sólo adquiere sentido –un sentido interminable, es cierto– al interior de sí misma, cuando la convivencia es, cuando la convivencia está, cuando ella existe. Esa es la pregunta que hay que hacerse, porque se trata de la pregunta en cuestión, es

decir, de la cuestión incuestionable: ¿no es acaso la convivencia aquello que cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en el mundo? ¿Qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan? (Skliar, 2010, p. 102)

Tal vez es un momento histórico propicio para que América Latina aprenda de nuestros pueblos originarios sobre *buen vivir*, sobre “Sumak Kawsay”, el vivir en plenitud (Ibáñez, 2011), cuyos rasgos y condiciones humanas y de vínculo planetario superan los límites de éste texto y, por ello mismo, son una invitación a seguir adentrándonos en aquello del vivir juntos.

Referencias

- Aldana, C. (2006). *Aprender a convivir en un mundo de violencia*. Cuadernos de Pedagogía, (359), 28-31.
- Alvarado, I., Sotelo, K. y Vargas, M. (2017). *Los jóvenes como capital social del municipio de Mazatlán: un estudio del capital perverso*. Revista de Psicología y Ciencias Del Comportamiento, 8(1), 29–51.
- Álvarez, A. y Cavieres, H. (2016). *El Castillo: territorio, sociedad y subjetividades de la espera*. Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales, 42, 1–15. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612016000100007>
- Arango, C. (2001). *Hacia una psicología de convivencia*. Revista Colombiana de Psicología, 10, 79–89.
- Baudean, M. (2014). *Qué puede aportar la sociología al diseño de los programas centrados en convivencia social*. Revista Letras internacionales, (195-8). <https://revistas.ort.edu.uy/letras-internacionales/article/view/43>
- Behncke, R. (1984). *El árbol de la vida*. Editorial Universitaria.
- Bayón, M. y Saraví, G. (2019). *Presentación. Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica*. Desacatos 59, 8-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100008&lng=es&tlng=es.
- Camus, M. (2019). *Habitar el privilegio: relaciones sociales en los fraccionamientos cerrados en Guadalajara*. Desacatos 59, 32-49. <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n59/2448-5144-desacatos-59-32.pdf>.
- Buatu, O., Rodríguez, I., Mancilla, A., & Panduro, B. (2014). *Convivencia: una utopía historicista para la armonía social*. Estudios Sobre Culturas Contemporáneas, 40, 37–66.
- Casas, A., Del Rey, R. y Ortega-Ruiz, R. (2018). *The ConRed program: Educating in cybercoexistence and cyberbullying prevention by improving coexistence projects in schools*. En Reduciendo el ciberacoso en las escuelas. Mejores prácticas internacionales basadas en evidencia 2018. (pp. 203-211). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00015-8>
- Estay, J. y Lagomarsino, M. (2016). *Las propuestas que tal vez hubiera impulsado Karl Popper ante los enemigos de la sociedad abierta de hoy: para el siglo XXI, el reformismo*. Revista CS, (20), 75-92. <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i20.2155>
- Fernández, M. (1997). *Antropología de la Convivencia*. Editorial Cátedra.
- Ferri, J. (2013). *Del conflicto a la mediación, un recorrido por la evolución de la política y su ciencia*. Política y Sociedad, 50(1), 13–38. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n1.39347

- Figuroa, V. (2010). *Capital social y desarrollo indígena urbano: el caso mapuche*. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos No. 59. Publicaciones Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho59.pdf>
- Gil, J. y Sequera, J. (2018). *Expansión de la ciudad turística y nuevas resistencias*. El caso de Airbnb en Madrid. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, (41), 15-32. DOI/empiria.41.2018.22602
- Granada, H. (2016). *El diseño social: espacio de interrelación transdisciplinaria*. Algunos aportes para la convivencia. Dearq, (18), 32-45. <https://doi.org/10.18389/dearq18.2016.03>
- Hernández, J., Meléndez, Y., Chumaceiro, A. y Gil, X. (2017). *Cultura democrática, paz y convivencia social en Colombia. Abordaje desde una "Escuela para Ciudadanos"*. En J. Hernández. (Coord.). Conflictos y posconflictos. Pasado y presente en América Latina y el Caribe, caso Colombia. (pp. 40-58). Editorial CECAR. http://150.185.9.18/fondo_editorial/images/PDF/CSF/00%20LIBRO%20Conflicto%20y%20Postconflicto%20-%20Hernndez%20Ramrez%20Barboza%20compiladores.pdf
- Hurtado, L. y Sánchez, N. (2019). *Una propuesta de construcción de ciudadanía activa a partir del diálogo con los jóvenes pereiranos para la generación de escenarios de paz desde el territorio*. Ruta universitaria por el desarrollo social, cultural y la reconciliación ciudadana en Pereira. Pacés, justicia y convivencia social. Un abordaje interdisciplinar. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Ibañez, A. (2011). *Un acercamiento al "buen vivir"*. Contextualizaciones Revista semestral del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara, 3(5), 1-13. www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx
- Kohen, A., Zanchelli, M. & Drake, L. (2011). *Personal and Political Reconciliation in Post-Genocide Rwanda*. Soc Just Res 24, 85-106. <https://doi.org/10.1007/s11211-011-0126-7>
- Líderes en peligro: 591 agresiones reportadas en lo que va del 2019. (2019). Revista Semana. <https://www.semana.com/nacion/articulo/asesinatos-de-lideres-sociales-somos-defensores-presenta-informe-2019-sobre-agresiones/635297>
- Litovchenko, E., Shilina, S., Sapenko, V., Dudka, A. & Sinitsa, M. (2018). *Three Types of Coexistence of Pagan and Christian Elements in the Late Roman Intellectual's Mentality*. Journal of History Culture and Art Research, 7(2), 715-721. <https://doi.org/10.7596/tak-sad.v7i2.1599>
- Maturana, H. (2005). *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar*. <http://www.>

- iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/articulos/HumbertoMaturana-EducaciondesdelaMatrizBiologicadelaExistenciaHumana.pdf
- Ministerio de Justicia de Colombia. (s.f.). *Casas de justicia* <http://www.casasdejusticia.gov.co/Centros-de-Convivencia-Ciudadana/Centros>
- Mockus, A. (2002). *Convivencia como armonización de ley, moral y cultura*. *Perspectivas*, 32(1), 20-37.
- Moreno, C. y Escobar, L.F. (2016). *Una experiencia de convivencia social e inclusión digital con jóvenes en riesgo de calle*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. dep.edu.co/sites/default/files/libros/Una%20experiencia%20de%20convivencia%20social.pdf
- Mubi, A. y Kärrholm, M. (2018). *Morphogenesis and animistic moments: On social formation and territorial production*. *Social Science Information*, 57(2) 249– 272. DOI:10.1177/0539018418763560
- Olea, J. (2003). *Psicología de la convivencia: aportaciones prácticas*. *Encuentros multidisciplinares*, (13), 1–7. <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revisitan%C2%BA13/Juan%20Carlos%20Olea%20Ca%C3%B1izares.pdf>
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J. y Del Rey, R. (2014). *Towards the construct of cyberconvivencia*. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(3), 602-628. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.957537>
- Ospina D. y Ospina, D. (2019). *Formación Inclusiva, Convivencia y Paz desde la Escuela: posibilidades para el posconflicto colombiano*. En Valencia González, G. (Comp.). *Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina*. Algunos temas relevantes. Editorial Universidad Católica de Manizales. http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/libros/Saberes,conocimientos_y_epistemes_de_la_investigacion_en_America_Latina.pdf
- Palacios, Y. (2011). *La responsabilidad social en el estudiante universitario de ciencias de la salud, una nueva forma de educar para la paz y la convivencia social*. *Revista Educación en Valores*, 1(15).
- Pereira, G. (2009). *Historia y método: la hermenéutica y los usos del pasado*. *Revista Historia y Sociedad*, (17), 15-35.
- Pineda, J. y García, F. (2017). *La enseñanza del conflicto educación secundaria*. *Revista Internacional de Investigación En Educación*, 10(20), 143–158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.cfse>
- Pinto, M. (2015). *Lo Cotidiano y lo complejo en la ecología de la convivencia escolar: Un güipil sistémico desde el discurso social, educativo y premios Nobel de Paz*. (Tesis doctoral, Universidad de Carabobo, Venezuela). <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/hand>

le/123456789/2083/mpinto.pdf?sequence=1

- Planella, J. (2008). *Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia*. Revista Iberoamericana de Educación, 46(5), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie4651955>
- Poulligny, B. (2005). *Civil Society and Post-Conflict Peacebuilding: Ambiguities of International Programmes Aimed at Building 'New' Societies*. SAGE Publications, 36(4), 495-510. <https://doi.org/10.1177/0967010605060448>
- Rangel, C., Villamizar, R., Martínez, J. & Rodríguez, T. (2018). *Behaviour of students in the hours of recess in Fe y Alegria schools*. Revista Logos, Ciencia y Tecnología, 10(4), 86-97.
- Romero, F. (2011). *La convivencia desde la diversidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- Romero, C. y Sánchez, N. (2007). *Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis*. En Inmigración y gobierno local. Experiencias y retos. IV Seminario Inmigración y Europa. (pp. 77-99). https://www.cidob.org/content/download/6416/64398/file/08_gimenez_cast.pdf.
- Rosales, C. y Hurtado, J. (2012). *Niveles de participación ciudadana par la convivencia social y seguridad ciudadana en las universidades privadas del municipio Valera*. Razón y Palabra, 16, 243-263. <https://www.revis-tarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/502>
- Rujano, R. y Salas, J. (2015). *Políticas públicas en materia de convivencia ciudadana: retos y posibilidades*. Revista Encuentros, 13(02), 73-83.
- Santos Guerra, M. (2009). *El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad*. Eikasia. Revista de Filosofía, 5(28). <http://www.revistadefilosofia.org>
- Sánchez, (2010). *Las voces de la diversidad y los silencios de lo común: las identidades a debate*. Política y Sociedad, 47(2), 85-101.
- Sánchez, V., Plana, M., Taleb, F., Ferreté, I., Hammich, H., Munir, M., Palau, J. De la Rosa, A., Laporta, P. y Tolsanas, M. (2012). *Gramáticas de la convivencia*. Estudio sobre la convivencia en La Salut y Sant Joan de Llefià, Badalona. Polis, 20. <http://polis.revues.org/3454>
- Seughoon, E. (2012). *Reconciling enemy States in Europe and Asia*. Palgrave Macmillan.
- Skliar, C. (2010). *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación*. Revista Educación y Pedagogía, 22(56).
- Tóth J. (2017). *Common Topics of Sociology of Religion in Non-Religion-Specific*. KOME - International Journal of Pure Communication Inquiry, 5(1), 121-146. DOI: 10.17646/KOME.2017.18
- Torres, R. (2008). *Delitos y contravenciones*

como factores de criminalidad y de perturbación de la convivencia social. Revista Criminología, 50(1), 85-98.

Vásquez, F. (2010). *La oralidad, la lectura y la escritura.* Revista de La Universidad de La Salle, (53), 161-175.

Villalba, J. (2016). *La convivencia escolar en positivo.* Revista Educación y Humanismo, 18(30), 92-106. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer.* Anthropos.





11. Jóvenes y subjetividades: la narrativa como potencial metodológico

Por: Martha Doris Montoya Martínez⁵⁴

La narrativa como dispositivo metodológico permite adentrarse en las subjetividades de los jóvenes que por diferentes motivos decidieron vivir experiencias límites; su potencial y principales aportes son algunos de los elementos que se plantean como una ruta que posibilita acercarse a los problemas de la época.

Los relatos de vida de agentes juveniles que llegan a compartir una experiencia de institucionalización, como modo de sanción por estar en conflicto con la ley, con frecuencia incluyen experiencias de abandono, de trabajo infantil en actividades lícitas e ilícitas, de exclusión o auto-exclusión escolar por consumo de sustancias psicoactivas o por comportamientos que rompen el *statu quo* institucional; así como situaciones de abuso de autoridad por parte de miembros de la fuerza pública y de pertenencias directas o indirectas a grupos de barrio y a sus disputas por dominio territorial, simbólico y económico. Si bien es cierto que cada relato incluye o excluye unas u otras experiencias, uno de los aspectos en que confluyen es en la expresión de dolor y tristeza de los menores por sus trayectos de vida y por las implicaciones que derivan en su presente.

"Sin mente" es la expresión con la que muchos de ellos designan la condición que les permite actuar por fuera de los referentes legales e incursionar en actos delictivos o de prostitución.

Según relatan, es el consumo de sustancias psicoactivas el que les permite entrar en ese estado "sin mente", de modo tal que realicen sus actos sin pensar, sin sentir, sin afirmar o sin negar.

Desde esta perspectiva, el sujeto parece diluirse, en el sentido de difuminar la conquista de su condición de humanidad en la articulación individuo/colectividad, en la cual los sujetos actuantes configuran conciencia individual y colectiva, como vivencia del ser social y de sus múltiples posibilidades de acción. En diálogo con Zemelman y León (1997), podríamos afirmar que estos sujetos parecieran alejarse de la transformación del hombre histórico en sujeto y de la historia transformadora en voluntad de acción, mucho más del plantearse trascender su uni-dimensionalidad.

Concebida la realidad histórica como una pluralidad de proyectos de vida social, demarcados por las acciones de los diferentes sujetos que los conforman, se establecen unas prácticas habituales de vida que les dan sentido y los constituyen. En los mencionados relatos, muchas de esas prácticas limitan u obstaculizan desarrollarse en un sentido de vida potenciador. Situaciones que marcan un sentido de época, las cuales refieren ciertos cortes de realidad que se constituyen en acontecimientos cruciales, en hitos históricos, permitiendo

adentrarnos en lo que venimos entendiendo por humanidad y que son susceptibles de ser narrados. Para el caso particular de la condición juvenil, su modo de ser y estar en nuestro tiempo plantea problemas de época asociados a esos mismos factores, lo que configura condiciones de emergencia que posibilitan múltiples y complejos conflictos.

Estudiar y comprender las condiciones de emergencia, de posibilidad, leer el presente continuo y detectar las rupturas es determinante en el proceso de adentrarse en esas perspectivas de esos agentes juveniles. Planteo algunas preguntas de orientación: ¿En qué consiste nuestra condición humana en el presente?, ¿quién y quiénes somos en la vida personal, colectiva y cuáles testimonios estamos dando del sentir de nuestro tiempo?, ¿cómo nos relacionamos con los otros y en qué consisten nuestras lecturas del presente? Adentrarse en estos interrogantes implica una mirada a la realidad desde el sentido de la vida cotidiana.

A tono con Schutz (2007):

El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en el que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (in-

cluyendo los actos y los resultados de las acciones de los otros hombres) limitan su libertad de acción. Lo pone ante obstáculos que pueden ser superados, así como ante barreras que son insuperables. Además, solo ante este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre. (p. 235)

En consecuencia, preguntar: ¿Qué subjetividades están detrás de sus narraciones? implica agudizar la mirada más allá de las condiciones multicausales que les condujeron a entrar en conflicto con la ley y de las respuestas estatales, gubernamentales y privadas para apoyarlos en la resolución de dicho conflicto. Una mirada desde los rostros, desde los cuerpos de su condición de sujetos.

Relegados de las decisiones públicas y por las reflexiones dominantes, se movilizan de la legalidad a la ilegalidad, del deber ser al querer ser, contexto en el que marcan una condición de inestabilidad e incertidumbre, tensión entre el presente y el futuro que les plantea encrucijadas en varios sentidos, laberintos que a muchos

se les presentan como interminables. Situación que no es desconocida, pues es cierto que en esta época la mayoría de las comunidades viven en estado de fragilidad, pero ahora más que nunca nos encontramos entrapados en discursos ideológicos, políticas de momento que validan ciertos aspectos, desplazando toda sensibilidad, representada en aquella perentoria idea de “igualdad y justicia” que finalmente condiciona las realidades normativas, plateadas con frecuencia como directrices alejadas de los contextos y, por lo tanto, de la realidad.

Narrativa – subjetividad: el rostro del agente juvenil - la realidad que lo determina

Este núcleo de relaciones configura “emergencia” para las ciencias sociales, las humanidades y todas aquellas disciplinas que generan pensamiento y que apuntan su mirada a las sociedades. Por lo tanto, la prioridad es el acercamiento a las necesidades más primordiales de las comunidades y para el caso particular, una mirada a las subjetividades que están conformando la estructura personal de los agentes juveniles, enfocando el análisis social de lo que debe ajustarse y proponer perspectivas para el cambio. Por supuesto, el cambio hacia condiciones de bienestar calificadas desde los intereses, necesidades y aspiraciones de los sujetos en su individualidad y socialidad. Para ello, las subjetividades parten de un presupos-

to básico: que la realidad expresada hacia lo externo es siempre un comprender y a través de ellos el sujeto está siempre afirmando su naturaleza o existencia.

La anterior formulación determina una caracterización de la capacidad del sujeto para desplegar su siendo en el contexto de realidades en proceso de cambio (Zemelman y León, 2007, p. 9). Lo cual demanda una reflexión que identifique como base de argumentativa a lo indeterminado de lo real, para evitar reducciones en la construcción de sus significados. Por tanto, la existencia del estar y del comprender se corresponde con ese complejo y no siempre comprendido espacio de las indeterminaciones en las que tiene cabida la acción constructora del hombre. Lo que necesariamente requiere reconocer su autonomía en relación con las circunstancias, identificar qué le permite resistir las delimitaciones dominantes o bien oponerse a estas. Idea de autonomía y construcción que se corresponde con pensar desde valores que den cuenta de lo humano sin agotarlo en la configuración de sus categóricos sociales. Comprende considerar en qué medida el sujeto está desplegándose, los sucesos que le dan vida a su trayecto, por lo tanto, lo historiable está determinado por la ampliación de la subjetividad.

Lo que se plantea es entonces, anteponer las dificultades y reconocer las posibilidades que se presentan al anhelo de proyectar ideas en-

caminadas a potenciar al individuo desde sus limitaciones. Poder hablar desde la humanidad del agente juvenil que subyace a su historia y al enorme desenvolvimiento de sus capacidades desde un sentido potenciador, la voluntad del ser del hombre como esperanza.

En esta perspectiva, la subjetividad no se puede separar de la singularidad del sujeto en acción, dicha actuación siempre sucede al interior de redes de subjetividad social donde los otros, así como la diversidad de consecuencias de sus acciones e interrelaciones, siempre estarán presentes en la configuración subjetiva de la acción individual. En ella, el uno aparece como inseparable del otro, en una relación configura subjetividad que contenga “muchos otros”. Unos “otros” no están corporeizados en el momento actual de la relación, sino que se hallan como resultado simbólico-emocional, como sentidos subjetivos de una experiencia vivida. Es así como ocurre esa integración particular de lo histórico y lo actual solo posible en el ámbito subjetivo.

Por ello, las narrativas son camino valioso para adentrarse en la mirada compresiva del estar siendo de estos jóvenes. Las narrativas, según Daiute & Lighfoot (2004), son formas particulares de discursos en las que se incluyen valores culturales y subjetividades particulares.

Su potencial radica en que: “la narrativa siempre será algo más que mera configuración de relatos de palabras, es también vehículo de comprensión e interpretación de las personificaciones, las tramas de relaciones, las metáforas de sentidos contextualizados en el tiempo y el espacio” (Ospina y Botero, 2007)

Las narrativas son las historias que alguien cuenta; son las historias que las personas realizan con el fin de explicar, justificar y dar coherencia a través del tiempo, a sí mismas y a su entorno (Iconoclastas, 2008), permiten despertar el potencial emocional, cognitivo y de actuación. Al relatar una historia se penetra en el pasado y por medio de la afectación de relación con la historia se plasma una historia como producción humana. La narrativa, por tanto, adquiere fuerza como “dispositivo para describir, comprender y asignar sentido a la vida que vivimos; así narrar es un modo de investigar al ser humano en sus vivencias, contextos y culturas” (Franco et al., 2010).

Desde la perspectiva de la narrativa, un aspecto de relevancia para tener en cuenta en el trayecto metodológico es su continuidad, la cual no posee el carácter de linealidad por la misma forma como los hechos que se relatan están en un ir y venir de recuerdos de acciones cotidianas en las que se entreteje la historia de vida, escribe Machado (2007):

Quien relata una vida intenta darle un sentido de congruencia que es más fácil de alcanzar cuando los hechos relatados se encadenan entre sí, en una lógica de causa – efecto. La ilusión de la linealidad se da en un relato de vida, pero las interpretaciones discontinuas irrumpen (ininterrumpidamente) en la continuidad discursiva. La idea de montaje presupone una latencia permanente de articulaciones entre fragmentos. Los cineastas designan este proceso como “rodaje con el montaje en mente”, al oír a un joven hablar de un determinado episodio de su vida, ya estoy pensando en relacionarlo con otros aspectos de su vida. (p. 46)

Dichos episodios están entrelazados naturalmente. Estos pueden ocurrir antes y otros después, pero la vida en su totalidad es un conjunto incompleto de narraciones, lo que se plantea, en consecuencia, en la interpretación no es darle un sentido de linealidad, sino considerar la pluralidad de la que está hecha la vida; lo que se pretende es una estructura de significados, es un ir y venir temporal, ya que son tan relevantes tanto “los eventos sincrónicos de la vida como los asincrónicos, los eventos juegan con temporalidades múltiples” (Machado, 2007, p. 47). El conjunto de sentidos de la vida conformados por la diversidad de quehaceres cotidianos, cruzados entre sí,

la interacción de esos múltiples sentidos incluye un permanente recargamiento semántico de la vida que se pretende interpretar, plantea el autor:

Lo que relatan los jóvenes de sus experiencias da cuenta de un sin número de experiencias ligadas a otras experiencias de vida, de un sin número de hechos de vida cuya historia se encuentra ligada a otras vidas. Lo que hay son interconexiones de hechos, modos y tiempos. Cada pasaje de vida debe verse en interconexión con experiencias pasadas y expectativas futuras, de hecho y como sostiene Schutz, no existen experiencias aisladas, cualquier experiencia se produce en un contexto determinado. Por otra parte, cualquier experiencia recibe su significado de una acumulación de experiencias pasadas que conducen a experiencias presentes, es decir, no conseguiremos experimentar la vida de la forma que la experimentamos si no hubiésemos tenido las experiencias que hemos tenido un ámbito de significado finito. (Machado, 2007, pp. 40-41)

En este último punto se hace necesario: primero, determinar los puntos de inflexión que dan nuevos rumbos a la vida de los agentes juveniles, develar múltiples campos semánticos, sus polivalencias (varios usos) y rever-

sibilidades (variable). Y segundo, la fragmentación de los relatos de vida como estrategia orientada a la búsqueda de sentidos implícitos de interpretación que solo surge con el trabajo de la descomposición (Machado, 2007).

La geometría de la fragmentación es una geometría fractal, de la discontinuidad. Etimológicamente, fragmento deriva del latín *frangere*, es decir, romper, fracturar. La vida que recibimos a través de un relato está marcada por sucesivos eventos perturbadores que la interrumpen. La vida relatada es interrumpida por recuerdos que recuperan fragmentos olvidados. Y en la vida real su curso normal también resulta interrumpida por eventos que se constituyen en “puntos de inflexión” (Machado, 2007, p. 47).

Lo que se establece como reto metodológico de ir por partes, el parte/todo, pareja típica de pares determinados, recuerda que no se pueden explicar el uno sin el otro, manteniendo relaciones de reciprocidad y dependencia. Saber cómo interconectarlos es el desafío del análisis interpretativo, el trabajar los fragmentos de sentido, interconectándolos y mediando sus sentidos, realizando un tejido de sentido. Por lo tanto, se presenta variedad de interconexión: el aquí y el ahora, entre el allí y el otrora: “La interconexión, en suma, también afecta a diferentes “ámbitos de la realidad finita” este concepto de Schütz es fundamental, en la medida

en que acentúa la discontinuidad de la realidad social al fragmentarla en realidades discretas y finitas” (Machado, 2007, p. 48).

Es en este escenario donde la narrativa como aquella posibilidad de diálogos, logrará reconocer las subjetividades que han configurado al agente juvenil en su cotidianidad y que, a su vez, le demarcan una realidad determinada por unos valores culturales específicos, instalando en el tramado colectivo pluralidades y razones que erigen inflexiones, estructuras que le determinan y les son propias. Una subjetividad: como ese asunto entre el ser y el sujeto en la que confluye la particularidad, la historicidad, la época y las circunstancias de los acontecimientos cotidianos que le han determinado un estar en conflicto con la ley, en donde todas las dimensiones se integran, como un cúmulo sistémico, desde un cuerpo que habita y desde el cual se valoran las condiciones de sentir y conocer, se relacionan los factores que potencializan la mente y el desarrollo de la sociedad.

Algunos factores de la narrativa que potencian el despliegue de las subjetividades

Al construir historia se plantea la necesidad de realizar un acto de recordación; adicional a ello, con recurrencia supone la disposición de proteger lo que ha sucedido con el ánimo

de lograr distinguir lo habitual que en realidad orientó la configuración de un evento.

La posibilidad de la historicidad personal a través de lo inductivo establece dos esferas: una de los saberes prácticos y otra de los productivos; en los primeros lo ético y político se instaura, mientras que en los segundos se plantea el carácter técnico, unos acontecimientos históricos e irrepetibles que tratan de las acciones humanas; la acción con su condición de posibilidad y singularidad, resaltando lo novedoso e inesperado que la caracteriza. Una renovada generación de sentido, conciencia de los acontecimientos de nuestro tiempo, agentes juveniles que entran en un estado “sin mente”, que los lleva al conflicto con la ley y, por lo tanto, despojados de su libertad, sin otras posibilidades, planteándoseles un abismo para muchos, una ruptura, una desintegración de vínculos intentando comprender, comprensión que se asienta en el presente como espacio de inflexión entre el pasado y el futuro, a tono con Di Pego (2012)

La irrupción del acontecimiento: una aproximación comprensiva a los sucesos pasados implica partir de una ontología sustentada en el acontecimiento (evento) entendido como aquello que acaece de manera inesperada, interrumpiendo el curso del tiempo y reconfigurando el sentido de los sucesos

pasados, el acontecimiento está signado por la discontinuidad que supone su interrupción en el presente, pero también por su carácter iluminador que permite establecer un lazo entre el presente y el pasado. Es importante destacar que esta capacidad de dotar de sentido a lo pasado emerge del acontecimiento, en la medida que este se inscribe en un mundo común que obra como horizonte de sentido compartido. (pp. 51–52)

La narrativa permite la resonancia de su historia, su modo de ver y vivir el mundo, expresar con sus propias palabras lo que ellos piensan, representan, sienten e imaginan, factor que revela los fenómenos que vive el agente juvenil que a muy temprana edad entra en conflicto con la ley. Es así como la narración revela un sentido de reflexión e interpretación, exhortando al rescate de una voz, una experiencia humana que es asumida particularmente por los agentes juveniles, sus emociones, sentimientos, expresiones de la realidad vivida en la vida cotidiana se constituyen en elemento de elaboración de la propia subjetividad.

Se plantea, por lo tanto, una forma de reconstruir, de representar sucesos y del modo de concebir el lenguaje como recuperación de la realidad, así como de estrategias para expresar un sentido y unos razonamientos inherentes al sujeto, propiciar un espacio de lectura de la

realidad para saber qué sucede en ese espacio de institucionalización creado para cumplir sanción, mostrar los universos simbólicos subjetivos que se generen del ejercicio de narrar, dando cuenta del estar en el mundo, un mundo cambiante y en constante transformación:

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado para construir conocimiento. (Bolívar y Domingo, 2006, p. 4)

Aspectos concluyentes

La narrativa, por tanto, desde lo ontológico posibilitará: categorías emergentes desde el sentido de la existencia, la realidad y la manera como estas se relacionan entre sí con la historia y el contexto de época.

Desde lo epistemológico dará cuenta de un fenómeno social como es el estado “*sin mente*”

de los agentes juveniles para estar por fuera de los referentes legales. Y metodológicamente, traza una ruta de trabajo tanto para la lectura del contexto que permite determinar los problemas de época, como la exploración de estos, ya que a través de dicho proceso los sujetos forman y crean retratos de su mundo, crean una imagen con sentido propio y particular dando paso a la subjetividad.

González (2008) plantea:

el sujeto es activo en el proceso de desarrollo de sus propios sentidos subjetivos, no solo por su acción intencional, sino por su responsabilidad en la elección de su comportamiento concreto de su vida cotidiana, es decir, la forma en que se define su expresión en los espacios particulares de autonomía relativa. (p. 86)

La acción en cierta medida indefinida de establecer en los sucesos singulares sin criterios preestablecidos, y procurando ponerlos en relación con otros sucesos, a fin de lograr que emerjan argumentos en la que estos sucesos singulares adquieran sentido, en un *Complexus*, un tejido en muchas direcciones, cuyos elementos diferenciados son inseparables, en el que existe un tejido interdependiente, interactivo e Inter retroactivo, que permite captar todos los elementos que contiene el fenómeno

a fin de identificar sus particularidades que lo generan, pero que además lo han posicionado. La narrativa no solo señala la particularidad, sino que también cada una de las historias posee un significado y cada una contiene otros muchos significados, es decir que en el momento del acto narrativo se configura una intersubjetividad propia de la historia humana, por lo tanto, lo que contiene la narración es la manifestación de la experiencia con el mundo, un acto que manifiesta el sentido y el significado que cada uno le da a la experiencia con el mundo. Pero anterior a la intersubjetividad está la subjetividad, por lo tanto, es necesario la memoria y el lenguaje que permiten el recuerdo y la comunicación.

De acuerdo con Shutz (2007), entre los elementos que tienen una mayor significancia en relación con lo logrado desde la narrativa es aquello que involucra en muchas ocasiones a los sujetos en términos de las causas y condiciones en que se dan determinadas problemáticas o situaciones, que, a la vez, se puede establecer como una categoría de “marco conceptual natural de explicación”, producida por la posibilidad que se tiene para realizar interpretaciones, descripciones, análisis, comparaciones, entre otros, sin distanciarse de la experiencia narrada y de las expresiones generadas en el proceso. La naturaleza de las formas de indagación, como lo es la narrativa, es preci-

samente que fomenta el desarrollo de nuevos interrogantes que emergen de la experiencia de quienes hacen parte de ella.

Una perspectiva narrativa, más que la producción de una tecnología para la investigación, es una forma de participar del mundo, en la medida que lo narrativo es una forma de pensamiento, y, por lo tanto, una forma de relación con la realidad (Rodríguez 2002).

Referencias

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum: Qualitative Social Research, 7(4), 1-43.
- Di Pego, A. (2012). *Comprensión, narración y juicio en la obra de Hannah Arendt: Una reinterpretación a partir de los escritos de Walter Benjamin y Martin Heidegger*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata, Argentina). <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.810/te.810.pdf>
- González, F. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Centro Universitario de Brasilia, Brasil. Diversitas, 4(2), 225-243.
- Machado, J. P. (2007). *Chollos, chapuzas, changas*. Jóvenes, trabajo precario y futuro. Anthropos.
- Rodríguez, A. (2002). *Redefining our understanding of narrative*. The Qualitative Report, 7(1), <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-1/rodriguez.html>
- Schutz, A. (2007). *El problema de la realidad social*. Amorrortu editores.
- Zemelman, H. y León, E. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Anthropos Editorial y Centro Regional de investigaciones multidisciplinarias.
- Zemelman, H. y León, E. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la Condición humana*. Editorial Anthropos.



11. El lugar de la memoria en el aula: ¿Otro neto en el pos-acuerdo en Colombia?⁵⁵

Por: Rodrigo Olaya López⁵⁶

55 Este texto hace parte de la investigación doctoral "El lugar de la memoria en Tiempos de Pos- Acuerdo: La Escuela como Camino de Retorno", realizada en el marco de la línea de educación y democracia. Grupo ALFA.

56 Candidato a Doctor en Educación, Universidad Católica de Manizales.

Presentación

Este texto forma parte de una investigación sobre el lugar de la memoria escolar en el escenario del pos-acuerdo, consecuencia de la implementación del acuerdo de paz entre las FARC-EP y el gobierno de Juan Manuel Santos en el año 2016 en Colombia. El abordaje de la memoria histórica en Colombia en el escenario escolar deviene valioso para indagar diversas resonancias desde el sujeto y su relación con el entorno como parte del proceso mismo: el tiempo y su historia. La memoria histórica es uno de los dispositivos que soporta la restitución de derechos en una confrontación armada que duró más de 60 años. Para efectos de este texto, el interés se centra en sustentar el valor de la memoria y su lugar en la escuela.

I. La memoria histórica: hacia una presencia en Colombia

La memoria está ligada a diversos periodos históricos de un país, en la relación de diferentes contextos y de experiencias individuales y colectivas en marcos políticos y sociales específicos. El ámbito de la memoria histórica plantea diversas acepciones y aplicaciones. Desde que existe la humanidad hasta el presente diferentes corrientes de pensamiento se instalan como una episteme de la memoria. Autores como Walter Benjamín (2007) y Enzo Traverso

(2010) han trabajado el concepto de historia y en ella la noción del presente como un pasado-reciente. En este orden, el trazo en el análisis es avanzar sobre la complejidad del pasado, que no se reduzca a una confrontación binaria entre verdugos y víctimas. Para Enzo Traverso (2010) la lección que debemos inferir de la historia es que las democracias son percederas y *pueden ser destruidas*. Es decir, -siguiendo su análisis-, las democracias son frágiles y vulnerables en relación misma con los acontecimientos de represión y violencia política que se fijan en la memoria de una sociedad y el lugar que ocupan en esta.

Argentina marcó un hito histórico en el siglo XX en relación con la conformación de la memoria histórica como parte sustancial de la sociedad para conocer la verdad sobre lo que ocurrió con miles de víctimas. La última dictadura cívico-militar en Argentina dejó, entre otros, 30.000 detenidos desaparecidos (Dinges, 2004).

Esta significación de la memoria histórica está ligada a esa periodización que implica toda una contemporaneidad y una epistemología en el tiempo, en el trayecto de revelar un pasado-reciente de tragedia y catástrofe en la humanidad. La investigadora argentina Elizabeth Jelin alcanza líneas de pensamiento crítico en relación con la dictadura de 1976-1983 y todo el orden ideológico generado en Argentina (Jelin,

2002). Esta autora proyecta un trabajo sobre la realidad social y política hacia la investigación de la memoria histórica, con una apertura en la identificación de nuevas reflexiones de la democracia y los derechos humanos en el continente latinoamericano. En ese contexto, se podría afirmar que Colombia aprende de ese pasado de horror en la memoria colectiva a partir del “Nunca más de Argentina”, según la autora, se establece una inmersión de búsqueda de la memoria y su lugar. Efectivamente, esta externalidad política es una prueba de su acontecer para posibilitar una memoria pública, como lo delinea Hugo Vezzetti (1997), Argentina propone una perspectiva orientada a internacionalizar la memoria al hacerla parte de otros crímenes masivos acaecidos en el siglo XX y que se trazan hoy día bajo diversos interrogantes en relación con una noción espaciotemporal del lugar de la memoria en diversos escenarios.

II. El lugar de la memoria: del pos-acuerdo al aula escolar

En Colombia durante el siglo XX se realizaron siete acuerdos de paz que se marcaron de manera difusa en relación con su integralidad y su puesta en marcha en la sociedad. Esta temporalidad del conflicto en Colombia implicó una movilización amplia de sectores populares y movimientos sociales. Por ejemplo, en 1998

bajo el Nunca más/no repetición (Argentina los inicia en la postdictadura) y Colombia lo realiza bajo el movimiento de defensa de los Derechos Humanos -Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado-MOVICE. Este proyecto en Derechos Humanos denominado **Nunca Más crímenes de Lesa Humanidad**, integra a diversas organizaciones sociales defensoras de Derechos Humanos en Colombia, centrando salvaguardar la memoria de las víctimas de crímenes de Estado desde los años de 1996.

En Colombia en el año 2016 se llega a un acuerdo de paz con el movimiento insurgente más antiguo de América Latina, las FARC-EP. Se hacen presentes algunos informes desde los sectores sociales que por dos décadas han investigado la grave violación de derechos humanos perpetrados por diversos actores en conflicto en el país, entre ellos las fuerzas del Estado, con la perpetración de crímenes de lesa humanidad, ejecuciones y desapariciones. El acuerdo de paz implicó una firma entre las partes, más no la finalización de una violencia política y sistemática hacia la población. Actualmente se reportan 100.000 desaparecidos. Se han asesinado 475 líderes populares campesinos, afro, indígenas y mestizos a noviembre de 2019. Aún hoy, se evidencia una grave violación de los derechos humanos en Colombia. La irrupción en ciertos territorios y modificación de los escenarios de vida repercuten en la vida

de la población implicando un replanteamiento de los escenarios de paz. En este marco del análisis y desde un enfoque de lo que significa la memoria, se plantean interrogantes como: ¿qué tipo de memoria social o / histórica se plantea en el ámbito escolar en la Colombia del pos-acuerdo?, ¿qué subjetividades y narrativas cobran vigencia en ejercicios de memoria histórica?, ¿cuál es el lugar de la memoria como significación en el escenario escolar? Estos interrogantes implican un trayecto del análisis de orden espacio-temporal de la memoria, bajo dos relaciones: 1. El reconocimiento de los Derechos humanos a una población como garantes en la construcción de la memoria y 2. Un proceso democrático/ participativo de la población del aula escolar como posicionamiento y lugar de la memoria.

En consecuencia, trabajar sobre memoria en la escuela implica orientarse en al menos tres núcleos de relaciones 1. El lugar y la escuela: fenómenos constitutivos de la memoria en trayectos de un acuerdo de paz, lugar y subjetividades; 2. La relación de los derechos humanos: los escenarios geográficos sobre la participación en la reconstrucción de la memoria y el proyecto pedagógico; y 3. La memoria histórica: el siglo XXI implica un proceso de memoria

histórica en sentido ético y político. La memoria situada en el tiempo refiere al «espacio de la experiencia» en el presente y su lugar como pasado reciente.

El lugar de la memoria en el aula: ¿Otro reto en el escenario del pos-acuerdo en Colombia?

El abordaje de la memoria exige un análisis a profundidad sobre los sucesos inmersos en una sociedad y al interior de sus acontecimientos históricos. Para el caso de Colombia, la importancia de la memoria histórica radica tanto en soportar, en parte, la reparación de las víctimas, así como en la construcción de identidades y subjetividades individuales y colectivas frente a los episodios vividos, los acontecimientos que tejen la historia en el tiempo y vislumbran una sociedad inmersa en una confrontación armada prolongada por más de 60 años y con diversos actores. La concepción de la memoria histórica ha tenido una construcción social desde el sujeto, el lugar y la experiencia de vida de colectivos en diversos periodos de terror y de violencia política en nuestro país.⁵⁷ Veamos:

I. La Memoria histórica - hacia su elaboración en Colombia. El Acuerdo de Paz firmado el 26

57 El informe Basta Ya (Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH-, 2013, p. 111) "identifica cuatro periodos del conflicto armado: 1) de 1958 a 1982 una transición de la violencia bipartidista a la subversiva simultánea con la movilización de los años 70, 2) De 1982 a 1996, 3) De 1996 a 2005 se intensificó el conflicto armado, por la expansión paralela de guerrillas y remarcándose la guerra de manera multi-escalar en la presidencia de Uribe Vélez, 4) De 2005 a 2012- se identificó por el grado de sistematicidad de las fuerzas militares".

de noviembre de 2016⁵⁸ imprime un carácter de terminación del conflicto armado y la perspectiva de construcción de una paz estable y duradera, dentro lo cual se hace indispensable la reparación de las víctimas.

En este histórico del Acuerdo de Paz emergen de vital importancia la memoria y la educación en Colombia: los acontecimientos vividos por personas específicas y en un escenario de encuentro como es el aula escolar orientan a establecer como uno de los focos de la mirada dicha aula, no como un espejo de la historia, sino como marcha imparable de los acontecimientos que se instalan en cada uno de los que la habitan y la hacen.

Para ello, es clave hacer explícito desde qué ángulo se hace referencia a la historia, parto de la distinción planteada por Reyes Mate (2009): “hay que distinguir entre memoria (meme) y rememoración (anamnesis), la primera especializada en el pasado recordado y la segunda en el pasado olvidado”. Asumo la memoria como un pasado recordado, no desde una relación de carácter historiográfico (propio de algunos historiadores), sino desde una relación espacio-temporal de la memoria como (meme) dentro del curso del tiempo.

La memoria tiene una relación vinculante con el tiempo y la naturaleza misma del espacio, con diversos contextos de experiencias, individuales y colectivas, en un contexto político más amplio que ellas mismas. La memoria le imprime una naturaleza, un pensamiento a la historia de un país. El esclarecimiento sobre un conflicto en Colombia, acaecido durante más de 60 años, adolece de valor social e histórico como vía de acción para significar la memoria y su lugar en la historia.

1.1 Un encuentro con el “Nunca más”

El “Nunca más de Argentina” durante la postdictadura del siglo XX, le imprime, de un lado, una exteriorización de la memoria por la búsqueda de la verdad sobre miles de desaparecidos y, de otro lado, posibilita escenarios reflejantes sobre el tema de la memoria bajo el perfil político en América Latina. Como ya se dijo, Hugo Vanzetti (2007) señala que Argentina oferta una “internacionalización de la memoria, que incorpora la tragedia argentina a la serie de los crímenes masivos del siglo XX” (p. 43). Elizabeth Jelin (también investigadora argentina) alcanza líneas de pensamiento crítico en relación con lo que generó el proceso de postdictadura respecto a la memoria de una sociedad y plantea como acierto el tema de la memoria, su

58 Se denominaron Fuerzas Armadas Revolucionarias –Ejército del Pueblo (FARC-EP) de Colombia, una guerrilla de origen campesino, bajo una concepción de guerrilla marxista-leninista. Se realiza la implementación de cinco temas del acuerdo.

lugar y presencia en la historia. Estas investigaciones sobre la memoria dieron luces desde el campo pedagógico y en el escenario de una educación sobre los horrores perpetrados en el marco de una dictadura. (Jelin, 2002).

En 1998 en Colombia, los movimientos sociales que inician bajo el Nunca más/no repetición, retoman el ejercicio pedagógico de Argentina. Los movimientos sociales durante más de dos décadas investigan sobre la memoria en relación con la grave violación de derechos humanos, muchos a manos de fuerzas del estado, crímenes de lesa humanidad, ejecuciones extrajudiciales (falsos positivos), asesinatos y desapariciones forzadas con aproximadamente 100.000 víctimas y más de 7 millones de desplazados en desplazamiento interno y desplazamiento migratorio, predominante hacia Venezuela y Ecuador.

Alrededor de este proceso social, se concretiza el movimiento por una memoria de resistencia en relación con los asesinatos de defensores de Derechos Humanos, sindicalistas, maestros, campesinos, ciudadanos, población indígena, afro, entre otros; como búsqueda de la verdad y en el marco de un principio de justicia con respecto a los asesinatos de la población en los diversos escenarios geográficos del territorio. Paralelamente, en 1998 la Organización de Naciones Unidas, en diversos países, entre ellos

Colombia, proyecta programas de formación ciudadana implementados por instituciones educativas para la participación y la formación del tejido social orientado a sociedades menos violentas. En ese trayecto, el conflicto y la confrontación en relación con la visibilización de la memoria, toma diversos causas.

En el año de 2014 bajo la presidencia de Juan Manuel Santos Calderón se promulga la Ley 1732 y se implementa en las instituciones educativas del todo el territorio la cátedra de la paz. En efecto, se emite el Decreto 1038 de 2015 para el cumplimiento en el establecimiento preescolar, básica media y primaria de carácter oficial y privado. Proyecto educativo del aula, bajo competencias relacionadas con el territorio, la memoria y cultura como ejes transversales, esa propuesta responde en el ámbito de las conversaciones iniciadas en el proceso de paz con el movimiento insurgente FARC, en consideración del fin de la terminación de un conflicto y creando un escenario de paz ante la externalidad de una violencia en el territorio nacional. En ese ámbito, la cátedra de paz implementada solo adjetiva escenarios sobre memoria histórica, de carácter nominal con relación a la realidad social de la población escolar en el contexto de violencia.

El acuerdo de paz firmado en el año 2016 en Colombia abrió un camino hacia la implemen-

tación de un modelo de justicia transicional como dispositivo necesario para la puesta en marcha de los acuerdos y parte importante de un proceso de esclarecimiento de la verdad en relación con los responsables de crímenes de numerosos crímenes: asesinatos, desapariciones y, también, como contribución a construir formas de vida pacífica, inserción y reconciliación en los territorios. Este proceso ha implicado concertaciones y acuerdos, con seis implementaciones hacia una Justicia de verdad y no repetición en el marco de una Justicia Especial para la Paz⁵⁹.

Desde 2016 se ha recorrido un camino, cuyo mayor aprendizaje ha sido reconocer la complejidad de la implementación de los acuerdos. Ha sido desafiante y hace de este, un tiempo para determinar y considerar lo que se ha hecho, bajo los alcances políticos. Pensar en el pos-acuerdo implica por lo menos dos aspectos en relación con la memoria: 1. El lugar de la escuela como escenario de participación educativa y 2. La naturaleza de un proyecto pedagógico de inserción en relación con la realidad del país

II. El lugar de la memoria: del pos-acuerdo al aula escolar. El caminar este recorrido se orienta por la noción del presente como un pasado-reciente, el cual cobra vigencia en el nuevo quehacer del lugar de la memoria bajo el escenario de la historia (Benjamin, 2007). La complejidad del pasado no se debe reducir bajo el principio de una confrontación binaria. Según Enzo Traverso (2010), es necesario liberarnos de este juego de espejos y de una conciencia histórica basada en la masificación de las víctimas. En este sentido, la lección que debemos inferir de la historia sobre el andamiaje más amplio que implica la memoria es que es imperecedera y no puede ser destruida. La memoria tiene su fragilidad en relación con los acontecimientos de represión y violencia política que se fijan en una sociedad⁶⁰.

El recordar un pasado, implica dar cuenta del lugar que ocupa la memoria en sus diversos escenarios de tragedia o catástrofe (Benjamin, 2007). Esta catástrofe como advenimiento de ese “pasado” pone en el presente cuestionamientos e incita a preguntarnos en primera instancia: ¿Qué tipo de memoria se habla en Colombia en un pos-acuerdo, donde se han

59 Así se indica en el ACUERDO FINAL para la TERMINACIÓN DEL CONFLICTO y la construcción de una PAZ estable y duradera, en el apartado de Garantía de no repetición, (2016, p. 22) “Reforma Rural Integral, Participación política: apertura democrática para construir la paz, cese al fuego y de hostilidades bilateral y definitivo y la dejación de las armas, solución al problema de las drogas ilícitas, reparación de la víctimas y creación de mecanismos de implementación y verificación”.

60 Es importante el trabajo de Paul Ricoeur en su denominación de una memoria frágil como campo de ruptura.

generado rupturas al interior del tiempo? Ante este cuestionamiento es necesario desbrozar la resonancia del pos-acuerdo, relacionado con diversos acontecimientos vividos en los territorios a raíz de su implementación mediante planes y proyectos alternativos que implican inserción territorial como proceso que también requiere una pedagogía alrededor de la memoria en relación con las víctimas.

2.1. La escuela y su lugar

¿Qué es la escuela? La escuela delinea la memoria en toda su connotación escénica, ella está inmersa en todo un paisaje territorial, en episodios rotos, en lo malogrado, en lo que fue, en lo que ha sido, en lo que queda como camino a seguir⁶¹. La fragilidad de la memoria admite que tiene que ver con rupturas, convergencias y acontecimientos que tejen la historia, en este caso, vinculada con expresiones de la democracia tanto como con experiencias con rostro vinculadas a violaciones de derechos humanos, eliminación y desaparición de miles de ciudadanos.

El lugar del aula en la memoria de una sociedad viene sobre un tiempo de catástrofe que se vis-

lumbra como relampagueo del presente. Jelin en el análisis sobre el pasado y la catástrofe con relación con la tortura, la desaparición, la eliminación e in-visibilización de miles de víctimas, establece una inmersión de búsqueda de la memoria y su lugar como parte de construcción del tiempo en la sociedad: múltiples memorias se configuraron alrededor de la tragedia, de la catástrofe que no cesa. Efectivamente, esta externalidad de la memoria le imprime una resonancia del tiempo histórico en una doble relación en el lugar que debe ocupar la memoria en los sujetos.

Colombia en este siglo XXI, su memoria en el aula de su pasado está bordeando un presente catastrófico, de tragedia que universaliza el tiempo través de sus víctimas y la naturaleza misma de esa memoria acontecida. Las víctimas no son nuevas, están inmersas en el lugar de los escenarios. No es un asunto de un sufrimiento natural, de una catástrofe natural, es una catástrofe del hombre bajo la permanencia del “progreso”, debido a él, hay un sello que revierte la violencia en el tiempo.⁶² “La historia del tiempo presente es una historia que implica una relación distinta entre el historiador y el objeto de su investigación, en cuanto el sujeto in-

61 Reyes Mate en su análisis hace una disertación sobre el tema de la víctima en su noción de categoría, pero que en este texto se retoma el lugar de la escuela (Reyes, 2009).

62 El “progreso” para Walter Benjamín es la catástrofe de un tiempo histórico que no cesa y subyace en la memoria de los vencidos, no de los vencedores. (Benjamin, 2007) (Abensour, 2000).

vestiga una época que vivió” (Modonesi, 2008, p. 248)

Entre el 1 de enero de 2016 y el 20 de julio de 2019, 738 personas líderes sociales y defensoras de DD. HH. han sido asesinadas en Colombia (Instituto de estudios para el desarrollo y la paz [INDEPAZ], 2019) en su labor de defensores del territorio, conllevando a que en diversos espacios geográficos se inicien desplazamientos masivos.⁶³

En ese tiempo de catástrofe, persiste en Colombia la violación de derechos humanos, la ruptura de escenarios territoriales que repercuten en la vida de la población, su cotidianidad, sus trabajos, sus proyectos de vida, en el microcosmos (Certeau, 1999). Esto implica un replanteamiento de los escenarios de paz no solo con la sociedad, sino en la construcción de la memoria y la relación con los proyectos en el aula-escolar desde el mundo cotidiano en la significación de los lugares, del microcosmos de los educandos. (Nora, 1998)

En este sentido, la memoria y la escuela requieren ser repensadas en términos del tiempo his-

tórico y del sujeto en el escenario en el ámbito democrático. Cabe preguntarse: ¿Qué tipo de memoria en el ámbito escolar habla la Colombia del pos-acuerdo? Para adentrarnos en el interrogante propongo dos líneas de análisis:

1. El reconocimiento del presente / garantías de derechos a una población en la construcción histórica de la memoria
2. Un proceso pedagógico / representación de la memoria en el escenario del aula escolar.

En este punto, una escuela es el lugar de quienes portan la memoria en el aula escolar: los educandos. La escuela es un espacio que se habita, se relaciona con el tiempo y la existencia de un ser humano. En medio del conflicto vivido, la escuela ha sido el epicentro de numerosas confrontaciones bajo acontecimientos en relación con la población y su entorno cotidiano (Certeau, 1999). Este escenario territorial fija la representación del espacio bajo una numerosa población de niños, jóvenes, mujeres y hombres marcados por el dolor, la muerte, el temor y el miedo. No obstante, esta significación a través del dolor no significa que la esperanza

63 En el reporte de la Defensoría del Pueblo: “entre el 1° de enero de 2016 y el 31 de diciembre de 2018 en Colombia fueron asesinados 431 líderes sociales. Para marzo de 2019, habían ocurrido 10 homicidios contra esta población, de acuerdo con los datos reportados desde diferentes regiones del país. Mientras tanto, la Misión de la ONU en Colombia, hasta la misma fecha reporta más de 80 excombatientes de las Farc asesinados luego del acuerdo de paz con la antigua guerrilla”. Ver <https://www.elespectador.com/colombia2020/politica/naciones-unidas-pide-mas-acciones-para-evitar-asesinatos-de-lideres-sociales-articulo-857576>

en la memoria de un pueblo se deposite sólo por la guerra, sino que se cimienta bajo la construcción de un mundo controversial alrededor del tiempo (Agamben, 2006). Es decir, la memoria no está bajo una sumatoria de un tiempo cronológico que se contempla, sino más bien, en un sentido histórico de lo que debe significar la memoria con su lugar, con sus propios hechos y relaciones espacio temporales. Para el caso del pos-acuerdo en Colombia, implica una voz de los territorios en todas sus dinámicas para que no sea eliminada la paz.

La víctima como sujeto de la historia y los acontecimientos como resonancia se inscriben, en primer lugar, en la naturaleza—misma de la memoria (meme) como pasado recordado, y, en segundo lugar, en el sujeto en relación con el presente. Este contraste significa un gran reto: la escuela como construcción sobre un pasado (reciente) que no se extravía ni se encause en un relato más. En esta dimensión la escuela como espacio privilegiado de la memoria, del lugar de la enseñanza en el que existen hechos y documentos interiorizados sobre la violencia, está llamada consolidarse como espacio abierto y participativo para el sujeto en relación con el aula. La construcción de una memoria en el aula no responde a delinear una cátedra de paz de carácter institucional con meras competencias ajenas a una realidad presente y nuevas subjetividades en construcción. La escuela y

su memoria demarcan fundamentalmente el sujeto y su construcción en el aula. Es la memoria y su representación, bajo algunos aspectos de la vida, de la infancia de un ser que ha vivido y ha estado en medio de la guerra.

En la consecución del tiempo, la vida, la cotidianidad, lo creado, lo construido y lo vuelto a pensar, implica no solo representar la memoria en el escalamiento de la guerra, sino desbrozar caminos para situar un lugar desde “dentro del sujeto de la historia” en relación con esa catástrofe que transita frecuentemente desde lo más alto de la violencia hasta las formas más cotidianas en el microcosmos de la memoria. El encuentro de ese trayecto de la memoria está inscrito un lugar que se llama: aula escolar.

De la reflexión a la acción

Esta vinculación de la memoria en la escuela se realiza mediante tres núcleos de problematización:

1. El lugar y la escuela: La escuela genera relaciones entre sujeto y el tiempo, relaciones constitutivas de la memoria. Esto significa trayectos para repensar la memoria, al menos en dos sentidos:

- a. Sobre las nuevas subjetividades alrededor del lugar que ocupa la memoria como pasado,

en la dinámica de un proceso pedagógico en el aula escolar.

b. Sobre la comprensión de la firma de un acuerdo de paz como una parte de un proceso y no como la finalización del conflicto. Aquí la memoria implica otras subjetividades, otras narrativas que se instalan en medio de un pasado que continúa y que se hace presente en su relación con los acontecimientos.

2. El siglo XXI: el cual implica un proceso de memoria en sentido ético y político que debe verse reflejado entre el maestro y su educando en el aula escolar. Es la relación de lo que se imparte como memoria y la inmersión en el presente político. El lugar de la memoria bajo la órbita del universo educativo sin duda implica nuevas subjetividades de las víctimas y su tiempo histórico.

Desde aquí está en cierre la investigación sobre el lugar de la memoria en la escuela.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *El Tiempo que Resta*. Comentario a la carta a los Romanos. Trotta.
- Benjamin, W. (2007). *Walter Benjamin Obras*, Libro II/vol.1. Abad.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *Informe General*. Capítulo II: Los orígenes, las dinámicas y crecimiento del conflicto armado. CNMH.
- Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana .
- Cancillería de Colombia. (2016). *ABC del acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una PAZ estable y duradera*. Cartilla pedagógica. <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf>
- Dinges, J. (2004). *Operación Cóndor Una década de terrorismo internacional en el Cono sur*. Ediciones B Chile.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI España Editores.
- Modonesi, M. (2008). *Historia, Memoria y Política entrevista con Enzo Traverso*. Revista de Investigación Social, 4(8), 245-256.
- Nora, P. (1998). *La aventura: Les lieux de memoires*. Revista de la Asociación de Historia contemporánea, 32, 17-34.
- Reyes, M. (2009). *Ética de las víctimas como autoridad*. Éxodo, (100), 51-56. [http://www.exodo.org/LA-ETICA-DESDE-LASVÍCTI-](http://www.exodo.org/LA-ETICA-DESDE-LASVÍCTI)

MAS-COMO.html

Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Éditions Seuil .

Traverso, E., González Leegstra, C., Carnagui, J. L. y Cueto Rúa, S. (2010). *El historiador tiene que hacer una historia crítica, no está al servicio de la memoria*. Entrevista a Enzo Traverso. *Sociohistórica / Cuadernos del CISH* 27, 167-182.

Vezzetti, H. (2007). *Conflictos de la memoria en la Argentina: un estudio histórico de la memoria*. En Anne Pérotin-Dumon (dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php



Dignosiones de cierre apertura

Por: Gloria Clemencia Valencia González⁶⁴

64 Coordinadora Nodo Colombia de la Red Latinoamericana de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales.
Correo: gcvg18@gmail.com

El recorrido por los textos presentados en cada acápite permite identificar posibilidades de configuración de problemas de humanidad desde ámbitos y nudos relacionales diversos (el arte y la educación, la subjetividad), territorios (geográficos, sociales y virtuales), para interrogar lo humano y su despliegue individual-social desde comprensiones particulares, localizadas, con densidad y magnitud diferentes para pensar modos de ser y hacer en el mundo. No por localizados, ellos devienen de menor importancia, sino por el contrario, su localización (con grados y alcances diferentes) se abre a temas-problema de relevancia humana planetaria, para tejer alternativas posibles entre sujetos, lenguajes y enfoques, a través de métodos-metodologías que se mueven entre la disrupción, la creación y el establecimiento de relaciones admisibles y potenciales entre la tradición y los interrogantes planteados.

Desde el núcleo relacional *Educaciones-artes-ciudad*, los autores transitan partiendo del regreso del sujeto y la configuración de objetos artísticos para señalar los desafíos en las transformaciones de los modos de ver y oír y los lenguajes asociados, para adentrarse, a partir del valor de retorno del sujeto y de los desafíos de mundo que ello implica, en la necesidad y el valor de pensar lo no pensado. Pasa también este núcleo por pensar las posibilidades y alcances interpretativos de la realidad sociocultural a

partir de la acción narrada por el cine, en la cual el cineasta como creador investiga para crear. Desde allí, los autores interrogan las relaciones entre un mundo posestructuralista y los estudios cualitativos, para postular la obra cinematográfica como articulación de percepciones del mundo y proyector para la consolidación, valoración o rechazo de esa interpretación como valor actual. El texto deja pendientes las reflexiones sobre las implicaciones sociales y culturales de esa comprensión de la acción narrada por la cual cruzan contextos-rostros-rostros particulares, territorios socio/simbólicos como esta América Latina y Colombia en ella, o si esas perspectivas sociohistóricas y culturales ya se resuelven y adquieren valor dentro de la investigación misma para la creación de la obra.

El tránsito de la gran pantalla de cine a la televisión, centrada en las telenovelas, lo hacen las autoras del texto siguiente desde el planteamiento según el cual, intencionadas o no, las novelas tratan de modo específico asuntos sociales que marcan y direccionan conceptos, estereotipos y posturas potencialmente orientadoras de la acción y comprensión sobre ciertos fenómenos y, en sentido inverso, esas acciones y conceptos orientan la creación de la novela misma como lectura de lo social en este caso, focalizado en la vejez y el envejecimiento. Usan el género mismo no solo para comprender el

tratamiento de este tema/problema, sino para crear un guion sobre la temática a partir de la lectura realizada por los propios adultos mayores y sus cuidadores sobre el asunto de la vejez y el envejecimiento narrado en las novelas seleccionadas. Ello crea una alerta sobre las transformaciones posibles para proponer focos de mirada y de lectura, explícitos o ponderantes, alrededor del género novela. Habrá que preguntarse si se generan transformaciones y cuáles en los propios adultos mayores consultados mediante la lectura de su propio grupo etario y tejerla con los relatos de sus cuidadores a través de interrogar el tema en las novelas que consumen.

Pasar, en el texto subsiguiente, a interrogar las posibilidades del medio ambiente como valor para el artista plástico, plantea un puente potencial de relaciones entre: historia del artista-objeto artístico-valor social del arte, en una época en la cual el arte y su valor en la sociedad se han transformado por cuenta de las tecnologías, de las industrias culturales y de las transformaciones en las relaciones artista-sociedad. El cierre de este núcleo relacional empieza con la interrogación de los alcances y potencialidades de la IAP por un lado. Y, del otro, con una lectura sistemática del método educativo en una institución de educación superior como aporte a una región del país, muestra el amplio espectro de posibilidades de lo

educativo como praxis social en la cual la institución escolar puede tener un lugar con valor potencialmente expansivo, si entra en diálogo con las sociedades en que se inscribe y con las aulas expandidas que la relatan, la dilatan, la cubren o la encubren y con las cuales no siempre establece relaciones dialógicas.

Luego, para cerrar con el contraste alrededor de los juicios previos y las lecturas pendientes sobre la humanidad que está presente en la educación virtual y que, leída a través de la acción, puede tender puentes tanto para comprender las transformaciones de la educación que conocemos, como para identificar y articular posibilidades de hacer de ésta forma educativa una mediación potenciadora de anuncio, denuncia y posicionamiento de modos de vida otros, frágiles, en construcción, en cambio, potenciados por la interfaz tecnológica entre lo micro individual y lo macro social, en movimientos donde territorios geográficos y virtuales tejen, ensamblan y despliegan modos emergentes de humanidad.

El núcleo relacional *territorios-emprendimientos-productividades* conecta con el escrito que abre este libro en lo que respecta a la reincorporación del sujeto. A través de la investigación creativa posiciona una perspectiva metodológica para realizar tal incorporación en el ejercicio mismo de la investigación. Se plantea como

propuesta disruptiva en relación con las tradiciones método-metodología al reincorporar tanto al sujeto investigador como a los sujetos investigados, en una dialógica que abre espacios para la articulación de puntos de vista y la conjugación de acciones en la lectura del presente como comprensión del pasado y apropiación del futuro. Desde el valor de las múltiples voces que tejen los textos, ellos dan cuenta de una versión amplia sobre la generación de conocimiento que emerge en el entrecruce que ensambla las voces sobre el conocimiento propio o de sí mismos con el conocimiento científico-técnico pertinente y las consecuencias etho-económico-políticas derivadas del tejido elaborado.

El libro cierra con el núcleo *desarrollos-territorios-civilidades* en el cual los asuntos del vivir juntos, del valor de la memoria histórica en la escuela y de la subjetividad asumida, constreñida y cuestionada, se interrogan desde territorios, cuerpos y experiencias específicas.

Una humanidad humanizándose, aprendiendo a ser humana con los otros y con lo otro.



Red Latinoamericana
de Metodología de las Ciencias Sociales
NODO COLOMBIA



UNIMETA

— Fundada en 1963 —